

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издаётся с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 4 (71)

31 августа 2018

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Н.А. Волкова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член между-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Останина – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям:
Педагогические науки; Психологические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.08.2018
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 72,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2018

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Е.Л. Кудрина

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Р. Лазаренко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Загвязинский

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

Д.Ф. Чевалир

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

С. Ионеску

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

У. Грисволд

– доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

В. Сартор

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Сеницына

– доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС

Г.И. Лазарев

им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)

С.В. Кривых

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС

Т.М. Степанская

(г. Владивосток)

А.И. Субетто

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

В.В. Собольников

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

Ю.С. Аликин

– доктор философских и экономических наук, профессор,

Н.А. Мешков

Грант-доктора философии, Полного профессора

Петер Шпитцер

по Оксфордской образовательной сети, Международному

институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской

хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики

травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

– председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

Ю.В. Сенько

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

И.К. Дракина

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

С.Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

М. Миланков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Б. Горбунова

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 4 (71)

31 August 2018

ISSN 1991-5497

**Index in catalogues
of Russian Post:
31043**

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

N.A. Volkova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

TECHNICAL EDITOR

N.S. Chasovskikh, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

**MANAGING EDITOR OF THE
ELECTRONIC VERSION OF THE
JOURNAL**

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunisticheskoy Avenue, 159/1, ap. 30,
Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Psychological Sciences and Philological Sciences

Passed for printing on 19.08.2018

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 72,25.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2018

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov* – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- Ye.L. Kudrina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- I.R. Lazarenko* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- V.I. Zagvyazinsky* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
- J. Chevalier* – PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
- J. Mikkelsen* – PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
- S. Ionescu* – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
- W. Griswold* – PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- V. Sartor* – PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- M.G. Chukhrova* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- O.O. Sinitsyna* – Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
- G.I. Lazarev* – Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
- S.V. Krivykh* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- T.M. Stepanovskaya* – Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
- A.I. Subetto* – Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
- Yu.S. Alikin* – Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)
- N.A. Meshkov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
- P. Spitzer* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov* – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko* – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- S.D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenko* – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milankov* – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- I.B. Gorbunova* – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

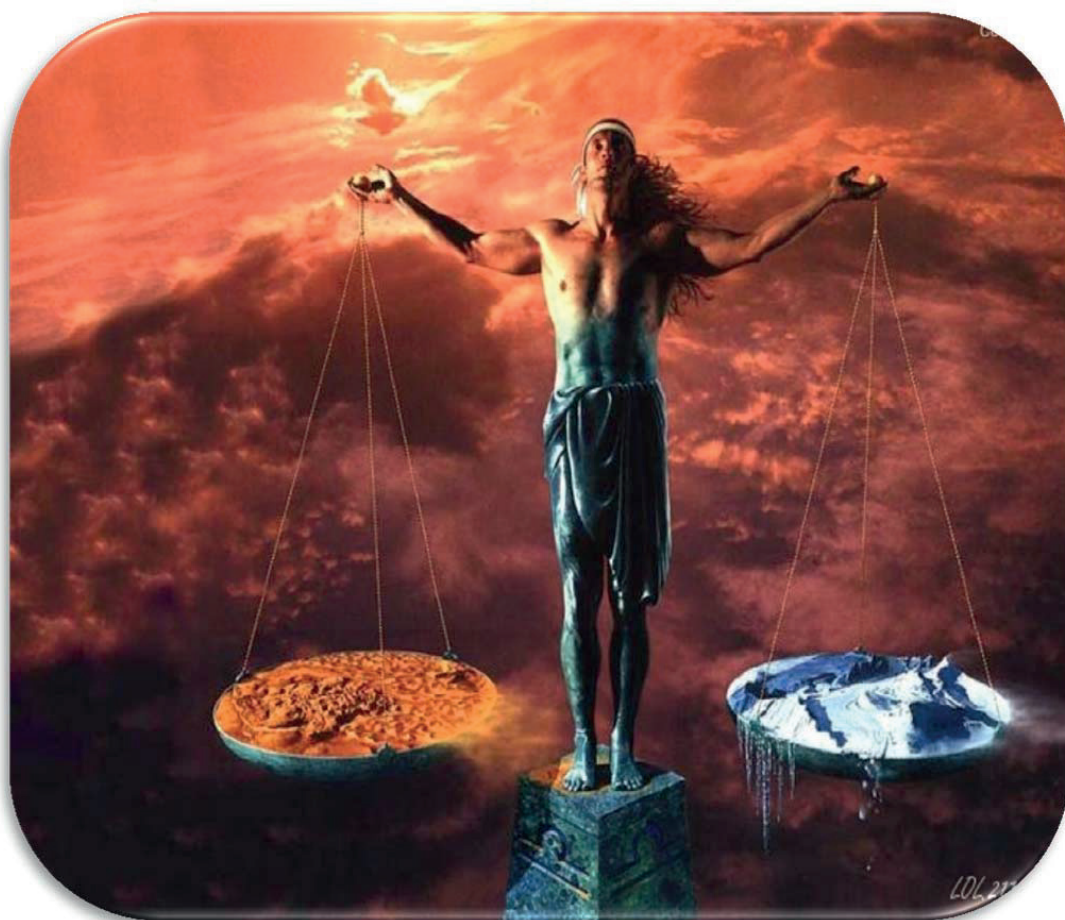
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А					
Абакаров А.М.	244	Гаджиева Д.П.	112	Киктёва К.Д.	429
Абдулаева Р.Н.	387	Гаджиева П.Д.	52	Ким А.Э.	371
Абдулкадиров Д.А.	244	Гаджилова Ш.М.	402	Кириллин К.А.	439
Абдуллина Л.Б.	5, 7, 9	Гаджимагомедова Т.Г.	112	Кирнарская Д.К.	133
Абдурахманова П.Д.	537	Гаджимурадова Т.Э.	414	Кирюшина О.Н.	138
Абишева К.М.	389	Гадри Назик Субхи Мутар ...	123	Клеблеев Ш.А.	225
Абрамкина Н.А.	246	Гадри Назик Субхи Мутар	123	Клинг В.И.	56
Абу-Мох Омайя	294	Газиева М.З.	380	Ковалева А.С.	266
Аветисян А.Д.	11	Гасанова М.А.	468	Коваленко В.И.	319
Агаева З.Т.	486	Гекман Н.А.	28	Кожевникова М.Н.	135
Агларова З.М.	387	Гизатуллина К.Х.	9, 30	Козлова Е.А.	331
Ажиев М.В.	317	Гладков Д.В.	231	Кокошеникова Н.А.	60
Азизова Н.Р.	297	Гойнов И.В.	32	Колобов А.Н.	207
Айкенова Р.А.	389	Головина С.Г.	167	Колосова И.В.	18
Акименко А.В.	48	Голово Т.И.	33	Колтыгина Е.В.	269
Александрова Т.Л.	392	Голошумова Г.С.	227	Комаристая Л.А.	22
Алексеева С.Н.	417	Гордеева Т.А.	405	Комиссаров К.В.	269
Алиева А.Ш.	397	Грибова Г.В.	125	Комиссарова И.А.	269
Алиева М.Б.	185, 187	Григорьева Н.Г.	441	Комогорцева Т.В.	58
Алижанова Х.А.	12	Гринёва Л.П.	96	Кондратьева О.Н.	334
Алипханова Ф.М.	248	Гричанов А.С.	70	Кондрашова Н.В.	60
Алипханова Ф.Н.	248	Гуров Д.В.	223	Конова М.А.	441
Алябьева Ю.А.	15	Д			
Амджад Абу-Мох.	291	Дарвиш О.Б.	356	Константинова Н.В.	197
Амирова П.Р.	540, 545	Даудова А.М.	297	Коравили Н.Ш.	335
Андреева Л.Е.	279	Дауров А.М.	145	Корлякова С.Г.	334
Андросова Ф.С.	82	Дементьева Ю.В.	299	Кочергина О.А.	138, 193
Антипина У.Д.	417	Джамалудинова З.Г.	112	Кочнева Е.М.	364
Анурова О.М.	399	Джигоева А.Р.	301	Краева В.Ю.	471
Анцупова С.Г.	82	Дзудцова Е.М.	216	Крайник В.Л.	272
Арскиева З.А.	362	Дмитриева О.Н.	417	Краснов Р.В.	446
Артемко Б.А.	18	Добрыднев С.И.	322	Красношлыкова О.Г.	256
Асильдерова М.М.	220, 249	Добрыднева Т.С.	322	Кривошеин А.А.	231
Асланбекова А.Х.	112	Е			
Атлуханова Л.Б.	187, 251	Еремичкая И.А.	329	Крыжевская Н.Н.	349
Афанасьев Н.В.	475	Ефимова Л.С.	475	Кудрявцев В.А.	63
Ахмедпашаева К.А.	185, 187	Ефременкова О.В.	36	Кужугет Ш.Ю.	448
Б		Ж		Кузнецова А.Б.	256
Баева Е.В.	261	Жарова Д.В.	364	Кузнецова Е.Н.	338
Балашова Е.В.	114	Жигалова Г.Г.	11	Кукасова Д.Г.	451, 453
Батыршина А.Р.	364	Жуков П.А.	91	Кулешова И.И.	36
Башкова Л.Р.	405, 477	З			
Баянкин О.В.	275	Забара И.В.	325	Куликова М.Л.	102
Берзина Р.Ф.	5	Загрядская Н.А.	40, 127	Куликина Т.Ю.	173
Бесаева А.Г.	216, 301	Заречнев Д.О.	170	Кураева М.Н.	480
Бехтерева Е.Н.	18	Зародина В.В.	326	Курбанов М.М.	482
Бидирханов З.С.	414	Затеева Т.Г.	43	Курсы В.А.	48
Билалов М.К.	254	Заурткова Э.В.	46	Куулар У.С.	53
Богатырева Ж.В.	407	Зимина Н.Ю.	407	Кызласов Е.Г.	102
Богатырёва М.Х.	116	Злобина Ю.И.	130	Л	
Борзенко И.Л.	22	Зуб И.В.	48	Лазарева Н.В.	441
Бородкина Е.В.	256	Зубарева Е.О.	420	Ли Сяобай.	65
Боченкова М.Ю.	50	Зуев В.М.	170	Линь Ин.	227
Булатова А.О.	405	И			
Булах К.В.	25	Иванова А.В.	367	Лопатько С.В.	142
Булахтина Т.А.	489	Иванова Е.Н.	297	Лукашевич Е.В.	173
Буравцова Н.В.	319	Игнатенко А.В.	261	Лукьянова З.Н.	67
Буркина И.В.	25	Идрисова П.Г.	537	М	
Бурляева В.А.	25	Илларионова Т.В.	475	Магарина Т.В.	493
Буршит И.Е.	193	Исаева Е.В.	423, 425	Магденко С.А.	199
В		Исмаилов А.И.	244	Магомедов Г.А.	485
Вагнер М.-Н.Л.	218	Итпекова Г.С.	154	Магомедов М.Г.	244
Ван Инъин	409	К			
Василенко Е.В.	349	Кабанченко Е.А.	358	Магомедов Р.Р.	145
Веряев А.А.	15	Кабушко А.Ю.	50	Магомедова Е.Э.	185, 191
Веселова А.Р.	125	Кайгородов Б.В.	329	Магомедова М.П.	485
Виневская А.В.	193	Капанова А.К.	389	Магомедова П.А.	551
Виноградов В.А.	197	Карабулатова И.С.	428	Малетин С.В.	70
Виноградова Л.В.	56	Кара-Сал Н.М.	53	Мальчукова Н.Н.	118, 147
Виноградова М.В.	118, 147	Каримова Р.М.	303	Мандаева А.Е.	272
Власова Т.И.	121	Касумова Б.С.-А.	304	Маничева А.С.	15
Врублевский Ю.Д.	102	Кашин С.Н.	179	Маркина О.А.	340
Выхрыстюк М.С.	412, 555	Каштанова С.Н.	63	Маслов А.А.	489
Г		Келехсаева А.А.	216	Матвейчук Н.С.	70
Гадаборшева З.И.	378	Киева З.Х.	541	Матис В.И.	72, 343
Гаджиев Р.Д.	254	Л			
		М			
		Н			
		О			
		П			
		Р			
		С			
		Т			
		У			
		Ф			
		Х			
		Ц			
		Ч			
		Ш			
		Щ			
		Ъ			
		Ы			
		Ь			
		Э			
		Ю			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			
		Я			

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет", (г. Москва)

УДК 373.24

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

Petrova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*

Berzina R.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: berzina_r_f@mail.ru*

ROLE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND FAMILY IN ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN. One of the main tasks of personality development is the formation of an ecological culture in the child, which serves as a source of communication with the surrounding world. He reveals in the child the culture of communication with nature and people, intellectual culture, spiritual and moral culture, culture of health. A big role in this direction belongs to the pre-school educational organization and family. The article defines the pedagogical conditions for the ecological education of preschool children. The culture of attitude to nature should be brought up from childhood, careful treatment of nature must be taught – taught systematically and purposefully, using a variety of methods and methods of the educational process. The presented material allows us to conclude that the joint work of educators and parents contributes to the formation of ecological culture in preschool children.

Key words: ecological education, ecological culture, teacher, pre-school educational organization children, family.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Т.И. Петрова, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru

Р.Ф. Берзина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: berzina_r_f@mail.ru

РОЛЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Одной из главных задач развития личности является формирование у ребёнка экологической культуры, которая служит источником связи с окружающим миром. Он раскрывает в ребёнке культуру общения с природой и людьми, интеллектуальную культуру, духовно-нравственную культуру, культуру здоровья. Большая роль в этом направлении принадлежит дошкольной образовательной организации и семье. В статье сформулированы педагогические условия экологического воспитания дошкольников. Культура отношения к природе должна воспитываться с детских лет, бережному отношению к природе нужно учить – учить систематически и целенаправленно, используя разнообразные приемы и методы воспитательного процесса. Представленный материал позволяет сделать вывод, что совместная работа воспитателей и родителей способствует формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, педагог, дошкольная образовательная организация дети, семья.

Одним из важнейших направлений в решении проблемы охраны природы является воспитательная работа с подрастающим поколением. Люди привыкли уносить из леса охапки цветов, ветви хвойных деревьев, грибы, ягоды, различных животных. Надо воспитать такого человека, который удовлетворялся бы возможностью любоваться несорванным цветком, имея потребность не только брать от природы, сколько отдавать, который чувствовал бы свою ответственность за судьбу всего живого на земле. Экологическое воспитание необходимо всем. Без этого невозможно реальное существование обязанностей граждан, указанных в основном законе страны – Конституции Российской Федерации, в которой записано, что все граждане обязаны беречь природу и охранять ее богатство [1, с. 233]. Отсюда вытекают и гражданские обязанности родителей по экологическому воспитанию сво-

их детей. Корни эстетического поведения в природе закладываются не только в детском саду и школе, но и, в первую очередь, в семье.

Формирование экологической культуры у дошкольников в семье складывается из знакомства с видовым составом растений и животных местного края, их взаимосвязями с окружающей средой, а также путем чтения книг о природе, организации наблюдений за сезонными изменениями в жизни растений и животных, небольших экспериментов с растениями и животными в различных условиях дома и на даче. У детей в возрасте от трёх до семи лет начинает формироваться смысловая память и произвольное внимание. В этом возрасте дети – маленькие исследователи. Они стремятся всё взять в руки, рассмотреть. Предметом их интереса становятся окружающие растения и животные. От-

вечая на вопросы детей, желательно поддерживать возникший у них интерес к природе, побудить в них желание самостоятельно искать пути решения возникших задач. Очень полезно брать дошкольников на дальние прогулки в лес, на водоём. И чем чаще это делается, тем лучше. Нужно использовать каждый свободный час. Ходить с ребёнком в поле, лес, на берег пруда. Самый непримечательный овражек, заросший кустарником, таит в себе изумительные вещи, если только вы умеете увидеть их и раскрыть глаза на них своему ребёнку [2].

Уже в дошкольном возрасте дети должны знать, что деревья и кустарники ломать нельзя, что им больно, что деревья или кустарники плохо растут. На прогулках в парк или сквер желательно знакомить детей с различными декоративными растениями, обращать внимание на их цветение, окраску их цветков, запахи, некоторые особенности строения цветка. Пусть на каждой прогулке ребёнок узнает какое-нибудь новое декоративное растение. Однако при этом дети должны быть строго предупреждены, что в сквере, парке ничего рвать нельзя. Родители должны прививать детям привычку бережного отношения к природе в целом, к лесу, водоёму. Загрязнение почвы стеклянной и железной тарой, полиэтиленом, выжиганием растительности, рубка здоровых деревьев наносят непоправимый вред природе, оказывают отрицательное воздействие на детей. Родители должны быть примером, образцом поведения и природе. Приучать детей, чтобы они не рвали ветви и листья.

Безусловно, часть работ по экологическому воспитанию в семье проходит на примере сельскохозяйственных работ. Бывая с детьми на даче, желательно показывать им, какие у сельскохозяйственных растений листья, стебли, цветки, какие плоды даёт то или иное растение, каким образом их собирают, как ведут уход за растениями, как он влияет на рост и развитие растений, как они развиваются в зависимости от сезонных изменений в природе. Однако пассивным наблюдателем происходящих сельскохозяйственных работ ребёнок оставаться не должен. Ему нужно давать небольшое задание, например, посеять семена, посадить несколько кустиков клубники, прополоть грядку [3, с. 18].

Желательно, чтобы дома были комнатные растения, за которыми ребёнок мог бы ухаживать. В конце зимы с ребёнком можно разбить на окне небольшой огород: посадить лук, чеснок, укроп. Интересно наблюдать с ребёнком, как распускаются листья на ветках, поставленных в воду ранней весной. Ветки можно найти на улице после обрезки деревьев или кустарников. Эти ветки иногда дают корни, и их можно весной высадить в открытый грунт. Если ребёнок сам посадил растение, он всегда будет бережно относиться к другим растениям и в других условиях.

После каждого выхода на природу с детьми в процессе наблюдений за растениями или животными обычно возникает целый ряд вопросов, которые желательно, не откладывая в долгий ящик, выяснить в тот же день. Ответы на них можно найти в справочной литературе, которая необходима в повседневной жизни. Очень важно, чтобы родители во время прогулок с детьми сами бережно относились ко всему, что их окружает, и научили этому детей. Хочется верить, что наши воспитанники, когда вырастут, будут бережно относиться к природе и хранить все живое на земле. Пусть вольно летают птицы, ползают и прыгают насекомые, пусть радуют глаз несорванные цветы и травы, и пусть этот зелёный и голубой мир остаётся таким же ярким праздничным, каким мы его получили в наследство.

Важнейшим условием успешной реализации комплексного подхода является создание среды, в которой взрослые личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуют в природоохранной деятельности. Вот именно поэтому работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников является одной из составных частей работы в дошкольной образовательной организации. Только опираясь на семью, только совместными усилиями мы можем решить главную нашу задачу – воспитание человека с большой буквы, человека экологически грамотного. В работе с родителями по экологическому воспитанию детей можно использовать не только традиционные формы, но и нетрадиционные формы работы.

Перед тем как организовать родительское собрание и определиться с темой, необходимо предварительно провести анкетирование родителей с целью выяснения их знаний, связанных с экологическим воспитанием. Если проводить собрание в игровой форме, то и родители будут больше заинтересованы в рассма-

триваемой проблеме, и в дальнейшем будут большими помощниками в воспитании своих детей экологически грамотными. Так, например, собрание по теме «Природа – наш дом родной» можно провести в форме КВН между командой детей и родителей. Затем, после ухода детей, вместе с родителями проанализировать данное мероприятие, сделать выводы и наметить план работы в области формирования экологической культуры у дошкольников [4].

Целями консультации являются усвоение родителями определённых знаний, умений; помощь им в разрешении проблемных вопросов. Например, консультацию по теме «Использование художественной литературы в экологическом воспитании детей в семье», можно начать с просмотра выставки книг о природе для детей. И обязательно в конце консультации дать чёткие, конкретные, практические советы по той или иной теме.

Папки-передвижки – это графически оформленный материал для родителей и детей, в котором изложен теоретический и практический материал, а так же есть рекомендации родителям в вопросах экологического воспитания детей. Например, осенью, самая актуальная папка-передвижка – это «Бабушкины советы» (растения-лекарки) и папка «Гербарий» для ознакомления родителей с лекарственными растениями нашего края.

Круглый стол – самая эффективная форма работы с родителями. Цель таких мероприятий – это в нетрадиционной обстановке с обязательным участием воспитателя обсудить с родителями актуальные проблемы воспитания. На заседание «круглого стола» приглашаются родители, письменно или устно выразившие желание участвовать в обсуждении той или другой темы. Например, круглый стол на тему «Воспитание доброты к природе через игру» можно начать с прослушивания магнитофонной записи рассказов детей о своих питомцах, и как они за ними ухаживают и оберегают. Затем просмотреть презентацию «Не обижайте нас люди».

Особое внимание в детском саду уделяется природоохранным акциям («Береги воду», «Братья наши меньшие», «Первоцветы», «Зелёная елочка – живая иголочка», «Чистые леса» и т. д.). В течение года можно проводить акцию «Озеленение группы», родители и дети приносят как живые комнатные растения, так и цветы, сделанные из бросового материала. Основной целью проведения той или иной акции является пропаганда экологических знаний, повышение уровня экологической культуры у родителей и детей [5].

Большое значение при ознакомлении с природой, бытом и культурой родного края имеют экологические праздники и развлечения. Особенно, если в них принимают участие родители. Зимой – «День рождения елочки»; весной – экологические праздники, посвященные Дню воды, Дню птиц, Дню земли; летом – сабантуй, Праздник цветов; осенью – Праздник урожая и т. д. Такая форма работы даёт возможность продемонстрировать родителям, какие знания о природе есть у детей, показать, что эти знания необходимы для формирования основ экологической культуры.

Ежегодно родители принимают активное участие в подготовке и организации экскурсий – выездов на природу. Дети и родители знакомятся с правилами поведения во время экскурсии (не рвать растения, не собирать грибы и ягоды; оставлять место отдыха всегда чистым и т. д.). Вместе с родителями и детьми беседуем о красоте природы, наблюдаем за объектами живой и неживой природы, играем в игры.

И, конечно же, обязательно нужно организовывать выставки, конкурсы поделок из природного материала, сделанных руками детей и родителей («Дары природы», «Зимний букет», «Новогодняя фантазия», «Птичий домик», «Птичья столовая» и т. д.). Проведение таких выставок заметно усиливает интерес родителей к экологическому воспитанию детей.

Семья и детский сад не могут заменить друг друга, у каждого из них свои функции, свои методы воспитания. И конечно, им надо научиться взаимодействовать в интересах ребёнка. Раскрыть перед ребёнком красоту природы и научить увидеть её – дело сложное. Для этого педагоги и родители сами должны уметь жить в гармонии с природой, а дети должны быть готовы подражать им. Дети дошкольного возраста очень наблюдательны и внимательны к словам педагога и родителей, хорошо отличают положительное и отрицательное в действиях взрослых. Экологическая культура, искренняя любовь к природе означает не только определённое душевное состояние, восприятие её красоты, но и её понимание и познание.

Библиографический список

1. Петрова Т.И., Валиева Я.С. Эколого-педагогическая работа с дошкольниками. *Материалы VII Международной заочной научно-практической конференции, 12 октября 2017 г.* Стерлитамак: СФ БашГУ, 2017: 232 – 235.
2. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Особенности организации экологического воспитания дошкольников. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 4 (65): 5 – 6.
3. Петрова Т.И. *Теория и технологии экологического образования детей.* Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013.
4. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Использование игры в экологическом образовании дошкольников. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 5 (66): 5 – 7.
5. Серебрякова Т.А. *Экологическое образование в дошкольном возрасте.* Москва: Академия, 2008.

References

1. Petrova T.I., Valieva Ya.S. 'Ekologo-pedagogicheskaya rabota s doshkol'nikami. *Materialy VII Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 12 oktyabrya 2017 g.* Sterlitamak: SF BashGU, 2017: 232 – 235.
2. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Osobennosti organizacii 'ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 4 (65): 5 – 6.
3. Petrova T.I. *Teoriya i tehnologii 'ekologicheskogo obrazovaniya detej.* Sterlitamak: SF BashGU, 2013.
4. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Ispolzovanie igry v 'ekologicheskomo obrazovanii doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 5 (66): 5 – 7.
5. Serebryakova T.A. 'Ekologicheskoe obrazovanie v doshkol'nom vozraste. Moskva: Akademiya, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 378

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

ADAPTATION TO SCHOOL AMONG FIRST-GRADERS. The author examines the adaptation period of first-graders to school as one of the most multifaceted concepts in psychology. Psychologists and educators from different periods of the development of society, extensively this problem study. It still remains relevant in our days. The author quotes information that learning in first grade is the most important stage in the development of a child, because it is here that the foundations of morality, the formation of attitudes, relationship to oneself, to other people and to the society form. The features of the adaptation of children for school are described. With the aim of psychological-pedagogical support to the process of adaptation of the first-graders, the author proposes the use of the set of extracurricular activities.

Key words: adaptation, exclusion, extracurricular activities, violations, level of customization.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Автор рассматривает период адаптации первоклассников как один из самых многогранных понятий в психологии. Психологами и педагогами различных эпох развития общества эта проблема изучалась всесторонне. Остаётся она актуальной и в наше время. Автор приводит информацию, что обучение в первом классе – самый ответственный этап в развитии, так как именно здесь закладывается фундамент нравственности, происходит формирование социальных установок, отношения к самому себе, к другим людям, к обществу, формируется убеждение. Представлены особенности адаптации детей к школе. С целью психолого-педагогической поддержки процесса адаптации первоклассников автор предлагает использование комплекса внеклассной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, внеклассная деятельность, нарушения, уровень адаптации.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребёнка. В этот период в его жизнь входит учение – деятельность ответственная, требующая систематического организованного труда. Кроме того, эта деятельность ставит перед ребёнком задачу последовательного усвоения знаний, обобщённых и систематизированных в основах наук, что предполагает совершенно иную, чем в дошкольном детстве, структуру его познавательной деятельности. Поступление в школу знаменует собой и новое положение ребёнка в обществе, в государстве, что выражается в изменении его конкретных отношений с окружающими людьми.

У шестилетнего ребёнка есть уже основные предпосылки учения: способы познавательной деятельности, мотивация. Но по существу, он ещё дошкольник, становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни. Процесс такого становления при благоприятных условиях охватывает первое полугодие первого года обучения в школе.

Однако зачастую первокласснику трудно адаптироваться к новым условиям и требованиям, которые ему предъявляют. На этапе адаптации к школе возможны проявления беспокойства, тревоги, страхов (А.М. Прихожан, О.В. Хухлаева, И.С. Первушина, О.А. Никифорова). Такое поведение первоклассника может указывать на трудности адаптации, сложности усвоения материала. В связи с этим, актуальным является поиск средств и способов организации эффективной адаптации первоклассников к школе.

Проблемы адаптации детей к школе находятся в центре внимания многих учёных, в частности, А.В. Петровского,

Д.Б. Эльконина, Я. Ииерасека, Н.И. Гуткиной, Р.А. Захарова, Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко. В их исследованиях адаптация рассматривается как особая фаза в становлении человека, от которого зависит его дальнейшее личностное развитие.

Такие авторы как М.М. Безруких, С.П. Ефимова, С.А. Исаева, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, В.И. Касаткина и другие изучают вопросы адаптации детей к школе во внеклассной деятельности. Они предлагают использовать для успешной адаптации первоклассников различные формы внеклассной деятельности.

Для школы внеклассная деятельность является неотъемлемой частью выполняемых функций, важным элементом системы воспитания и обучения. В современных условиях внеклассная деятельность подтвердила свой статус как значимого направления в работе образовательного учреждения. Согласно ФГОС НОО нового поколения, при организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждением используются возможности ОУ дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.

В период каникул для продолжения внеурочной деятельности могут использоваться возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных организаций и образовательных учреждений дополнительного образования детей. Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие.

Таким образом, адаптация детей первого класса к школьным условиям является одной из наиболее актуальных проблем психолого-педагогической науки. Обусловлен такой интерес со стороны ученых и тем, что в начальной школе число дезадаптированных детей увеличивается с каждым годом [1].

Адаптация младших школьников к новым условиям может развиваться по двум различным сценариям. Ребенок может либо успешно адаптироваться к школе (он принимает и осознает свою новую социальную роль ученика, понимает предъявляемые к нему требования), либо же не адаптироваться к школе. В последнем случае можно говорить об дезадаптации ребенка.

Признаками дезадаптации могут быть неуспеваемость, драчливость, капризы, плохое поведение, энурез, плохие отношения со сверстниками и учителем. Ученые говорят о том, что у ребенка может формироваться «психогенное заболевание» и «психогенное формирование личности ребенка, нарушающее его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющее учебно-воспитательный процесс» [2].

Психогенное заболевание возникает под воздействием психотравмирующих ситуаций. У первоклассников таким психотравмирующим фактором может быть неуспешность адаптации к школе, неблагоприятная психологическая атмосфера в школе, несладывающиеся взаимоотношения с учителем и одноклассниками. Психологи отмечают, что, до 30% первоклассников с дезадаптацией нуждаются в квалифицированной психологической помощи, а «еще больший процент детей нуждается в психологической помощи и профилактике в их допсихотерапевтических формах» [2]. С.А. Степанов пишет о том, что такую помощь должны оказывать школьные психологи.

По-нашему мнению, к тем факторам, которые были перечислены нами выше и влияют на формирование дезадаптации первоклассника, следует отнести и авторитарный стиль преподавания педагога. Наша позиция подтверждается и результатами многочисленных экспериментальных исследований.

Кроме вышесказанного, на формирование дезадаптации существенную роль оказывают и семья, стиль отношений, который сложился в семье. Эмоциональный климат, психологическая атмосфера семьи оказывает существенную роль на формирование позиции ученика. Школа и семья должны придерживаться единых требований по отношению к ребенку.

Изучение процесса школьной адаптации первоклассника, исходя из практической направленности работы педагога-психолога, предполагает выявление уровней, которые определяются на основании анализа диагностических данных, а также содержательного (качественного) анализа психологических трудностей, испытываемых ребенком в адаптационный период. По результатам диагностики может строиться коррекционно-развивающая работа с учащимися, испытывающими трудности процесса школьной адаптации [3].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что необходима организация экспериментального исследования адаптации первоклассников к школе.

В нашем исследовании приняли участие ученики 1-х классов в количестве 60 человек.

Для диагностики уровня школьной адаптации учащихся нами была подобрана методика диагностики отношения первоклассника к школе (Л.М. Ковалева, Н.Н. Тарасенко).

Опросник предназначен для учителей первоклассников. Каждый показатель адаптации охарактеризован на различных уровнях (от 1 до 7), который определяет учитель. Методика позволяет охарактеризовать как каждый из показателей адаптации, так и уровень адаптации в целом: благоприятный (9–17 баллов), условно благоприятный (18–24 баллов), неблагоприятный (25 баллов и выше).

Анализ результатов исследования показал, что у детей преобладает условно благоприятный и неблагоприятный уровни адаптации. Только у 33,5 % первоклассников выявлен благоприятный уровень адаптации.

В соответствии с полученными данными мы разработали комплекс внеклассной деятельности по адаптации первоклассников к школе.

Библиографический список

1. Корнеева Е.Н. *Ваш ребенок идет в школу. Проверяем готовность ребенка к школе. Советы родителям первоклашек*. Под редакцией О.А. Богатырева. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Мир и образование, 2013.
2. Немов Р.С. *Психология*. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. Москва: ВЛАДОС, 2003.
3. Никифорова О.А. *Психолого-педагогические и медико-физиологические аспекты школьной адаптации*: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2011.

Предлагаемый нами комплекс рассчитан на проведение его педагогом-психологом, педагогом образовательной организации, социальным педагогом.

Цель комплекса внеклассной деятельности – адаптация первоклассников к школе.

Задачи:

- повышение учебной мотивации;
- повышение самооценки у участников группы;
- повышение общей коммуникативной культуры учащихся.

Ожидаемым результатом групповой работы является повышение школьной мотивации, снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение самооценки учащихся, развитие культуры общения, в результате которых достигается основная цель – успешная адаптация первоклассников к школе.

Комплекс внеклассной деятельности включает 30 занятий различной формы, частота занятий – один раз в неделю, длительность – 30-45 минут.

При реализации внеклассной деятельности, мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип единства возрастного и индивидуального развития. Данный принцип предполагает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Задачи коррекционной работы с детьми могут быть поставлены только на основе диагностики и оценки ближайшего, вероятного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка.

3. Деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, и что ведущая деятельность в наибольшей степени способствует развитию ребенка в данном периоде онтогенеза. Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы, через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве с взрослым.

4. Принцип подхода в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному ребенку. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго сорта». Мобилизация движущих сил развития у ребенка происходит тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более трудных и трудных проблем.

Ключевыми моментами успешности работы на начальном этапе обучения также являются:

- первокласснику нужна помощь, в том, чтобы принять, понять и осознать новые требования школы, ему нужна поддержка для того, чтобы он легко принял новую роль ученика;
- в первое время работа должна быть направлена не на обучение письму и счету, а на принятие и приучение ребенка к режиму дня и соблюдению санитарно-гигиенических норм.

Для улучшения самочувствия детей в период адаптации к школе желательно, чтобы педагог обеспечила выполнение следующих условий:

1. Не перегружайте ребенка большим объемом домашней работы. В первом классе основная задача педагога – это помочь в успешной адаптации к новым условиям жизни.
2. В качестве домашних заданий должны выступать только те задания, с которыми ребенок в состоянии справиться самостоятельно.
3. Уроки в школе дополняйте короткими играми, физкультминутками, прогулками на свежем воздухе.
4. Посодействуйте тому, чтобы дети после занятий посещали какие-либо спортивные секции. Для этого вы можете переговорить с родителями или заинтересовать самих детей.

Таким образом, проблема адаптации детей к школе является одной из наиболее важных проблем начальной ступени образования, от успешного решения которого зависит дальнейшее развитие личности первоклассника.

References

1. Korneeva E.N. *Vash rebenok idet v shkolу. Proveryaem gotovnost' rebenka k shkole. Sovety roditelyam pervoklashek*. Pod redakciej O.A. Bogatyreva. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Mir i obrazovanie, 2013.
2. Nemov R.S. *Psixologiya. Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. V 3 kn. 4-e izd. Moskva: VLADOS, 2003.
3. Nikiforova O.A. *Psixologo-pedagogicheskie i mediko-fiziologicheskie aspekty shkol'noj adaptacii: uchebnoe posobie*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2011.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 378

Abdullina L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Gizatullina K.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: g.klara23@mail.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOLERS AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM. The author examines features of the development of communicative skills in children of primary school age. The paper highlights that this issue is the focus of many psychologists and educators. The author note that junior school age is the most important stage in the development of children. Primary school forms the foundations of their moral understanding of the society, the attitudes to themselves and to other people and to the society. The article reveals the approaches of scientists in the definition of communication skills, their classification, basic forms and means for the development of communication skills in children of primary school age. The features of the age, facilitating communication development of children are studied.

Key words: communicative skills, development, age specifics, development tools.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

К.Х. Гизатуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: g.klara23@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Авторы рассматривают особенности развития коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста. Подчеркивается, что эта проблема находится в центре внимания многих психологов и педагогов. Она является одной из актуальных в настоящее время. Отмечается, что младший школьный возраст – самый ответственный этап в развитии, так как именно здесь закладывается фундамент нравственности, происходит формирование социальных установок, отношения к самому себе, к другим людям, к обществу, развивается коммуникативное умение. В статье раскрываются подходы учёных к определению понятия коммуникативные умения и навыки, их классификации, предлагаются основные формы и средства развития коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста. Представлены особенности самого возраста, способствующие коммуникативному развитию детей.

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникативные навыки, развитие, возрастные особенности, среда развития.

Младший школьный возраст является наиболее эффективным периодом для социализации, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоения коммуникативных и речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Рассмотрим развитие коммуникативных умений и навыков в младшем школьном возрасте. В этих целях вначале уточним содержание таких понятий, как «коммуникация» и «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки».

В своих исследованиях А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин рассматривают коммуникацию как средство связи любых объектов материального и духовного мира; процесс общения, то есть передачи информации от человека к человеку; передачи и обмена информацией в обществе в целях воздействия на него [1, с. 64].

Под коммуникативными навыками понимается более или менее совершенные способы выполнения каких-либо речевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению [2, с. 45]. Составляющими коммуникативных навыков, являются следующие умения: умение понять другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценить себя и других; умение принять мнение другого; умение решать конфликты; умение взаимодействовать с членами коллектива.

Данные коммуникативные умения формируются в процессе общения с окружающими.

Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений [3, с. 168]:

1. Группа информационно-коммуникативных умений состоит из:
 - умения вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения, дружественного разговора);

- умения ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, взрослыми);

- умения соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику).

2. Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из:

- умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению;

- умения доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься;

- умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, музыку, движения, графическую коммуникацию для выполнения заданий с общей целью);

- умения оценить результаты совместного общения (оценить себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать, понимать результаты общения, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному, содействует ли это вовлечению других партнеров по общению).

3. Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях:

- делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению;
- проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению;
- оценивать эмоциональное поведение друг друга.

О.Н. Сомкова определяет коммуникативные умения как владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, «умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи» [4, с. 34]. К коммуникативным умениям она относит следующие умения:

1. Речевые: умение слушать собеседника и правильно понимать его мысль; формулировать в ответ свое суждение, задавать вопросы; правильно выражать мысль посредством языка, менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать эмоциональный тон общения; следить за правильностью языковой формы, в которую облекаются мысли; слушать свою речь и контролировать ее нормативность.

2. Невербальные умения: уместное использование мимики, жестов, поз; умение понимать эмоции собеседника.

3. Правила речевого этикета: 1) умение вступать в разговор (когда и как начать его со знакомыми и незнакомыми людьми); 2) способность поддерживать и завершать общение (слышать и слушать, проявлять инициативу, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, сравнивать, приводить примеры, возражать, оценивать); 3) умение использовать различные формы обращения к собеседнику (при знакомстве, приветствии, приглашении к разговору и т. д.).

Коммуникативные умения включают в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»);
- умение организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю») [5, с. 215].

Таким образом, несмотря на различные трактовки понятия «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе, их объединяет практическая направленность и указание на компоненты общения. К ним относятся: умение своевременно вступать в диалог и завершать его, используя речевые обороты для установления контакта, поддерживать и завершать диалог, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, слушать собеседника.

Рассмотрим более подробно особенности развития коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста. Период младшего школьного возраста – это период, когда у ребенка интенсивно развиваются коммуникативные навыки, для ребенка становится открытием наличие различных стилей общения; ребенок обучается защищать свою позицию, свою автономность и свое мнение в реальных отношениях.

Младший школьник должен научиться устанавливать отношения со своими сверстниками, а также уметь общаться с большой группой людей.

С началом учебной деятельности общение ребенка становится более целенаправленным: с одной стороны, благодаря постоянному и активному воздействию учителя, с другой сто-

роны, – одноклассников. Таким образом, особенности общения младших школьников состоят в том, что для таких малышей реально существуют только две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», которые взаимодействуют между собой через иерархические связи.

Наиболее важной для младшего школьника является сфера «ребенок-взрослый», так как именно здесь возникают новые психологические отношения – «ребенок-учитель». Фигура учителя для младшего школьника является наиболее значимой: от учителя зависит эмоциональное состояние класса, особенности построения взаимоотношений детей в классе [6, с. 452].

У ребенка младшего школьного возраста коммуникативные умения и навыки развиваются благодаря овладению такими средствами языка, как умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике.

Речь ребенка, как и взрослого человека, является одной из специфических форм человеческого сознания и одновременно его наглядным выразителем. По тому, как ребенок говорит в свободном диалоговом общении (отвечает на вопросы, рассказывает о вызволивших его явлениях, событиях), можно составить достаточно правильное представление о том, как он думает, как воспринимает и осмысливает окружающее.

Необходимо отметить ещё одну важную особенность младших школьников, которая позволяет более эффективно решать проблему формирования коммуникативных способностей как средство их социальной адаптации. Дети не утратили своего интереса к игре и, что самое важное, игру они используют как полигон для отработки учебных умений. Следовательно, игру с таким же успехом можно использовать и для отработки коммуникативных умений, для решения жизненно важных в этом возрасте задач, для отработки социального поведения.

В качестве основных средств развития коммуникативных умений и навыков младших школьников авторы называют коммуникативные игры, беседы, игровые задания. Широки возможности для развития младших школьников обладает внеклассная деятельность. Связано это с тем, что различные формы внеклассной деятельности (экскурсия, игры, упражнения и т. д.) вызывают у детей неподдельный интерес и увлечение, к тому же, в процессе внеучебной деятельности у детей возникает возможность свободного выражения своих эмоций, чувств, собственного мнения; у ребенка возникает возможность свободно отвечать и задавать вопросы. Соответственно, все это приводит к развитию коммуникативных умений и навыков младших школьников.

Таким образом, начало обучения в школе позволяет ребёнку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Тогда же у большинства детей младшего школьного возраста складываются предпосылки развития коммуникативных умений и навыков.

Библиографический список

1. Жданова Е.Н. Диагностика развития коммуникативных, организаторских и общеучебных умений младших школьников. *Студенческая наука и XXI век*. 2012; 9: 451 – 453.
2. Серегина Д.А. Формирование речевой культуры младших школьников в условиях воздействия СМИ. Москва: Прометей, 2013. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240526>
3. Сиротюк А.Л. *Психологическая основа формирования учебных навыков школьников*: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2014. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226150>
4. Турлова Е.А., Фомина С.И. Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами игровой деятельности. *Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации*. 2014; 7: 167 – 171.
5. Шарков Ф.И. *Коммунология: коммуникационный консалтинг*: учебное пособие. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=453046>
6. Янгирова В.М., Бейгул Л.А. Педагогические условия развития коммуникативных умений младшего школьника. *Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития*: Материалы III Международной научной конференции. 2015: 33 – 35.

References

1. Zhdanova E.N. Diagnostika razvitiya kommunikativnyh, organizatorskih i obscheuchebnyh umenij mladshih shkol'nikov. *Studencheskaya nauka i XXI vek*. 2012; 9: 451 – 453.
2. Seragina D.A. Formirovanie rechevoj kul'tury mladshih shkol'nikov v usloviyah vozdejstviya SMI. Moskva: Prometej, 2013. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240526>
3. Sirotyuk A.L. *Psichologicheskaya osnova formirovaniya uchebnyh navykov shkol'nikov*: uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2014. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226150>
4. Turlova E.A., Fomina S.I. Formirovanie kommunikativnyh umenij mladshih shkol'nikov sredstvami igrovoj deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola: Problemy i perspektivy, cennosti i innovacii*. 2014; 7: 167 – 171.

5. Sharkov F.I. *Kommunikologiya: kommunikacionnyj konsalting: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2016. Available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=453046>
6. Yangirova V.M., Bejgul L.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya kommunikativnyh umenij mladshego shkol'nika. Pedagogika sovremennogo nachal'nogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. 2015: 33 – 35.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 347.922

Ryasov A.A., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Professor, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru
Zhigalova G.G., Cand. of Sciences (Medicine), senior teacher, Department of Criminology, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru
Avetisyan A.D., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru

FEATURES OF TRAINING INVESTIGATORS SPECIALIZING IN THE INVESTIGATION OF CRIMES COMMITTED USING MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. The article studies problems of training investigators specializing in the investigation of crimes committed with the use of modern information and communication technologies. Currently, crimes in the field of information and telecommunication technologies are among the most dynamic. The methods of their investigation do not have time to summarize and draw up, as they are already outdated. The authors conclude that the improvement of training of the investigator in the higher educational institution to investigate criminal cases of crimes committed with the use of modern information and communication technologies will effectively prevent the commitment of new crimes of this type and improve the quality of the preliminary investigation of this category of criminal cases.

Key words: educational process, teaching methods, computer information, purpose of computer expertise.

А.А. Рясов, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru
Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru
А.Д. Аветисян, канд. юр. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШАЕМЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена отдельным проблемам подготовки следователей, специализирующихся на расследовании преступлений, совершаемых с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время преступления в сфере информационно-телекоммуникационных технологий являются одними из самых динамичных. Методики их расследования не успевают обобщить и оформить, как они уже устаревают. Авторы делают вывод о том, что совершенствование подготовки следователя в высшем учебном заведении по расследованию уголовных дел о преступлениях, совершаемых с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, позволит эффективно предупреждать совершение новых преступлений данного вида преступлений и повысить качество предварительного следствия по этой категории уголовных дел.

Ключевые слова: учебный процесс, методика преподавания, компьютерная информация, назначение компьютерных экспертиз.

В настоящее время в процессе деятельности органов предварительного следствия с учетом развития компьютерных технологий возникают новые виды преступлений совершаемых с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, при расследовании которых у следователя появляются определенные трудности. Для эффективного расследования уголовных дел, по преступлениям данной категории, необходимо совершенствовать подготовку следователей по использованию ими методик расследования данных видов преступлений.

Большая часть данных преступлений взаимосвязана с недостаточной профессиональной подготовленностью следователей органов внутренних дел, которые расследуют эти преступления. Для оптимального расследования уголовных дел следователю необходимо определять, алгоритмы своих действий на первоначальном и последующем этапах производства по делам рассматриваемого вида преступлений [1 – 4].

Одной из проблем, возникающих у преподавателей высшего учебного заведения при подготовке следователей, специализирующихся на расследовании данной категории преступлений является недостаточность практического опыта по расследованию таких преступлений. Ведь не секрет, что «старые» опытные преподаватели, много лет отработавшие в следственных подразделениях имеют большой практический опыт рассле-

дования различных преступлений, но в то время в период их работы в следственных подразделениях преступления данного вида совершались очень редко. Поэтому «старые опытные кадры» зачастую не имеют достаточных знаний о новых способах совершения данного вида преступлений, который специфичен именно своей динамичностью и технической сложностью их совершения. Следователю при их расследовании необходимо быть не только юридически грамотным, но и технически подготовленным: разбираться в компьютерной технике, сетевом оборудовании, способах передачи информации посредством использования различных информационно-коммуникационных технологий, знать о новейших средствах уничтожения информации на стационарных компьютерах, ноутбуках, средствах мобильной связи, локальной сети и сети Интернет. В тоже время молодые следователи, имеющие знания в данных областях не имеют достаточного практического опыта следственной работы, не обладают необходимой процессуальной подготовкой.

В связи с вышеизложенным, преподавателям высшего учебного заведения необходимо постоянно поддерживать тесную взаимосвязь с практическими работниками, для постоянного совершенствования их профессиональной деятельности по получению ими дополнительных знаний о современных способах совершения данных видов преступлений.

Следующей проблемой подготовки следователей, специализирующихся на расследовании вышеуказанных преступлений, является отсутствие специализированной литературы последних лет издания. Ранее уже было отмечено, что в настоящее время преступления в сфере информационно-телекоммуникационных технологий являются одними из самых динамичных. Методики их расследования не успевают обобщить и оформить, как они уже устаревают. Новые способы совершения данных преступлений модернизируются и трансформируются сразу после того как следователи разрабатывают способы их расследования. Причём преступники, специализирующиеся на их совершении, изобретают не только способы их совершения, но и, зная лазейки и слабые места в российском законодательстве, придумывают и способы ухода от уголовной ответственности за их совершение.

При проведении всех видов аудиторных занятий с участием следователей преподавателям целесообразно использовать практический опыт расследования данного вида преступлений.

Наибольшее распространение в настоящее время получили преступления, совершаемые с использованием средств мобильной связи.

Со своей стороны, изучив опыт борьбы с подобными преступлениями, преподавателям для следователей следует предложить соответствующий алгоритм расследования уголовных дел, в тех случаях, когда сотрудником полиции будут обнаружены и изъяты средства мобильной связи, с использованием которых было совершено преступление:

- включить на телефоне «режим полета». Это позволит исследовать содержимое телефона и не допустить выход его в Интернет и самопроизвольного уничтожения имеющейся в нем информации;

- изъять телефон и извлечь из него флеш-карту, что также послужит вышеуказанным целям. Следователю не рекомендуется передавать флеш-карту владельцу телефона или смартфона. SIM-карта не может содержать в себе программных продуктов и следов их действия, вследствие чего нет необходимости в их изъятии, за исключением случаев, когда преступление связано со звонками различным абонентам;

- уточнить у владельца телефона или смартфона, факты обращения сети Интернет. Дело в том, что большинство вредоносных программ действуют в телефоне или смартфоне не более часа. За это время они успевают выполнить свою вредоносную функцию и самоуничтожиться, а нередко уничтожить и всю информацию на телефоне или смартфоне.

- уточнить у владельца телефона или смартфона пароль для разблокировки телефона или смартфона. Особенно важной является данная рекомендация для телефонов «iPhone» и «Samsung». В телефонах этих производителей функция защиты их от разблокировки является наиболее сложной и может быть причиной невозможности производства экспертизы.

- в постановлении о назначении экспертизы следователь должен обязательно указать разрешение на уничтожение телефона или хранящейся на нем информации. С этой целью следователь должен предварительно получить такое согласие у хозяина телефона. Без такого разрешения, в соответствии с п. 3 ч. 4 ст. 57 УПК РФ, эксперт не сможет проводить исследование данного устройства и ограничится лишь его осмотром;

- при назначении экспертизы следователь, кроме всех объектов необходимых для производства экспертизы, в случаях, когда его интересует какая-либо информация, хранящаяся на нем должен предоставить эксперту чистые CD, DVD, флеш или иные накопители для записи на них данных имеющих значения для расследования.

При проведении практических занятий преподавателям следует обращать внимание следователей на особенности назначения компьютерных экспертиз, в связи с тем, что в отдельных случаях следователи испытывают затруднения в формулировании вопросов перед экспертом и определении возможностей эксперта по исследованию представленных на экспертизу объектов. Так, иногда следователи формулируют перед экспертом вопросы правового характера.

Например, следующие:

«Возможно ли при помощи данного мобильного устройства осуществлять азартные игры?».

Понятие азартных игр, в данном случае, является правовым вопросом и не входит в область специальных познаний эксперта.

Или следующий вопрос:

«Имеются ли на представленном устройстве, документы, отражающие бухгалтерскую деятельность фирмы...?»

Данный вопрос также выходит за пределы компетенции эксперта, по компьютерным экспертизам и требует назначения комплексной компьютерной и судебно-бухгалтерской экспертизы. Не следует, также перед экспертом ставить и вопросы справочного характера «Возможно ли работа в сети Интернет при помощи данного мобильного устройства?». Данный вопрос не требует специальных познаний и для ответа на него достаточно консультацию у специалиста по технической характеристике мобильного устройства. Следует также иметь в виду, что в предмет компьютерной экспертизы не входит исследование телекоммуникационных сетей, в том числе и сети Интернет.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что совершенствование подготовки следователя в высшем учебном заведении по расследованию уголовных дел о преступлениях, совершаемых с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, позволит эффективно предупреждать совершение новых преступлений данного вида и повысить качество предварительного следствия по этой категории уголовных дел.

Библиографический список

1. Лифанова Л.Г. Генезис правовых позиций относительно заключения эксперта как доказательства в уголовном судопроизводстве. *Вестник СевКавГТИ*. 2017; Т. 1; № 2 (29): 102 – 105.
2. Соколов Ю.Н. Электронный носитель информации в уголовном процессе. *Информационное право*. 2017; 3.
3. Турышев А.А. Уголовно-правовые инструменты защиты информационного общества. *Законы России: опыт, анализ, практика*. 2017; 10.
4. Халиуллин А.И. Неправомерное копирование как последствие преступления в сфере компьютерной информации. *Российский следователь*. 2015; 8.

References

1. Lifanova L.G. Genezis pravovykh pozitsij otnositel'no zaklyucheniya `eksperta kak dokazatel'stva v ugovolnom sudoproizvodstve. *Vestnik SevKavGTI*. 2017; T. 1; № 2 (29): 102 – 105.
2. Sokolov Yu.N. `Elektronnyj nositel' informacii v ugovolnom processe. *Informacionnoe pravo*. 2017; 3.
3. Turyshev A.A. Ugolovno-pravovye instrumenty zaschity informacionnogo obschestva. *Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika*. 2017; 10.
4. Haliullin A.I. Nepravomernoe kopirovanie kak posledstvie prestupleniya v sfere komp'yuternoj informacii. *Rossiiskij sledovatel*. 2015; 8.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 371

Alizhanova H.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: alizhanowa@mail.ru

PROJECTING A SYSTEM OF PROFILE ECONOMIC TRAINING. The article describes the approaches to the organization of the system of profile economic training. The effectiveness of the design of the system of specialized economic training is provided by the system of pedagogical monitoring, which is a form of organization of collection, storage, processing and dissemination of information about the pedagogical system and provides continuous monitoring of its state, forecasting its development. The most preferred form

of design is the development of an integrated educational and technological complex, which determines the prospects for the development of training of high school students for specialized economic training. The grounded theoretical approach of development of educational and technological complex of profile economic training provides theoretical commonality in approaches and strategy of development of educational and technological complex of profile economic training.

Key words: design, modeling, system of profile economic training of schoolchildren.

Х.А. Алижанова, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрены подходы к организации проектирования системы профильной экономической подготовки. Эффективность проектирования системы профильной экономической подготовки обеспечивается системой педагогического мониторинга, представляющей собой форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогической системе и обеспечивающей непрерывное наблюдение за ее состоянием, прогнозирование ее развития. Наиболее предпочтительной формой проектирования является разработка целостного учебно-технологического комплекса, определяющего перспективы развития подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке. Обоснованный теоретический подход разработки учебно-технологического комплекса профильной экономической подготовки обеспечивает теоретическую общность в подходах и стратегии разработки учебно-технологического комплекса профильной экономической подготовки.

Ключевые слова: проектирование, моделирование, система профильной экономической подготовки школьников.

При переходе общества из одной системы жизнедеятельности в другую появляется необходимость в пересмотре, совершенствовании существующей системы, через проектирование её структуры и процессов развития. Анализ философской, технической, социологической, психолого-педагогической литературы показывает, что на современном этапе развития цивилизации роль проектирования, как особой интеллектуальной сферы, осмыслена еще недостаточно, несмотря на то, что сегодня она становится не менее значимым, а проектная составляющая деятельности — одним из основных механизмов обеспечения технологичности процесса. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой ветвями педагогического проектирования выступают процессы обучения и воспитания в связи с чем, появляется понятие «проектирование дидактических систем», направленной на создание и изменение организованных процессов обучения. Анализ исследований по проблемам педагогического проектирования показывает, что разработка дидактической системы структурно включает определение: *целей; содержания; педагогической технологии; механизма взаимодействия учителя и ученика; организационных форм*, описание которых дает представление о сущности и возможностях педагогической системы.

При проектировании дидактических систем необходимо учитывать следующие особенности:

- искусственное отделение исследуемого явления из окружающей среды, представляющей собой абстрагирование, не разрушающее реальное единство системы со средой;
- установление компонентного состава, существенных отношений как между ними, так системы со средой;
- представление каждого компонента как целостной самостоятельной системной единицы, характеризующейся как компонент системы более высокого уровня, означающей осознание избранного уровня;
- определённая заданность качественного состояния системы, объясняемая не только характером взаимосвязей и качеством отдельных компонентов, но и отношениями между данной системой и средой;
- применение системы как познавательного инструмента для разных и сильно отличающихся (в том числе идеальных) объектов.

Обобщая приведенные положения и этапы педагогического проектирования, мы считаем, что логика процесса разработки системы подготовки школьников к профильной подготовке представляет собой:

- анализ ситуации, определение проблем для решения, вхождение в ситуацию проектирования;
- формулировка идей, способствующих решению проблем с последующей разработкой и конкретизацией в рамках определенной системы педагогических ценностей и подходов, т.е. разработка методологии проекта;
- целеполагание в соответствии с идеями и ценностями, формулировка гипотетических предположений и вариантов организуемых процессов в эталонном варианте с определением реальных критериев оценки достижений;

- создание целевых программ с разработкой обобщенных моделей (стратегическое целевое программирование);
- конкретизация задач, обеспечивающих реализацию замысла проекта, определение условий, средств достижения цели, варианта управления, а также системы взаимодействия субъектов дидактического процесса;

- реализация проекта через организацию педагогической деятельности с постоянным анализом, диагностикой, оценкой, коррекцией и доработкой проекта;

- обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества [1].

При этом все этапы проектирования системы профильной экономической подготовки старшеклассников находятся в тесной взаимосвязи, обусловленной динамизмом протекания самого процесса. Следовательно, процесс проектирования системы профильной экономической подготовки, по нашему мнению, представляет собой реформу существующей, через задание пограничных условий:

- соблюдение цельности системы, включая все ее признаки;
- адаптация сложившейся системы, к новым реалиям без разрушения ее структуры.

Тем самым для разработки дидактической системы целесообразно определиться в стратегическом подходе, обеспечивающем соблюдение условий и требований реформы.

Существует много разнообразных определений сущности понятия «стратегия», среди которых: «стратегия это цель; средство достижения цели; цель в единстве со средствами; направление развития; детальный всесторонний комплексный план, предназначенный для обеспечения миссии организации и достижения ее целей».

Мы придерживаемся точки зрения, что стратегия представляет собой детальный, всесторонний, комплексный план, призванный на практике обеспечить осуществление и разработку учебно-технологического комплекса в профильной экономической подготовке старшеклассников.

В результате стратегия разработки системы профильной экономической подготовки старшеклассников нами рассматривается как основополагающий процессуальный механизм, включающий отбор нужного материала и частичное его преобразование.

Определившись с сущностью стратегии проектирования системы профильной экономической подготовки старшеклассников, необходимо определить ее компонентный состав. Проведенный поиск привел нас к следующему компонентному составу стратегии: *потребности и позиции, цели и ценности, содержание и способ, процесс и механизм, средства и условия, результаты и тенденции, последствия*, сгруппированных по два, образуя, таким образом, шесть блоков (этапов) стратегирования.

Первый блок представляет собой механизм формирования и формулировки цели подготовки старшеклассников в профильной экономической подготовке. Потребности выявлены и складываются из мотивов личности и общественной ситуации, опре-

делив отношения к которым и последовательно соотнеся разные позиции специалистов в области профильной экономической подготовки, возможно формулирование определенной позиции, обеспечивающей выход на цель.

Связывание и стыковка потребностей и позиции приводит к образованию цели, составляющей суть первого блока стратегии.

Второй блок предполагает обеспечение отбора содержания путем сопоставления целей и ценностей общества. Цели предопределены, а ценности складываются из предыдущего опыта, следовательно, квалифицированное их выявление обеспечивает критерии и обоснованность отбора содержания в виде учебных элементов, подлежащих усвоению.

Третий блок включает получение процесса реализации в результате кооперирования содержания и способов взаимодействия образующих проблемное поле, приводящее к уяснению механизма выхода из данного состояния при помощи определенного алгоритма функционирования.

Четвертый блок, построенный по тому же принципу, представляет собой получение условий функционирования, для которого предполагается уже заданный алгоритм функционирования (но он может быть уточнен по ходу исследования), а второй элемент – адекватные средства носит «ситуационный» характер т. е. выбирается и определяется, исходя из объективной реальности.

Пятый блок включает использование определенных условий, обеспечивающих в рамках определенных форм организации взаимодействия и достижение эффективного результата.

Шестой блок предполагает, что полученные результаты, реализуемые независимо от предыдущих элементов (породивших его), под влиянием тенденций приводят к определенным последствиям. Чтобы последствия не были отрицательными, заранее предопределяются тенденции, которые помогают просчитывать ситуацию будущего [2].

Наиболее предпочтительной формой проектирования и моделирования, на наш взгляд, является разработка целостного учебно-технологического комплекса, определяющего перспективы развития подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке.

В содержательном плане учебно-технологический комплекс по нашему мнению, включает модель педагогической системы образовательной области или педагогической системы образовательного учреждения в целом, выступающие объектами проектирования. Для создания учебно-технологического комплекса основополагающим является представление о составных компонентах и связях проектируемой или совершенствуемой педагогической системы.

Важное значение для нашего исследования представляют вопросы выделения организационно-структурных компонентов, моделирующих учебно-технологический комплекс подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке.

Существующие точки зрения среди организационно-структурных компонентов, моделирующих педагогическую систему выделяют: *стандарт, учебную программу, методические указания по реализации педагогического процесса* и т. д.

В качестве основных организационно-структурных компонентов учебно-технологического комплекса, разработанность которых обеспечивает эффективность реализации системы подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке, нами определены: *образовательный минимум, учебные программы элективных курсов и педагогические технологии*.

Для обеспечения эффективности моделируемой системы подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке следует определиться с сущностью и основными характеристиками компонентов составляющих учебно-технологический комплекс.

Одним из ключевых компонентов учебно-технологического комплекса подготовки старшеклассников к профильной экономической подготовке выступает *образовательный стандарт*.

Следовательно, основными объектами стандартизации в образовании являются: *структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки*.

С учетом приведенных критериев, стандарт профильной подготовки представляет собой комплекс компонентов: *дидактические параметры качества образования; обязательный минимум содержания образования; механизм контроля качества образования*.

Центральным документом в учебно-технологическом комплексе, моделирующим систему профильной подготовки, выступает *учебная программа*.

Учебная программа представляет собой сокращенную информационную модель фиксации достигнутого человечеством социального опыта, подлежащего усвоению в ходе реализации педагогической системы. Информационной моделью человеческого опыта деятельности является потому, что в учебной программе хранится не сам опыт, а лишь его описание, а моделью потому, что хранятся не объекты, продукты опыта, а лишь их описание.

Эффективность проектирования системы профильной экономической подготовки через разработку учебно-технологического комплекса обеспечивается *системой педагогического мониторинга*, представляющей собой форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогической системе и обеспечивающей непрерывное наблюдение за ее состоянием, а также прогнозирование её развития [2].

Основными формами и методами сбора информации о подготовке старшеклассников к профильной экономической подготовке являются: *наблюдение и контроль за деятельностью учащихся и учителей, непосредственная педагогическая деятельность; заседания и совещания в школах и управлениях образования, Институтах повышения квалификации педагогических кадров, Вузах, Министерстве образования и т.д.; занятия в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров* и т. д. [3].

Обоснованный теоретический подход разработки учебно-технологического комплекса профильной экономической подготовки обеспечивает:

- *теоретическую общность в подходах и стратегии разработки учебно-технологического комплекса профильной экономической подготовки;*
- *обоснование и выявление компонентов учебно-технологического комплекса профильной экономической подготовки;*
- *определение концепции как системы взаимосвязанных, существенных, превосходящих потребностей ближайшего будущего, научных идей, положений и направлений развития подготовки к профильной экономической подготовке;*
- *выявление требований и процессуального механизма учета условий реформирования и определенной структурной модели системы подготовки к профильной экономической подготовке.*

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. *European social science journal*. 2015; 4: 97 – 102.
2. Алижанова Х.А. Содержание профильной экономической подготовки в национальной системе образования. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012; № 1-1: 133 – 137.
3. Гаджиев Г.М. *Проектно-учебная деятельность учащихся как средство формирования готовности к преобразованию окружающей действительности*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Белгород, 2003.

References

1. Alizhanova H.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v obrazovanii. *European social science journal*. 2015; 4: 97 – 102.
2. Alizhanova H.A. Soderzhanie profil'noj `ekonomicheskoy podgotovki v nacional'noj sisteme obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1-1: 133 – 137.
3. Gadzhiev G.M. *Proektno-uchebnaya deyatel'nost' uchashihsya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k preobrazovaniyu okruzhayushej deystvitel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2003.

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 378.2

Alyabysheva Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: veryaeva@gmail.com

Veryaev A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: veryaev_aa@mail.ru

Manicheva A.S., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: manichevaas@gmail.com

COMPUTER SIMULATION IN THE LEARNING PROCESS AS AN EFFECTIVE MECHANISM TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS. In the work a brief critical analysis of forming and using the competence approach in higher education is conducted. Some unsuccessful definitions in the first normative documents concerning competencies are marked out. This stresses out flaws, the polyphony in the perception of competence and the aims of education, such linguistic variable as "competence" blurred, led to the establishment of documents aimed primarily at simulation of forming of competences and reflecting the complexity and implementation targets in higher education. There have been some specific shortcomings in the introduction of the objectives issuing the competent goal setting, as well as some promising directions of realization of these objectives. It is shown that the strengthening of computer modelling lines of its implementation in the educational process in teaching students specializing in scientific areas of training is quite promising.

Key words: Federal State educational standards, competence, competency-based elements activities, reforming education, integrative activities, computer simulation.

Ю.А. Алябышева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: veryaeva@gmail.com

А.А. Веряев, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: veryaev_aa@mail.ru

А.С. Маничева, канд. техн. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: manichevaas@gmail.com

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В работе проведён краткий критический анализ становления и реализации компетентностного подхода в высшем образовании. Отмечены крайне неудачные определения в первых нормативных документах, определивших представления о компетенциях и компетентностях. Указанные недостатки, полифония в представлениях о компетенциях и конечных целях образования, нечеткость такой лингвистической переменной как «компетентность» привели к созданию в вузах документов, направленных преимущественно на имитацию процесса формирования компетентностей и отражающих сложность в реализации целевых установок. Отмечены некоторые конкретные недостатки в реализации целей в рамках компетентностного подхода, а также некоторые перспективные направления реализации этих целей. Показано, что достаточно перспективным является усиление линии моделирования в компьютерной его реализации в учебном процессе при подготовке специалистов по естественно-научным направлениям подготовки.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, компетентность, компетенция, компетентностные элементы деятельности, реформирование образования, интегративность деятельности, компьютерное моделирование.

Цели, которые ставят перед вузами и их педагогическими коллективами Федеральные государственные образовательные стандарты [1] формулируются на языке компетентности и компетенций. Это довольно сложные представления. Их формирование не вписывается напрямую в содержание тех учебных дисциплин, которые десятилетиями читались и читаются студентам. В рамках традиционных учебных предметов формируется преимущественно знаниевый компонент готовности выпускника вуза к решению профессиональных задач. Знаниевый компонент, осознанный и появившийся первым в учебном процессе, с течением времени был дополнен целевыми установками, сформулированными на языке умений и навыков. В настоящее время выяснилось, что этой триады под сокращенным названием «ЗУН» недостаточно для того, чтобы выпускники учебных заведений успешно решали задачи, которые ставит перед ними жизнь. Специалисты, управленцы вынуждены были в рамках модернизации системы образования добавить в целевые установки такой элемент, который бы решал возникшую проблему. С нашей точки зрения, в момент введения нового целевого элемента в образовательный процесс можно было пойти двумя путями: 1) именовать или ввести новое понятие только для обозначения «довеска» или дополнения того, что в учебном процессе вузов ранее не отражалось, но стало значимым, или 2) ввести интегративную характеристику выпускника профессионального учебного заведения. Пошли вторым путем, введя интегративные представления о компетенциях и компетентностях, растворивших в себе и то, что ранее называлось ЗУНами. С нашей точки зрения, выбор оказался неудачным. Мы коснемся этого вопроса далее в статье, а сейчас просто констатируем, что перед системой образования

стоит задача формирования именно компетентного выпускника, а не просто «знающего», «умеющего» и «владеющего».

Возникает вопрос: успешно или нет решается поставленная задача? К сожалению, мы вынуждены констатировать, что в подавляющем большинстве случаев учебные управления вузов занимаются воспроизведением негодных документов и откликом на такого рода документы, которые нисколько не приближают нас к заветной цели: от того, что преподавательский корпус расписывает номенклатуру компетенций по дисциплинам, от того, что каждый из преподавателей конкретизирует компетенции на «знает», «умеет», «владеет», от того что каждое «знает», «умеет», «владеет» конкретизируется через уровни усвоения «низкий», «средний», «высокий» или подобные этой схеме, организуемый учебный процесс оказывается не чувствителен к этому бумаготворчеству, не влияет на решение проблемы формирования именно компетентного специалиста, поскольку описанная деятельность имеет отношение к процессу механистическому, слабо отражающему содержательный характер проблемы. Как здесь не вспомнить поговорку «Сколько не говори «халва», во рту слаще не станет».

Подходить к решению, на самом деле актуальной для системы образования проблемы, надо разумно. Этого, с нашей точки зрения, не хватает в современных условиях, учебные подразделения вузов просто комплексуют и боятся всевозможных проверок, аттестаций, аккредитаций и прочего. Они считают, что уж лучше пусть будут заготовлены марзматиические тексты, чем никакие. За отсутствие подобных текстов можно получить выговоры и замечания. Несмотря на нашу в целом негативную оценку решения проблемы, стоит отметить, что продвижение в нужном

направлении все-таки делается, не так быстро, как хотелось бы, но процесс идет. Свидетельствует об этом хотя бы быстрая и обособившаяся смена Федеральных образовательных стандартов. При переходе от одного из них к другому все-таки наблюдается некоторый прогресс: вузы в настоящее время осваивают уже ФГОС ВО 3+++. Одна из причин проблемности в этом вопросе заключается в разбросе понимания ключевого представления о компетенциях/компетентностях. Статья посвящена не только критике, но и конструктивному предложению, касающемуся акцентированию внимания на одном из фундаментальных методов познания – моделированию и его роли в формировании профессиональных компетентностей.

Цель настоящей статьи показать, что компьютерное моделирование может быть действенным и эффективным механизмом формирования профессиональных компетентностей. На сайте <http://diss.rsl.ru> мы не обнаружили защищенных диссертаций, в которых прорабатывался бы этот подход к проблеме. Уже только этот факт говорит об актуальности заявленной темы.

Чтобы было более понятно дальнейшее и рассуждения авторов, дадим рабочие определения компетентностей и компетенций, на которые мы будем опираться в тексте статьи. По вопросу понимания и интерпретации компетентностей и компетенций написано множество текстов. В кандидатских диссертациях по педагогике им посвящены целые главы и параграфы. Многие авторы при этом считают, что занимаются исследованием компетентностной проблематики, когда всего лишь перечисляют высказывания других авторов по поводу компетенций и компетентностей, сводя их в таблицы и зачастую не анализируя, почему тот или иной автор предложил свое дополнение или констатировал свое видение и понимание представлений о компетенциях. В работах педагогов-исследователей придумано колоссальное число собственных компетенций, причем их число множится как из «рога изобилия». Проблема усугубилась, с нашей точки зрения, крайне неудачным рекурсивным определением компетенций в первом ФГОС ВО, а также неудачным перечнем компетенций из этого же документа, в который неоправданно попадали без всяких дополнений и конкретизаций традиционные ЗУНы. Еще одна проблема состоит в том, что в русскоговорящей среде употребляли понятия и «компетенция», и «компетентность», чего в западной литературе не было. Причем запутанные интерпретации порождены были тем же самым первым ФГОС ВО. Мы также далеки от того, чтобы положительно оценить те классификации компетенций, которые получили хождение в нормативных документах.

Компетентностный подход к образованию (*competence-based education – CBE*) сложился на Западе (преимущественно в США) во второй половине двадцатого столетия. Было замечено, что как бы хорошо не был подготовлен выпускник высшего учебного заведения, это не гарантировало выполнение им на должном уровне профессиональных обязанностей, решения профессиональных задач, которые ставились перед ним на практике. Выяснение того, что конкретно не хватает выпускнику для успешной профессиональной деятельности и привело к понятию «компетентность». Мы уже отметили, что для отражения недостающего элемента нужно было его определить и зафиксировать на вербальном уровне. На следующем этапе предстояло выяснить, что надо изменить в учебном процессе (дополнить его новыми целями, содержанием, организационными формами, методами ведения работы, оценочными средствами). К сожалению, в отечественном образовании скопано реализованный первый этап (с выбором интерпретации и представлений о компетентности) породил неразбериху и на втором этапе (организации компетентностного подхода в образовании).

Как мы уже отметили выше, можно было видеть два потенциально возможных результата первого этапа введения нового понятия «компетентности» для реализации его в сфере образования: 1) можно было ввести компетентностный элемент, всего лишь дополнявший традиционный учебный процесс; 2) можно было ввести интегративное понятие, обобщающее общие целевые установки современной высшей школы. Реализованным оказался второй подход, что намного хуже первого. Хуже – с точки зрения преемственности в организации учебного процесса. Кроме того, второй подход намного хуже первого и в отношении верификации достижения целей образовательными учреждениями. Действительно, человек должен проявлять компетентность в течение довольно длительного времени, только так можно судить о его компетентности, а не в результате, например, кратковременного тестирования. С другой стороны, некомпетентность,

ее проявления локализованы на коротких временных отрезках. Достаточно наблюдения за всего лишь одним поступком, чтобы сделать вывод о некомпетентности человека. Возникает вопрос, а где же справедливость по отношению к тем, кто готовит в вузах специалистов, почему высшую школу заранее ставят в позицию оправдывающегося? Почему отсутствие некоторых личностных характеристик, которые обучающимся дарованы «папой с мамой» на уровне генов или есть результат воспитания в далеком детстве и не позволившие выполнить на высоком уровне учебное или контрольное задание, должны перечеркнуть итоги четырех-пятилетней работы в вузе. Оценивание должно быть более адекватным. Отметим, что с нашей точки зрения современная система образования измерять компетентности до сих пор не умеет. Это утверждение справедливо в отношении многих других латентных переменных и нечетких понятий. Это заключение мы делаем, несмотря на то, что практически в каждой кандидатской диссертации по педагогике, посвященной формированию тех или иных компетенций или компетентностей присутствует опытно-экспериментальная глава, посвященная измерению достижений будущих кандидатов наук.

Есть еще одна проблема, которая исподволь возникла в результате спонтанного выбора второй точки зрения на представления о компетентности и наполнение содержанием этого понятия. Не все исследователи склонялись к той точке зрения, что компетентность – это интегративная характеристика, вбирающая в себя и знания, и умения, и навыки, и опыт, приобретаемый обучающимися в процессе решения разнообразных профессиональных задач. Многие исследователи под компетенциями понимали только дополнения к традиционным ЗУНовским элементам и вводили в рассмотрение так называемые «компетентностные элементы». Отечественными авторами это различие игнорировалось и возникала путаница, разночтения, полифония в текстах, посвященных компетентностному подходу в образовании. Обратимся к известной монографии Дж. Равена [2]. Ниже приведены 37 «элементов компетенций» по Дж. Равену (заранее просим извинить читателя за такую большую выдержку из работы, приводимую все-таки в значительном сокращении) [2, с. 281 – 296]. Вот список Дж. Равена: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденция контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность; отсутствие чувства беспомощности; склонность к размышлениям о будущем; привычка к абстрагированию; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; готовность решать сложные вопросы; готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; отсутствие фатализма; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установка на взаимный выигрыш и широта перспектив; настойчивость; использование ресурсов; доверие; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения; способность принимать решения; персональная ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; понимание плюралистической политики; готовность заниматься организационным и общественным планированием (конец цитирования).

Отметим, что в списке присутствуют такие когнитивные, аффективные и волевые характеристики, которые и порождают либо положительный, либо отрицательный эффект от деятельности. Кроме того, в списке нет компонентов, напрямую обусловленных предметными областями (физикой, химией, биологией, математикой и пр.), которые взяты за основу в процессе преподавания в вузах, в профессиональной же деятельности равновесные компоненты по-разному и в разной степени проявляются в

процессе решения тех или иных профессиональных задач. То есть компетентностные компоненты зависят от определенной, совершаемой человеком деятельности, указанные компетентностные элементы требуют или предполагают традиционную подготовку студентов.

Снова констатируем, что на настоящем этапе педагогическая общественность уже произвела второй выбор в понимании представлений о компетентности, компетентности как интегративной характеристике специалиста. Именно его мы и будем далее придерживаться. Под компетентностью выпускника вуза будем понимать интегративную личностную характеристику человека, ориентированного на решение определенного класса профессиональных задач, и обладающего для этого необходимой совокупностью знаний, умений, а также навыков, полученных в результате обучения, тренингов и соответствующего опыта решения задач, приближенных к профессиональным, а также обладающего рядом личностных характеристик (мотивацией, ценностными установками, эмоциональной окрашенностью деятельности, рефлексией и др.), обеспечивающих успешность решения профессиональных задач.

Еще раз подчеркнем, что компетентность – это то, что присуще человеку. Именно эту характеристику можно пытаться измерить, оценить, выявить. В отличие от компетентности под компетенцией будем понимать: 1) нормативное описание того, чем должен обладать специалист, чтобы он мог проявить себя компетентным работником; 2) описание того, что человек вправе делать, какие определенные виды деятельности осуществлять в рамках того, что доверено или делегировано ему обществом. В последнем случае работник может заявить, что какой-то вид деятельности не может быть им выполнен, поскольку находится вне его компетенции. Обратим внимание на то, что компетенции неизмеримы, это просто текст, текстовые описания. Заниматься можно, конечно, и написанием текста с соответствующим содержанием, но вот в учебном процессе формировать нужно только «компетентности». Исходя из заявленных представлений о разведении понятий «компетенция» и «компетентность» можем констатировать, что в названиях диссертаций по педагогике правильной должна быть фраза «формирование определенной компетентности», а не «компетенции», и совершенно бессмысленным является часто встречающийся оборот (идуший от крайне неудачных фраз из первого ФГОС ВО) «Компетентность – это совокупность компетенций».

Какие же пути решения проблемы реализации компетентностного подхода можно выделить в рамках сложившихся представлений и компетентностях? Таких путей видится несколько. Перечислим некоторые из них, но более подробно остановимся на компьютерном моделировании.

1. Отбор абитуриентов, которым присущ тот набор «элементов компетентностей» (по Дж. Равену), который важен для вузовского профиля обучения. Вузы должны производить дополнительный отбор абитуриентов, ориентируясь не только на результаты сдаваемого ЕГЭ, но и на личностные характеристики будущих специалистов, лабильность важнейших из них для осуществления профессиональной деятельности.

2. Слоистое строение учебного процесса. Под этим мы понимаем перебегаемость в следовании теоретических курсов и практик. Во время прохождения практик выполняются как правило комплексные работы, требующие привлечения многого из того, что освоено на предыдущих этапах учебного процесса, а также отражено в представлениях об элементах профессиональной компетентности.

3. Существует подход, который анонсирует привлечение в учебный процесс так называемых квазипрофессиональных задач. В педагогических работах он часто упоминается, потому мы просто отошлем читателя к первоисточникам [3].

4. Можно отметить частично перекликающийся с предыдущим подходом подход, основанный на интенсивном использовании кейс-технологий обучения и использования и обсуждения кейсов, в рамках которых обязательно происходит выход за границы предметных областей и привлечение, как правило, социальных последствий той или иной деятельности [4].

5. В последнее время наметилась попытка введения в учебный процесс, где это возможно не предметов, а модулей. Преподаваемые модули должны носить более общий характер, нежели традиционные учебные дисциплины. Это в частности анонсируется при переходе на новый ФГОС ВО 3++.

6. Интегративный характер несут выпускные квалификационные работы. Однако, в течение всего срока обучения выполняется всего одна работа такого рода, но можно подумать о введении дополнительных аналогов ВКР, которые выполняются в течение длительного времени и постоянно дополняются в содержании после каждой из прочитанных дисциплин или пройденной практики.

Что в дополнение к приведенному списку предлагаем в настоящей работе мы? Мы предлагаем обратить особое внимание на компьютерное моделирование. Оно встречается в циклах разнообразных дисциплин. Например, таких как (приводятся примеры двух факультетов, где работают авторы статьи) «Математические методы и модели в экологии», «Системный анализ», «Математическое моделирование», «Математические модели принятия решений в условиях риска и неопределенности», «Компьютерное моделирование», «Компьютерное моделирование в физике», «Моделирование бизнес-процессов», «Объектно-ориентированный анализ и проектирование», «Программное обеспечение систематизации и обработки данных». Даже в курсе «Численные методы» акценты можно делать на решении содержательных задач и отрабатывать учебные задачи в рамках компьютерного моделирования. Особенность компьютерного моделирования в том, что оно многоэтапное, причем каждый из этапов предполагает разнообразные виды учебной деятельности.

На первом этапе осуществляется постановка задачи и ее анализ. Причем постановка часто делается на естественном языке, от которого нужно будет переходить на ряд других: язык математической модели, язык программирования. При этом важно, что на первом же этапе фиксируется субъект, который ставит задачу, преследуя определенную цель, он же определяет, какая точность и какие результаты его устроят в процессе моделирования. Затем на втором этапе происходит построение информационной модели задачи. Здесь фиксируются входные и выходные данные, а также происходит математическое описание перехода или перевода одних данных в другие. Следующий этап предполагает разработку алгоритма реализации математической модели на компьютере. Это очень важный и ответственный момент, который во многом предопределяет успешность компьютерного моделирования. Следующий этап – это собственно разработка компьютерной модели. При этом происходит выбор инструментального средства, с помощью которого будет решаться задача и будет происходить программирование. После составления компьютерной программы нужно убедиться в правильности ее работы. Это можно сделать, если хорошо понять исходную задачу, если четко видишь предельные случаи решения этой задачи, ориентируешься в числовых значениях переменных, а не используешь, что называется «потолочные» значения. Практика показывает, что студенты именно на этом этапе часто ошибаются. После того, как программа выверена, работает правильно, можно приступить к накоплению данных, проводить расчеты и заниматься собственно моделированием, анализируя получающиеся результаты. Можно отметить, что описанный процесс не является линейным, на каждом этапе можно возвращаться на предыдущие, уточняя их, дополняя и модифицируя этапы процесса моделирования, усложняя или упрощая модели. Беглый взгляд на приведенные этапы компьютерного моделирования показывает, что процесс носит комплексный характер, для его выполнения требуется системная разносторонняя деятельность обучаемых. Именно при решении подобных задач и формируется то, что называют компетентностью.

Вывод. Компьютерное моделирование может выполнять роль интегратора разнообразных учебных деятельностей, оно будет способствовать достижению целей, сформулированных во ФГОС ВО. Предложение: сейчас наблюдается многообразие и многопредметность в учебном процессе. Многообразие, особенно по информатике, родилось с параллельным сокращением числа часов на такие дисциплины как физика, математический анализ, методы математической физики, аналитическая геометрия и др. Многие темы из указанных дисциплин стали изучаться студентами самостоятельно. Намечается процесс укрупнения дисциплин, ассоциируемых с информатикой и многочисленными ее разделами. С нашей точки зрения, в будущем при модернизации учебного процесса следует обратить большее внимание на роль тех предметов и модулей, в которых значительное место отводится компьютерному моделированию.

Библиографический список

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: <http://fgosvo.ru/>
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2002.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: «Высшая школа», 1991.
4. Масалков И.К., Семина М.В. Стратегия кейс-стади: Методология исследования и преподавания: учебник для вузов. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2011.

References

1. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: <http://fgosvo.ru/>
2. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya. Moskva, 2002.
3. Verbitskiy A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. Moskva: «Vysshaya shkola», 1991.
4. Masalkov I.K., Semina M.V. Strategiya kejs-stadi: Metodologiya issledovaniya i prepodavaniya: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt; Al'ma Mater, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.06.18

УДК 373.2

Artemenko B.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Acting Head of Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: artemenkoba@cspu.ru

Kolosova I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Department of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: kolosovaiv@cspu.ru

Bekhtereva E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: bekhterevaen@cspu.ru

Seliverstova I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: seliverstovaia@cspu.ru

Semenova M.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: semenovaml@cspu.ru

CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION AND THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF AN INTERNAL SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article outlines the research and development of the concepts of the internal system for assessing the quality of education in pre-school educational organizations. As a methodological basis of the research, axiological, activity and qualimetric approaches are used. The base of the study, where the procedure for the implementation of the concept of the internal system for assessing the quality of education is implemented, it includes 1,236 pre-school educational organizations of the Chelyabinsk region, heads or deputy heads.

The realization of the purpose and objectives of the research was prolonged in time and was carried out in three stages: organizational-preparatory, implementation, generalizing. During the first stage, the level of willingness of the heads of the pre-school educational organizations to implement the internal system for assessing the quality of education Concept was revealed. At the second stage, the concept of the internal system for assessing the quality of education was implemented in the activities of the pre-school educational organizations and at the third stage the effectiveness of the implementation of the concept of internal system for assessing the quality of education in all areas of the pre-school educational organization was assessed.

Key words: pre-school education, road map, concept, assessment of quality of education.

Б.А. Артеменко, канд. биол. наук, доц., и.о. зав. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: artemenkoba@cspu.ru

И.В. Колосова, канд. пед. наук, декан факультета дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: kolosovaiv@cspu.ru

Е.Н. Бехтерева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: bekhterevaen@cspu.ru

И.А. Селиверстова, канд. пед. наук, доц. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: seliverstovaia@cspu.ru

М.Л. Семенова, канд. пед. наук, доц. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: semenovaml@cspu.ru

УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлено исследование по разработке комплекса организационно-управленческих условий внедрения и реализации Концепции внутренней системы оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. В качестве методологической базы исследования использованы аксиологический, деятельностный и квалиметрический подходы. Базу исследования, где осуществлялась процедура внедрения Концепции ВСОКО, выступили 1236 дошкольных образовательных организаций Челябинской области, руководители или заместители руководителей. Реализация цели и задач исследования была пролонгирована во времени и осуществлялась в три этапа: организационно-подготовительный, внедренческий, обобщающий. В ходе первого этапа был выявлен уровень готовности руководителей ДОО к внедрению Концепции ВСОКО. На втором этапе в деятельность ДОО внедрялась Концепция ВСОКО и на третьем этапе проводилась оценка эффективности внедрения Концепции ВСОКО по всем направлениям деятельности ДОО.

Ключевые слова: дошкольное образование, дорожная карта, концепция, оценка качества образования.

Качественные изменения, которые претерпела система дошкольного образования Российской Федерации с момента введения Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Приказов Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» и №462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организации» определили необходимость разработки и внедрения внутренней системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации.

Как отмечает В.А. Болтов, создание системы оценки качества образования, включающей независимые объективные формы оценки и контроля, является одним из ведущих приоритетов национальной образовательной политики [1]. Цель создания системы оценки качества заключается не только в совершенствовании системы управления качеством образования, но и обеспечении всех участников образовательного процесса объективной информацией о состоянии образования на различных уровнях, в том числе и уровне дошкольного образования.

С этой целью и в рамках выполнения государственного задания по теме «Проектирование, верификация и апробация концепции внутренней системы оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с ФГОС ДО на основе принципов государственно-общественного управления» была разработана и предложена Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования (далее – Концепция ВСОКДО) [2]. Как отмечают специалисты в области оценки качества дошкольного образования (А.К. Белолуцкая и др. [3], Т.Н. Богуславская [4], И.Б. Едакова [5] и многие другие: создание Концепции ВСОКДО обусловлено возросшей потребностью всех участников образовательного процесса в систематизации мероприятий и процедур оценки качества дошкольного образования. Концепция определяет методологические основания совершенствования системы оценки качества, включая понятийный аппарат и принципы; цель и задачи, ее объекты и содержание.

В настоящей статье представлены этапы и условия внедрения Концепции ВСОКДО и результаты внедрения системы оценки качества дошкольного образования на территории Челябинской области.

В качестве методологической базы при разработке условий внедрения Концепции внутренней системы оценки качества дошкольного образования были определены аксиологический, деятельностный и квалитетический подходы.

Аксиологический подход (Л.В. Вершинина [6], З.И. Равкин [7], В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова [8] и др.) позволил определить уровень понимания руководителями дошкольных образовательных организаций необходимости внедрения внутренней системы оценки качества дошкольного образования и ценности качественных изменений, к которым она приведет.

В рамках деятельностного подхода (П.Я. Гальперин [9], В.В. Давыдов [10], А.Н. Леонтьев [11] и др.) проводилась оценка понимания руководителями дошкольных образовательных организаций необходимости внедрения внутренней системы оценки качества дошкольного образования, как инструмента, направленного на совершенствование процесса образования детей дошкольного возраста.

Квалитетический подход (В.П. Беспалько [12], И.Я. Лернер [13], Е.В. Яковлев [14] и др.) позволил определить уровень понимания руководителями общих принципов оценивания качества образования, требований к процедуре оценки качества, отбору показателей измерения, сбор данных измерения, обработке полученных результатов и их интерпретации.

Процесс внедрения внутренней системы оценки качества дошкольного образования осуществлялся в три этапа: организационно-подготовительный, внедренческий, обобщающий. Каждый этап включал реализацию организационно-управленческих условий по пяти направлениям, обеспечивающим успешность внедрения Концепции ВСОКДО в деятельность дошкольной образовательной организации (далее – ДОО): нормативно-правовое, организационное, методическое, кадровое и информационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО.

На организационно-подготовительном этапе внедрения Концепции ВСОКДО были реализованы следующие условия:

1. Нормативно-правовое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО. Реализация данного условия обеспечивается за счет проведения следующих мероприятий:

- изучение нормативно-правовой документации по регулированию процесса внедрения Концепции ВСОКДО. Данное условие обеспечивает повышение нормативно-правовой компетентности субъектов ВСОКДО и позволяет формировать информационный банк, содержащий аналитические материалы;
- разработка и утверждение плана-графика мероприятий по внедрению Концепции ВСОКДО. Это позволяет обеспечить системную работу ДОО по реализации мероприятий по внедрению Концепции ВСОКДО;
- подготовка приказа об утверждении плана (дорожной карты) внедрения Концепции ВСОКДО, внесение изменений в Устав ДОО, согласование изменений с учредителем, подготовка изменений в локальные акты ДОО;
- разработка положения о рабочей группе по внедрению Концепции ВСОКДО;
- разработка и приведение в соответствие локально-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность (Положение о ВСОКО в ДОО, план-действие по подготовке и проведению процедуры самообследования в ДОО, приказ «О проведении процедуры самообследования в ДОО»);
- разработка (корректировка) локальных актов, регламентирующих установление заработной платы педагогических работников, стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования;
- внесение изменений в должностные инструкции сотрудников, участвующих в реализации процедур оценки качества дошкольного образования в ДОО;
- формирование банка нормативно-правовых документов федерального, регионального, муниципального уровней, регламентирующих внедрение Концепции ВСОКДО.

2. Организационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- создание рабочей группы на период внедрения Концепции ВСОКДО;
- разработка и утверждение плана рабочей группы по внедрению Концепции ВСОКДО;
- организация деятельности рабочей группы по внедрению Концепции ВСОКДО;
- разработка плана-графика проведения оценочных процедур и координационных совещаний;
- проведение инструктивно-методических совещаний по ознакомлению с нормативно-правовыми документами, регулирующими внедрение Концепции ВСОКДО;
- формирование инструментального обеспечения ВСОКДО (параметры, уровни, критерии);
- формирование методик ВСОКДО;
- обсуждение и согласование системы показателей (индикаторов), характеризующих состояние и динамику развития качества образования: порядок и формы проведения оценки;
- координация деятельности организационных структур, задействованных в процедурах ВСОКДО.

3. Методическое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- выявление и изучение профессиональных затруднений и потребностей работников ДОО по проблемам ВСОКДО;
- проведение семинаров, педсоветов и других форм методической работы по оценке качества дошкольного образования;
- участие педагогических работников ДОО в семинарах, конференциях, вебинарах, совещаниях по проблемам внедрения Концепции ВСОКДО;
- проведение консультаций с педагогическими работниками по базовым положениям Концепции ВСОКДО;
- организация работы постоянно действующего семинара для педагогов ДОО по теме: «Инструментальное обеспечение Концепции ВСОКДО»;
- создание творческих групп педагогов по методическим проблемам, связанных с внедрением Концепции ВСОКДО;
- разработка методических рекомендаций по включению вопросов ВСОКДО в планы самообразования педагогов;
- выявление и изучение позитивного опыта педагогов ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО.

4. Кадровое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО включало:

- анализ кадрового обеспечения введения Концепции ВСОКДО;
- разработка и утверждение плана-графика повышения квалификации педагогов по проблеме внедрения Концепции ВСОКДО;

- направление на обучающие семинары, вебинары, курсы повышения квалификации для педагогических работников по проблеме ВСОКДО;

- формирование сетевого взаимодействия с ДОО в рамках методических объединений города, образовательных порталов, сайтов;

- установление связей с образовательными учреждениями и научными организациями по проблемам ВСОКДО.

5. Информационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- создание банка инструктивно-методических писем и рекомендаций (федерального, регионального уровней) по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО;

- мониторинг готовности ДОО к внедрению Концепции ВСОКДО;

- мониторинг уровня сформированности профессиональных компетентностей педагогов по вопросам оценивания качества дошкольного образования;

- создание в методическом кабинете информационного пространства по материалам Концепции ВСОКДО;

- проведение родительских собраний по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО;

- размещение информации на сайте ДОО о базовых документах, регламентах внедрения Концепции ВСОКДО

- обеспечение контролируемого доступа всем участникам образовательных отношений к информационным ресурсам в сети Интернет;

- создание банка полезных ссылок, страницы на сайте ДОО «Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования»;

- встречи с представителями общественности по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО.

Второй этап – этапе внедрения Концепции ВСОКДО в деятельность ДОО, предусматривал непосредственно реализацию Концепции. На этом этапе были реализованы следующие условия:

1. Нормативно-правовое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- формирование банка нормативно-правовых документов внедрения Концепции ВСОКДО;

- выполнение плана-графика мероприятий по внедрению Концепции ВСОКДО;

- выполнение плана (дорожной карты) внедрения Концепции ВСОКДО;

- создание системы стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования;

- составление плана контроля за исполнительской дисциплиной сотрудников, участвующих в реализации процедур оценки качества дошкольного образования ДОО;

- включение вопросов оценивания качества дошкольного образования в годовое планирование и рабочие программы педагогов.

2. Организационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- мониторинг реализации плана (дорожной карты) внедрения Концепции ВСОКДО в образовательных организациях;

- мониторинг выполнения плана-графика мероприятий по внедрению Концепции ВСОКДО, выполнения плана-графика повышения квалификации педагогов, выполнения плана-графика проведения оценочных процедур и координационных совещаний, качества методико-технологического инструментария ВСОКДО, выполнения мероприятий годового плана, рабочих программ педагогов;

- создание рабочих групп на период внедрения Концепции ВСОКДО;

- разработку и утверждение плана рабочих групп по внедрению Концепции ВСОКДО;

- организацию деятельности рабочих групп по актуальным проблемам внедрения Концепции ВСОКДО;

- реализацию плана-графика проведения оценочных процедур и координационных совещаний;

- проведение инструктивно-методических и оперативных совещаний по качеству внедрения Концепции ВСОКДО;

- апробацию нормативно-диагностических материалов ВСОКДО, системы показателей и критериев;

- координацию деятельности организационных структур, задействованных в процедурах ВСОКДО.

3. Методическое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО включало:

- методическое сопровождение профессиональных затруднений и потребностей работников ДОО по проблемам ВСОКДО;

- проведение семинаров, педсоветов и других форм методической работы по оценке качества дошкольного образования;

- участие педагогических работников ДОО в семинарах, конференциях, вебинарах, совещаниях по проблемам внедрения Концепции ВСОКДО;

- индивидуальное консультирование субъектов ВСОКДО по проведению процедур оценивания качества дошкольного образования;

- рассмотрение вопросов внедрения Концепции ВСОКДО на педагогических советах ДОО;

- организацию работы творческих групп педагогов по методическим проблемам, связанных с внедрением Концепции ВСОКДО;

- разработку методических рекомендаций по включению вопросов ВСОКДО в планы самообразования педагогов;

- обобщение позитивного опыта педагогов ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО.

4. Кадровое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- анализ кадрового обеспечения внедрения Концепции ВСОКДО;

- реализацию плана-графика повышения квалификации педагогов по проблеме внедрения Концепции ВСОКДО;

- направление на обучающие семинары, вебинары, курсы повышения квалификации для педагогических работников по проблеме ВСОКДО;

- организацию сетевого взаимодействия с ДОО в рамках методических объединений города, образовательных порталов, сайтов;

- взаимодействие с образовательными учреждениями и научными организациями по проблемам ВСОКДО.

5. Информационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- использование инструктивно-методических писем и рекомендаций (федерального, регионального уровней) по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО;

- мониторинг деятельности ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО;

- мониторинг уровня сформированности профессиональных компетентностей педагогов по вопросам оценивания качества дошкольного образования;

- пополнение и представление информационных материалов в методическом кабинете по внедрению Концепции ВСОКДО;

- проведение родительских собраний по реализации внедрения Концепции ВСОКДО;

- обновление информации на сайте ДОО о базовых документах, регламентах внедрения Концепции ВСОКДО;

- обеспечение контролируемого доступа всем участникам образовательных отношений к информационным ресурсам в сети Интернет;

- пополнение банка полезных ссылок, обновление страницы на сайте ДОО «Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования»;

- встречи с представителями общественности по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО.

На третьем этапе – обобщающем с целью оценки эффективности внедрения Концепции ВСОКДО по всем направлениям деятельности ДОО на базе дошкольных образовательных организаций Челябинской области были реализованы следующие мероприятия:

1. Нормативно-правовое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- формирование банка нормативно-правовых документов, разработанных на уровне ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО;

- анализ реализации плана (дорожной карты) по внедрению Концепции ВСОКДО;

- создание творческой лаборатории по оценке передового педагогического опыта;

- разработку положения о конкурсе педагогического мастерства по итогам внедрения Концепции ВСОКДО;

- формирование банка данных по внедрению Концепции ВСОКДО: инструментально-технологическое обеспечение мониторинга и оценки качества образования; методики ВСОКДО,

комплекс моделей внутренней системы оценки качества образования; методические рекомендации по оценке качества образования; «дорожная карта» внедрения Концепции ВСОКДО, публикации в научных журналах, передовой педагогический опыт по внедрению Концепции ВСОКДО видео и фоторепортажи, удостоверения и сертификаты профессиональной деятельности педагогов.

2. Организационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО включало:

- мониторинг реализации плана (дорожной карты) внедрения Концепции ВСОКДО в образовательных организациях;
- заседания методического совета ДОО по вопросам организации форм представления передового педагогического опыта (конкурсы профессионального мастерства, фестивали педагогических инноваций, конференции, семинары и др.);
- организацию деятельности творческой лаборатории по оценке передового педагогического опыта.

3. Методическое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО включало:

- проведение семинаров, педсоветов и других форм методической работы по оценке качества дошкольного образования;
- участие педагогических работников ДОО в семинарах, конференциях, вебинарах, совещаниях по проблемам распространения опыта внедрения Концепции ВСОКДО;
- мониторинг внедрения Концепции ВСОКДО;
- рассмотрение вопросов обобщения результатов внедрения Концепции ВСОКДО на педагогических советах ДОО;
- заседания Совета педагогов по вопросам вынесения решения о распространении и пропаганде позитивного педагогического опыта внедрения Концепции ВСОКДО;
- распространение позитивного опыта педагогов ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО.

4. Кадровое обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО предусматривало:

- организацию и проведение стажировок в рамках повышения квалификации педагогов в процессе внедрения Концепции ВСОКДО;
- обобщение передового педагогического опыта, подготовка и издание публикаций, связанных с внедрением Концепции ВСОКДО;
- участие в научно-практических мероприятиях (конференциях, выставках) по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО;
- проведение конкурсов педагогического мастерства по итогам внедрения Концепции ВСОКДО;
- организацию сетевого взаимодействия с ДОО в рамках методических объединений города, образовательных порталов, сайтов;
- взаимодействие с образовательными учреждениями и научными организациями по проблемам ВСОКДО.

5. Информационное обеспечение внедрения Концепции ВСОКДО включало:

- мониторинг деятельности ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО;
- мониторинг уровня сформированности профессиональных компетентностей педагогов по вопросам оценивания качества дошкольного образования;
- обобщение информационных материалов в методическом кабинете по внедрению Концепции ВСОКДО;

- проведение родительских собраний по вопросам внедрения Концепции ВСОКДО;
- размещение публичного отчета на сайте ДОО;
- встречи с представителями общественности по итогам внедрения Концепции ВСОКДО.

Реализация приведенных организационно-управленческих условий внедрения Концепции ВСОКДО была апробирована на базе 1236 дошкольных образовательных организаций Челябинской области. По результатам анкетирования, проведенного для руководителей (заместителей руководителей) ДОО об эффективности «дорожной карты» – 98% респондентов отметили успешность ее реализации по внедрению Концепции внутренней системы оценки качества дошкольного образования. Также руководители ДОО отметили, что разработанная «дорожная карта» позволила создать банк нормативно-правовых документов, регламентирующих внедрение Концепции ВСОКДО на уровне ДОО; проанализировать мероприятия, обеспечивающие внедрение Концепции ВСОКДО; изучить сущность представленного передового педагогического опыта и представить свой, обсудить и выявить эффективность форм представления опыта определить его целесообразность, целостность, конкретность и научность; обобщить нормативно-правовые, научно-методические, педагогические и др. материалы по внедрению Концепции ВСОКДО; идентифицировать промежуточные результаты и корректировать направления деятельности ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО; оказать методическую помощь педагогам в решении вопросов ВСОКДО; представить возможность педагогам ДОО для работы в режиме инноваций; осуществить активное профессиональное взаимодействие по обмену опытом и обмен опытом по итогам внедрения Концепции ВСОКДО; организовать научно-методическое сопровождение деятельности ДОО по внедрению Концепции ВСОКДО.

Необходимость формирования общенациональной системы оценки качества образования является одним из приоритетных направлений развития российской образовательной системы. В связи с этим актуализируется проблема создания системы оценки качества дошкольного образования, включающей разработку показателей эффективности деятельности организаций, которые осуществляют реализацию образовательных программ дошкольного образования на всех уровнях оценки: региональный, муниципальный и непосредственно уровень образовательной организации.

Создание Концепции ВСОКДО обусловлено возросшей потребностью всех участников образовательного процесса в систематизации мероприятий и процедур оценки качества дошкольного образования. Успешность реализации предложенной Концепции ВСОКДО обеспечивается реализацией организационно-управленческих условий по пяти направлениям, обеспечивающим успешность внедрения Концепции ВСОКДО в деятельность дошкольной образовательной организации: нормативно-правовое, организационное, методическое, кадровое и информационное обеспечение.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 04.06.2018 г. № 1/309 по теме «Объекты и показатели внутреннего мониторинга качества дошкольного образования».

Библиографический список

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С. и др. Российская система оценки качества образования: главные уроки. *Качество образования в Евразии*. 2013; 1: 85 – 122.
2. Artemenko B.A., Edakova I.B., Kolosova I.V. [et all.] Tool development updating for the internal system of preschool education quality assessment within current legislation of the Russian Federation. *Espacios*. 2018; Vol. 39, № 21: 3.
3. Белопущкая А.К., Леван Т.Н., Крашенинников-Хайт Е.Е. и др. Зарубежные модели независимой оценки качества дошкольного образования: опыт США и Сингапура. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2016; 9: 60 – 67.
4. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования. *Проблемы современного образования*. 2012; 4. Available at: <http://www.pmedu.ru>
5. Едакова И.Б. К вопросу об оценке качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС. *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. 2013; 12: 17 – 22.
6. Вершинана Л.В. *Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя*. Самара: Самарский государственный педагогический университет, 2003.
7. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентации (Концепция исследования: аксиологический аспект). *Педагогика*. 1995; 5: 87 – 90.
8. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академия, 2003.
9. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. Москва: Университет, 1999.
10. Давыдов В.В. *Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. Последние выступления*. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998.
11. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.

12. Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем*. Воронеж: Воронежский университет, 1977.
13. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
14. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение. *Педагогика*. 1999; 3: 49 – 54.

References

1. Bolotov V.A., Val'dman I.A., Kovaleva G.S. i dr. Rossijskaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya: glavnye uroki. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii*. 2013; 1: 85 – 122.
2. Artemenko B.A., Edakova I.B., Kolosova I.V. [et all.] Tool development updating for the internal system of preschool education quality assessment within current legislation of the Russian Federation. *Espacios*. 2018; Vol. 39, № 21: 3.
3. Beloluckaya A.K., Levan T.N., Krashennnikov-Hajt E.E. i dr. Zarubezhnye modeli nezavisimoy ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya: opyt SShA i Singapura. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika*. 2016; 9: 60 – 67.
4. Boguslavskaya T.N. Formirovanie podhodov k ocenke kachestva doshkol'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; 4. Available at: <http://www.pmedu.ru>
5. Edakova I.B. K voprosu ob ocenke kachestva doshkol'nogo obrazovaniya v usloviyah vvedeniya FGOS. *Nachal'naya shkola plus DO i POSLE*. 2013; 12: 17 – 22.
6. Vershinina L.V. *Aksiologicheskoe prostranstvo obrazovaniya: cennostnoe soznanie uchitelya*. Samara: Samarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.
7. Ravkin Z.I. Razvitie obrazovaniya v Rossii: novye cennostnye orientacii (Konceptiya issledovaniya: aksiologicheskij aspekt). *Pedagogika*. 1995; 5: 87 – 90.
8. Slastenina V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva: Akademiya, 2003.
9. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psixologiyu*. Moskva: Universitet, 1999.
10. Davydov V.V. *Novyj podhod k ponimaniyu struktury i soderzhaniya deyatel'nosti. Poslednie vystupleniya*. Riga: Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 1998.
11. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
12. Bespal'ko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: problemy i metody psichologo-pedagogicheskogo obespecheniya tehnikeskikh obuchayuschih sistem*. Voronezh: Voronezhskij universitet, 1977.
13. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
14. Yakovlev E.V. Kvalimetricheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: novoe videnie. *Pedagogika*. 1999; 3: 49 – 54.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 37.046.12:37.035.6:371.1.08(571.15+571.1/5) "1920-е"

Борзенко И.Л., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Humanities, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: irinab77@yandex.ru

Комаристая Л.А., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of the Humanities, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: luda.altgaki@yandex.ru

MANAGING THE STAFF OF A NATIONAL SCHOOL IN ITS FORMATION PERIOD. The article focuses on an analysis of informational resources dedicated to studying the question of the development of problems in national schools. The authors of the article give a review of how to manage the staff in a national school in Altai Krai during its formation. Usually, the sudden school system reforms are determined by some social cataclysms; so, the Russian (which also known as *October* in Soviet historiographical tradition) revolution caused a radical change in Russian school educational system, and in particular in mother tongue schooling system. The authors note that professional staff was sine qua non condition for productive activity of a national school. The researchers focus on steps on personnel support of a national school undertook by early Soviet government. Archival documents let the authors to trace the activity of institutions that were responsible for professional training of teaching staff at ethnic language schools. The article sums up some results of works that studied the process of forming and development of national schools in Altai Krai in 1920s.

Key words: mother tongue school (ethnic language school), ethnic teaching stuff, Germans, Estonians, Turkic people, Altai Government (Guberniya) in 1920s.

И.Л. Борзенко, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: irinab77@yandex.ru

Л.А. Комаристая, канд. ист. наук, доц., зав. каф. гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: luda.altgaki@yandex.ru

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ

Основное содержание исследования составляет анализ источников по проблемам национальной школы. Авторы дают обобщенное представление о кадровом обеспечении национальной школы в период ее становления на Алтае. Изменения общественного устройства предполагают реформирование системы образования. Так, Октябрьский переворот 1917 года повлек кардинальные перемены в системе образования в целом и национальном образовании в частности. В статье указывается, что для эффективного функционирования национальных образовательных учреждений нужны были подготовленные кадры. В статье речь идет о том, какие шаги предпринимались для обеспечения национальных школ учителями в первые годы становления Советской власти. Введенные в оборот архивные документы позволяют проследить, где готовились национальные педагогические кадры. Статья подводит некоторые итоги изучения процесса становления и развития национальных образовательных учреждений на Алтае.

Ключевые слова: национальная школа, национальные педагогические кадры, немцы, эстонцы, тюркские народы, Алтайская губерния в 1920-е годы.

Кардинальные перемены в общественном устройстве страны неизбежно влекут за собой реформирование или модернизацию системы образования. Любая новая власть заинтересована в воспитании такого подрастающего поколения, которое разделяла бы её идеи и осуществляла их воплощение на практике. Сегодняшняя модернизация образования невольно заставляет искать аналогии в прошлом. Российская система образования

претерпела серьезное изменение после Октябрьского переворота. Система была кардинально реформирована – изменились названия образовательных учреждений, принципы формирования школьной сети, методы воспитания и обучения, подготовка кадров, управление образовательными системами. Сложность реформирования образовательной системы заключалась еще и том, что на территории страны проживало большое количество

народов, имеющих свою картину мира, свою особую культуру, язык и желающих передать это своим детям.

После Октябрьского переворота прогрессивно мыслящие политики поставили перед государством задачу обеспечить начальным образованием все народы, проживающие на территории страны. Новая школа создавала условия для формирования «нового» человека на основе его национальной культуры. В стране создавались условия для обеспечения реального всеобщего народного образования, равного для всех классов, социальных групп, сословий независимо от расы, национальности и вероисповедания.

Создание национальной школы началось с документа о единой трудовой школе. Основная цель школы, национальной в том числе, – «дать новое поколение борцов за идеалы трудящихся масс, строителей новой жизни... Из советской школы должны выходить не просто образованные личности, а в первую очередь строители коммунизма, борцы за интересы рабочего класса» [1, с. 54].

В нашей стране национальная школа подразумевала школу, в которой обучение велось на родном языке, с преобладанием коренного (нерусского) контингента обучающихся или с однородным национальным составом. Отличительной особенностью такой школы являлась специальная программа обучения на родном языке, и, как правило, заниженный уровень требований по сравнению с типовой общеобразовательной российской школой.

Сибирь представляла собой многонациональный регион. К 1927 г. Сибирский край занимал территорию в 4229829 кв. км, с населением 7534765 человек, из которых численность национальных меньшинств равнялась 1300000 человек. Амплитуда колебания расселения национальностей была достаточно большая: от 11% в Томском округе, до 60% в Славгородском [2].

Современный Алтайский край с середины XVIII в. и до 1917 г. занимал пространство, входившие в Колывано-Воскресенский горный округ – ведомственное и относительно автономное от губернских властей территориальное образование. Временное правительство 17 июня 1917 г. своим постановлением узаконило деление Томской губернии на Томскую и Алтайскую. В состав губернии (с центром в Барнауле) вошли уезды: Славгородский, Барнаульский, Бийский, Змеиногорский. Президиум ВЦИК 25 мая 1925 г. утвердил образование Сибирского края с центром в Новоиколаевске. В состав вошли пять губерний: Алтайская, Енисейская, Новоиколаевская, Омская, Томская.

Национальный состав Алтайской губернии был достаточно пестрым. Здесь проживали как представители коренного населения, так и переселенцы из европейской части страны. В 1921 г. в Алтайской губернии, согласно документам, проживали украинцы (58964), алтайцы (43650), мордва (11474), киргизы (7200), чуваш (4280), немцы (4238) и другие, всего около 40 национальностей [3].

Постановление Народного комиссариата просвещения «О школах национальных меньшинств» от 31 октября 1918 г. сформулировало основополагающий принцип народного образования – право всех народов на организацию обучения на родном

языке. Национальная школа стала государственной, вводилось обязательное изучение языка большинства населения данной местности.

1920-е годы отмечены ростом количества национальных школ. Политика государства в части национального образования встретила поддержку со стороны национальностей, населяющих Алтайскую губернию и Сибирь.

Бурный рост национальных школ поставил на повестку дня вопрос обеспечения их педагогическими кадрами. Новая школа требовала политически грамотных педагогов, поддерживающих нововведения советской власти. На повестке дня VIII съезда ВКП (б) стоял вопрос о обеспечении школ, в том числе и национальных, кадрами. Например, в немецкие национальные школы привлекали военнопленных, учителей «старой формации», лояльно настроенных к новой власти. В целом, власти понимали, что для успешного решения проблем национального образования, срочно нужно готовить кадры.

Финансово учителя национальных школ были плохо обеспечены, например, заработная плата составляла 22 рубля, да и её выплачивали нерегулярно. Поэтому в школах наблюдалась сильная «текучка» педагогических кадров [5, с. 187].

Чтобы подготовить учителей для «новой» школы, необходимо было организовать систему профессионального образования. В стране, пережившей революцию и гражданскую войну, ее попросту не было.

15 – 21 января 1918 году в Славгороде проходил съезд учителей, на котором присутствовало 250 человек. Учителей познакомили с основными принципами нового политического режима, с задачами единой трудовой школы. На съезде приняли решение о командировке инспекторов в населенные пункты для помощи в организации национального образования. [6].

В декабре 1921 году в Москве состоялась Первая Всероссийская конференция заведующих тюркскими секциями губернских и уездных отделов народного образования. В 1922 году, в феврале, прошло заседание коллегии Совета национальных меньшинств (Совнацмен). На каждом подобном мероприятии поднимался вопрос о развитии национального образования и подготовке национальных учительских кадров.

В первой половине 1920-х годов большую роль в формировании учительского корпуса играли всевозможные курсы. Из числа местного населения, разделяющих идеи большевиков, готовили учителей для национальной школы.

В 1920 г. местные власти приняли решение о создании Алтайских курсов по подготовке красных учителей. Их задача состояла в подготовке «сознательных и активных красных учителей для новой трудовой школы, которые будут в то же время активными работниками социалистического строительства и сознательными борцами за мировой коммунизм» [7]. На курсы принимались лица из рабочей и крестьянской среды, не моложе 16 лет, делегированные волостными революционными комитетами или волостными исполнительными комитетами. От поступающих требовали знания в объеме бывших двухклассных училищ. Программа курсов рассчитывалась на 6 месяцев и состояла из теор-

Таблица 1

Количество национальных школ Сибири [4]

№	Наименование национальностей	Количество населения	Количество школ
1	Русские	6100000	6800
2	Татары	100000	142
3	Латыши	30000	26
4	Эстонцы	31451	55
5	Немцы	86944	87
6	Чуваши	27410	31
7	Казахи	40000	54
8	Мордва	48901	14
9	Литовцы	9366	1
10	Шорцы	15000	13
11	Кумандинцы	12000	1
12	Поляки	57023	8
13	Украинцы	612442	56
14	Белорусы	107018	10
15	Евреи	32349	3

ретической и практической частей. Программа обучения включала следующие дисциплины: политическая экономия, программа коммунистической партии, Советская Конституция, родной язык, арифметика, естествознание, история, география, физика и химия, прикладной курс геометрии, основы алгебры, педагогика, гигиена, прикладные знания по огородничеству, пчеловодству, сельскому хозяйству, лесоводству, внешкольное образование (библиотечное дело, музейное дело, школы для взрослых и т. д.).

По окончании курсов Алтайский губернский отдел народного образования экзаменовал обучающихся, но их подготовка оставляла желать лучшего. Несмотря на низкое качество подготовки, курсанты были направлены для работы в школы.

В июне 1923 г. в Омске открылись курсы по переквалификации для немцев и татар. Немецкие курсы посетили 44 учителя. С 1923 – 1924 учебного года в Москве работали центральные курсы для эстонских учителей [8, с. 170]. Эстонские педагогические кадры готовили на эстонском рабочем факультете в Петрограде, в 1922 году эстонцам Сибири предоставили 20 мест, два из которых предназначалось Алтайской губернии. [9]. Педагогические кадры для латышских школ готовили центральные курсы в Москве, открывшиеся в 1923 – 1924 учебном году. Для подготовки кадров для татарских национальных школ в Омске летом 1923 году открыли курсы, на которых обучалось 20 татар.

В октябре 1921 г. вышло постановление о демобилизации работников просвещения. Согласно ему, мобилизация была возможна лишь в исключительных случаях, по соглашению с Народным комиссариатом просвещения и уездными органами управления образованием [10]. Эта мера частично, но помогла решить проблему с кадрами.

Небольшая часть педагогов имела возможность обучаться на курсах в Москве и Ленинграде (соврем. Санкт-Петербург). Количество мест для сибирских учителей было небольшим. Кроме того, финансовые возможности местных органов образования не позволяли отправлять учителей в центр. Курсы по переподготовке учителей в центре (Москва и Ленинград) в 1923 – 1924 учебном году посетило 1047 человек, представители 13 национальностей, в 1924 – 1925 учебном году – 1245 учителей (21 национальность), в 1925 – 1926 учебном году 910 человек [11, с. 85]. Но, так или иначе, учителя, посетившие центральные курсы, также имелись в национальных школах Алтайского региона.

Во второй половине 1920-х годов ситуация с педагогическими кадрами стала улучшаться. Стали создаваться педагогические училища и техникумы, причем не только в европейской части страны, но и на периферии.

В 1923 – 1924 годах функционировало 32 техникума и 7 отделений с общим количеством – 5130, в 1924 – 1925 годах было уже 35 техникумов и 11 отделений с числом учащихся – 6590, в 1925 – 1926 годах – 42 учреждения и 4 отделения, в которых обучалось 7340 человек.

В 1929 году в Славгороде был открыт украинский педагогический техникум с немецким отделением на 80 учащихся и годичными курсами для учителей немецких национальных школ на 40 человек [12, с. 60]. Немецкое отделение было открыто при Славгородском педагогическом техникуме после принятия постановления Президиума Сибирского краевого исполкома. Обучение немцев было налажено лишь в 1931 – 32 учебном году. К январю 1932 г. в техникуме имелись уже две немецкие группы, в которых обучалось 80 человек. В последующие годы именно здесь обучалось большинство учителей для немецких национальных школ Алтая.

Для многочисленных представителей тюркских народов в 1922 году Сибирский отдел народного образования организовал Первый Сибирский татаро-киргизский педагогический техникум в Томске [13]. Обучающиеся получали стипендии, которые выделялись из местного бюджета каждой губернии. В 1928 году открылся педагогический техникум в Горном Алтае.

В высших учебных заведениях создавали так называемые общие рабочие факультеты, задачей которых было подготовка будущих абитуриентов. Но, кроме этой задачи, они еще давали самую общую подготовку по ряду профессий. На общих рабочих факультетах стали создавать национальные отделения, которые как раз и готовили педагогов для национальных школ. Например, выпускники алтайских школ поступали на рабфак Томского университета. Осенью 1925 года на рабочем факультете Саратовского государственного университета открыли отделение для подготовки учителей немецкого языка и литературы. С октября 1926 года немцы Сибири стали обучаться здесь.

В стране открывались профессиональные учебные заведения, ориентированные непосредственно на подготовку специалистов для национальных школ из числа представителей этносов. Одним из таких был Ленинградский немецкий техникум. Центральный немецкий педагогический техникум первоначально был открыт в Москве на базе Немецкого педагогического института, но в 1925 году он был переведен в Ленинград и просуществовал до середины 1930-х годов. В техникуме получали образование этнические немцы из различных регионов страны [14, с. 268]. Осенью 1923 года Немецкая Секция Славгородского комитета ВКП(б) направила в техникум 5 человек, в 1924 году по разверстке от Алтайской губернии поехало 2 человека. В 1926–1927 учебном году в техникум было набрано 62 студента, для Сибири предоставлялось 10 мест, но из-за отсутствия средств поехало лишь 6 человек, из них 2 – из Славгородского округа [15].

Помимо Ленинградского техникума кадры для национальных школ готовил Первый в стране Немецкий педагогический институт в Покровске (ныне г. Энгельс, Саратовской области), открывшийся 1 октября 1929 года.

В ноябре 1922 года в Екатеринбурге открылся Практический институт народного образования тюркских народов, прежде всего, для татар, башкир, казахов и других представителей тюркских народов.

Открытие специальных профессиональных учебных заведений решало проблему обеспечения кадрами национальные школы, но лишь частично.

Престиж учительского труда падал из-за его низкого материального обеспечения. Вторая сессия ВЦИК XI созыва 25 октября 1924 года вынесла решение о повышении средней заработной платы учителям до 25 рублей и потребовала обеспечить на льготных условиях педагогической и политической литературой. Постановлением ЦИК и СНК СССР от 25 января 1925 года вводилась пенсия за выслугу лет учителям, проработавшим в школе 25 лет, причем не менее 5-и лет в советской школе. Более того, право на получение пенсии в половинном размере сохранялось за теми учителями, которые, имея 25-и-летний стаж, продолжали работать в школе. Постановление СНК РСФСР от 21 апреля 1926 года «О мерах по улучшению положения сельского учителя» обеспечивало сельских учителей квартирами с отоплением и освещением за счет местных бюджетов и упорядочивало предоставление им оплачиваемых командировок на курсы повышения квалификации при сохранении заработной платы. Тем учителям, которых не обеспечили квартирой, полагалась надбавка к заработной плате в размере 10% основного оклада. Сельские учителя получали отсрочку от армии. Циркуляр Народного комиссариата просвещения 1927 года «О защите прав и интересов учителей» предусматривал привлечение к ответственности тех, кто нарушал права учителя. Противозаконным считалось перемещение учительских кадров, некомпетентное вмешательство в учебный процесс, увольнение, не предоставление положенных льгот. В 1927 – 1928 учебном году заработная плата учителей достигла 42 рубля, что составляло 60% от заработной платы в довоенное время. Значительно повысилась плата за труд в 1930 – 1931 гг. – учителя национальных школ получили надбавку – 25%. Принятые меры значительно улучшили положение с кадрами в национальной школе.

1920-е гг. – период активного становления национального образования. С каждым годом росло количество школ, число детей, обучающихся в них. Большая работа велась по подготовке квалифицированных педагогов для национальных школ. Национальная образовательная политика в 20-е годы была направлена на учет разнообразия и неповторимости национальных культур и различие типов национальных школ, их специфических особенностей. Первоначально образовательные учебные заведения признавали самобытность культуры народов и проявляли подлинное уважение к духовным ценностям других. На это ориентировали и педагогов, работавших в национальных образовательных заведениях. Но постепенно ситуация в национальном образовании стала меняться. Это связано с отходом от ленинских принципов построения национальной политики и установлению тоталитарного государства. В 1930-х годы многие национальные учебные заведения были закрыты. Национальные школы функционировали лишь в национальных республиках, автономных национальных областях. Компактные поселения этносов в пределах областей и краев не имели возможности развивать свою национальную систему образования. В итоге это привело к снижению уровня образования среди национальных меньшинств.

Библиографический список

1. Беликова А.П. *Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1921 – 31 гг.)*. Москва: Издательство МГПУ им. В.И. Ленина, 1992.
2. Голышев А. Социалистическое строительство и советское просвещение *Просвещение Сибири*. 1927; 9: 5 – 20.
3. ГААК. Ф. Р 922. Оп.1. Д. 2. Л. 48.
4. ГААК. Ф. Р 922. Оп.1. Д. 2.
5. Черказянова И.В. Немецкая дореволюционная школа Сибири: возникновение и проблемы развития. *Немцы. Сибирь. Россия*. Омск, 1997: 100 – 124.
6. ГААК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 2. Л. 23 об.
7. ГААК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 4. Л. 32.
8. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.)*. Отв. ред. Н.А. Кузьмин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. Москва: Педагогика, 1980.
9. ГААК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 276. Л. 2.
10. ГААК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 275. Л. 198.
11. Мельников А. Советское культурное строительство в Сибирском крае *Просвещение Сибири*. 1927; 3: 85 – 96.
12. Матис В.И., Крыкина Т.Ф. *Немецкая школа в регионах России*. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
13. ГААК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 276. Л. 6.
14. Смирницкая С.В. Центральный немецкий педагогический техникум в Ленинграде. *Немцы и развитие образования в России*. Санкт-Петербург, 1998: 208 – 209.
15. ГААК. Ф. 38. Оп. 1. Д. 74. Л. 232.

References

1. Belikova A.P. *Osnovnye tendencii razvitiya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya v Sibiri v period dvadcatykh godov (1921 – 31 gg.)*. Moskva: Izdatel'stvo MGPU im. V.I. Lenina, 1992.
2. Golyshev A. Socialisticheskoe stroitel'stvo i sovetskoe prosveshchenie *Prosveshchenie Sibiri*. 1927; 9: 5 – 20.
3. GAAK. F. R 922. Op.1. D. 2. L. 48.
4. GAAK. F. R 922. Op.1. D. 2.
5. Cherkaz'yanova I.V. Nemeckaya dorevolucionnaya shkola Sibiri: vzniknovenie i problemy razvitiya. *Nemcy. Sibir'. Rossiya*. Omsk, 1997: 100 – 124.
6. GAAK. F. 141. Op. 1. D. 2. L. 23 ob.
7. GAAK. F. 141. Op. 1. D. 4. L. 32.
8. *Ocherki istorii shkol'y i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1917 – 1941 gg.)*. Отв. ред. N.A. Kuz'min, M.N. Kolmakova, Z.I. Ravkin. Moskva: Pedagogika, 1980.
9. GAAK. F. 141. Op. 1. D. 276. L. 2.
10. GAAK. F. 141. Op. 1. D. 275. L. 198.
11. Mel'nikov A. Sovetskoe kul'turnoe stroitel'stvo v Sibirskom krae *Prosveshchenie Sibiri*. 1927; 3: 85 – 96.
12. Matis V.I., Kryaklina T.F. *Nemeckaya shkola v regionah Rossii*. Barnaul: Izd-vo BGPU, 1999.
13. GAAK. F. 141. Op. 1. D. 276. L. 6.
14. Smirnickaya S.V. Central'nyj nemeckij pedagogicheskij tehnikum v Leningrade. *Nemcy i razvitie obrazovaniya v Rossii*. Sankt-Peterburg, 1998: 208 – 209.
15. GAAK. F. 38. Op. 1. D. 74. L. 232.

Статья поступила в редакцию 27.06.18

УДК 378 (470.63)

Burlyayeva V.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Prorector on educational and scientific work, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: burlyayeva-va@rambler.ru

Burkina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of the Office of Organization of Career Guidance and Competitions; senior lecturer of Department of Pedagogy and Educational Technologies, Institute of Education and Social Sciences, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru

Bulakh K.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Research Unit; senior lecturer of Department of Pedagogy and Psychology, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: kseniyabulakh@yandex.ru

Chebanov K.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Electrical Power Engineering, Faculty of Engineering and Modern Technology, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: chebanov-ka@rambler.ru

THE CLUSTER APPROACH INTEGRATED SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF STAVROPOL KRAI). The article is dedicated to an analysis of theoretical and practical issues of the use of the cluster approach in the modernization of vocational education. Actualization of this issue is caused by the modern trend to modernize the system of vocational and higher education. The articles set out the provisions of the modernization of vocational education in the Stavropol region, aimed at improving the quality of vocational education and improvement of the competitiveness of a specialist in demand in the labour market. Set objectives for the further search of the level of usefulness of the cluster units to flexible, multi-use integrated system. The article is devoted to analysis of theoretical and practical issues of implementation of the cluster approach in the modernization of vocational education. Actualization of this issue is caused by the modern trend to modernize the system of vocational and higher education. The paper reveals the experience of modernization of the vocational education in Stavropol Krai, the work aimed at improving the quality of vocational education and improvement of the competitiveness of a specialist in demand in the labor market. The research sets objectives for the further work on the level of usefulness of the cluster units to flexible, multi-use integrated system.

Key words: professional education, educational clusters, regional labor market, modernization, competitiveness.

В.А. Бурляева, д-р социол. наук, проф., проректор по учебной и научной работе, ГАОУ «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: burlyayeva-va@rambler.ru

И.В. Буркина, канд. пед. наук, доц., заместитель начальника Управления организации профориентационной работы и олимпиад; доц. каф. педагогики и образовательных технологий института образования и социальных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: irinaburkina@yandex.ru

К.В. Булах, канд. психол. наук, доц., руководитель научно-исследовательской части; доц. каф. педагогики и психологии ГАОУ «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: kseniyabulakh@yandex.ru

К.А. Чебанов, канд. пед. наук, доц., зав. каф. электроэнергетики факультета техники и современных технологий, ГАОУ «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: chebanov-ka@rambler.ru

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)

В статье дан анализ теоретических и практических вопросов реализации кластерного подхода в процессе модернизации профессионального образования. Актуализация данного вопроса вызвана современной тенденцией к модернизации системы профессионального и высшего образования. В статье изложены положения модернизации системы профессионального образования в Ставропольском крае, направленные на улучшение качества профессионального образования и улучшение конкурентоспособности специалиста востребованного на рынке труда. Определены задачи для дальнейшего поиска уровня полезности кластерных единиц гибкой многофункциональной целостной системы.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательные кластеры, региональный рынок труда, модернизация, конкурентоспособность.

В настоящее время приоритетным направлением развития современного профессионального образования является создание инновационной экономики страны, разработка и внедрение перспективных наукоемких технологий. Государство столкнулось с проблемой, когда рост количества неконкурентоспособных российских вузов совпал с наблюдающимся острым недостатком квалифицированных специалистов в регионах и отраслях экономики. Данная проблема стала препятствием на пути инновационного развития, что в свою очередь привело к необходимости внести изменения в модернизационную концепцию высшего образования. Результатом такой модернизации выступит укрупнение российских вузов, отраслевое объединение учреждений среднего профессионального и высшего образования. Одновременно, с проводимыми содержательными переменами возникла необходимость провести в системе среднего профессионального и высшего образования и организационно-структурные преобразования. Становится очевидным назревшая необходимость поиска новых форм, методов и технологий на всех этапах данной работы. Новая парадигма высшего образования характеризуется доступностью, открытостью, образованием в процессе профессиональной деятельности без отрыва от конкретного производства, а также «через всю жизнь» [1 – 3]. Достижение основной цели непрерывного образования в обществе знания (постоянное обогащение творческого потенциала личности), по нашему мнению, возможно только в кластерной среде.

Системе государственных вузов (классических) в инновационном развитии регионов отведена особая роль. Они выступают интеграторами профессионального образования, науки и культуры региона в целом. Связано это с тем, что классический университет, который находится в центре единого образовательного пространства региона выполняет как образовательную миссию, так и является важнейшим социальным институтом. При этом классические университеты должны быть использованы в качестве формирующих инновационную инфраструктуру региона, а также должны влиять на развитие региональной экономики.

Проведя анализ научных трудов можно сделать вывод, что теоретическую основу для исследования образовательных кластеров составили:

- труды, посвященные кластерному подходу в профессиональном образовании Г.В. Мухаметзяновой, Е.А. Корчагина, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьева;
- труды, посвященные теории деятельности и педагогическому проектированию В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.П. Беспалько, М.И. Махмутова;
- исследовавшие концепцию непрерывного образования Б.С. Гершунский, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков;
- исследования, которые раскрывали проблемы социального партнерства, управления качеством образования в системе среднего профессионального и высшего образования В. А. Бурылевой, Г.В. Мухаметзяновой, Г.И. Ибрагимовой, А.С. Субетто;
- труды, посвященные исследованиям региональных аспектов развития системы высшего образования А.Г. Абросимова, В.С. Иванова, Л.Г. Милеевой и т. д.

Тенденции развития профессионального и высшего образования требуют разработки более совершенных способов регулирования рынка образовательных услуг, так как существующая структура и качество образования противоречат задачам социального и экономического развития как страны в целом, так и отдельных регионов [4]. Инновации, управленческая децентрализация, внедрение коммерциализации в образование, его регионализация кроме положительного воздействия приводит и к негативным последствиям, которые отражаются на качестве под-

готовки специалистов [5]. Делая ставку на кластерное развитие, необходимо учитывать такие побочные явления, как:

- одиночные компании могут стать более конкурентоспособными по сравнению с кластерными компаниями;
- угроза гиперспециализированности отдельных районов и центров на определенных отраслях кластеру.

Дифференцированный и индивидуальный подход в профессиональном образовании является предпосылкой процессов, одним из которых выступает формирование и развитие образовательных кластеров [6]. В ближайшей перспективе основную роль в обеспечении устойчивой конкурентоспособности национальной экономики сыграет именно кластерная политика развития, так как уже сегодня формирование и развитие региональных кластеров оценивается как важное конкурентное преимущество современной экономики, которое обеспечивает реальный синергетический эффект в глобальной экономике. По мнению Майкла Юджина Портера, американского экономиста, профессора кафедры делового администрирования Гарвардской школы бизнеса о конкурентных преимуществах, кластеры отражают тенденцию к интеграции и обобществлению экономики [7, 8, 9]. Те регионы, в которых складываются и функционируют кластеры, должны стать лидерами экономического развития [10 – 11].

В настоящее время в современной России назрела острая необходимость модернизации профессионального образования с учетом требований экономической, экополитической и этнодуховной ситуации. В сложившихся условиях востребованности топовых направлений подготовки необходима разработка мягкого механизма перехода к созданию гибкой многофункциональной целостной системы профессионального образования. Имеющиеся попытки на нормативно-правовом уровне обеспечить реальное развитие этого процесса не удовлетворяют в полной мере требований реального экономико-социального, экокультурного и этнодуховного заказа общества. В основном нам приходится сталкиваться с разрозненными эпизодами попыток кластеризации разных направлений профессионального образования.

На современном этапе присутствуют разрозненные попытки моделирования сложно динамических систем отрасли профессионального образования с позиций кластерного подхода. При этом кластерный подход позволяет исследовать проблему с позиций объединения родственных компетенций, выстраивая таким образом типичные блоки компетенций – удерживающие уровень формата функциональности модульно-блочной организации. Для детального анализа в нашем случае целесообразно обратиться к методу ограниченного хаоса, который дает нам возможность погрузиться в ситуацию относительной максимизации функции полезности (от франц. *benefice* – польза) и детализации технологий современной педагогики в оценке качества профессионального образования в Ставропольском крае и его влияния на формирование конкурентоспособности выпускаемого специалиста. При этом совокупность полезности системы обозначается суммой функций коэффициентов полезности порядка из хаоса, а принцип наложения ограничений обеспечивает легкость вычленения соответствующего информационного потока кластерных единиц модернизируемого процесса. С этой точки зрения необходима следующая трактовка триединого понятия самого «образования»: как процесса, как результата и как системы, которое в своей интегративности дает нам качество.

С точки зрения процессуальности, в профессиональном образовании Ставропольского края создаются условия для реализации индивидуальной траектории развития ученика, делается упор на социальную ориентированность мероприятий, доступных для участия в них любого ребенка, в том числе имеющего

ОВЗ, внедряются практико-ориентированные формы обучения с использованием передовых технологий в рамках развития и совершенствования дуального образования, в государственную итоговую аттестацию вводится демонстрационный экзамен, осуществляется внедрение проектно-целевого подхода, который призван использовать механизмы реализации проектов на конкурсной основе, способствующих повышению уровня мотивации и ответственности всех участников образовательного процесса.

На данный момент перечисленные инновационные особенности процессуальности согласуются с разрабатываемыми профессиональными стандартами, так как стандарты являются посредниками между процессом подготовки специалистов среднего звена и их использованием в конкретных и востребованных на рынке труда видах деятельности. С другой стороны, рассматривая заявленную процессуальность необходимо обратить внимание на развитие компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций, с учетом условий внедрения профессионального стандарта педагога. Наши коллеги должны освоить программы и методики работы с ребятами разного уровня обучения, имеющими ОВЗ и национальную идентичность, а также учитывать необходимость своевременного выявления и поддержки одаренных студентов, позволяя им самосовершенствоваться и достигать определённого личностного роста. В данный момент ведется работа по переходу на заключение эффективного контракта с педагогами и руководителями профессиональных образовательных организаций.

Также нельзя забывать, что качество процесса профессионального образования зависит и от сегодняшних студентов будущих педагогов, которые уже сегодня должны быть мотивированы на работу с будущим кадровым ресурсом и человеческим капиталом. Говоря о модернизации, мы изначально заявили не только процессуальность, но и результативность процесса образования и здесь ведущим направлением деятельности является повышение конкурентной способности выпускника среднего профессионального образования на национальном и мировом уровне. С этой целью мы проводим работу по внедрению национальной и региональной системы независимого мониторинга образовательных организаций профессионального образования. Участники образовательной деятельности и независимые эксперты разрабатывают новые инструменты и процедуры для исследования качества профессионального мастерства. В итоговой государственной аттестации принимают участие работодатели. Оценка индивидуальных достижений студентов и выпускников профессиональных образовательных организаций осуществляется с учетом специфики оценочного инструментария, разрабатываемого отраслевыми центрами оценки квалификаций. (фактаж: 1). В целях внедрения регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста в Ставропольском крае по рекомендации ФГБОУ ДПО «Государственный институт новых форм обучения» проведена работа по сопоставлению стандартов WSI и федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования. 2). В Ставропольском крае создан и функционирует региональный координационный центр. 3). Независимая оценка качества образовательной деятельности проводилась в 36% государственных профессиональных образовательных организациях, подведомственных министерству образования и молодежной политики Ставропольского края. 4). К проведению сертификации квалификаций привлекались независимые эксперты из ООО «Альфа» (г. Невинномысск) и ЧУДПО «Диана» (г. Невинномысск).

Обучающиеся из профессиональных образовательных организаций Ставропольского края регулярно принимают участие в региональных, национальных и отраслевых чемпионатах профессионального мастерства, в региональном и заключительном этапах всероссийской олимпиады профессионального мастерства по профессиям и специальностям, а также в конкурсах по перспективным и востребованным профессиям и специальностям среднего профессионального образования, в том числе по стандартам «Ворлдскиллс Россия». (фактаж: 1). 12 – 14 мая 2016

года студент ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» Оразбаев Отемис Алибекович стал победителем заключительного этапа Всероссийской олимпиады профессионального мастерства обучающихся по укрупненной группе специальностей 08.00.00 Техника и технологии строительства. 2). Бережной Н.А., Липка А.С., Заявляк Ф.Н., Богданова О.А., Быков В.А. стали победителями Межрегионального отборочного чемпионата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia Северо-Кавказского федерального округа. 3). В данное время 17 человек обучается в базовом центре WorldSkills по направлениям ТОП 50).

И конечно, говоря о модернизации, мы должны понимать системность, в этом плане ориентиром для нас является «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы», которая определяет цели и задачи, направления и мероприятия, средства и этапы реализации перспективной программы развития Российского образования на всех уровнях, исходя из требований концепции долгосрочного социально-экономического развития. Исходя из этого целью модернизации системы профессионального образования Ставропольского края является улучшение качества услуги, определяющей востребованность квалифицированных выпускников с позиций конечного потребителя – работодателя.

Для достижения заявленной цели с точки зрения системности необходим целостный (интегративно-кластерный) взгляд:

- на улучшение кадрового потенциала,
 - на приведение инфраструктуры организаций в соответствие с современными требованиями инновационных технологий предприятий,
 - на совершенствование финансовых механизмов (фактаж: 1). В 2016 году повышением квалификации и переподготовкой охвачены более 400 преподавателей СПО; 2). Заключены договоры о сотрудничестве между министерством образования и молодежной политики ставропольского края и Торгово-Промышленной палатой Ставропольского края, с Общероссийской общественной организацией малого и среднего предпринимательства «ОПОРА РОССИИ»).
- В настоящее время система профобразования Ставропольского края включает:
- 37 образовательных организаций, в которых ведется подготовка более чем по 150 профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда Ставропольского края (фактаж: КЦП формируются в соответствии с прогнозной потребностью министерства труда и социальной защиты населения ставропольского края),
 - 13 ресурсных центров,
 - 3 межотраслевых ресурсных центра (МОРЦ),
 - 8 специализированных центров компетенций,
 - 4 многофункциональных центра прикладных квалификаций;

Об эффективности деятельности системы профессионального образования свидетельствуют показатели трудоустройства выпускников, в 2015 году это 48% (без учета выпускников, проходящих службу в рядах Российской Армии), для сравнения в среднем по РФ – 44,4%.

Численность обучающихся по программам среднего профессионального образования в расчете на одного работника, относящегося к категориям преподавателей и мастеров производственного обучения, составляет 19,1 человека, что значительно превышает российский показатель 12,7 человека и свидетельствует об эффективности бюджетных расходов.

Таким образом, анализируя изложенные положения модернизации системы профессионального образования в Ставропольском крае направленной на улучшение качества профессионального образования и улучшение конкурентоспособности специалиста востребованного на рынке труда необходим дальнейший поиск бенефиса (уровня полезности) кластерных единиц гибкой многофункциональной целостной системы, поиск интегральных критериев запрашиваемых работодателями компетенций при трансляции ценностей устоявшихся традиций, которые в целом должны базироваться на интеграции.

Библиографический список

1. Кузнецов С.В., Тюlicheва Л.Д. Развитие института государственно-частного партнерства в процессе модернизации профессионального образования. *Экономика и управление*. 2014.
2. Смирнов А.В. Теоретические подходы к образовательным кластерам в системе профессионального образования. *Психология, социология и педагогика*. 2012; 12. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456>
3. Красноручкая Н.Г. Образовательный кластер в инновационной инфраструктуре региональной системы профессионального образования. Available at: http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/sotsiokulturnaya_rol/krasnorutskaya_ng/

4. *Позиционирование высших учебных заведений на рынке образовательных услуг*: монография У.А. Волосатова, Ж.В. Горностаева, В.Е. Жидко и др. Шахты, 2009.
5. *Система маркетинговой информации на рынке образовательных услуг*: монография. О.Е. Акимова, У.А. Волосатова, Ж.В. Горностаева и др. Шахты, 2009.
6. Смирнов А.В. *Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе*: монография. Казань, 2010.
7. Чебанов Э.И. Методы и направления опережающего развития региональной социальной инфраструктуры. *Региональная экономика*. 2012; 37. Available at: <http://uecs.ru/uecs-37-372012/item/962-2012-01-18-05-13-27>
8. Трещевский Ю.И., Исаева Е.М., Мовсесова М.Г. Управление эффективностью организаций на основе интеграции. *Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление*. 2008; 2: 13 – 20.
9. Кудрявцева О.В. Доминирование кластеров в экономике. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009; 11: 149 – 151.
10. Горетов И.Н. Роль специализации в региональном кластерном развитии. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009; 5: 105 – 108.
11. Булах К.В., Бурцева Е.Т. Педагогическое обеспечение развития инновационных процессов в профессиональном образовании. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2017; 4 (208): 50 – 56.

References

1. Kuznecov S.V., Tyulicheva L.D. Razvitie instituta gosudarstvenno-chastnogo partnerstva v processe modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Ekonomika i upravlenie*. 2014.
2. Smirnov A.V. Teoreticheskie podhody k obrazovatel'nykh klasteram v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Psichologiya, sociologiya i pedagogika*. 2012; 12. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456>
3. Krasnoruckaya N.G. Obrazovatel'nyj klaster v innovacionnoj infrastrukture regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya. Available at: http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/sotsiokulturnaya_rol/krasnoruckaya_ng/
4. *Pozicionirovanie vysshih uchebnyh zavedenij na rynke obrazovatel'nyh uslug*: monografiya U.A. Volosatova, Zh.V. Gornostaeva, V.E. Zhidko i dr. Shahty, 2009.
5. *Sistema marketingovoj informacii na rynke obrazovatel'nyh uslug*: monografiya. O.E. Akimova, U.A. Volosatova, Zh.V. Gornostaeva i dr. Shahty, 2009.
6. Smirnov A.V. *Obrazovatel'nye klasteri i innovacionnoe obuchenie v vuze*: monografiya. Kazan', 2010.
7. Chebanov E.I. Metody i napravleniya operezhayushchego razvitiya regional'noj social'noj infrastruktury. *Regional'naya ekonomika*. 2012; 37. Available at: <http://uecs.ru/uecs-37-372012/item/962-2012-01-18-05-13-27>
8. Treshevskij Yu.I., Isaeva E.M., Movsesova M.G. Upravlenie `effektivnost'yu organizacij na osnove integracii. *Vestnik VGU. Seriya: Ekonomika i upravlenie*. 2008; 2: 13 – 20.
9. Kudryavceva O.V. Dominirovanie klasterov v `ekonomike. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2009; 11: 149 – 151.
10. Goretov I.N. Rol' specializacii v regional'nom klasternom razviti. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2009; 5: 105 – 108.
11. Bulah K.V., Burceva E.T. Pedagogicheskoe obespechenie razvitiya innovacionnykh processov v professional'nom obrazovanii. *Vestnik Aдыгейского государственного университета. Seriya 3: Pedagogika i psichologiya*. 2017; 4 (208): 50 – 56.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 394.3:379.8-053.81

Heckmann N.A., senior teacher, Department of Artistic Culture, Arts and Crafts, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: heckmann89@yandex.ru

LEADERSHIP TRAINING PROGRAM AS A TOOL FOR INFORMAL YOUTH EDUCATION. The article contains a substantiation of the author's program of informal education of youth with the aim to develop the qualities of leaders in active role-plays. These are games of active action that are most needed by skillful leaders, since these are extreme team games based on a competitive adventure story and certain rules. The contents of the author's program "School of Leaders" and some results of its approbation are analyzed. The main feature of the program is that it is built on the principles of non-formal learning (flexibility, responsiveness, orientation to interactive methods and forms of participant training), and the structure of the program (the breakdown of training material into modules, methodological provision) allows to consider this program as a pedagogical tool that lets to achieve the intended result in a purposeful, systematic, short time, with a minimum of resources.

Key words: classification of role-plays, Russian youth, active role-plays, quest games, informal learning, quality of role-plays, informal learning program, interactive forms of education.

Н.А. Гекман, ст. преп. каф. художественной культуры и декоративно-прикладного творчества ФГБОУ ВО АГИК, г. Барнаул, E-mail: heckmann89@yandex.ru

ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ РОЛЕВЫХ ИГР КАК ИНСТРУМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ

В статье содержится обоснование авторской программы неформального обучения молодёжи, желающей развить качества лидеров ролевых игр активного действия. Именно игры активного действия наиболее нуждаются в умелых лидерах, поскольку это экстремальные командные игры на основе соревновательно-приключенческого сюжета и определенных правил, реализуемых в ходе игры-квеста. Анализируется содержание авторской программы «Школа лидеров» и некоторые результаты её апробации. Главная особенность программы состоит в том, что она построена на принципах неформального обучения (гибкость, оперативность, ориентация на интерактивные методы и формы обучения участников), а сама структура программы (разбивка обучающего материала на модули, методическое их обеспечение) позволяет рассматривать такую программу в качестве педагогического инструмента, позволяющего целенаправленно, системно, в короткие сроки, при минимуме ресурсов достичь намеченного результата.

Ключевые слова: классификация ролевых игр, российская молодёжь, ролевые игры активного действия, игры-квесты, неформальное обучение, качества лидеров ролевых игр, программа неформального обучения, интерактивные формы обучения.

Игра как вид деятельности существует не первое тысячелетие и постоянно видоизменяется, откликаясь на запросы каждого поколения. Рубеж XX – XXI вв. характеризуется развитием игрового ролевого движения городской молодёжи, корни которого возникли за рубежом, а затем достигли и городов России.

В данный момент существующие ролевые игры условно можно разделить на настольные, компьютерные и ролевые игры не виртуального, а реального формата. Последние, в свою очередь, имеют свою классификацию, связанную с содержанием этих игр [1]. Такие игры требуют фантазии, выдумки, достаточно сложных

умений, связанных с навыками изготовления костюма, оружия своего персонажа, погружения в мифологический или исторический сюжет. Это относится к играм «фэнтези» и исторической реконструкции. Навыки виртуозного владения автомобилем, средствами связи и навигации, интеллектуально-креативные умения по разгадыванию кодов, дающие ключ к выполнению игровых заданий и победе над командой противников характерны для игр активного действия [1]. Организация и проведение таких сложных игр без лидеров невозможна. Лидерам, соответственно, нужны качества личности, способствующие эффективному управлению игрой.

Анализ практики показывает, что группы любителей-ролевиков – это достаточно закрытые для внешних влияний самоорганизующиеся структуры. Они, испытывая потребность в определенном количестве умелых и успешных лидеров (это показали социологические опросы движения ролевиков в Алтайском крае) [2], не знают, как реализовать эту потребность в своем окружении, своими силами, а внешних вмешательств, в силу особенностей своей неформальной деятельности, ролевики не признают.

Нами установлено, что наибольшую потребность в успешных лидерах испытывают группы любителей игр активного действия, поскольку это командные игры соревновательного характера, где надо непременно либо победить соперников, либо проиграть им в ходе игры-квеста, связанной с приключенческим сюжетом. Играет в такие игры городская молодежь в возрасте примерно от 23 до 35 лет. Как же формировать лидерские качества и соответствующие им навыки современной городской молодежи, играющей в игры активного действия, но уже закончившей учебу, то есть вышедшей из-под влияния учреждений формального образования?

В последние годы все большую популярность набирает неформальное обучение как часть неформального образования [3]. В этом случае процесс получения новых знаний может протекать вне специализированного образовательного пространства, но при этом существуют конкретные цели, методы и методики и результат обучения. Такое обучение может проводиться образовательными или общественными организациями, клубами и кружками, и представляет собой тренинги (в том числе и игровые), курсы, семинары, круглые столы. Оно проводится под руководством тренера (коуча), специалистов определенных сообществ и не предполагает получения документа об образовании, диплома, сертификата, удостоверения. Возможно ли развитие лидерских качеств участников ролевых игр активного действия средствами неформального обучения, и, если да, то насколько такое обучение будет эффективным?

Как мы уже отмечали, специфика игр активного действия состоит в том, что такие игры осуществляющихся часто в ночное время, при условии умелого использования игроками автомобиля, современного электронного оборудования и т. д., в процессе соревнования с командами-соперниками за победу в игре, итог и сюжет которой определяется «мастерами игры». Важно отметить, что в отличие от игр направления «фэнтези» и исторической реконструкции, команды любителей игр активного действия имеют четко выраженную организационную структуру, которая представлена командами игроков. Также внутри игры существует своя иерархическая система: от рядового до организатора игр, то есть по мере роста лидерских навыков игрок может стать «мастером игры».

Автор статьи предлагает свой вариант развития лидерских качеств участников подобного вида игр с помощью авторской программы неформального обучения «Школа лидеров». Программа была апробирована в период с 2016 по 2018 гг. для участников ролевых игр активного действия г. Барнаула. Идея программы – формирование лидерских качеств участников «Школы лидеров» на основе развития конкретных знаний, навыков и умений по управлению игрой соревновательно-приключенческого типа. *Целью программы* было определено выявление и развитие не только лидерского потенциала (способностей к лидерству), но и конкретных навыков по управлению ролевой игрой и командой игры активного действия. *Целью программы* обусловила выполнение ряда *задач*: содержание которых можно кратко сформулировать как развитие мотивации к лидерству, формирование и укрепление коммуникативных, интеллектуально-креативных, деятельностно-волевых лидерских качеств. *Методика реализации программы* предполагала использование следующих *методов и приемов работы* исследователя: 1) научные: социологические (опрос, тестирование); 2) педагогические: а) личный пример, убеждение, поощрение со стороны руководителя програм-

мы; б) программирование, т. е. поэтапная и целенаправленная организация взаимодействия целевой группы и руководителя программы – автора данной статьи. Для реализации авторской программы были выбраны такие *формы работы*, как: 1) игровые формы (тренинговые, дидактические ролевые и деловые игры), основанные на методиках С.В. Гиппиуса, Л.В. Грачевой, Н.Т. Оганесян; 2) просветительные беседы, лекции-визуализации, обучающие семинары, эссе, групповые дискуссии о позиции лидера в игровой группе.

Авторская обучающая программа, направленная на развитие лидерских качеств участников любителей ролевых игр активного действия, состоит из четырех модулей и реализуется в четыре этапа. *Первый модуль* программы направлен на *выявление потенциальных лидеров* из числа участников группы любителей ролевых игр активного действия. Это своего рода модуль-фильтр для участников программы, который включал в себя беседу с участниками программы о понятии «лидер», социометрическую методику Дж. Морено, методику «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельницкого [5]), тестовую методику коммуникативных и организаторских склонностей («КОС»), а также различные тренинговые игры, кроме того, использовались лекции-визуализации и обучающие семинары о теории лидерства в отечественной и зарубежной практике. *Второй модуль* программы «Школа лидеров» направлен на *командообразование*, что предполагало не только получение теоретических знаний, но и укрепление навыков командной работы, обучение участников постановке общих целей и формированию умения коллективного выполнения различного вида заданий, заставляло их сплотиться для достижения выигрыша. *Третий модуль* авторской программы *направлен* на развитие креативности и физической формы участников команды игр активного действия. Реализация данного модуля потребовала проведения лекций, бесед, групповых дискуссий и написания эссе участниками групп о качествах, необходимых, по их мнению, лидеру. *Четвертый модуль* программы был направлен на закрепление *умений и навыков*, связанных с эффективной коммуникацией лидера, например, тренировкой умений решать внутригрупповые конфликты. Данный модуль предусматривал повторную беседу с участниками групп-команд о понятии «лидер» и повторный замер по социометрической методике Дж. Морено. Также в модуле были использованы ролевые дидактические игры «Бомбоубежище», «Пиратский бриг» и «Дискуссия», а также деловая игра «Переговоры» и тренинговая игра «Богатырь на распутье».

Прохождение потенциальными лидерами объединения всех модулей тренинговых игр предполагало включение их в дальнейшую деятельность объединения не только как участников, но и как руководителей игры и группы-команды. Данные, полученные в процессе апробации авторской программы, основанной на методике неформального обучения, свидетельствуют о достижении участниками экспериментальных групп успешного уровня сформированности всех компонентов личности лидера, ориентированного на ролевые игры активного действия. Как мы уже отмечали, в состав компонентов, кроме высокой мотивации на лидерство, входили коммуникативные, интеллектуально-креативные, деятельностно-волевые лидерские качества. Этот результат был подкреплен внешним результатом: игровая группа под руководством лидера, прошедшего авторскую обучающую программу «Школа лидеров», стала намного чаще выигрывать, участвуя в серии новых игр, подкрепляя полученный результат ростом своей внутриигровой иерархии. Представляем фрагменты опроса участников, прошедших авторскую программу «Школа лидеров» и выигравших последующие игры активного действия:

Екатерина Г. (28 лет) – участник первой экспериментальной группы (ЭГ-1): «Мне было сложно выполнять большинство упражнений, которые связаны с творческим мышлением, а в играх это постоянно необходимо. В зимнем сезоне, кстати, я впервые заявляю себя как мастер игры».

Егор Д. (26 лет) – участник второй экспериментальной группы (ЭГ-2): «Быть капитаном команды – задача не из легких. Я все чаще сталкивался с тем, что не могу заставить ребят действовать так, как нужно, чтобы наша команда выиграла. Думаю, что ролевые игры из программы, типа «Бомбоубежище» и «Переговоры» помогли мне понять, как руководить командой и принимать взвешенные решения быстро».

Таким образом, в статье доказывается, что именно неформальное обучение, обладающее такими качествами, как гибкость, оперативность, ориентированность на интерактивные ме-

тоды и формы обучения, нацеленное на конкретные интересы и потребности обучающихся, и не предполагающее посещения ими образовательных организаций, помогает качественно решить проблему. В данном случае, это проблема развития лидерских качеств молодежи, участвующей в ролевых играх активного

действия. Стоит отметить также, что неформальное обучение лидеров должно быть организовано в рамках соответствующей программы. Она является педагогическим инструментом, помогающим системно, в короткие сроки, при минимуме ресурсов достичь намеченной цели.

Библиографический список

1. Гекман Н.А. Развитие лидерского потенциала участников ролевого игрового движения молодежи: педагогический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 68 – 71.
2. Оленина Г.В., Гекман Н.А. Программы деятельности любителей ролевых игр: теоретико-практический анализ. *Вестник МГУКИ*. 2015; Выпуск 3 (65): 130 – 137.
3. Соколов М.М. *Введение в микросоциологию*. PostNauka: Available at: <https://postNauka.ru/courses/48490>
4. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. Москва, 2018.
5. *Искусство вести за собой... тренинги и занятия по формированию у юношества социальной инициативности и лидерских качеств*. Москва: АРКТИ, 2007.

References

1. Gekman N.A. Razvitie liderskogo potentsiala uchastnikov rolevogo igrovogo dvizheniya molodezhi: pedagogicheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 68 – 71.
2. Olenina G.V., Gekman N.A. Programmy deyatel'nosti lyubiteley rolevykh igr: teoretiko-prakticheskij analiz. *Vestnik MGUKI*. 2015; Vypusk 3 (65): 130 – 137.
3. Sokolov M.M. *Vvedenie v mikrosotsiologiyu*. PostNauka: Available at: <https://postNauka.ru/courses/48490>
4. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 goda. Moskva, 2018.
5. *Iskusstvo vesti za soboj... treningi i zanyatiya po formirovaniyu u yunoshstva social'noj iniciativnosti i liderskih kachestv*. Moskva: ARKTI, 2007.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 378

Gizatullina K.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: g.klara23@mail.ru

THE BASHKIR PEOPLE'S IDEAS OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE WORK OF Z. A. BIISHEVA. The author explores the reflection of the idea of aesthetic education of the Bashkir people in the works of Z. A. Biisheva, provides information on the creativity of the writer as a reflection of people's interests and concerns of the folk education. The article highlights a problem of folk upbringing studied by many scientists and educators at different stages of development of society, which still remains relevant at present time. The article presents the summary of the study reflected the ideas of aesthetic education of the Bashkir people in Biisheva's novel "Emesh". The author draws a conclusion that the aesthetic education of children in Bashkir folk pedagogy is based on the transfer to the younger generations of aesthetic attitude to the reality, explaining the notion of beauty and ideal beauty, human education, to make them able to live and work according to the laws of beauty. These ideas of the Bashkir people are widely reflected in work of Z. A. Biisheva.

Key words: education, idea of folk education, folk pedagogy, aesthetic education, aesthetics of labor, ideal of beauty.

К.Х. Гизатуллина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: g.klara23@mail.ru

БАШКИРСКИЕ НАРОДНЫЕ ИДЕИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ З.А. БИИШЕВОЙ

Автор исследует отражение идеи эстетического воспитания башкирского народа в творчестве З.А. Биисевой, приводит информацию, что творчество писательницы является отражением народных интересов и проблем народного воспитания. В статье подчеркивается, что проблема народного воспитания находилась в центре внимания многих ученых и педагогов на различных этапах развития общества. Остается она актуальной и в наше время. В статье представлены краткие итоги исследования отражения идей эстетического воспитания башкирского народа в романе З.А. Биисевой «Емеш». Автор делает выводы о том, что эстетическое воспитание детей в башкирской народной педагогике – это передача подрастающим поколениям эстетического отношения к действительности, привитие понятия о красоте и идеала красоты, воспитание человека, способного жить и творить по законам красоты. Эти идеи башкирского народа нашли широкое отражение в творчестве З.А. Биисевой.

Ключевые слова: воспитание, идеи народного воспитания, народная педагогика, эстетическое воспитание, эстетика труда, идеал красоты.

При изучении народных традиций воспитания необходимо уделить особое внимание творческой интеллигенции, среди которых Народный писатель Башкортостана Зайнаб Биисева. Главную суть творчества З.А. Биисевой, его направление определяют народные интересы и проблемы воспитания подрастающего поколения.

Устное народное творчество, традиции, обряды, обычаи башкирского народа, отраженные в произведениях З.А. Биисевой, несут в своем содержании педагогические идеи, принципы воспитания, правила, приемы, примеры положительного и отрицательного.

Рассмотрим отражение идей эстетического воспитания башкирского народа в романе З.А. Биисевой «Емеш».

Эстетическое воспитание детей в башкирской народной педагогике – это передача подрастающим поколениям эстетического отношения к действительности, привитие понятия о красоте и идеала красоты, воспитание человека, способного жить и творить по законам красоты.

Основной целью эстетического воспитания является формирование у детей эстетического отношения к своей жизнедеятельности, к объектам действительности с точки зрения прекрасного. Эстетическое воспитание осуществляется через песни, пляски, частушки, художественную отделку, роспись предметов быта, одежды, интерьера дома [1].

Не оставляют читателя равнодушным подробнейшее описание национальной одежды и жилища, приготовления нацио-

нальных блюд, игры на национальных инструментах в романе «Емеш»:

«... Широкоплечий, чернобородый, средних лет мужчина вытащил из чехла на поясе медный курай, поднес к губам. И над Большим Иком понеслась-разлилась мелодия, вобравшая в себе беспредельную ширь души народа, несущая в себе богатырское сердце народа, щедрого на доброе слово, ненасытное в своей любви к песне и музыке» [2, с. 407].

«... Но маленький кубыз (девичий инструмент) в руках Емеш не только рассказывал, он еще звенел горным потоком, жужжал майский жуком, заливался трелью жаворонка, возносящегося к небу, и тревожно нашептывал какие-то тайны...» [2, с. 407].

У главной героини романа – Емеш, был собственный мир, созданный песнями, стихами, сказками, в которых она находила отраду для своей израненной души.

Песня – сложная форма народного поэтического творчества. Главное назначение песен – эстетическое воспитание. Но они имеют целью осуществления и других сторон формирования личности, т. е. являются комплексным средством воздействия на личность. В песнях раскрывается внешняя и внутренняя красота человека, значение прекрасного в жизни; они – одно из лучших средств развития эстетического вкуса у подрастающего поколения [3, с. 102 – 103].

В исследуемом романе З. Бишевой находят отражение многие жанры народных песен. Не случайно она писала следующие строки: «... самым потрясающим для меня в нашей национальной культуре явлением всегда была народная песня. Я у песни учусь всегда, вслушиваясь не только в слова, но и в мелодию – мелодия родной песни дает душе самое лучшее самочувствие» [4, с. 65].

Недаром говорится, что песня – душа народа. Под песню работают и пляшут, встречаются и расстаются, в песнях оживает для каждого человека родной его край:

«Не устанет петь в тени ветвей, Крохотная птаха – соловей. Слышен и с тугаев, и с полей, Голос твой, наш икский соловей».

Чем один другого хуже человек? Что же он без счастья кортает век?...

Хорошо, что нам поешь ты, соловей, В мае возвратись из-за морей...» [4, с. 187].

В памяти Емеш всплывали слова покойной бабушки Карасэ:

«Настоящие певцы поют не ради славы, не ради награды из байских рук, просто они не могут жить без песни, а в их пение раскрывается чистая душа народа» [4, с. 58].

Народ – единственный и неиссякаемый источник духовных ценностей. Великие художники, поэты, композиторы черпали вдохновение в народе, из народного творчества. Поэтому их творение во все эпохи были доступны и близки народу. У народа же главным мерилем духовности и эстетической ценности всегда оставался труд. Эстетическое воспитание осуществлялось в тесной связи с трудовым. Даже больше: оно, главным образом, осуществлялось в процессе труда. Пряли – пели, рассказывали сказки; работали в поле, на лугу – пели... Неслучайно в народном эпическом творчестве преобладает трудовая тематика.

Народ вырабатывал не только правила трудового воспитания, но и выражал свое отношение к эстетике труда. Родители должны были научить детей не только трудиться, но и красиво трудиться. Девочки не только охотно справлялись с заботой о животных, но и исправлялись с домашними делами. Они могли самостоятельно помыть посуду, прибраться по дому. Во время приготовления пищи они с веселой радостью напивали песни, плясали, хохотали «до упаду».

Вот как это отражается на страницах романа «Емеш»:

«Янеш и Сабира, пританцовывая и напивая, принялись перемешивать кашу, чтоб она не пригорела:

Буль-буль, каша варится,
Масло в кашу валится,
Все к нам в гости зарятся –
А к кому им зариться –
У нас каша варится!» [5].

Или:

«Емеш засучив рукава, принялась за уборку. Сначала вынесла на улицу одежду, подушки, паласы – все, что попало в глаза. Потом протерла пыль, промыла окна, отскоблила дощечку, как кухонную доску, пол. Пошла в алласык – там отмыла солью чашки, блюдца, тарелки и всю посуду. Смешав кислое молоко с истолченным в муку кирпичом, начистила самовар так, что он за-

блестел золотом. Наконец занесла в дом просохшие на солнце вещи, сначала выбив из них пыль, и красиво развесила, разложила по местам» [5].

Таким образом, у башкирского народа существовала продуманная система эстетического воспитания. Она имеет много общего с педагогическим опытом других народов, особенно тем, кто близок по географическому положению. Значение эстетического воспитания состоит в том, что оно осуществляется параллельно с другими элементами формирования качеств личности подрастающего поколения.

Сочетание трудового и эстетического воспитания проявляется и в том, что труженики искусно и тонко украшали и любовно отделяли орудия труда. Эти орудия должны были быть не только удобны, но и настолько красивы, чтобы радовать глаз, поднимать настроение. Украшения орудий труда, таких, например, как упряжь, сани, телега, веретено, прялка, гребень, мялка и других, носили характер массового всенародного художественного творчества. Народ искал радость в труде. В подневольной работе радости, конечно, было мало, но эстетика, вносимая в трудовой процесс, облегчала участь труженика, делала жизнь полнокровней.

Трудовой люд создавал красоту в любой сфере своей жизни и деятельности. Какие чудесные вышивки создавали и какие кружева вязали девушки! Сколько живого чутья к рисунку и краскам в праздничных девичьих нарядах:

«... На ней было в сплошных оболочках атласное платье узорчатыми, колыхающимися ленточками и дугообразными швами, настоящие кораллы на шелковых нитях, поверх платья был накинута расшитая серебром и украшенная серебряными монетами еля, наискосок с левого плеча под правую руку грудь перехватывала узорчатая лента амазейка, на которой висели один к одному серебряные рубли, на ногах были шиты новенькие хромовые сапожки, кованные медью, на запястьях серебряные браслеты с настоящими кораллами, на пальцах перстни с бирюзой и серебряные кольца на голове играющий на солнце разноцветными узорами кашемировый платок» [5].

Взять так же деревянную резьбу, которой щедро убирали избы – оконные наличники, ставни, карнизы. Они напоминали искусную вышивку. Этот художественный вкус воспитывался веками.

Таким образом, эстетические вкусы, идеалы, воззрения народа всегда соответствовал законам красоты, которые были основой формирования эстетических вкусов и идеалов личности, развития способностей эстетического воспитания действительности и подготовкой человека к творческой деятельности по законам красоты. Эти идеи башкирского народа нашли широкое отражение в творчестве З.А. Бишевой.

По итогам проведенного исследования мы разработали рекомендации педагогам по использованию романа «Емеш» З. Бишевой в воспитании детей на народных традициях.

Задачи:

- формирование нравственных качеств: человеколюбие, честность, уважительное, бережное и добросовестное отношение к традициям родного края, уважение к взрослым и сверстникам;
- формирование национального самосознания учащихся, уважения к своему народу;
- воспитание любви к Родине, к природе родного края;
- содействие совершенствованию навыков культуры общения, навыков активного слушания.

Формы работы: беседа, анализ ситуаций, беседы с элементами игры, инсценировка сцен.

Рекомендованные мероприятия:

1. Инсценировка сцен из произведений.
2. Проект «Народные традиции в романе «Емеш».
3. Беседа с элементами театрализации «Добро и Зло» в романе З.А. Бишевой «Емеш».
4. Гостиная бабушки. Занятие «Знатоки пословиц» по роману «Емеш».
5. Театрализованное представление «Образы Красасиней» и «Суакай-иней».
6. Гостиная бабушки. «Народные сказки в романе».
7. Беседа по истории дворца «Караван-сарай».
8. Беседа о национальной кухне (по роману «Емеш»).
9. Анализ стихотворения Ш. Бабича «Ради кого» из романа З.А. Бишевой «Емеш».
10. Конкурс рисунков и иллюстраций к произведениям З.А. Бишевой.

11. Конкурс знатоков творчества З.А. Бишовой (викторина). Народная культура донесла до нас древние традиции, которые не должны быть забыты. Но культура не может жить одной

традицией, она постоянно поддерживается новым временем и новым поколением, вступает в несколько изменившиеся исторические условия.

Библиографический список

1. Баймурзина В.И. *Этнопедагогика башкирского народа: история и современность*: монография. 2-е изд., перераб. и доп. Уфа: Баш. гос. ун-т; Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. акад. им. Зайнаб Бишовой, 2008.
2. Бишова З.А. *Емеш. Роман*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1987.
3. Бишова З.А. *Емеш. Трилогия*. (Книга первая). Уфа: «Китап», 1998.
4. Бишова З.А. *Жизнь и творчество. Фотоальбом*. На башкирском и русском языках. Уфа: «Китап», 2009.
5. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: Учебник для студ. и высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.

References

1. Bajmurzina V.I. *'Etnopedagogika bashkirskogo naroda: istoriya i sovremennost'*: monografiya. 2-e izd., pererab. i dop. Ufa: Bash. gos. un-t; Sterlitamak: Sterlitamak. gos. ped. akad. im. Zajnab Biishevoj, 2008.
2. Biisheva Z.A. *Emesh. Roman*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987.
3. Biisheva Z.A. *Emesh. Trilogiya*. (Kniga pervaya). Ufa: «Kitap», 1998.
4. Biisheva Z.A. *Zhizn' i tvorchestvo. Fotoal'bom*. Na bashkirskom i russkom yazykah. Ufa: «Kitap», 2009.
5. Volkov G.N. *'Etnopedagogika*: Uchebnik dlya stud. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000.

Статья поступила в редакцию 09.06.18

УДК 374.72

Goynov I.V., postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), senior teacher, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Perm, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

IMPROVEMENT OF QUALIFICATION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PERSONAL POTENTIAL OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA. The article shows that the basics of the concept is professional-personal potential. The review of researchers who examined the issues related to the development of personal and professional potential is presented. The basic modern forms of the organization of improvement of professional skill of employees are stated. The research reveals the main directions of work at the courses of professional development for the most complete disclosure of the professional and personal potential of the employees of the Federal penitentiary service of Russia. The role of practice-oriented and differentiated training in the development of the professional and personal potential of staff, students of advanced training courses is shown.

Key words: professional-personal potential, employee, listener, advanced training, personal potential.

И.В. Гойнов, соискатель каф. социальных технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь; преп. ФКОУ ВО «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний России», г. Пермь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ

В статье показано, что является сущностью понятия профессионально-личностный потенциал. Представлен обзор исследований, в которых рассматривались вопросы, связанные с развитием личностно-профессионального потенциала. Изложены основные формы организации повышения квалификации сотрудников, востребованные в настоящее время. Выявлены направления работы на курсах повышения квалификации для наиболее полного раскрытия профессионально-личностного потенциала слушателей курсов – сотрудников ФСИН. Показана роль практико-ориентированного и дифференцированного обучения в развитии профессионально-личностного потенциала сотрудников, слушателей курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: профессионально-личностный потенциал, сотрудник, слушатель курсов, повышение квалификации, личностный потенциал.

Основу развития потенциала личности составляет идея её саморазвития и самоактуализации (В.И. Андреев, Л.Н. Куликова, Д.Б. Эльконин и др.), так как потенциал – это разница между тем, каков человек есть (что имеет в качестве интеллектуально-трудового и нравственного «багажа») и тем, каким он может стать (В.Н. Марков).

На теоретическом и эмпирическом уровнях доказано, что в процессе целенаправленного воздействия на личность, создаются условия для формирования и развития её потенциала (Н.И. Болдырев, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, В. . Кукушкин, Б.Т. Лихачев, А.И. Мищенко, И.П. Подласый, И.В. Саванович, В.А. Сластенин, М.Г. Тайчинов, Е.Н. Шиянов).

В научных работах отмечается, что в основе личностного потенциала лежит отношение к труду как высшей жизненной потребности. Структура личностного потенциала сотрудника ФСИН состоит из работоспособности, которая зависит не только от психофизиологических, но и социальных характеристик человека; профессиональной компетентности, умений, знаний; креативности, устремленности совершенствовать свое рабочее место и технологический процесс, в который он включен; способности к

сотрудничеству в условиях массового производства; меры осознания ответственности за свою работу перед своими коллегами и самим собой [1].

Значительное место в изучении проблемы формирования и развития личностного потенциала занимают междисциплинарные исследования, в частности, акмеологические основы развития профессионала, в том числе, его потенциальных возможностей изучали А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.; роль и функции педагога в развитии субъектных потенциалов личности в работах И.Ф. Бережной, Н.М. Борытко, А.К. Осницкий и др.; условия образовательной среды для развития личностного потенциала выявляли И.Ф. Аметов, Л.Д. Бережнова, Г.И. Гапонова, Г.Б. Горская [2].

Отмечается, что личностный потенциал – это основа личности, которая определяет ее готовность к жизнедеятельности, реализации стратегии личностного, социального и профессионального становления, дает возможность карьерного роста [2]. Основу личностного потенциала составляют задатки и способности, которые получают развитие в определенных условиях деятельности и от которых зависит профессионализм и компетентность специалиста [3].

В современных условиях наметились определенные тенденции развития повышения квалификации специалистов различных профессий, обусловленные запросами личности и социума в приобретении новых знаний и получении дополнительных импульсов в профессиональной деятельности: динамичность, мобильность, гибкость, вариативность содержания; субъектность, самостоятельность и активность слушателей курсов [4].

Являясь динамичной, мобильной, гибкой и оперативной структурой, система повышения квалификации кадров обеспечивает единство прикладных, фундаментальных и методологических знаний, необходимых для реализации определенных функциональных обязанностей, знакомит слушателей курсов с новейшими достижениями науки и передового опыта в профессиональной деятельности.

Динамичность современной жизни, активная глобализация, информатизация и технолоогизация интенсифицировали процесс «устаревания» полученных в учебных заведениях знаний и умений. Эту проблему успешно решает система повышения квалификации, являясь звеном непрерывного образования человека, обеспечивающим профессионально-личностную динамику. Если высшие учебные заведения несут ответственность за освоение учащимися фундаментальных, исторически сложившихся, устоявшихся знаний и умений в определенной профессиональной сфере, то институты повышения квалификации отвечают за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций.

Не всегда профессионально-личностный потенциал сотрудника раскрывается во время его учебы в образовательных организациях. Зачастую, новые профессиональные возможности раскрываются уже во время несения службы. В тоже время, очень важно регулярное повышение квалификации сотрудников, поскольку выходят новые положения, постановления и т. д.

В настоящее время на курсах повышения квалификации реализуются несколько видов обучения:

- краткосрочные курсы (до 72 часов), которые создаются для рассмотрения определенных тем и вопросов конкретного

производства или службы (часто такие курсы ПК реализуются по месту работы или службы) [4];

- тематические семинары и среднесрочные курсы ПК (от 72 до 100 часов) для рассмотрения производственных, социально-экономических, технологических проблем отрасли, организуются на уровне района, области, края и т. д.;

- долгосрочные курсы ПК (свыше 100 часов) предполагают углубленное рассмотрение актуальных вопросов и проблем соответствующей профессиональной отрасли.

Организация взаимодействия с сотрудниками во время прохождения курсов ПК предусматривает подачу максимально новых знаний для слушателей, знаний, которые являются лично значимыми для сотрудников, реализуются условия самостоятельности и активности. Реализация дифференцированного и личностно-ориентированного подходов на курсах ПК обеспечивает максимальную заинтересованность слушателей, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию освоения необходимого объема материала [5; 6].

Важным является тот факт, что на курсах повышения квалификации происходит обмен мнениями с другими сотрудниками по актуальным вопросам, затронутым в рассмотрении. Общение сотрудников является необходимым эффектом развития их профессионально-личностного потенциала.

Наиболее востребованы практико-ориентированные формы работы на курсах ПК, поскольку именно в практической деятельности может реализоваться профессиональный потенциал слушателей.

В последние годы наметился ряд новых тенденций, связанных с принятием законодательных актов, влияющих на деятельность учреждений отбывания наказаний: принят Закон РФ «Об учреждениях и органах, исполняющих наказания в виде лишения свободы», принята новая редакция Уголовно-исполнительного кодекса и др. В связи с этим рассмотрение новых аспектов на курсах повышения квалификации будет актуальным и своевременным.

Библиографический список

1. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016; 1 (52): 125 – 131.
2. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8; № 5-2: 141 – 145.
3. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
4. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения*. Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
5. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 6; 178 – 189.
6. Vodenko K.V., Ponomarev P.A., Vergun T.V., Zritneva E.I., Volkova L.A. University as center of regional social-economic and scientific-innovative development. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8; № 3: 76 – 86.

References

1. Zritneva E.I. Povyshenie kvalifikatsii sotrudnikov sistemy social'noj zaschity naseleniya Stavropol'skogo kraia: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2016; 1 (52): 125 – 131.
2. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mys'.* 2016; Т. 8; № 5-2: 141 – 145.
3. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
4. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutfirmennogo obucheniya*. Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.
5. Saenko L.A. Bezrabotnye kak sub'ekty obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 6; 178 – 189.
6. Vodenko K.V., Ponomarev P.A., Vergun T.V., Zritneva E.I., Volkova L.A. University as center of regional social-economic and scientific-innovative development. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8; № 3: 76 – 86.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 379.82-053.2-056.24

Golovko T.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ti_golovko@mail.ru

Mursina E.I., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: mursina310@mail.ru

SOCIAL AND CULTURAL TECHNOLOGIES OF WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES. The article examines organizational aspects of the use of technologies of socio-cultural activities in the work with children with disabilities. As an investigation task, the authors define an attempt to evaluate the experience of using forms of leisure activities and cultural and creative rehabilitation of children with disabilities in public and non-profit public organizations of Altai Krai, as well as the potential for their joint activities with an educational institution. Particular attention is paid to the analysis of work programs with children suffering from infantile cerebral palsy, early childhood autism, as well as the stages of developing "The Sun for All!", a social and cultural project for working with children with Down syndrome.

Key words: leisure, social and cultural activities, project, children with disabilities, social organization, educational institution, cultural and creative rehabilitation.

Т.И. Головкин, канд. пед. наук, доц. Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: ti_golovko@mail.ru

Е.И. Мурзина, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: tmurzina310@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются организационные аспекты использования технологий социально-культурной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить опыт использования форм организации досуговой деятельности и культурно-творческой реабилитации детей с ограничениями в здоровье в государственных и некоммерческих общественных организациях Алтайского края, а также потенциал их совместной деятельности с образовательным учреждением. Особое внимание в статье уделяется анализу программ работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом, ранним детским аутизмом, а также этапам разработки социально-культурного проекта работы с детьми с синдромом Дауна – «Солнышко для всех!»

Ключевые слова: досуг, социально-культурная деятельность, проект, дети с ограниченными возможностями здоровья, общественная организация, образовательное учреждение, культурно-творческая реабилитация.

В настоящее время происходят существенные изменения в воспитании подрастающего поколения – в социально-педагогическую практику вводятся новые подходы, соответствующие гуманистическим тенденциям развития цивилизованного общества.

Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 2006 году, делает акцент на принцип равного достоинства личности каждого человека, на развитие его способностей и одаренности, необходимости поддерживать приемлемый для инвалида образ жизни, учитывающий особенности его развития. Перенос акцента на способности человека, а не на его дефект, позволяет опираться на культурологический подход в работе с людьми с ограничениями в здоровье. Культура является ключевым условием развития человека. Более того, развитие происходит не при пассивном потреблении культуры, а в процессе активного овладения ею. Творческие импульсы такому развитию всегда давало искусство.

Так, социально-культурные технологии, содержание которых направлено на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), способствуют созданию среды, в которой конструируются такие условия, при которых ребенок с ограничениями по здоровью чувствовал бы себя равноправной, равноценной частью группы. Приемлемая и привлекательная досуговая деятельность позволяет детям-инвалидам интегрироваться в общую социокультурную среду, справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности. В досуговой деятельности оптимально востребуются интеллектуальные и эмоциональные, духовные и физические ресурсы человека, становится возможным свободное творчество. Более того, некоторые формы отдыха и развлечений рассматриваются в современных исследованиях как потребность личности в культуре и духовной деятельности [1].

Интеграция детей с проблемами развития в среду обычных сверстников – явление вполне распространенное во всех высокоразвитых странах мира. Таков сегодня социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. С каждым годом всё больше внимания уделяется воспитанию в обществе толерантного отношения к таким детям. Более того, интеграция имеет ряд положительных результатов не только для детей с различными ограничениями, у которых наблюдается более зрелое, позитивное поведение; они лучше социализируются и адаптируются к окружающей среде, быстрее и успешнее осваивают речь. Для типично развивающихся детей совместная деятельность – это условие формирования способности к эмпатии, сочувствию, пониманию индивидуальных отличий в личности каждого человека.

Для детей вообще и для детей с ограниченными возможностями здоровья искусство и культура являются прекрасными образовательными и реабилитационными средствами. В атмосфере, насыщенной культурой и искусством, обеспечивается развитие жизненно важных познавательных навыков, навыков общения, формирование активной жизненной позиции. Строя отношения с людьми, владеющими языком звуков, красок, движений, человек получает новый опыт, который может нести в жизнь, облегчая свое общение с другими людьми.

Кроме того, в научной сфере признана эффективность терапевтического воздействия культуры и искусства. Термин «арт-терапия» (art therapy) М. Наумбург и А. Хилл впервые использовали в 40-е годы прошлого века для обозначения таких форм

клинической практики, когда психологическое «сопровождение» клиентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Являясь наиболее естественной формой коррекции эмоционального состояния, творчество дает возможность выразить и воспроизвести внутренние чувства, переживания, сомнения, конфликты и надежды в символической форме. Кроме того, творческие возможности каждой личности, реализуемые в процессе арттерапии – это реализация его прав на достойную жизнь, возможность преодолеть ограничения, вызванные болезнью или инвалидностью.

Участие ребёнка в художественной деятельности расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Л.С. Выготский, указывая на особенности культурно-образовательного пространства ребёнка с ОВЗ, отмечает, что наряду с общими для нормального и аномального развития закономерностями выделены специфические. Для всех типов аномального развития человека характерно снижение способности к приёму, переработке, хранению и использованию информации; трудность словесного опосредствования; замедленный процесс формирования понятий. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребёнка» [2, с. 13].

В России реализуется множество социально-культурных проектов и программ, способствующих реабилитации, адаптации и интеграции инвалидов и людей с ОВЗ.

Социально-культурный проект – это комплекс мероприятий, направленных на решение социально-культурной проблемы определённой целевой аудитории или проблемы определённой местности, в течение определённого периода времени на основе ресурсного обеспечения и получения качественных результатов, которые можно диагностировать [3, с. 54].

Кафедрой социально-культурной деятельности Алтайского государственного института культуры (АГИК) с 2000 года проводятся единичные мероприятия для детей с ОВЗ. Далее, накопленный опыт и плодотворное сотрудничество с общественными организациями, работающими с детьми-инвалидами и их семьями, послужили поводом к объединению педагогических и творческих целей в разработке и реализации социально-культурных проектов [4].

Среди целей социально-культурных проектов обозначились следующие: развитие познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями; формирование элементарных представлений об окружающем мире и необходимых для этого коммуникативных навыков; повышение уровня социализации особенных детей; вовлечение детей в непосредственную практическую деятельность; формирование толерантности детей и их родителей; оказание посильной помощи детям с ОВЗ и их семьям в организации досуга; привлечение внимания и участия в реализации социально-культурных проектов общественности (родителей, общественных объединений, СМИ).

Мы согласны с теми исследователями, которые считают, что социально-культурные и социально-педагогические проекты – это программа особого рода деятельности специалистов социокультурной сферы или социального педагога, их сотрудников

с индивидом или социальной группой в определённых условиях [5].

Преподавателями кафедры и студентами АГИК совместно с *Алтайской краевой общественной организацией родителей детей-инвалидов и инвалидов детства (АКООРДИИД) «Незабудка»* – реализуется проект «Дорогой Добра»; совместно с «Центром социальных инициатив «Алтай – ПАРУС» – социально-культурные проекты «Больничная клоунада»; по инициативе Алтайской региональной общественной организации родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна «Солнечный Круг», был разработан и реализуется социально-культурный проект «Солнышко для всех!».

Подпрограммы комплексной программы «Человек особой заботы» (АКООРДИИД «Незабудка») реализуют главные направления работы: коррекционно-развивающее, организация летнего отдыха, обучение детей и подростков – инвалидов навыкам работы на компьютере, культурно-развлекательные мероприятия, клуб общения «Непоседы».

Так, организация летнего отдыха для детей-инвалидов и их родителей реализуется в программе «Незабудкино лето». Нуждающиеся в постоянной помощи дети, отдыхают в сопровождении родителя или вожатого. Для детей организована специальная программа: отдых на природе, спортивные и праздничные мероприятия, оздоровительные процедуры, экскурсии, игры, а также работа с врачами-специалистами.

Программа «Компьютерная грамотность – залог успеха» направлена на обучение детей и подростков – инвалидов навыкам работы на компьютере.

Содержание коррекционно-развивающей программы «Первые ступеньки в «Незабудке» разделено на три «ступени», каждая из которых имеет свои задачи – коррекционные, образовательные и воспитательные. Постепенное решение этих задач во взаимосвязи со всеми субъектами деятельности (педагог – ребёнок – родитель – педагог) даёт возможность приобрести ребёнку определённые навыки и умения по разным разделам. Содержание «ступеней» зависит не от возраста, а от уровня общего и интеллектуального развития ребёнка. Переход с одной «ступени» на другую возможен при достижении определенных результатов, которые описаны в программе в виде показателей развития на каждой ступени.

Анимационная программа «Плечо друга» проходит в «Незабудке» в Декаду инвалидов и включает элементы арт-терапии: изо-терапии, кукло-терапии, музыка-терапии и др. В праздничном аквагриме детей используются символ организации – цветок незабудки. По мнению А.И.Копытина, использование в работе арттерапевтических методов не только способствует созданию новых позитивных переживаний, но и «подсказывает» способы их удовлетворения [6].

В рамках социально-культурных проектов Алтайской краевой общественной организации родителей детей-инвалидов с аутизмом «Ступени» проводятся занятия по развитию творческих способностей детей-аутистов. Ребята рисуют, лепят, делают аппликации; проводятся групповые музыкальные занятия, направленные на взаимодействие друг с другом. В выходные дни организованы коллективные посещения кинотеатров, цирка, выставок, концертов. Родители с детьми – частые гости детской школы искусств № 8 г. Барнаула.

Интересен опыт реализации социально-культурного проекта – «Детская игровая площадка «Весёлый дворик» в Краевом реабилитационном центре «Журавлики». Специалисты – аниматоры проводят детские праздники во дворах, где живут дети с ограниченными возможностями, проходящие реабилитацию в центре. Театрализованные представления, подготовленные с участием ребят из «Журавликов», весёлые игры помогают лучше познакомиться и подружиться особым и обычным детям. Умение играть – это одно из наиболее ценных умений, которые приобретает ребёнок. Целесообразность использования игры в работе с детьми с инвалидностью обусловлена тем, что этот вид деятельности и общения является наиболее органичным и ведущим для детского возраста: игра является естественным средством усвоения знаний; в игре можно научить имитировать действия и поступки, освоить необходимый для жизни социальный или бытовой навык; на поведение в игре налагаются некоторые правила и ограничения, и дети должны учиться действовать совместно с другими. Все эти навыки помогают сформировать правильную модель поведения и решать необходимые задачи.

Цель проекта «Больничная клоунада» («Центр социальных инициатив «Алтай – ПАРУС» совместно с АГИК) – реабилитация

детей в стационарах больницы методами клоунотерапии и игротерапии. Основные задачи программ проекта направлены на психологическую гармонизацию ребёнка в больнице через игру и интерактивное общение, мотивацию детей на правильное и при этом весёлое принятие лекарств и пищи, снятие или уменьшение болевого синдрома после проведения медицинских манипуляций, которые ребёнок оценивает как агрессию.

Главная идея разработки социально-культурного проекта «Солнышко для всех!» для работы с детьми с синдромом Дауна – вовлечённость детей в «обычную» жизнь – общение с близкими и сверстниками, занятия в кружках и секциях. Больные с синдромом Дауна поддаются обучению бытовым навыкам, координации движений, речи и другим простым функциям, необходимым в повседневной жизни. Необходимо развивать у них эти жизненно важные навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, тем самым повысив качество жизни ребят и их родителей. Программы проекта формируют у детей навыки организации домашнего досуга, так как, находясь в домашних условиях, они должны уметь проводить часть дня в одиночестве. Время, проводимое в одиночестве, тоже полезно для развития. Именно в такие часы ребёнок может усвоить идеи, с которыми столкнулся, попробовать самостоятельно сделать что-то новое. Для этого он должен иметь необходимый игровой материал.

Позитивным является и то, что, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера ребёнка остаётся практически сохранённой. Дети с синдромом Дауна могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают упрямыми и раздражительными; большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью.

В проекте «Солнышко для всех!» реализованы следующие функции управления:

- планирование, представляющее собой первый уровень управленческого процесса. На этом этапе важно понимание того, какие ресурсы будут использоваться для достижения целей (технология, персонал, финансы, оборудование);
- организация, которая заключается в оптимальном распределении ресурсов, задач и полномочий между участниками проекта и организация их совместной работы;
- мотивация, представляющая собой активизацию деятельности участников и побуждение их к эффективному осуществлению своей деятельности;
- контроль, в процессе которого организаторы (управленцы проекта) определяют, достигнута ли цель и верны ли были решения, принятые в процессе ее достижения;
- координация, представляющая собой осуществление согласованных действий оргкомитета, а также построение будущих планов.

Среди этапов проекта содержательно были обозначены следующие:

Подготовительный этап.

- Встреча с координаторами проекта (родители детей с синдромом Дауна);
- Выработка концепции;
- Определение структуры и состава оргкомитета;
- Составление сметы расходов;
- Написание сценария мероприятия;
- Встреча со спонсорами.

Основной этап.

- Подготовка сценарно-режиссерского материала;
- Проведение рекламной кампании (оповещение);
- Репетиционный период;
- Проведение культурно-досугового мероприятия.

Заключительный этап.

- Подведение итогов реализации мероприятия;
- Размещение в СМИ информации о культурно-досуговом мероприятии;
- Проработка идеи следующих мероприятий.

Исходя из этого анализа, можно сделать вывод, что активный возврат к разработке и реализации культурно-творческих и досуговых технологий в инвалидной среде невозможен без обеспечения взаимодействия и педагогизации усилий всех социальных институтов, полноценного выполнения каждым из них своих профессионально обусловленных функций. Кроме того, учитывая, что результатом реализации социально-культурных проектов является интеграция инвалидов в окружающую их социально-культурную среду, включение их в систему

социокультурных отношений, правомерно сделать вывод, что основной акцент в интеграционной политике государство и общественные структуры должны сделать на развитие активной культурно-досуговой деятельности самих инвалидов. Это особенно значимо для детей с инвалидностью. Подобная позиция кардинально противостоит исключительно государственному патронажу, в котором отсутствует активное деятельное начало

человека особой заботы. В то же время интеграция помогает успешно противостоять элементам обособления инвалидной общности, ее отчуждению от контактов с окружающим миром. В связи с этим, в целом, важно отметить, что забота общества о лицах с ограниченными возможностями является мерилем его культурного и социального развития, а также нравственного здоровья.

Библиографический список

1. Шульга И.И. Педагогическая анимация – новая профессия организатора досуга. *Вестник СГУТКД*. 2011; 3 (17).
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии*. Под редакцией Т.А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983.
3. Оленина Г.В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*: монография. Барнаул: Изд-во Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2012. Available at: <http://irbis.altgaki.org>
4. Головкин Т.И. Опыт культурно-творческой реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в Алтайском крае. *Культура в евразийском пространстве: традиции и новации*: материалы международной научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГАКИ, 2015: 19 – 23.
5. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика. Полный курс: учебник*. Л.В. Мардахаев. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2011.
6. Копытин А.И. *Теория и практика арттерапии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

References

1. Shul'ga I.I. Pedagogicheskaya animatsiya – novaya professiya organizatora dosuga. *Vestnik SGUTiKD*. 2011; 3 (17).
2. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii*. Pod redakciej T.A. Vlasovoj. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskih iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*: monografiya. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2012. Available at: <http://irbis.altgaki.org>
4. Golovko T.I. Opyt kul'turno-tvorcheskoj rehabilitatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Altajskom krae. *Kul'tura v evrazijskom prostranstve: tradicii i novacii*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGAKI, 2015: 19 – 23.
5. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika. Polnyj kurs: uchebnik*. L.V. Mardahaev. 5-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2011.
6. Kopytin A.I. *Teoriya i praktika artterapii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.06.18

УДК 372.851

Efremenkova O.V., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute, branch of Altai State Polytechnical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: efremenkova_59@mail.ru

Kuleshova I.I., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute, branch of Altai State Polytechnical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: Kulesh.20.08@mail.ru

Orlov A.V., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Rubtsovsk Industrial Institute, branch of Altai State Polytechnical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

VISUAL METHODS OF SOLVING PROBABILISTIC PROBLEMS IN THE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article deals with the ability to contrast facts without reference to visual methods, as well as to find out the relationship of the phenomena and to apply the rules that you have learned to make new judgments and to understand them in the framework of the developing educational environment with the purpose of mastering skills in solving probabilistic problems. The use of the authors' tables is proposed as one of the visual ways to translate a verbal description of the facts of the problem into an abstract, dry, compact and informative video series. An attempt has been undertaken to show a non-standard way of transition from verbal to mathematical form of data representation and to systematize selection and correlation between the initial set and a number of properties of compiled sets. The results of socialization of students is determined both by the development of thinking by analogy and independent analysis and interpretation of the mathematical model of the problem (situation) with working out a solution method based on a laconic mathematical reasoning.

Key words: visualization, visual methods, development of educational environment, “hopscotch” tables, probability of an event, random event.

О.В. Ефременкова, канд. пед. наук, доц., Рубцовский индустриальный институт, (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: efremenkova_59@mail.ru

И.И. Кулешова, канд. пед. наук, доц., Рубцовский индустриальный институт, (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: Kulesh.20.08@mail.ru

А.В. Орлов, канд. пед. наук, доц., Рубцовский индустриальный институт, (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕШЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Умение без опоры на наглядность противопоставлять факты, видеть взаимосвязь явлений и применять известные правила для получения новых для себя суждений и их понимания рассмотрено в рамках формирования развивающей образовательной среды с точки зрения повышения уровня усвоения вероятностных задач. Использование авторских таблиц предложено как один из наглядных способов перевода словесного описания фактов задачи в абстрактный, сухой, компактный и информативный видеоряд. Проиллюстрирован нестандартный способ перехода от вербальной к математической форме представления данных, предпринята попытка систематизировать выделение и соотношение между собой исходного множества и ряда свойств составляемых наборов. Результат социализации обучаемых определен развитием мышления как по аналогии, так и самостоятельного анализа и интерпретации математической модели задачи (ситуации), разработкой способа её решения с лаконичной математической аргументацией.

Ключевые слова: наглядность, визуализация, развивающая образовательная среда, таблицы-«классики», вероятность события, случайное событие.

Формирование развивающей социальной образовательной среды при обучении школьников предполагает постоянный поиск оптимальных методов и средств обучения в соответствии с поставленными педагогическими задачами, а также использование современных обучающих технологий и новых форм построения учебного процесса. В результате педагогического проектирования образуется модель объекта педагогической действительности. Педагогическое проектирование есть деятельность, осуществляемая в рамках образовательного процесса и направленная на обеспечение его эффективного функционирования.

Включение в материалы для сдачи ЕГЭ логических, комбинаторных, вероятностных задач требует более тщательного осмысления методики преподавания этих разделов математики. Формирование теории вероятностей как науки произошло гораздо позже остальных разделов математики, тем не менее, на необходимости включения ее элементов в школьную программу математики-педагоги настаивают с начала прошлого века. Сегодня трудно представить функциональную грамотность учащегося без способности восприятия и анализа разных форм информации, осознания вероятностной основы важнейших закономерностей, способности выполнять необходимый вероятностный анализ. Умение использовать математику в различных жизненных ситуациях является основной частью функциональной математической грамотности. Обязательность формирования вероятностного, интегративного мышления очевидна, поскольку без него творческая деятельность проблематична, даже нереальна. Необходимым условием его становления является, прежде всего, наличие теоретического знания, в последующем, практическое его применение в анализе явлений, способности выстраивания гипотез, умении их проверки, критичному отношению к общепринятым точкам зрения, владением навыками формулирования выводов. Математическая интуиция школьника должна работать в различных, повседневных обстоятельствах как в личной жизни, так и школьной, при занятиях спортом, в практике окружающего внешнего мира и научных проблем. Школьников интересует не столько знания предметной области математики, сколько сфера их приложения. Поэтому зачастую педагог слышит вопросы «зачем изучаем?» и «где пригодится?». Использование в учебном процессе личностно-ориентированных заданий не только способствует математической компетентности, но и является средством ее формирования.

Комбинаторные, вероятностные и статистические задачи имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать при методическом планировании. Эти задачи выделяются из обычного школьного курса повышенной абстрактностью, многовариантностью и, зачастую, отсутствием зрительного представления, абстрактности процесса решения [1].

Решение такого рода задач – творческий процесс, средство повышения как математического потенциала, так и логического мышления школьников. Прикладная их направленность позволяет каждый урок превратить в открытие новой грани реального познавательного объекта, дает возможность принимать решение с использованием математических суждений, формировать и развивать ключевые компетенции учеников, такие, как ценностно-смысловая, учебно-познавательная, личностная (самосовершенствование) [2].

Педагогическое проектирование сосредоточено на создании проекта с целью решения определенной проблемы. Проектирование обусловлено необходимостью решения актуальной педагогической проблемы и поэтому носит творческий характер. Объективной основой формирования системы является проблемная ситуация. Результатом педагогического проектирования выступает модель объекта педагогической действительности. Проектирование определяется его компонентами, а основная функция заключается в адекватном проектировании исследуемых объектов [1].

Решение логических, комбинаторных, вероятностных – творческий процесс, средство повышения, как математического потенциала, так и логического мышления школьников. Прикладная их направленность позволяет каждый урок превратить в открытие новой грани реального познавательного объекта, дает возможность принимать решение с использованием математических суждений, формировать и развивать ключевые компетенции учеников, такие, как ценностно-смысловая, учебно-познавательная, личностная (самосовершенствование).

Само содержание элементов теории вероятности полностью соответствует содержанию современного школьного об-

разования, обогащает его опытом поведения в условиях неопределенности, проблемных ситуациях, в которых невозможно заранее наработать необходимые средства.

Одним из способов повысить уровень усвоения вероятностных задач школьниками, является визуализация изучаемого материала, математического знания (создание многоаспектных, динамичных зрительных образов, соответствующих изучаемому понятию), широкое использование возможности визуального мышления учащихся (мышления зрительными образами) [3]. Визуализация, на наш взгляд, особенно эффективный способ повышения сознательного использования математических рассуждений, выпуклого определения содержания элементов задачи, их взаимосвязи, роли каждого в частной, единичной задаче и значение для изучаемого материала теоретического раздела вообще. Зрительное восприятие математических объектов не менее сложно воспитываемое свойство школьников, как речь, письмо, счет. Зрительный образ возникает в сознании школьника в результате его активной встречной познавательной деятельности.

При обучении решению задач, математики зачастую пользуется схематичной записью условия, что уже на данном этапе является моделированием, применяемым для выявления общих особенностей и отношений объектов, связей между ними. Автор учебников по математике средней школы А.Г. Мордкович отмечает, что математическое моделирование реальных процессов – важный этап познания [2]. Наглядность математической модели делает ее информативней, зримей, помогает осмыслению сути вещей, поэтому К. Гаусс считал математику наукой для глаз. Тем не менее, перекося в использовании наглядности может тормозить образовательный процесс, абстрактное мышление, «замыливать» математическую сущность вопроса, отвлекать от доказательной базы. Поэтому только учитель решает меру применения наглядности в учебном процессе, явное или неявное ее использование с учетом как уровня подготовки аудитории, так и содержания самого задачного материала. Анализируя познавательную самостоятельность учащихся, мы выделили такую форму организации их деятельности, как самостоятельное составление математических задач. Необходимость систематизировать отрывочные знания об объекте, выявить количественные соотношения, грамотно увязать имеющиеся факты в рамках одной задачи способствует активному использованию приобретенных знаний, стимулировать поиск необходимой информации.

Весьма важной задачей математики является формирование абстрактного, логического мышления учащегося. Причем умение без опоры на наглядность противопоставлять факты, видеть взаимосвязь явлений и применять известные правила для получения новых для себя суждений и их понимания.

Осознанное применение визуализации на уроках математики способствует внушению ученику уверенности в собственных силах, достижимости успеха совершаемых им действий. Такие умственные операции, как расчленение – восстановление; установление сходства – выявление различий; обобщение – конкретизация, задействованы в решении задач вообще, вероятностных в особенности. В процессе составления таблицы школьник осмысливает информационную составляющую задачи, систематизирует представленные данные, блокирует ожидание поражения, мешает настройке на успех.

Возможности «визуализации» гораздо шире по своему составу и глубже по структуре отождествляемого с ним понятия «наглядности». Оно так же содержит систему педагогических мер, облегчающих проектирование образа, осознаваемого учащимся предмета, события или особенно представленных связей.

Комбинация общей, индивидуальной, групповой и личностно-ориентированной системы визуализации математического материала облегчают и ускоряют процесс осознанного восприятия.

Приемы визуализации снимают многие проблемы боязни непонимания. Формируют положительную самооценку, способствуют развитию не только учебных, но и творческих способностей.

«Схема» в переводе с греческого означает «наружный вид, форма». Их существует великое множество, например дифференциальная, электронная, процессуальная, блок-схема, информационная и т.д. Использование схем помогает в главных, основных чертах составить алгоритм решения, определить совокупность связей объектов, вычленив существенные, отделить тупиковые ветви.

Очень удобным средством для построения модели со случайными исходами является вероятностная схема. Чтобы понять, к какому разделу можно отнести имеющуюся задачу, правильно применить вероятностную формулу, нужно определиться с количеством проводимых испытаний (монету бросают один раз или несколько), разобраться, как зависят исходы испытаний друг от друга, конкретизировать количество выдвигаемых гипотез.

Самая большая проблема при решении вероятностных задач заключается в формализации, переходе от вербальной формы к математической. В данном случае, это 1) опознание вида задачи (вероятностная); 2) выбор схемы решения; 3) применение формулы с конкретными данными.

Использование схем при анализе любых, в том числе и вероятностных задач, облегчает усвоение методов и способов их решения для учащихся с любым уровнем успеваемости. При выборе схемы к задаче, становятся очевидными связи между данными и искомыми величинами, отчетливым выбором способа решения.

Графы – замечательные математические объекты, с их помощью можно решать очень много различных вероятностных задач. Графом можно считать как атлас автомобильных дорог, так и схему московского метро, схемы транспортных сетей и органиграммы, проясняющие алгоритмы следования, маршруты, альтернативы. Применение графов в повседневной жизни очень широко. Главные принципы в их составлении – порядок и четкость.

Визуализация решения задач с помощью вероятностного графа обогащают сам процесс творчеством, логикой и позволяет по-другому осмыслить саму постановку задачи. В некоторых задачах рациональнее использовать дерево (вероятностный граф без циклов) – инструмент, который нагляднее демонстрирует возможные исходы события [4].

Обычно используемый преподавателями комбинаторный метод довольно сложен, на наш взгляд, для усвоения школьников. Применение же вероятностных графов, деревьев облегчает понимание, не требует специальных комбинаторных формул, позволяет осознанно интерпретировать результат решения, развивает творческую активность учащегося. Причем, графический метод не требует знания формул комбинаторики и способствует развитию аналитических навыков.

Применение таблиц – один из самых наглядных способов перевести словесное описание фактов задачи в абстрактный, сухой, компактный и информативный видеоряд. Таблицы позволяют четко и емко проанализировать данные, поскольку содержат самую суть задачи, делает ее рельефной, очевидной.

Таблицы использовались учащимися при решении текстовых задач на движение, смеси и сплавы, стоимость. Поэтому использование их при решении вероятностных задач особенно органично. Таблица, как структуризатор информации, представленной в задаче, помогает сразу перейти к составлению формулы решения.

Представление исходных данных вероятностной задачи в виде таблиц способствует количественному и качественному анализу данных. Таблицы универсальны, помогают развивать общие принципы и способы действия школьника при решении, позволяют осознанно применять вероятностную формулу, не испытывая неуверенности и беспомощности, визуализирует процесс осмысления решения задачи и упрощает составление и итоговой формулы вычисления вероятности. Продумано и грамотно составленную таблицу можно считать математической микромоделью [2].

Основными принципами работы с таблицей мы считаем: «живость», действенность, самостоятельность в составлении; величины, занесенные в таблицу, должны подчиняться принципу единообразия; таблица должна упрощать анализ данных, подсказывать, а не обременять решения.

Мы остановимся на применении таблиц, напоминающих детские «классики» для наглядности представления данных условия вероятностных задач. Используя эти таблицы, учащиеся сами научатся выделять и соотносить между собой исходное множество и ряд свойств составляемых наборов.

Таблицы-«классики» содержат все узловые моменты условия задачи, а так же выявляют и сам алгоритм решения. Достаточно показать работу с такими таблицами на двух-трех примерах и школьники самостоятельно начинают использовать их. Причем решение вероятностных задач становится более осознанным, появляется интерес к предмету, исчезает страх обязательного непонимания

Пример. Из колоды карт (36 карт) наудачу вынимаются 3 карты. Найти вероятность того, что среди них окажется хотя бы одна «дама».

Решение. Обозначим интересующее нас событие буквой A . Событие A можно представить в виде суммы трех несовместных событий: $A = A_1 + A_2 + A_3$, где событие A_1 – появление одной «дамы», A_2 – появление двух «дам», A_3 – появление трех «дам».

Для наглядности используем таблицы, разделим колоду карт на 4 дамы и 32 остальные карты.

	36	
4		32

Так как событию «окажется хотя бы одна «дама», соответствует сумма трех независимых событий A_1 – появление одной «дамы», A_2 – появление двух «дам», A_3 – появление трех «дам», продолжим иллюстрировать таблицей взятые из колоды три карты

	36	
	4	32
		3
A_1	1	2
A_2	2	1
A_3	3	0

Становится очевидным, число всевозможных случаев (общее число исходов) выбирают 3 карты из 36 $n = C_{36}^3$, а благоприятному событию соответствует сумма $m_1 = C_4^1 \cdot C_{32}^2$, $m_2 = C_4^2 \cdot C_{32}^1$, $m_3 = C_4^3 \cdot C_{32}^0$. Вычислим конкретные значения вероятностей:

$$P(A_1) = \frac{m_1}{n} = \frac{C_4^1 \cdot C_{32}^2}{C_{36}^3} \approx 0,2778;$$

$$P(A_2) = \frac{m_2}{n} = \frac{C_4^2 \cdot C_{32}^1}{C_{36}^3} \approx 0,0269;$$

$$P(A_3) = \frac{m_3}{n} = \frac{C_4^3 \cdot C_{32}^0}{C_{36}^3} \approx 0,0006.$$

В силу аксиомы сложения $P(A) = P(A_1) + P(A_2) + P(A_3) \approx 0,3053$.

Или же, решаем задачу вторым способом, для чего составим соответствующие ему «классики».

	36	
	4	32
		3
\bar{A}	0	3

Пусть событие \bar{A} , противоположное событию A , состоит в том, что среди вынутых трех карт не окажется ни одной «дамы». Очевидно, что число случаев, благоприятствующих событию \bar{A} ,

$$\text{равно } m = C_{32}^3 \text{ и, следовательно, } P(\bar{A}) = \frac{m}{n} = \frac{C_{32}^3}{C_{36}^3} \approx 0,6947.$$

Тогда искомая вероятность

$$P(A) = 1 - P(\bar{A}) \approx 1 - 0,6947 = 0,3053.$$

Пример. Из колоды карт (36 карт) наудачу вынимаются 3 карты. Найти вероятность того, что среди них окажутся «туз», «дама» и «семерка».

Решение. Обозначим интересующее нас событие буквой A . Составим таблицу, разделив колоду согласно условию на 4 туза, 4 дамы, 4 семерки и 24 остальные карты.

36			
4	4	4	24
3			
1	1	1	0

Тогда, используя построенную таблицу, можно легко вычислить вероятность искомого события

$$P(A) = \frac{m}{n} = \frac{C_4^1 \cdot \tilde{N}_4^1 \cdot \tilde{N}_4^1 \cdot C_{24}^0}{C_{36}^3} \approx 0,009.$$

Применение таблиц-«классиков» не ограничено вероятностными задачами с картами, может быть широко использовано для визуализации и других типов задач.

Пример. В урне 3 белых, 6 красных и 5 синих шаров. Из нее наудачу вынимают 3 шара. Какова вероятность того, что: а) все они одного цвета; б) все они разных цветов; в) среди них 1 белый и 2 синих шара.

Решение. Сначала заметим, что число способов вынуть 3 шара из 14, имеющихся в урне, равно $n = C_{14}^3 = 364$.

а) Пусть событие A состоит в том, что три шара, вынутых из урны, одного цвета (т.е. три шара либо белые, либо красные, либо синие).

14		
3	6	5
3		
3	0	0
0	3	0
0	0	3

Выбрать 3 белых шара из 3 можно C_3^3 способами; 3 красных из имеющихся 6 можно выбрать C_6^3 способами; 3 синих из 5 синих – C_5^3 способами. По правилу суммы общее число m случаев, благоприятствующих событию A , равно $m = C_3^3 + C_6^3 + C_5^3 = 31$. Отсюда $P(A) = \frac{m}{n} = \frac{31}{364}$.

б) Пусть событие B состоит в том, что три вынутых из урны шара разных цветов.

14		
3	6	5
3		
1	1	1

По правилу произведения, найдем, что число m случаев, благоприятствующих событию B , равно $m = C_3^1 \cdot C_6^1 \cdot C_5^1 = 3 \cdot 6 \cdot 5 = 90$.

Поэтому $P(B) = \frac{m}{n} = \frac{90}{364}$.

в) Пусть C – событие, состоящее в том, что из трех вынутых шаров, 1 белый и 2 синих.

Библиографический список

1. Виноградова Е.П. Опыт включения комбинаторных задач в школьный курс математики. Available at: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1987
2. Ефременкова О.В. Развитие творческой активности студентов технических вузов посредством гуманитарно ориентированных математических задач: монография. Барнаул: Издательство Алт. ун-та, 2005.
3. Драгныш Н.В. Использование методов имитационного моделирования для преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика». Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011; 12: 26 – 29.

14		
3	6	5
3		
1	0	2

Выбрать 1 белый шар из имеющихся в урне 3 белых шаров можно C_3^1 способами, а 2 синих из имеющихся 5 синих – C_5^2 способами. Тогда по правилу произведения имеем: $m = C_3^1 \cdot C_5^2 = 30$. Следовательно, $P(C) = \frac{m}{n} = \frac{30}{364}$.

Основным результатом обучения элементам комбинаторики, теории вероятностей и статистики школьников мы считаем развитие мышления, как по аналогии, так и самостоятельного анализа и интерпретации математической модели задачи (ситуации), разработки способа ее решения с математической аргументацией и доказательством, при необходимости, имеющихся включений и обобщений.

Результаты социализации зависят от того, как решаются и соотносятся задачи развития в данной социальной среде с человеческой индивидуальностью, мотивами и ценностными установками индивида, с умением индивида проектировать и создавать развивающую образовательную среду, стремиться к поиску и действовать.

Мы считаем, что развивающая образовательная среда в процессе обучения призвана обеспечить комплекс возможностей для профессионального становления и саморазвития всех субъектов образовательного процесса, а именно: раскрывать и развивать личностный потенциал каждого школьника; удовлетворять весь спектр их потребностей; формировать у них систему социальных ценностей, обеспечивающих им безболезненную успешную адаптацию к быстро меняющимся условиям современной жизни [5]. В данном контексте учитывается профессиональная направленность обучения, что усиливает мотивацию к занятиям по математике, позволяет оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность и качество. Такой подход означает, что математика превращается в одно из средств расширения и углубления знаний, формирования и развития профессиональных интересов школьников и стимулирует готовность осознанно применять полученные знания.

Школьная программа по математике – симбиоз академической и практической составляющей обучения. Причем, основная цель школьной математики – подготовить учащихся к уверенному и естественному употреблению математики в обыденной жизни, в значительной степени не достигнута. На наш взгляд, связано это с перекосом программ в сторону академизма, отставанием практической составляющей содержания. Система обучения, интегрирующая математические знания и умения самостоятельно их использовать в окружающей живой жизни помогает саморазвитию и самообразованию школьников.

Задача, на наш взгляд, является основным средством. Если её рассматривать как содержание, она является носителем действия, как метод обучения – задача является его проявлением. Математическая задача это и средство обучения, целеустремленной развития умений и навыков, и способ управления учебно-познавательной деятельностью школьника [4].

Обучение через математические задачи формирует развитие самостоятельной, логической, познавательной деятельности, творческой активности, навыки добывания знаний непосредственно из реальности, приемы поведения в нестандартных ситуациях, эвристические методы решения проблем. Задачи были и остаются сердцевинной творческой работы на уроках [4].

Если допустить ослабление познавательной самостоятельности и творческой активности школьников, это ожидаемо приведет к лишению образовательного процесса личностной ориентированности, отказом от подготовки школьников к повседневной жизни средствами математики.

4. Ефременкова О.В. Воздействие математических задач с развивающим потенциалом на развитие личности студентов вуза. *Философия образования*. Новосибирск, 2005; 2 (13): 338 – 342.
5. Орлов А.В. *Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.

References

1. Vinogradova E.P. *Opyt vklyucheniya kombinatornykh zadach v shkol'nyj kurs matematiki*. Available at: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1987
2. Efremenkova O.V. *Razvitie tvorcheskoy aktivnosti studentov tekhnicheskikh vuzov posredstvom gumanitarno orientirovannykh matematicheskikh zadach*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. un-ta, 2005.
3. Dragnykh N.V. Ispolzovanie metodov imitacionnogo modelirovaniya dlya prepodavaniya kursa «Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika». *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2011; 12: 26 – 29.
4. Efremenkova O.V. *Vozdejstvie matematicheskikh zadach s razvivayuschim potentsialom na razvitie lichnosti studentov vtuza. Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk, 2005; 2 (13): 338 – 342.
5. Orlov A.V. *Formirovaniye razvivayuschey obrazovatel'noy sredy v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzye*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.05.18

УДК 378.147

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia),
E-mail: ntalie@mail.ru

ABSTRACTING FOREIGN LANGUAGE TEXTS AS A LEARNING ACTIVITY FOR MA STUDENTS OF HISTORY DEPARTMENTS. The article deals with a problem of developing abstracting skills while teaching English to graduate students of non-language departments, to History students in particular. The notion of cross-cultural professional competence is disclosed. Much attention is paid to the process of writing an abstract as well as good structuring and planning. Newspaper and magazine articles are suggested as texts for developing these skills. The importance of critical thinking and independent work is also touched upon. The author mentions the main steps for writing an abstract and emphasizes the importance of distinguishing the key information in the abstracted text. The definition and basic features of a secondary text are considered and described. The informative function of an abstract and its relevance are disclosed. Major emphasis is placed upon the techniques applied while writing abstracts of publicist and science texts.

Key words: abstract, publicist style, scientific style, graduate studies, MA students, critical thinking, secondary text, non-language departments, motivation, competence, LSP, professional communication.

Н.А. Загрядская, канд. филол. наук., доц., Московский государственный областной университет, г. Москва,
E-mail: ntalie@mail.ru

РЕФЕРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК ВИД РАБОТЫ В МАГИСТРАТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

Статья посвящена формированию навыков реферирования у студентов магистратуры в рамках изучения дисциплины «Деловой иностранный язык». Особое внимание уделяется студентам, обучающимся по программе «Историческое образование», подчёркивается необходимость формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Автор останавливается на особенностях процесса реферирования текста и составлении плана реферата. Дается определение вторичного текста и рассматриваются его особенности. Акцент делается на информативной функции текста. Автор подчёркивает необходимость обучения студентов выделению наиболее важной информации. В качестве материала предлагается использовать аутентичные публикации в газетах и научных журналах. С целью повышения уровня мотивации обучающихся предлагается использование метода проектов.

Ключевые слова: реферирование, публицистический стиль, научный стиль, магистратура, критическое мышление, вторичный текст, неязыковые вузы, мотивация, компетенции, иностранный язык для специальных целей, профессиональное общение.

В связи с переходом на трехуровневую систему обучения вузовское образование продолжает претерпевать значительные изменения. В настоящее время обучение в магистратуре становится одним из важнейших этапов подготовки высококвалифицированного специалиста. Образовательные стандарты как бакалавриата, так и магистратуры подвергаются постоянным изменениям, в них закладываются основы для совершенствования образовательного процесса. Выпускник магистратуры должен овладеть различными общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Одной из наиболее важных составляющих подготовки современного специалиста в любой из областей является владение одним или двумя иностранными языками. Таким образом, дисциплина «Деловой иностранный язык», предлагаемая для обучающихся по направлению «Педагогическое образование», играет значительную роль в формировании профессиональных компетенций выпускника магистратуры. По мнению Н.Ю. Шепелевой, «основной целью обучения иностранным языкам в магистратуре вуза является формирование особого уровня коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного и профессионального общения» [1, с. 193]. Кроме того, «обучение в магистратуре во многих вузах рассматривается как подготовка к дальнейшей научной

работе и поступлению в аспирантуру, программы подготовки магистрантов по иностранному языку, включают в себя положения общие с подготовкой аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку» [2, с. 343].

Вместе с тем, требования к уровню усвоения содержания дисциплины постоянно повышаются, что требует от преподавателей как поиска новых решений, так и совершенствования старых испытанных методов работы с обучающимися.

Владение иностранным языком предполагает умение работать с профессионально значимой информацией на иностранных языках. При этом необходимо уметь извлекать информацию из текстов различных жанров, относящихся к самым разным функциональным стилям. В данной статье речь пойдет о студентах, проходящих курс по программе «Историческое образование» в рамках направления «Педагогическое образование». Одной из ключевых компетенций является «готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности». Как и любое другое направление, вышеупомянутое имеет свою специфику подготовки специалистов. При обучении будущих историков нужно учитывать тот факт, что им приходится иметь дело с множеством различных научных и

публицистических текстов большого объема. В их число могут входить архивные документы, критические обзоры, собственно научные материалы, такие как тексты монографий, диссертаций, журнальных статей. Кроме того различного рода информация может содержаться в газетных публикациях как прошлого, так и настоящего. Такие разные источники требуют глубокого проникновения в текст, умения анализировать, выделяя основное и второстепенное. Подобная деятельность представляет определенные трудности даже при работе с источниками на родном языке. В случае с иностранным языком задача, безусловно, усложняется. Во-первых, как минимум, студентам необходимо иметь представление о структуре языка, особенностях его грамматической и лексической систем. Однако чтобы понять и правильно интерпретировать, а затем использовать в профессиональной деятельности полученную информацию, нужно не только владение грамматическими и лексическими навыками. Необходимо умение «читать между строк», свертывать и развертывать содержание прочитанного в зависимости от цели работы с текстом.

Существуют различные формы работы со специальными текстами. Вместе с тем одной из наиболее важных и существенных форм на иностранном языке является реферирование. Под реферированием подразумевают «оперативное извлечение требуемой информации в сжатом виде, особенно когда речь идет о текстах большого объема или о нескольких источниках, связанных общей тематикой» [3, с. 155].

В результате создается вторичный текст – реферат. Согласно определению Н.А. Ипполитовой, «вторичный текст представляет собой текст о тексте, созданный в результате восприятия, анализа и интерпретации исходного текста для решения соответствующих специальных задач» [4, с. 47].

Принимая во внимание тот факт, что реферирование представляет собой довольно сложный вид деятельности, необходимо систематическая и целенаправленная работа по обучению студентов. В случае магистрантов-гуманитариев представляется возможным поставить как минимум две задачи. Первая состоит в том, что будущие педагоги-историки должны научиться находить, извлекать и перерабатывать информацию, необходимую для своей научной и преподавательской деятельности. Решение второй задачи, на первый взгляд, носит попутный характер. В процессе работы с текстом происходит совершенствование лексико-грамматических навыков, оттачивается умение правильно строить предложение. Обучение реферированию развивает также навыки письменной речи, как на иностранном, так и на родном языках. Студенты осваивают функциональную специфику вторичных текстов, учатся строить информационные сообщения и логично излагать свои мысли в письменном виде.

В некотором смысле умение реферировать является ключевым при работе со сложными разножанровыми иноязычными текстами, и студенту-магистранту необходимо овладеть этим умением. В наше время объем информации, требующей переработки чрезвычайно велик, и, хорошо сформированные навыки реферирования позволят специалисту получать нужные сведения с минимальной затратой времени. Для создания полноценного реферата необходимо понять текст, проникнуть в его суть. По мнению ряда ученых, «смысловое восприятие текста и его понимание есть переход от воспринимаемых языковых средств к единицам внутреннего языка» [5, с. 41]. В это время происходит выделение в тексте ключевых элементов или «смысловых век», несущих смысл первичного документа. Таким образом, «понимание – это сложный аналитико-синтетический процесс, включающий в себя анализ (расчленение) и синтез (объединение), что и делает его одновременно и процессом смыслового свертывания» [6, с. 129].

Как уже говорилось выше, обучение реферированию также позволяет познакомиться с большим количеством аутентичных текстов. Последние гораздо лучше демонстрируют особенности стиля, характерные для данной профессиональной сферы. Помимо этого, реферирование оказывает положительное влияние на развитие логического мышления. В процессе работы с текстом первостепенной задачей становится выделение наиболее существенной информации и дальнейшая компрессия текста. Умение расставлять приоритеты и отделять первостепенные данные от второстепенных является важным показателем как профессиональной подготовки, так и научного типа мышления.

Как утверждает А.Л. Семенов, «независимо от величины или сложности реферируемого материала качество реферата в любом случае обеспечивается соблюдением таких принципов, как адекватность, информативность, краткость, достоверность»

[7, с. 95]. Соблюдение этих принципов предполагает, что создаваемый вторичный текст становится в некотором роде заменой текста-оригинала, и адресат получит всю самую основную информацию в сжатом виде, «очищенной» от избыточных фактов и комментариев.

Выделяют такие функции реферата как: информативная, индикативная, научно-коммуникативная, справочная, поисковая, адресная, сигнальная, прогностическая и функция индексирования. Вместе с тем основной функцией реферата считают информативную [3, с. 155].

Учитывая вышесказанное, главными требованиями к качеству созданного вторичного текста (реферата) следует считать «объективность, полноту отражения содержания первоисточника и семантическую адекватность первичного и вторичного текстов» [6, с. 128].

Навыки реферирования основаны на владении реферативным чтением. Необходимо помнить, что тексты, предлагаемые студентам, должны обладать умеренной новизной, относясь при этом к специальной области, знакомой студенту. Другими словами, это должны быть тексты, содержащие малое количество незнакомых слов. Особенно важным представляется отсутствие незнакомых терминов. Безусловно, любой текст может содержать новую для студентов лексику. В этом случае важным становится умение работать с различными, в том числе и специальными, словарями. Однако поиск слов не должен становиться преградой и демотивировать обучающихся. Другим требованием к текстам, для учебного реферирования является завершенность текста. При работе с фрагментами более крупных текстов могут возникать проблемы с выделением главной мысли. В некоторых случаях студенты могут приходить к ложным выводам. Тексты, предлагаемые для реферирования, должны создавать положительную мотивацию студентов как к изучению иностранного языка так и специальности. Они должны быть интересны и вызывать положительные эмоции. При составлении реферата важным является то, что внимание текст воспринимается в целом, а детали не получают особого внимания. В ходе реферирования текста может решаться одна из двух задач: передать основное содержание текста или извлечь из него информацию по определенной проблеме. В этой связи, обучая студентов реферированию, необходимо точно формулировать задание. То есть студенты должны четко понимать информацию какого плана нужно извлечь из данного текста. В ходе выполнения задания по реферированию студенты отбирать информацию, опираясь на ключевые слова и термины. Преподаватели и студенты совместно могут определить их в начале работы с текстом, принимая во внимание поставленную задачу. При реферативном чтении основной целью является выделение главных смысловых моментов. Остальная информация не должна приниматься во внимание. Отобранный материал обрабатывается и при воспроизведении перефразируется с целью донесения содержания до адресата в максимально сжатой и доступной форме. Следовательно, одной из важнейших составляющих реферирования является перефраз. Существенная для реферата информация представляется в соответствии со степенью ее значимости дедуктивным способом, от более общей к более частной. Именно такой подход считается исключительно важным для создания вторичного текста [8, с. 167]. Сначала предельно кратко излагается самая основная информация, затем происходит ее «иллюстрация» фактическими данными. Студенты должны представить свое собственное видение подачи материала и составить план реферата, который может значительно отличаться от плана статьи. Преподаватель должен стремиться находить оригинальные и нестандартные тексты, дающие студентам возможность искать наилучшие способы составления реферата.

Традиционно подготовка реферирования проводится в несколько этапов. На первом этапе определяются тема, предмет, цель и жанровая разновидность статьи. Следующим шагом становится обозначение позиции автора. Далее приводятся выводы и рекомендации, данные в исходном тексте. В качестве заключения может объясняться значение информации, содержащейся в статье. Непосредственная работа над текстом также предполагает несколько этапов. Сначала осуществляется просмотрное чтение. Основной целью просмотрного чтения является получение общего представления о тексте. На этом этапе определяется тема текста. Также в это время автор реферата решает, интересен ли материал, представленный в тексте. Часто на этом этапе уже может начинаться первичный анализ информации. Следующим шагом может стать ознакомление с разного рода схемами

и таблицами, в случае их наличия в статье. Представленная в них информация должна быть затронута при реферировании текста, однако, необходимо уделять отдельное внимание обучению описанию такого рода материала. Следующим этапом работы должно стать ранжирование абзацев в соответствии с важностью информации, которую они содержат. Это само по себе предполагает аналитическую деятельность, результатом которой может стать перекомпоновка частей. Информация о логическом построении самого исходного текста может являться существенной и заслуживать отдельного упоминания в реферате. После этого следует повторное чтение выделенных абзацев с целью удаления малозначимой или избыточной информации. Это дает возможность еще раз проанализировать и обобщить отобранный материал. Заключительным этапом является этап редактирования. На данном этапе пересматривается весь отобранный материал, перефразируются высказывания из текста. В результате, как правило, получается текст меньший по объему, но гораздо более информативный текст, чем текст-источник. Важным моментом является проверка правильности числовых данных, собственных имен, сокращений и так далее. Обучающиеся должны критически оценивать фактологическую информацию и при необходимости осуществлять их проверку. При обнаружении неточностей они должны уметь дать свой комментарий после составленного ими текста реферата.

Обучение реферированию должно начинаться как можно раньше. Уже на раннем этапе студентам можно предлагать задания, направленные на формирование умения обобщать, выделять главное, делать выводы. С этой целью возможно использование различных заданий, таких как поиск слов, относящихся к определенной области, выделение основной мысли текста, поиск ключевой информации. Отдельное внимание должно уделяться работе по обучению перефразированию. Студенты должны уметь упростить синтаксически сложные предложения, сделав их более доступными для понимания. Особенно полезными будут также задания на подбор синонимов. В начале преподаватель может оказывать значительную помощь студентам в процессе составления реферата. В дальнейшем для поддержания мотивации возможно применение метода проектов. Использование проектов также способствует развитию независимости обучающихся, самостоятельности их суждений. При этом возможна работа

в группах и индивидуально. Навыки реферирования оказываются полезны в ходе выполнения других заданий. Суть реферирования состоит в обработке и компрессии информации, а также ее логической перегруппировки. Вместе с тем, умение реферировать может оказаться полезным при интерпретации художественного текста, ведь в этом случае необходимо кратко передать сюжет произведения, раскрыть место и время действия. Сходные навыки полезны при аннотировании текста, так как оба вида работы с текстом имеют много общего, а результатом являются «вторичные репродуктивно-продуктивные тексты» [3].

Как уже говорилось выше, в процессе обучения магистранты-историки сталкиваются с различными источниками информации на русском языке. В этой связи представляется возможным вести работу по обучению реферированию на английском языке, используя как аутентичные, так и русскоязычные тексты. В этом смысле определенный интерес для будущих преподавателей-историков могут представлять газетные и журнальные публикации, относящиеся к газетно-публицистическому, а, согласно более современной трактовке, медийному стилю. Как показывает практика, для историков наибольший интерес представляют статьи на политическую тематику. В некотором смысле, политические новости сегодня – это история завтра. Приобщение к этому «созданию истории» повышает мотивацию студентов, учит их быстро реагировать на происходящие изменения, отражая это в создаваемых высказываниях на иностранном языке. В начале работы студентам предлагается работа с англоязычными текстами, то есть происходит передача информации с иностранного языка на русский, затем с иностранного на иностранный. Затем на заключительном этапе обучения возможно изложение на иностранном языке публикаций, взятых из российских средств массовой информации. На этом этапе также возможно проведение ролевых игр по политической тематике, так как в случае успешного обучения у магистрантов может возникнуть всплеск интереса и желание попробовать себя в реальном или приближенном к реальному общению.

Данная статья не претендует на полноту раскрытия темы, в ней лишь намечаются возможные пути работы с обучающимися. Безусловно, данная проблема требует дальнейшей более глубокой разработки.

Библиографический список

1. Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Социокинетика*. 2015; 4: 193 – 196.
2. Сидельник Э.А. Обучение иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза. *Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей*. Сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов. Южный Федеральный университет, 2016: 342 – 344.
3. Ольчак О.О., Мороз Н.Ю. Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика». *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 8 (694): 154 – 162.
4. Ипполитова Н.А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе*. Москва: Флинта, 1998.
5. Новиков А.И., Нестерова Н.М. *Реферативный перевод научно-технических текстов*. Москва: Институт языкознания АН СССР, 1991.
6. Нестерова Н.М., Герте Н.А. Реферирование как способ извлечения и представления основного содержания текста. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 201; 4 (24): 127 – 132.
7. Семенов А.Л. Обучение аннотированию и реферированию иноязычного текста в контексте формирования профессиональной компетенции бакалавров по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе. *Высшее образование для XXI века. XI Международная научная конференция*. Москва, 27 – 29 ноября 2014 г.: Доклады и материалы. Москва: Издательство Моск. гуманит. ун-та, 2014: 91 – 107.
8. Михалева И.В. *Реферирование как один из видов свертывания в научной информации*. Москва: Рема, 2006: 87 – 88.

References

1. Shepeleva N.Yu. Osobennosti prepodavaniya inostrannykh yazykov v magistrature gumanitarnogo vuza. *Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Sociokinetika*. 2015; 4: 193 – 196.
2. Sidel'nik 'E.A. Obuchenie inostrannym yazykam v magistrature neyazykovogo vuza. *Nauka. Obrazovanie. Kul'tura. Vklad molodykh issledovatelej*. Sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej, molodykh uchenykh, aspirantov i studentov vuzov. Yuzhnyj Federal'nyj universitet, 2016: 342 – 344.
3. Ol'chak O.O., Moroz N.Yu. Obuchenie referirovaniyu studentov napravlenij podgotovki «Sociologiya», «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» i «Zhurnalistika». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 8 (694): 154 – 162.
4. Ippolitova N.A. *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole*. Moskva: Flinta, 1998.
5. Novikov A.I., Nesterova N.M. *Referativnyj perevod nauchno-tehnicheskikh tekstov*. Moskva: Institut yazykoznanija AN SSSR, 1991.
6. Nesterova N.M., Gerte N.A. Referirovanie kak sposob izvlecheniya i predstavleniya osnovnogo sodержaniya teksta. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 201; 4 (24): 127 – 132.
7. Semenov A.L. Obuchenie annotirovaniyu i referirovaniyu inoyazychnogo teksta v kontekste formirovaniya professional'noj kompetencii bakalavrov po napravleniyam «Mezhdunarodnye otnosheniya» i «Zarubezhnoe regionovedenie». Optimizaciya prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Vyshee obrazovanie dlya XXI veka. XI Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya*. Moskva, 27 – 29 noyabrya 2014 g.: Doklady i materialy. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. gumanit. un-ta, 2014: 91 – 107.
8. Mihaleva I.V. *Referirovanie kak odin iz vidov svertyvaniya v nauchnoj informacii*. Moskva: Rema, 2006: 87 – 88.

Статья поступила в редакцию 19.06.18

УДК 337.37

Zateeva T.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: zateeva@yandex.ru

Nacharova L.A., MA student, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: nacharova@gmail.com

STRUCTURALLY-SUBSTANTIAL MODEL OF FORMATION OF SKILLS OF SUBJECT EVALUATION OF THE INTENDED OUTCOMES IN YOUNG SCHOOLCHILDREN. The article studies a problem of formation of skills of evaluation of the subject-related results planned for students. The authors focus on the stages of formation of skills and abilities with the specifics of the actions at each stage. The article describes the key stages of the formation of skills of evaluation of the planned results of primary school students. The tasks and objectives of each stage are indicated. The revealed conditions of formation of skills of the assessment of subject planned results by younger school students are presented by the authors in a form of structural and content model. The stages of model formation are interrelated and aimed at achieving the final goal. In this regard, the model presented by the authors is complete. A detailed description of each designated stage contributes to the reproducibility of the model. The presented model can be used in the educational process of primary school and university, as well as in the system of training of teachers of primary education.

Key words: model, stages of formation, reproducibility of model, pupils of primary school, estimated activity, self-control, self-assessment, mutual evaluation, planned results.

Т.Г. Затеева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: zateeva@yandex.ru

Л.А. Начарова, магистрант 2 курса каф. педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: lida.nacharova@gmail.com

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования умений оценивания предметных планируемых результатов младших школьников. Основное внимание авторы акцентируют на этапах формирования умения и навыка с особенностями выполнения действий на каждом этапе. В статье авторами рассмотрены ключевые этапы формирования умений оценивания планируемых результатов младших школьников. Обозначены цели и задачи каждого этапа. Выявленные условия формирования умений оценивания предметных планируемых результатов младшими школьниками представлены авторами в виде структурно-содержательной модели. Этапы формирования модели взаимосвязаны и направлены на достижение конечной цели. В связи с этим, представленная авторами модель целостна. Подробное описание каждого обозначенного этапа способствует воспроизводимости модели. Представленная модель может быть использована в образовательном процессе начальной школы и вуза, а так же в системе повышения квалификации учителей начального образования.

Ключевые слова: модель, этапы формирования, воспроизводимость модели, учащиеся младших классов, оценочная деятельность, самоконтроль, самооценивание, взаимооценивание, планируемые результаты.

Модернизация российского образования предполагает необходимость формирования ключевых компетенций учащихся (предметные знания, умения и навыки), а также опыт самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения и их личной ответственности, способности к самообразованию, самосовершенствованию. Младший школьный возраст является основой для формирования этих первичных умений. В связи с этим возникает необходимость в разработке модели формирования умений оценивания предметных планируемых результатов младших школьников.

В педагогической науке метод моделирования рассмотрен в трудах таких ученых как В.Г. Афанасьев, Б.А. Глинский, В.И. Михеев, Ю.З. Кушнер, Г.В. Суходольский, и др. При построении модели формирования умений оценивания предметных планируемых результатов младших школьников мы опирались на положения системного подхода, выделенные В.И. Загвязинским. При определении этапов формирования умений оценивания предметных планируемых результатов обучения на уроках, мы основывались на этапах формирования навыка, предложенные Л.Б. Ительсоном и этапах формирования умения, выделенные К.К. Платоновым.

Разработанная модель характеризуется целостностью, так как обозначенные в ней элементы взаимосвязаны и взаимосвязаны между собой и направлены на конечный результат – повышение уровня сформированности умений оценивания предметных планируемых результатов младших школьников. Схема модели наглядно представлена на рисунке 1.

Рассмотрим содержание этапов формирования разработанной нами модели.

1 этап – ознакомительный, способствующий развитию мотивации к осуществлению оценочной деятельности.

Цель первого этапа заключается в информирование учащихся начальных классов об оценочной деятельности.

Задачи первого этапа:

- а) расшифровка основных понятий: оценивание, оценка, критерий, эталон, средства оценивания;
- б) объяснение предмета и целей оценивания;
- в) знакомство с разными видами и средствами оценивания;
- г) становление мотивации учащихся к оценочной деятельности.

Полагаем, данный этап необходим, так как на этом этапе учащиеся получают первичные представления об оценочной деятельности, знания, которые они смогут применить по мере развития своей оценочной деятельности.

Работа по формированию у учащихся умений оценивания на первом этапе проводится с применением метода беседы, из которой ученики начальных классов узнают, что оценивание, это не выставление учителем оценок, а, с одной стороны, это процесс сопоставления результата с эталоном, с другой «показатель степени правильности и точности выполненного задания, самостоятельности и активности ученика в работе» [1]. Оценка же является конечным результатом оценивания и она может быть как письменной (балл, заменители оценок), так и устной, внешней (даваемой со стороны) и внутренней (рефлексивной). На данном этапе формирования оценочных умений необходимо объяснить учащимся, что оцениваются знания на уроке (письменный или устный ответ), а не личные качества человека, что поможет избежать конфликта между учащимися при взаимооценивании на следующих этапах. На ознакомительном этапе дается поверхностное представление о видах, средствах и критериях оценивания, которое расширяется по мере освоения оценочной деятельности. Создание психологически комфортной атмосферы в классе выражается не только в доброжелательных отношениях между всеми участниками образовательного процесса, но и в передаче знаний учителя об оценочной деятельности ученику, как равноправному партнеру образовательного процесса. Важной составляющей в формировании у учащихся умений оценивания предметных планируемых результатов является наличие

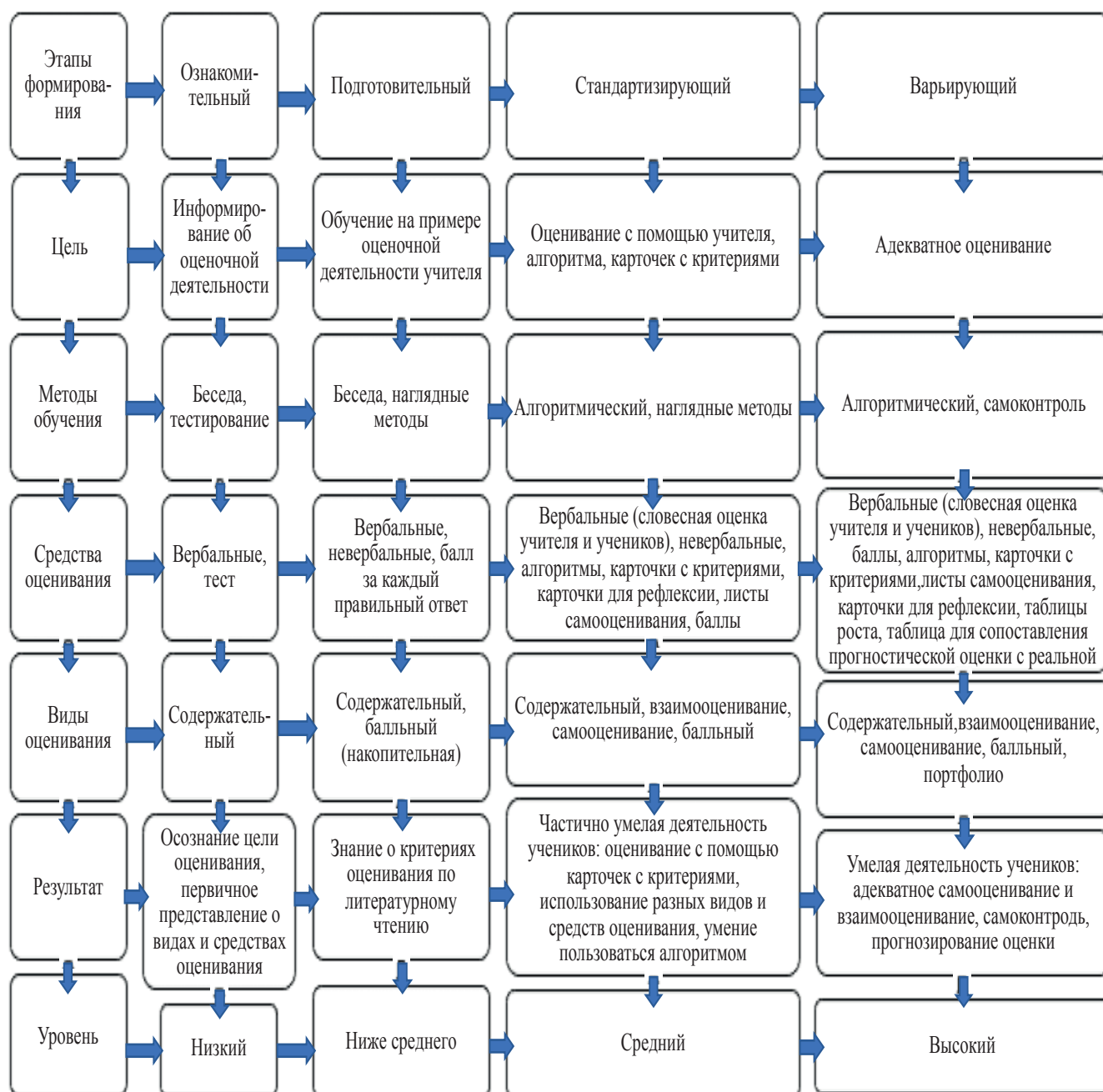


Рис. 1. Модель формирования умений оценивания предметных планируемых результатов младших школьников

желания у учеников осуществлять оценочную деятельность. Поскольку мотивация выполняет смыслообразующую функцию, необходимо дать учащимся представление о цели их собственного оценивания: определение личностного развития, контроль собственного обучения и определение того, над чем необходимо работать в дальнейшем, что в совокупности при целенаправленной работе над собой может повысить уровень собственного знания. Когда учащиеся будут знать, для чего им необходимы знания и умения оценивать собственную деятельность, тогда у них будет сформирована потребность в этой деятельности и только тогда можно говорить о формировании у них умений оценивания предметных планируемых результатов. По окончании первого этапа необходимо провести тестирование с целью выявления усвоенных необходимых знаний у школьников для реализации второго этапа.

2 этап – подготовительный (совместная деятельность учителя и учащихся).

Целью второго этапа является обучение учащихся умению оценивания на примере оценочной деятельности учителя.

Задачи второго этапа:

а) организация работы по включению учащихся в оценочную деятельность;

б) информирование о критериях по которым происходит оценивание конкретных предметных планируемых результатов;

в) составление карточек с критериями по каждому предметному планируемому результату;

г) использование учителем различных видов и средств оценивания;

д) обучение учащихся работать с алгоритмом действий (пошаговый контроль);

е) развитие мотивации учащихся к контрольно-оценочной деятельности [2].

На втором этапе работы учитель постепенно включает учащихся в оценочную деятельность: на примере своей оценочной деятельности, дает развернутую характеристику выставленной оценки, с рекомендацией для улучшения результата учебной деятельности учащихся, привлекая внимание учащихся к критериям, по которым выставляется оценка. Учитель в ходе оценивания конкретного планируемого результата не только информирует учеников о критериях, по которым проводится оценивание,

но и совместно с учащимися составляет карточки с критериями по каждому предметному планируемому результату, которыми они будут пользоваться в дальнейшей своей оценочной деятельности. Оценивая ответ учащегося, учителю необходимо использовать различные виды и средства оценивания, обращая на это внимание учащихся. Использование различных видов и средств оценивания, форм взаимодействия учителя с учащимися положительно влияют на развитие мотивации учащихся. В нашем исследовании для фиксации самооценки учеников были предложены разработанные алгоритмы действий для учащихся [6], включающие листы самоконтроля, таблицы для самооценивания, содержащие критерии оценивания (эталон), критериальные таблицы, отражающие уровень на котором находится ученик, таблицы для рефлексивной деятельности и письменные положительные оценочные высказывания с рекомендациями по улучшению результата. Задача учителя на втором этапе состоит в том, чтобы объяснить учащимся, что такое алгоритм, как с ним работать и научить учеников в совместной деятельности работать со средствами формирующие умения оценивания предметных планируемых результатов для дальнейшего самостоятельного применения.

Таким образом, учитель в ходе оценивания учеников на своем примере показывает им, как пользоваться тем, о чём они узнали только в теории на первом этапе, т. е. учит применять полученные знания на практике.

3 этап – стандартизирующий (частично умелая деятельность учеников).

Цель третьего этапа – оценивание учащимися учебных достижений с помощью учителя.

Задачи третьего этапа:

- включение всех учащихся в оценочную деятельность;
- оценивание учащимися предметных планируемых результатов с помощью ранее составленных карточек с критериями по каждому предметному планируемому результату;
- включение учащихся во взаимооценивание;
- частично умелая деятельность учащихся использования разных видов и средств оценивания;
- умение самостоятельно пользоваться алгоритмом пошагового контроля во внеклассной работе;
- обучение приёмам самоконтроля и самооценки;
- становление рефлексивной оценки;
- оказание помощи учащимся в оценивании своих учебных достижений. [3]

На третьем этапе учитель включает в активную оценочную деятельность всех учащихся, используя такие приёмы как самооценивание и взаимооценивание. При самооценивании и взаимооценивании школьники пользуются составленными карточками с критериями на втором этапе. Использование этих карточек способствует развитию контрольной функции, так как учащимся необходимо отслеживать соответствие полученных промежуточных результатов критериям и эталону в целом. Такая работа в самооценивании формирует самоконтроль и рефлексивную оценку, во взаимооценивании помогает избежать конфликтной ситуации между учениками. Формами взаимооценивания могут быть:

стать групповые, под наблюдением учителя, и парные, включающие взаимопроверку (обмен выполненной письменной работы) с последующей коррекцией учителя, либо с сопоставлением с эталоном.

На данном этапе учащиеся овладевают учебными действиями и операциями работы с алгоритмом. Роль алгоритма действий для учащихся состоит в том, чтобы младшие школьники осознали необходимость самоконтроля на каждом этапе, в развитии самооценки учащихся и формированию рефлексивной оценки. Несмотря на то, что ученики самостоятельно работают с алгоритмом, который используется во внеурочной деятельности (дома), оценивая свои учебные достижения по литературному чтению, они чувствуют педагогическую поддержку, так как в алгоритме присутствует наличие содержательной оценки учителя с подчёркиванием положительных качеств и выявлением причин имеющихся недостатков, рекомендации в письменной форме на каждом уровне. Алгоритм содержит таблицы для отслеживания и улучшения результата, что способствует становлению на третьем этапе планированию и прогнозированию, а наличие рефлексивной таблицы развивает рефлексивную оценку.

Таким образом, самооценивание и взаимооценивание в классе под наблюдением учителя и самостоятельное внеклассное оценивание учебных достижений с помощью алгоритма положительно влияют на формирование у учащихся оценочных умений, так как ведётся целенаправленная и непрерывная работа (в классе и дома) по формированию предметных планируемых результатов.

4 этап – варьирующий (умелая деятельность).

Цель четвертого этапа – адекватное оценивание предметных планируемых результатов.

Задачи четвертого этапа:

- адекватное самооценивание и взаимооценивание;
- полный самоконтроль;
- становление прогностической оценки.

На последнем этапе формирования умений оценивания предметных планируемых результатов школьники в сотрудничестве с учителем выходят на полный самоконтроль, контроль и оценку своих достижений. На данном этапе продолжается развитие рефлексивной самооценки и начинается работа над прогностической оценкой с помощью разработанной нами таблицы, в которой отражены число, тема урока, прогностическая оценка, оценка учителем.

Выполняя домашнее задание, учащиеся заполняют таблицу и вносят оценку, которую им учитель поставил за это задание на уроке. При наличии разногласий учащиеся обсуждают детали коллективно, либо совместно с учителем.

Таким образом, в структуре модели определены этапы формирования умений оценивания предметных планируемых результатов, которые взаимосвязаны между собой и нацелены на конечную цель, что говорит о целостности модели. Дано подробное описание каждого обозначенного этапа, что способствует воспроизводимости модели. Реализация разработанной модели осуществляется в контексте описанных нами психолого-педагогических условий: создание и поддержание психологически

комфортной атмосферы в классе, поэтапное формирование умений оценивания, что способствует эффективному формированию и положительной мотивации к осуществлению контрольно-оценочной деятельности учащихся начальных классов.

Библиографический список

1. Щукина Г.А. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва, 1979.
2. Начарова Л.А. Алгоритм действий для учащихся начальных классов к урокам литературного чтения как средство формирования умений оценивания собственного чтения вслух и понимания прочитанного. *Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*. 2017: 50 – 53.
3. Затева Т.Г., Начарова Л.А. Средства и виды оценивания достижений предметных планируемых результатов по литературному чтению учащихся начальной школы. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; Вып. 1: 28 – 36.

References

1. Schukina G.A. *Aktivizatsiya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya v uchebnom processe*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva, 1979.
2. Nacharova L.A. Algoritmy deystvij dlya uchashchihsya nachal'nykh klassov k urokam literaturnogo chteniya kak sredstvo formirovaniya umenij ocenivaniya sobstvennogo chteniya vslukh i ponimaniya pročitannogo. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii*. 2017: 50 – 53.
3. Zateeva T.G., Nacharova L.A. Sredstva i vidy ocenivaniya dostizhenij predmetnykh planiruemykh rezul'tatov po literaturnomu chteniyu uchashchihsya nachal'noj shkoly. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; Vyp. 1: 28 – 36.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 343.825(075)

Zautorova E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, leading researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service (Moscow, Russia), ID orcid.org/0000-0002-1334-2654, E-mail: elvira-song@mail.ru

SOCIO-COMMUNICATIVE TRAINING OF CONVICTED PRISONERS IN PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY. The article is dedicated to a relevant problem of organization of social and communicative education of convicts. The behavior and communication of persons deprived of freedom is characterized by a specific subculture, criminal traditions, asocial norms, values and customs, everyday speech is characterized by rudeness, infestation, poor vocabulary, use of slang words. All this forms such negative qualities of a person as tactlessness, dishonesty, cruelty, etc. It is advisable to use a variety of forms and methods of social and communicative education of convicts in penitentiary places. The article describes some of them, like lectures and interviews, reading scientific and fiction literature, training classes, self-education of convicts, etc. There is a positive experience of the socio-communicative education of convicted persons. The presented material allows concluding that properly organized social and communicative education in prisons can improve the level of general culture, as well as the speech culture of convicts, it contributes to forming socially acceptable behavior skills, positive attitude to themselves and other people.

Key words: places of imprisonment, educational process, convicts, criminogenic communication, social and communicative education.

Э.В. Зауторова, д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний, г. Москва, ID orcid.org/0000-0002-1334-2654, E-mail: elvira-song@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ОСУЖДЁННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации социально-коммуникативного воспитания осуждённых. Поведение и общение лиц, лишенных свободы, характеризуется специфической субкультурой, уголовными традициями, асоциальными нормами, ценностями и обычаями, повседневная речь отличается грубостью, засорённостью, бедностью словарного запаса, использованием жаргонных слов. Все это формирует такие отрицательные качества личности, как бестактность, бессовестность, жестокость и т. д. Целесообразно использовать разнообразные формы и методы социально-коммуникативного воспитания осуждённых в местах лишения свободы. В статье описаны некоторые из них, как лекции и беседы, чтение научной и художественной литературы, тренинговые занятия, самовоспитание осуждённых и др. В настоящее время имеется положительный опыт организации социально-коммуникативного воспитания осуждённых. Представленный материал позволяет сделать вывод, что правильно организованное социально-коммуникативное воспитание в местах лишения свободы позволяет повысить уровень общей и речевой культуры осуждённых, способствовать формированию социально приемлемых навыков поведения, позитивного отношения к себе и другим.

Ключевые слова: места лишения свободы, воспитательный процесс, осуждённые, криминогенное общение, социально-коммуникативное воспитание.

Социально-коммуникативное воспитание имеет огромное значение в системе исправления осуждённых. Современный мир предъявляет обязательные требования к уровню речевой культуры каждого человека, соблюдению им языковых норм, правильности речи, четкого выражения своих мнений и оценок. Повышение уровня речевой культуры осужденного, безусловно, имеет большое нравственное, общекультурное и воспитательное значение.

Актуальность социально-коммуникативного воспитания возрастает в связи с особенностями социального окружения осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы: осуждённый попадает в среду, отличающуюся специфической субкультурой, уголовными традициями, асоциальными нормами, ценностями и обычаями, где повседневная речь отличается грубостью, засорённостью, бедностью словарного запаса. В письменной и устной речи они используют воровской жаргон, с помощью которого пытаются создать себе авторитет, оказать влияние на других осуждённых. Использование жаргонных слов искусственно повышает эмоциональный тонус, формирует такие отрицательные качества личности, как бестактность, бессовестность, жестокость [1].

Проблема криминогенного общения затрагивалась в публикациях Ю.А. Алферова, В.М. Анисимова, А.Г. Бронникова, И.В. Каретникова, Д.С. Лихачева, Л.А. Мильяненко, В.Ф. Пирожкова, А.В. Усса, А.Н. Сухова, Г.Ф. Хохрякова и др. Рассматриваемый феномен связан с особенностями тайного общения, уголовным жаргоном, блатной музыкой, условными звуковыми сигналами, аудиовизуальным тайным общением, особенностями тайного письменного общения, техническими средствами [2]. Учёные отмечают, что криминогенное общение характеризуется повышенной стрессогенностью, конфликтностью, жесткой ролевой заданностью и конспиративностью. Оно является такой знаковой системой, которая имеет конвенциональную природу, строится на основе взаимной договоренности определенного круга участников общения о системе кодирования, декодирования и технологии маскировки знаков, выступающих в качестве только им понятного шифра [3]. Криминогенное общение в среде осуждённых используется для установления незаконных связей,

обмена преступным опытом, умышленного совершения преступлений.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по речевому (вербальному) и неречевому (невербальному) каналам. Мысль начинает формироваться во внутренней речи. Этот механизм был исследован в начале XX в. психологом Л.С. Выготским [4]. Внутренняя речь беззвучна, не произносима, включает образы, отличается от внешней степенью языковой сформированности. Перевод внутренней речи во внешнюю часто связан с трудностями. Исследование показало, что осуждённые в своем большинстве не могут подобрать подходящего слова, чтобы выразить свои чувства и мысли, не владеют методами и инструментами эффективного общения, необходимыми для того, чтобы адекватно реагировать на предмет обсуждения, не соблюдают требования элементарной грамотности, просматривается заметная вульгаризация бытовой сферы общения и т. д. При проведении коррекционной работы недостаточно восполнить количественный дефицит общения, необходимо организовывать адекватное по качеству общение осуждённых, учитывая как их возрастные особенности, так и прошлый коммуникативный опыт.

Система мер борьбы с проявлениями криминального субкультуры, в частности с криминальным общением, представляется наиболее эффективной, если в среде осуждённых осуществляется процесс социально-коммуникативного воспитания осуждённых, формирования общечеловеческих ценностей, ведется работа по повышению образовательного уровня и степени активности в полезном досуге. Социально-коммуникативное воспитание в местах лишения свободы мы рассматриваем как процесс взаимодействия сотрудников и осуждённых, обеспечивающий мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности с целью повышения уровня общей и речевой культуры, позитивной социализации осуждённых и приобщения их к социокультурным ценностям, нормам и традициям общества. Задачами социально-коммуникативного воспитания являются: переориентация направленности личности осужденного с преступных целей на общественно-значимые, формирование потребности

в позитивных связях, устранение различных видов криминального общения, развитие саморегуляции собственных действий, социального и эмоционального интеллекта, эмпатии, формирование уважительного отношения к другим людям.

Для реализации задач социально-коммуникативного воспитания личности осужденного необходимо создать специально организованную, педагогически целесообразную среду. При этом условиями успешности данного процесса будут являться: создание атмосферы доброжелательности и взаимопонимания, обучение умению слушать и слышать другого, развитие умения использовать мимику, пантомимику и голос в общении, развитие навыков общения в различных жизненных ситуациях, формирование чувства симпатии между участниками общения; обучение саморегуляции, развитие умения анализировать ситуацию, целенаправленное формирование у осужденных коммуникативных навыков [5].

В процессе работы над повышением уровня культуры речи у осужденного повышается уровень общей культуры, осужденный становится более понятным для себя самого, способным к осмыслению возможных отклонений в своем поведении, задумывается о воздействии собственной личности на окружающих. Появляются возможности для активной познавательной и творческой деятельности лишенных свободы, развиваются индивидуальные способности, что благоприятно сказывается на последующей эффективной адаптации осужденного к современным условиям среды [6].

Эффективными формами социально-коммуникативного воспитания в местах лишения свободы являются: 1) *лекции и беседы*, направленные на повышение образовательного уровня, степени владения нормами литературного языка в его устной и письменной формах, изучение правил речевого общения, расширение лингвистического кругозора, знаний о языке (примерные темы: «Культура речи и речевая культура», «Условия эффективного речевого взаимодействия», «Речевое богатство и разнообразие», «Нормы современного русского литературного языка и речевые ошибки», «Принципы организации и проведения деловой беседы» и т. д.); 2) *специальные занятия с осужденными* с целью расширения запаса общеупотребительной литературной лексики, направленных на постоянное сообщение осужденным новых слов с раскрытием их значения, показ морального вреда жаргона, его отрицательного влияния на взаимоотношения между людьми, борьба с засорением речи словами-паразитами, привычкой обозначать слова жестами, неправильным употреблением слов, ошибками в ударении, развитие умения выбрать и организовать языковые средства, которые в конкретной ситуации общения способствуют достижению определенных коммуникативных целей и т. п. Важным средством достижения этих целей является расширение активного и пассивного словарного запаса человека путем ведения им словарей, обучения произношению трудных слов, написания памяток, использования средств наглядности и местной ретрансляционной сети; 3) *знакомство с основами ораторского мастерства*. Публичная речь в настоящее время играет все более активную роль в жизни общества. Владение умением эффективно воздействовать на аудиторию при помощи слова является важной предпосылкой успеха во многих областях и видах профессиональной деятельности. Эффективностью публичного выступления обуславливается знание уместности высказывания, логикой, эмоциональностью и выразительностью речи оратора. Осужденным важно знать, как планировать, составлять и произносить публичные речи, вести дискуссию, суметь подготовить грамотные ответы на вопросы, освоить методику проведения различных видов бесед, телефонных разговоров, овладеть стратегией и тактикой

поведения в наиболее типичных ситуациях делового общения и т. п.; 4) *чтение научной и художественной литературы*, газет и журналов способствует приобретению новых знаний, накоплению сведений из различных областей науки и техники, обогащению словарного запаса, развитию речевого слуха. При этом важно осуществлять анализ текстов: читая тексты, важные документы, пытаться установить, как иначе можно толковать отдельные слова и предложения, какие мысли сформулированы и т. д.; 5) *тренинги по бесконфликтному общению* и взаимодействию осужденных направлены на развитие навыков рационального поведения в конфликте, определение осужденными собственных стилей поведения в конфликтных ситуациях, информирование о конфликте, его причинах, способах реагирования, отработку навыков бесконфликтного поведения; 5) *самовоспитание осужденных*. Необходимо, чтобы лишенные свободы, принимая самообязательства по самовоспитанию, предусматривали в них пункт об отказе от употребления уголовного жаргона. Следует периодически обсуждать вопросы борьбы с употреблением жаргонных слов на общих собраниях в отряде осужденных, а также заседаниях совета воспитателей отряда.

Участие в специально организованных мероприятиях по социально-коммуникативному воспитанию будет способствовать общему развитию осужденных, повышению их коммуникативной культуры.

Сегодня имеется положительный опыт социально-коммуникативного воспитания осужденных. Так, в исправительных учреждениях Алтайского края для работы с осужденными был разработан тренинг развития навыков коммуникации. Его целью является развитие коммуникативных навыков осужденных. Задачи тренинга: 1. Отработка навыков установления контакта, отношения в различных ситуациях. 2. Расширение возможностей использования навыков невербальной коммуникации. 3. Овладение навыками эффективного слушания. Тренинг рассчитан на 15 занятий, продолжительностью по полтора часа. Оптимальное количество участников 10 – 15 человек. Примеры занятий: 1) «Пообщаемся». Цель: Развитие социально-коммуникативных навыков осужденных (упражнения «Что в имени моем», «Молекулы», «Начало беседы», «Завершение беседы», «Преодолей обвинение», «Ритмическое эхо» и др.); 2) «Я и мой партнёр». Цель: Развитие доверия по отношению к партнерам, выработка умения принимать критику, осознавать полноту дружеских отношений (упражнения «Приветствие», «Аплодисменты», «Говорим гадости», «Проголосуй доверия», дискуссия «Какими качествами нужно обладать, чтобы вам верили и прислушивались к вашему мнению?»); 3) «Разговоры, разговоры». Цель: Развитие речевой грамотности осужденных (упражнения «Поделись со мной», «Если бы..., я стал бы...», «Без маски», «Говорю, что вижу»); 4) «Без конфликта». Цель: предоставление возможности осужденным получить опыт конструктивного решения конфликтных ситуаций (упражнения «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы», «Контраргументы», «Преувеличение или полное изменение поведения», «Диспут», ролевая игра «Сглаживание конфликтов»); 5) «Вербальные и невербальные средства». Цель: Развитие навыков невербальной коммуникации (упражнения «Невербальный подарок», «Метафора общения», «Всеобщее внимание») и т. д.

Таким образом, вся работа по социально-коммуникативному воспитанию должна быть направлена на повышение общей и речевой культуры, предотвращение в среде осужденных конфликтов при взаимодействии с окружающими, концентрацию на актуальных и значимых ситуациях совместных действий, развитии эмпатических чувств, формировании социально приемлемых навыков поведения, позитивного отношения к себе и другим.

Библиографический список

1. Олейник А.И. *Тюремная субкультура*. Москва, 2001.
2. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. *Пенитенциарная психология*: учебник. Ростов-на-Дону, 2007. Available at: <http://yurpsy.com/files/ucheb/penit2/017.htm>
3. Вакутин Ю.А. *Словарь жаргонных слов и выражений. Татуировки*. Омск, 1979.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1984; Т. 4: 244 – 268.
5. Меджидова Э.С. Социально-коммуникативное развитие как научно-педагогическая проблема. *Молодой ученый*. 2016; 6: 799 – 803.
6. Зауторова Э.В. *Воспитательная работа по развитию культуры речи несовершеннолетних осужденных*: методические материалы для организаторов воспитательной работы в воспитательных колониях и специальных детских учреждениях. Вологда, 2009: 79.

References

1. Olejnik A.I. *Tyuremnaya subkul'tura*. Moskva, 2001.
2. Dmitriev Yu.A., Kazak B.B. *Penitenciarная psihologiya*: uchebник. Rostov-na-Donu, 2007. Available at: <http://yurpsy.com/files/ucheb/penit2/017.htm>

3. Vakutin Yu.A. *Slovar' zhargonnykh slov i vyrazhenij. Tatuirovki*. Omsk, 1979.
4. Vygotskij L.S. *Problema vozrasta. Sbornik sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1984; T. 4: 244 – 268.
5. Medzhidova E.S. Social'no-kommunikativnoe razvitie kak nauchno-pedagogicheskaya problema. *Molodoy uchenyj*. 2016; 6: 799 – 803.
6. Zautorova E.V. *Vospitatel'naya rabota po razvitiyu kul'tury rechi nesovershennoletnih osuzhdennykh: metodicheskie materialy dlya organizatorov vospitatel'noj raboty v vospitatel'nykh koloniyah i special'nykh detskikh uchrezhdeniyah*. Volodga, 2009: 79.

Статья поступила в редакцию 02.07.18

УДК: 797.149; 797.0856

Zub I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping (St. Petersburg, Russia), E-mail: zubiv@gumrf.ru

Kurys V.A., senior teacher, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping (St. Petersburg, Russia), E-mail: kuris@mail.ru

Akimenko A.V., postgraduate, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health (St. Petersburg, Russia), E-mail: sail470@bk.ru

FORMING OF PHYSICAL TRAINING IN THE NAVY AND THE EMERGENCE OF COMPLEX COMPETITIONS ON MILITARY-APPLIED SPORTS. After the defeat in the Crimean war and the reduction of the service life of the sailors, researchers began to pay attention to the physical training of the personnel of the fleet. For the organization and management of physical training of the Navy recruits the fleet needed a qualified personnel. With this goal in 1856 in Saint-Petersburg a biennial officer training gymnastic team opens, where specialists trained in physical education for the Navy. By that time there was already a science base in anatomy and physiology, which helped to create the basics of the theory of physical education. At the initiative of Admiral G. I. Butakov in the city of Nikolaev in 1858 racing on boats under sail and oars took place. The competition included boats under sail without rudders, and running competition of "gymnastic step" for 1.5 mile. In addition, there were competitions in swimming from 200 meters to 100 meters and "airborne swimming" with a rifle.

Key words: rowing on boats, sailing on boats, racing boats sailing without steering, running "gymnastic step" for 1.5 miles, swimming from 200 to 100 meters, "airborne swimming" with a rifle, shooting.

И.В. Зуб, канд. пед. наук, зав. каф., Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г. Санкт-Петербург, E-mail: zubiv@gumrf.ru

В.А. Курьсь, ст. преп., Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г. Санкт-Петербург, E-mail: kuris@mail.ru

А.В. Акименко, аспирант, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург, E-mail: sail470@bk.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФЛОТЕ И ПОЯВЛЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ ПО ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫМ ВИДАМ СПОРТА

После поражения в крымской войне и уменьшения срока службы матросов было обращено внимание на физическую подготовку личного состава флота. Для организации и управления физической подготовки новобранцев, призванных на флот, требовались квалифицированные кадры. С этой целью в 1856 году в Санкт-Петербурге открывается двухгодичная офицерская учебно-гимнастическая команда, где обучали специалистов по физической подготовке для флота. К тому времени уже существовала научная база по анатомии и физиологии, что позволило создать основы теории физического воспитания. По инициативе контр-адмирала Г.И. Бутакова в 1858 году были проведены гонки на шлюпках под парусом и на веслах. Гонки шлюпок под парусами без рулей, а также соревнования по бегу «гимнастическим шагом» на 1,5 версты. Кроме этого, проводились и соревнования по плаванию от 200 метров до 100 метров, «десантное плавание» с винтовкой.

Ключевые слова: гребля на шлюпках, парусные гонки на шлюпках, гонки шлюпок под парусами без рулей, бег «гимнастическим шагом» на 1,5 версты, плавание от 200 до 100 метров, «десантное плавание» с винтовкой, стрельба.

Поражение в крымской войне (1853 – 1856 гг.) заставило российский военно-морской флот перейти от парусных судов к кораблям с паровыми машинами, а командованию пересмотреть требования к личному составу. На парусном флоте физическая подготовка матросов не была отдельным разделом боевой подготовки, а осуществлялась ими в процессе выполнения их профессиональных обязанностей (работа с парусами, бег по вантам и реям, гребля на шлюпках, плавание и т. д.).

С переходом на броненосный флот, по мнению многих офицеров, было утеряно средство развития физических и психологических качеств матросов, каковым являлось парусное вооружение судна. Плавание под парусами было хорошей школой развития мужества, предприимчивости, хладнокровия, быстроты взгляда, ловкости в движениях, самоуверенности, настойчивости и терпения в затруднительных обстоятельствах. Парусная школа развивала не только психофизиологические качества, но такие качества как способность анализировать возникающие сложные ситуации и принимать правильное решение. С уходом парусного флота для развития психофизиологических качеств личного состава использовались гимнастика и хождение на шлюпках, как на веслах, так и под парусом [1].

На страницах Морского сборника даже велась полемика, стоит ли убирать с паровых судов мачты и паруса, или оставить их как инструмент физического развития и воспитания волевых качеств, которые так необходимы моряку [2].

Изменяя состав флота, (парусный на броненосный паровой флот), уменьшая срок службы на флоте, нужно было менять и подходы к подготовке плавсостава кораблей.

Для организации и управления физической подготовки новобранцев, призванных на флот требовались квалифицированные кадры. С этой целью Высочайшим повелением № 21016 от 17 октября 1856 года в Санкт-Петербурге открывается двухгодичная учебно-гимнастическая команда [3; 4], где обучали специалистов по физической подготовке для флота. В 1856 году, по приказу Его Императорского Высочества Генерал-Адмирала к гимнастическому заведению де-Рона прикомандировали 60 человек. С июня по сентябрь, команда находилась в бараках на Лисьем носу, где обучалась, кроме гимнастики и фехтования, гребле на катерах, управлению парусом и грамоте [5], так как Великий Князь Генерал-Адмирал считал, что первоначальное обучение рекрут должно начинаться с гимнастических упражнений. Для научного подхода, если говорить современным языком, на курсах читались лекции по анатомии и физиологии. В работе [6] указано, что лекции читались профессором Загорским. П.А. Загорский в 1802 году издал труд «Руководство к познанию человеческого тела» [7], что повлияло на развитие и обоснование теории физического воспитания, но читать лекции в этот период он не мог, так как годы жизни П.А. Загорского 1764 – 1846 гг. В 1809 году выходит работа профессора М.Я. Мудрова посвященная военной гигиене [8], где автор подчеркивал значение физических упражнений для

укрепления здоровья солдат и офицеров. В 1845 году публикуется работа доктора медицины К.И. Грум-Грижайло [9] в которой автор обосновывает влияние физических упражнений как средства укрепления здоровья человека. Краткий анализ основных научных трудов позволяет сделать вывод, что научная база для гимнастической школы уже была создана.

Положение о гимнастической команде было опубликовано в 1858 году. Приказом № 17 от 1 февраля 1862 года Его Императорского Высочества Генерал-Адмирала [10], введено новое положение о гимнастической команде, которым точнее определялась цель учреждения гимнастической школы – подготовка преподавателей гимнастики [3; 4; 10]. В положении сказано, что в учебно-гимнастическом заведении преподаются следующие предметы: гимнастика, фехтование, гребля, бросание лота, плавание, ныряние, спасение утопающих и как вспомогательное средство, грамота. По этому положению на занятиях должен находиться врач. В 1874 году сокращается срок обучения в гимнастической школе до одного года [11]. В 1878 году гимнастической учебное заведение было упразднено [12], а подготовку преподавателей гимнастики возложили на флотскую стрелковую роту, которая была прикомандирована к учебному пехотному батальону, расквартированному в Ораниенбауме [4].

На флоте больше внимание стало уделяться спортивно-массовой работе и для оценки качества этой работы, необходимо было проводить регулярные соревнования. Одним из инициаторов развития спорта (в его современном понимании) на флоте был контр-адмирал Г.И. Бутаков, придававший большое значение шлюпочным гонкам под парусами и на вёслах. Он считал это не развлечением, а проверкой молодых моряков на прочность, развитие у них необходимых для морской службы волевых и физических качеств. По окончании каждой гонки Г.И. Бутаков разбирал ошибки в управлении шлюпкой и отдавал приказы, в которых и поощрял отличившихся.

Развивая практические навыки управления шлюпкой, по инициативе Г.И. Бутакова была введена гонка шлюпками под парусами без рулей. Управление шлюпкой осуществлялось в умении пользоваться изменением дифферента, крена и установки парусов [13; 14; 15]. Насколько высоко ценилось мастерство гонки без рулей, говорит тот факт, что после смерти Г.И. Бутакова, его вдова Амалия Арсеньевна, в память о муже пожертвовала тысячу рублей, чтобы проценты с этой суммы шли в призовой фонд гонки памяти адмирала Г.И. Бутакова и выдавались победителю гонок без рулей [16].

Находясь в должности военного губернатора Николаева и Севастополя, контр-адмирал Бутаков, провел 21 мая 1858 года в г. Николаеве гонку гребных судов на веслах и под парусом, а также соревнования по бегу «гимнастическим шагом» на 1,5 версты. Что касается гребных судов, то они были разделены на категории, в зависимости от их размеров, особенностей конструкции и количества вёсел [17]. Через два года в Николаеве проводились уже две гонки гребных судов, последняя из которых, под парусами без рулей. В эти же соревнования была включена стрельба [18].

Кроме шлюпочных гонок, проводились и соревнования по плаванию, победителям выплачивались денежные призы. Заплывы проводились между двумя мониторами, расстояние между которыми было примерно 200 метров [3].

В 1860 году Г.И. Бутакова переводят служить на Балтийский флот. При его командовании броненосною эскадрой, команды кораблей в первый месяц компании проводили на рейде, где помимо прочего обучались управлению шлюпками и стрельбе. Шлюпочное дело пользовалось особым вниманием адмирала

Г.И. Бутакова, он старался научить офицеров и матросов «щегольскому» управлению шлюпкой под парусами [13].

Ученик Г.И. Бутакова, адмирал С.О. Макаров, также считал, что шлюпочное дело обязательно для повседневной жизни флота [19]. Умение управляться с веслом и парусом, нужно не только для поддержания морской культуры, патриотического воспитания и знания морской истории, но и совершенствования профессиональных навыков моряков. При этом на практике, по его мнению, нужно большое внимание уделять овладению современной боевой техникой и «помнить о войне».

Для подготовки инструкторов по плаванию в Николаеве была открыта специальная школа. Идея преподавания плавания давно обсуждалась в военно-морском обществе. Инициатива создания школы плавания принадлежит адмиралу Л.А. Брусилову, который будучи лейтенантом, в 1883 году поднял этот вопрос. Л.А. Брусилов считал, что высшее благо человека – это его жизнь. Все средства для сохранения жизни хороши, и одним из таких средств является плавание, которое особенно ценно для моряков.

Вопрос об открытии школы плавания вновь был поднят в 1912 году. Окружное собрание 17 июня 1912 года единогласно приняло решение об открытии школы плавания и обучения там низших чинов Морского ведомства. После этого в течение двух лет изучался опыт преподавания плавания за границей, проводился поиск учителей, велось строительство школы.

В 1914 году школа в г. Николаеве была построена. Первым преподавателем школы плавания был магистр плавания В.Я. Баранов. С открытием школы на обучение поступили не только низшие чины, но и офицеры флота. Перед поступлением в школу обучающиеся проходили тщательный медицинский осмотр, затем проводился повторный осмотр, на котором выявлялось, как плавание влияет на развитие и организм человека. В школе обучали плаванию, но полностью отсутствовала спортивная составляющая, школа готовила инструкторов для флота и хороших пловцов, которые могли долго держаться на воде и оказывать помощь утопающим. В дальнейшем школа обучала плаванию и служащих сухопутных войск. В основном это были служащие разведывательных подразделений, которые высоко оценивали полученную в школе подготовку по специальному плаванию. После окончания обучения сдавались экзамены и выдавались удостоверения.

2 августа 1915 года в школе состоялись соревнования по плаванию на 100 метров, «десантное плавание» с винтовкой. Одним из выводов, который был сделан по итогам двухлетней работы школы, заключался в том, что люди, прошедшие обучение плаванию, вернуться после службы к себе домой, и там будут обучать плаванию всех желающих, что уменьшит гибель на водах [20].

В дальнейшем, соревнования среди моряков стали проводить по гребле на шлюпках, парусных гонках, по бегу на средние дистанции, стрельбе и прикладным видам плавания на дистанции от 100 до 200 метров. Соревнования проводились как по отдельным дисциплинам, так и в различных комбинациях этих видов спорта. Оставался один шаг для появления морских многоборий как самостоятельного вида прикладного спорта – морского многоборья. Данный вид спорта получил широкое развитие в советский период, затем в постсоветский период морское многоборье, как и многие другие виды спорта, пришло в упадок. Сейчас морское многоборье получило новый виток своего развития. В состав современного морского многоборья входят такие виды спорта как гребля на ялах, гонка под парусом на ялах, бег, стрельба и плавание.

Библиографический список

1. Керн С. Мачты, паруса, как средство обучения. *Морской сборник*. 1892; Том ССXLVIII; № 4: 55 – 112.
2. *Исторический журнал эскадры броненосных судов под начальством генерал-адъютанта Бутакова*. 1869. Санкт-Петербург: Типография морского министерства, 1870.
3. Илляшевич Л. Образование специалистов во флоте. *Морской сборник*. 1875; Том СXLIX; № 7: 65 – 91.
4. *Обзор деятельности морского управления в России в первое десятилетие благополучного царствования Государя Императора Александра Николаевича. 1855 – 1880*. Часть первая. Составлено на основании официальных сведений под руководством члена адмиралтейств-совета – тайного советника К.А. Манна. Санкт-Петербург: Типография Морского министерства, 1880.
5. Гауровиц. О введении военной гимнастики во флоте. *Морской сборник*. 1860; Том L; № 12: 216 – 230.
6. О первой лекции популярной анатомии и физиологии читаной профессором Загорским в гимнастическом зале де-Рона. *Морской сборник*. 1857; Том XXVII; № 1: 33 – 35.
7. Загорский П.А. *Сокращенная анатомия, или Руководство к познанию строения человеческого тела: В пользу обучающихся врачебной науке*. Санкт-Петербург: Типография Государственной Медицинской коллегии, 1802.
8. Мудров М.Я. Слово о пользе и предметах военной гигиены, или науки сохранять здоровье военнослужащих. Москва: Университетская типография, 1809.
9. Грум-Грижайло К.И. *Образование физическое, умственное и нравственное*. 1845.

10. Приказы по морскому ведомству. Санкт-Петербург: 1862. Разд. Пар.
11. Приказ Его Императорского Высочества Генерал-Адмирала № 49. Санкт-Петербург, 30 марта 1874 года. *Морской сборник*. 1874; Том СХLII; № 5: 17.
12. Приказы Его Императорского Высочества Генерал-Адмирала. № 21. Санкт-Петербург. 11 марта 1878 года. *Морской сборник*. 1878; Том СХLV; № 4: официальный отдел.
13. Березин Е. Адмирал Григорий Иванович Бутаков. Издание второе. Санкт-Петербург: Типография и литография А. Пожаровой, 1884.
14. Бутаков Г.И. Несколько наставлений о катаниях на шлюпках. *Морской сборник*. 1860; Том L; № 11: 31 – 33.
15. Лурье А.Я. Адмирал Г.И. Бутаков. [1820 – 1882]. Москва: Воениздат, 1954.
16. Врубель В.А. Адмиралы Бутаковы – флотская слава России. Москва: Вече, 2014.
17. Гонка гребных судов и состязание между матросами и солдатами в гимнастическом шаге, в Николаеве, 21 мая 1858 года. *Морской сборник*. 1858; Том СХХVIII; № 11: 21 – 30.
18. Гонки гребных судов под веслами и парусами, с рулями и без рулей, произведенные в Николаеве, на реке Буг. *Морской сборник*. 1860; Том СХLVIII. Часть III; № 8: 185 – 201.
19. Макаров С.О. Без парусов. Санкт-Петербург: Типография морского министерства, 1903.
20. Краткий исторический очерк развития систематического обучения плаванию в Николаевском округе и обзор деятельности школы плавания за первые два года её существования 1914 и 1915 гг. *Морской сборник*. 1916; Том СССХСVII; № 11: 1 – 18.

References

1. Kern S. Machty, parusa, kak sredstvo obucheniya. *Morskoy sbornik*. 1892; Том СШLVIII; № 4: 55 – 112.
2. *Istoricheskij zhurnal 'eskadry bronenosnyh sudov pod nachal'stvom general-ad'yutanta Butakova*. 1869. Sankt-Peterburg: Tipografiya morskogo ministerstva, 1870.
3. Ilyashevich L. Obrazovanie specialistov vo flote. *Morskoy sbornik*. 1875; Том СШLIH; № 7: 65 – 91.
4. *Obzor deyatel'nosti morskogo upravleniya v Rossii v pervoe dvadcatiletie blagopoluchnogo carstvovaniya Gosudarya Imperatora Aleksandra Nikolaevicha. 1855 – 1880*. Chast' pervaya. Sostavleno na osnovanii oficial'nyh svedenij pod rukovodstvom chlena admiral'testv-soveta – tajnogo sovetnika K.A. Manna. Sankt-Peterburg: Tipografiya Morskogo ministerstva, 1880.
5. Gaurovic. O vvedenii voennoj gimnastiki vo flote. *Morskoy sbornik*. 1860; Том L; № 12: 216 – 230.
6. O pervoj lekcii populyarnoj anatomii i fiziologii chitanoj professorom Zagorskim v gimnasticheskom zale de-Rona. *Morskoy sbornik*. 1857; Том СХХVII; № 1: 33 – 35.
7. Zagorskij P.A. Sokraschennaya anatomiya, ili Rukovodstvo k poznaniyu stroeniya chelovecheskoo tela: V pol'zu obuchayuschisya vrachebnoj nauke. Sankt-Peterburg: Tipografiya Gosudarstvennoj Medicinskoj kollegii, 1802.
8. Mudrov M.Ya. Slovo o pol'ze i predmetah voennoj gigieny, ili nauki sohranyat' zdравie voennosluzhaschih. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 1809.
9. Grum-Grizhajlo K.I. Obrazovanie fizicheskoe, umstvennoe i nrvstvennoe. 1845.
10. *Prikazy po morskomu vedomstvu*. Sankt-Peterburg: 1862. Razd. Pag.
11. Prikaz Ego Imperatorskogo Vysochestva General-Admirala № 49. Sankt-Peterburg, 30 marta 1874 goda. *Morskoy sbornik*. 1874; Том СШLII; № 5: 17.
12. Prikazy Ego Imperatorskogo Vysochestva General-Admirala. № 21. Sankt-Peterburg. 11 marta 1878 goda. *Morskoy sbornik*. 1878; Том СХLV; № 4: oficial'nyj otdel.
13. Berезин Е. Адмирал Григорий Иванович Бутаков. Издание второе. Sankt-Peterburg: Tipografiya i litografiya A. Pozharovoj, 1884.
14. Butakov G.I. Neskol'ko nastavlenij o katanijah na shlyupkah. *Morskoy sbornik*. 1860; Том L; № 11: 31 – 33.
15. Lur'e A.Ya. Admiral G.I. Butakov. [1820 – 1882]. Moskva: Voenizdat, 1954.
16. Vrubel' V.A. Admiraly Butakovy – flotskaya slava Rossii. Moskva: Vechе, 2014.
17. Gonka grebnyh sudov i sostyazanie mezhdru matrosami i soldatami v gimnasticheskom shage, v Nikolaeve, 21 maya 1858 goda. *Morskoy sbornik*. 1858; Том СХХVIII; № 11: 21 – 30.
18. Gonki grebnyh sudov pod veslami i parusami, s rulyami i bez rulej, proizvedennye v Nikolaeve, na reke Bug. *Morskoy sbornik*. 1860; Том СХLVIII. Chast' III; № 8: 185 – 201.
19. Makarov S.O. Bez parusov. Sankt-Peterburg: Tipografiya morskogo ministerstva, 1903.
20. Kratkij istoricheskij ocherk razvitiya sistematicheskogo obucheniya plavaniyu v Nikolaevskom okruge i obzor deyatel'nosti shkoly plavaniya za pervye dva goda ee suschestvovaniya 1914 i 1915 gg. *Morskoy sbornik*. 1916; Том СССХСVII; № 11: 1 – 18.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 373

Kabushko A.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Special Pedagogy and Subject Methods, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ann_k77@mail.ru
Bochenkova M.Yu., teaching assistant, Department of Special Pedagogy and Subject Methods, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ann_k77@mail.ru

CHARACTERISTIC OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S SPEECH WITH BILINGUALISM. The article is dedicate to one of the actual problems of general and correctional pedagogy – the formation of speech in bilingual children. The article studies activities that facilitate the development of speech in bilingual children. The paper presents different definitions of what speech activity is. The interrelation of errors with the stages of the speech-suppressing process is determined. The authors note the influence of the phenomena of the native language on the mastery of the Russian language. The most common features of the linguistic development are recognized, when the children of the primary school with bilingualism master the Russian language.

Key words: speech activity, bilingualism, young learners, bilingual children.

А.Ю. Кабушко, канд. пед. наук, зав. каф. специальной педагогики и предметных методик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ann_k77@mail.ru
М.Ю. Боченкова, ассистент каф. специальной педагогики и предметных методик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ann_k77@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

Статья посвящена одной из актуальных проблем общей и коррекционной педагогики – формированию речи у детей-билингвов. В статье рассмотрены особенности формирования речевой деятельности у младших школьников с билингвизмом. В статье рассмотрены различные определения речевой деятельности, определена взаимосвязь ошибок с этапами рече-мыслительного процесса, отмечено влияние явлений родного языка на овладение русским языком, выделены наиболее распространённые особенности языкового развития детей младшего школьного возраста с билингвизмом при усвоении ими русского языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, билингвизм, младшие школьники, дети-билингвы.

Речь, речевая деятельность на протяжении многих десятилетий являются предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых. Понимание речи как деятельности было впервые предложено лингвистами В. Гумбольтом и Ф. де Соссюром.

В настоящее время существует несколько определений речевой деятельности. В работах И.А. Зимней, посвященных теории речевой деятельности, дается следующая трактовка: «...речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [1]. Б.В. Беляев под речевой деятельностью понимает не только сам процесс общения, который осуществляется языковыми средствами, но и то, что является конечным результатом данного процесса [2].

Речевая деятельность является специфической формой деятельности, которая формируется и развивается на основе определенных предпосылок (биологических, генетических, социальных) и проявляется через общую речевую способность. Эта речевая способность может рассматриваться как готовность к обучению и оперированию знаковой системой, которую можно выявить в условиях связи «человек – вещь, предмет», «человек (ребенок) – взрослый».

Также не существует однозначности в понимании условий протекания речевой деятельности. Одним из значимых условий многие исследователи называют ситуацию двуязычия (А.В. Ярмоленко, Е.М. Верещагин, А.А. Алхазидзе, Н.В. Имедадзе). Двуязычным, или билингвом, считается человек, регулярно пользующийся в жизни двумя языками. Наиболее характерным типом билингвизма в нашей стране является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и при непосредственном общении с русскоязычным населением.

В связи с расширением межнациональных культурных контактов между народами, населяющими нашу страну, становится всё более актуальной проблема коррекционного обучения, воспитания и социализации детей, изучающих второй язык. Двуязычные дети представляют собой особую группу в категории дошкольников и младших школьников с недоразвитием или нарушением речи. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес тем, что фактор билингвизма являетсяотягощающим, поскольку он нередко является причиной речевой патологии, что, в свою очередь, сказывается на развитии познавательной сферы и препятствует социальной адаптации ребёнка-билингва [3].

Анализируя ошибки при овладении родным языком можно получить информацию, необходимую для выявления особенностей процесса порождения и понимания речи, моделирования названных процессов; а также для изучения структуры ментального лексикона, обнаружения закономерностей овладения родным языком и организации обучения данному языку как неродному. Как отмечал А.А. Леонтьев, в речевом механизме человека ошибка чаще всего трактуется как сигнал «разошедшегося шва» [4, с. 78]. Большинство исследователей пытаются выяснить, с какими именно типами ошибок связаны те или иные этапы речевого процесса. Мозг человека имеет врожденную способность к усвоению языка, которая сохраняется и после овладения первым (родным) языком. Обучающийся активно строит свою «грамматику» неродного языка, подобно тому, как это делается при овладении первым языком. И очень часто для овладения обоими языками некоторые стратегии являются общими.

Ошибки – это источник информации о процессе овладения неродным языком и организации процесса обучения данному языку как неродному. Выделяют несколько ошибок. Под первыми – их можно назвать оговорками – понимаются факты оплошностей в потоке речи вследствие усталости, возбуждения и т. п., когда возможно быстрое самоисправление со стороны говорящего. К числу вторых относятся типичные отклонения от правил

неродного языка, т. е. ошибки, которые допускаются обучаемыми в ходе освоения языка и не поддаются самокоррекции.

Некоторый объем ошибок в неродном языке может быть объяснен за счет влияния родного. Данные ошибки квалифицируются как межъязыковые, т.е. ошибки межъязыковой интерференции. Довольно часто встречаются одинаковые ошибки, которые допускают изучающие неродной язык независимо от характера их родного языка. Ошибки такого рода получили название внутриязыковых, которые отражают специфику процесса овладения языком, протекание этого процесса. Они обнаруживают сходство с ошибками, имеющими место при овладении языком его носителями в процессе онтогенеза. В.А. Виноградов отмечал, что «...механизм ошибок принципиально тождествен для процесса приобретения языка ребенком и для процесса изучения второго языка взрослыми» [5, с. 56].

Анализ речевых и языковых трудностей детей-билингвов младшего школьного возраста позволил нам выделить наиболее распространенные особенности языкового развития при усвоении ими русского языка:

1. В простых словах преобладает огромное количество орфоэпических ошибок («пить водУ», «рубить топОром» и т.п.).
2. Отмечается искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, потому что влияние второй языковой системы не позволяет закрепиться правильному звуковому образу.
3. Отмечается перенос языковой модели родного языка на русский:
 - добавление лишних звуков в словах (парЫк – парк);
 - замена твердых и мягких звуков (выЛка – вилка, сол – соль).
4. Неправильное использование падежных окончаний («играю куклоМ» и т. п.).
5. Затруднения при употреблении родовых понятий («моя яблока», «мой кукла» и т.п.).
6. Затруднения в употреблении притяжательных прилагательных («зайчики хвост», «мамис платок») и относительных прилагательных (свеклычный – свекольный, тыквация – тыквенная).
7. Использование ограниченного набора слов при пересказе текста или самостоятельном рассказе.
8. Затруднения при самостоятельном составлении рассказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картин.
9. Трудности в понимании и употреблении иноязычных, пословиц, поговорок, подтекста, скрытого смысла.
10. Трудности в овладении интонационными конструкциями (зачастую без специального обучения интонация не может быть в полной мере освоена данной категорией детей).

Чтобы избежать появления вышеперечисленных ошибок в речи ребёнка-билингва необходимо сформированность определенных предпосылок, которые определяются двумя видами деятельности. Одним из видов деятельности является неречевая предметная деятельность самого ребёнка, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувствительное восприятие мира. Вторым важнейшим видом деятельности выступает речевое взаимодействие взрослых и их общение с ребёнком. Вхождение в окружающий мир, ориентация в социальной среде, выработка общественно значимых норм происходят у ребёнка-билингва несколько иначе, чем у монолингва. Как правило, у ребёнка преобладает тот язык, на котором разговаривают родители (или один из родителей) и который поддерживается в социальной среде.

Если оба языка усваиваются в ходе непосредственного общения, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребёнка формируется как естественный. При специальном обучении языку ребёнок не рассматривает его как одно из средств коммуникации, относясь к нему как предмету изучения, в этом случае можно говорить об искусственном билингвизме. И только в процессе длительного специального обучения, при создании особых условий, искусственный билингвизм может стать естественным.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва, 2001.
2. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2011; 8: 3 – 10.
3. Кабушко А.Ю. Формирование предпосылок развития речи у детей-билингвов: логопедический аспект. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-2.
4. Леонтьев А.А. *Основы речевой деятельности*. Москва, 1974.
5. Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку. *Лингвистические основы преподавания языка*. Москва, 1983: 44 – 65.

References

1. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 2001.
2. Belyaev B.V. O sootnoshenii yazyka i rechi v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; 8: 3 – 10.
3. Kabushko A.Yu. Formirovanie predposylok razvitiya rechi u detej-bilingvov: logopedicheskij aspekt. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-2.
4. Leont'ev A.A. *Osnovy rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 1974.
5. Vinogradov V.A. Stratifikaciya normy, interferenciya i obuchenie yazyku. *Lingvisticheskie osnovy prepodavaniya yazyka*. Moskva, 1983: 44 – 65.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PRACTICE OF CONTEMPORARY COMPREHENSIVE SCHOOL. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the urgency of the problem of legal education, development of legal consciousness, improving the legal culture of students and in general legal education of students of secondary school is revealed. The article describes a practical model of the implementation of the ideas of legal education uchashisya on the example of courses studied at school. The author concludes that the introduction of intra-school educational and cultural space is possible under the condition of its formation on the basis of adequate legal education. Its introduction is based on the formation of the legal components of the education system, through the implementation of different levels of subject courses.

Key words: legal consciousness, legal culture, legal education.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической литературы, обоснована актуальность проблемы правового просвещения, развития правового сознания, повышения правовой культуры учащихся и в целом правового образования обучающихся общеобразовательной школы. В статье описана практическая модель реализации идей правового образования учащихся. Автор делает вывод о том, что реализация внутришкольного образовательно-культурного пространства, возможна при условии его формирования на основе адекватного правового образования. И его реализация основана на формировании правовых составляющих системы образования, посредством реализации различного уровня предметных спецкурсов.

Ключевые слова: правосознание, правовая культура, правовое образование.

Правосознание основной массы граждан России, определялось все эти годы, ролью права в общественной жизни страны. В силу тех особенностей, когда право находится под влиянием политической воли, о роли закона, и самом законе граждане вспоминают, лишь находясь под воздействием различных «силовых подразделений», либо при возникновении ситуаций с нарушением их прав. Образно говоря, происходит недооценка роли закона, его главенствующего положения в жизни общества [1 – 3].

Изучение практического опыта, даёт нам возможность говорить о необходимости комплексной реализации воспитательной и образовательной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях, при формировании программ правового образования. При том, правовое образование происходит в несколько этапов:

- подготовительный курс, вводящий школьников в понимание понятия права и правовых дисциплин, рассчитанный на восприятие учащимися 3-х-4-х классов;
- курс изучения гражданских прав, прав и свобод личности, рассчитанный на учеников 5-х –7-х классов;
- изучение вопросов нравственности, рассчитанных на школьников 8-х классов;
- изучение специальных курсов права и политики школьниками 9-х классов;
- изучение курса «Основы государства и права» учащимися 10-11-х классов [4].

Для изучения этих дисциплин, правоведами разработан целый ряд учебников, объединенных одной авторской идеей постепенного погружения учащихся в правовое образование в зависимости от возраста и уровня подготовки. Рассматривая формирование системы подготовки по правовым дисциплинам, следует затронуть следующие аспекты формирования педагогических аспектов ее реализации, опираясь на единый комплекс таких элементов как:

- Учебные программы и учебно-методическое обеспечение материалами, необходимыми к изучению правовых дисциплин;

- Формирование практической базы, для получения учащимися практических навыков, в области изучаемых правовых дисциплин;

- Уклада средних учебных заведений, способного обеспечить ученикам, получения навыков взаимодействия, в ситуациях контролируемых и регламентируемых законом.

Построение и реализация, основополагающих элементов системы правового образования школьников, находится в прямой зависимости от возраста обучаемых и ступени их образования, что и влияет на различие уровня полученных знаний.

В подготовительной основе курса начальной школы, первоначальное значение отводится формированию правосознательной деятельности, путем усвоения теоретических знаний и применением их в практических аспектах освоения правового уклада школьного образования.

После перехода из младшей ступени в среднюю ступень школы, ученики изучают и осознают значение различных правовых отношений в школе, начинают привлекаться к школьному самоуправлению, привлекаются к системе дополнительных занятий, факультативного типа. В это время, изучение правовых дисциплин, правовое образование регулируется педагогическими работниками, и в своей основе базируется на использовании практики, практической составляющей учебных процессов.

При обучении детей в средней ступени школы, в 7 – 9 классы, ученики уже владеют практически полной информацией об особенностях правового образования; участвуют в системе школьного самоуправления, реализуя полученные правовые знания на практике.

В старших классах общеобразовательных школ, в зависимости от уровня профильной ориентации, учащиеся, в той или иной степени, получают правовые знания, в процессе углубленного правового образования и реализуют их при участии в разнообразных школьных социальных проектах, увеличивая степень и уровень их социальной ответственности, понимании своего участия в правовом пространстве общественной жизни [5].

То есть можно говорить, реализация внутришкольного образовательно-культурного пространства, возможно при условии его формирования на основе адекватного правового образования. И его реализация и будет представлять собой в дальнейшем, взаимосвязь с формированием общественных отношений, определением политики государства, формированием правовых составляющих системы образования, посредством реализации различного уровня предметных спецкурсов.

Изучение ситуации с организацией правового образования, и соотношением его результатов с уровнем правовой культуры в некоторых общеобразовательных учреждениях городов Каспийска, Кизилюрта, Махачкалы, свидетельствует о том, что уровень правовой культуры, несмотря на наличие в системе образования правовых дисциплин, дающих необходимый минимальный уровень знаний по основам обществоведения и права, катастрофически низок.

Проведенный нами социологический опрос, позволяет говорить о низком уровне правового образования, неумение оперировать законами России и регионального законодательства в области прав несовершеннолетних; Слабая правовая информированность, влечет за собой низкий уровень правовой культуры, выражается из неудовлетворительного знания правовых норм и требований права, прав и свобод личности, правоохранительной действий. Отсутствие правовых знаний – это огромная проблема. Если рассматривать современную информированность. К примеру, даже информацией из положений Конвенции о

правах ребенка 1989 г. (нашедшая в нашей стране отражение в законодательной базе с 2003 г.), согласно которой (ст. 42) декларируется право ребенка знать свои права, и в рамках осуществления которой, «государства-участники берут на себя обязательства, используя надлежащие и действенные средства, широко информировать о принципах и положениях Конвенции как взрослых, так и детей», в необходимом для использования информативном объеме, не владеют ни педагоги, ни родители, не говоря уже о знаниях ее положений школьниками.

Для развития правовой культуры, правовое образование оказывает первостепенную роль. В качестве эксперимента, нами в ряде учебных заведений. Были предложены к изучению некоторые методики и технологии правозащитного характера для школьников и их родителей. Главной задачей подобных действий – просветить школьников относительно их прав и обязанностей, а так же снабдить информацией относительно степени и меры ответственности за возможные правонарушения, а также предусматривало оказание правовой помощи, в решении различных сложных для ребенка ситуациях.

Разработанная и реализованная в ряде школ Республики Дагестан Памятка для родителей, предусматривала различные варианты правовой поддержки при воспитании детей. В ней содержится материал, освещающий степень и меру ответственности родителей и учащихся, подробно рассмотрены их права и обязанности.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие. Москва, 2003.
3. Подласый И.П. *Педагогика*: в 2-х т. Москва, 2014.
4. Кропанева Е.М. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие. Екатеринбург, 2010.
5. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании. *Право и образование*. 2011; 1: 55 – 62.
6. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В. и др. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018.
7. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джамбекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С. и др. *ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Gadzhieva P.D., Hurdaev N.A. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 152 – 153.
2. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003.
3. Podlasyj I.P. *Pedagogika*: v 2-h t. Moskva, 2014.
4. Kropaneva E.M. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2010.
5. Gadzhieva P.D. Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii. *Pravo i obrazovanie*. 2011; 1: 55 – 62.
6. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berезova N.V., Bogatyreva Zh.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V. i dr. *PSIHOLOGO-PEDAGOGICHESKIE PROBLEMY RAZVITIYA VYSSHEGO OBRAZOVANIYA V ROSSII V USLOVIYAH REALIZACII FGOS*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
7. Abdulgalimov R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S. i dr. *PSIHOLOGICHESKIE I PEDAGOGICHESKIE ASPEKTY SOVERSHENSTVOVANIYA UCHEBNO-VOSPITATEL'NOGO PROCESSA V SISTEME OBRAZOVANIYA ROSSII*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 7.048:376:372.851

Kara-Sal N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University, (Kyzyl, Russia), E-mail: karasal.1953@mail.ru

Tanova O.M., senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tanova-oksana@mail.ru

Kuular U.S., mathematics teacher, MBOU school №4 (Kyzyl, Russia), E-mail: kuularus@yandex.ru

ORNAMENTS AS A MEANS OF TEACHING MATHEMATICS FOR DISABLED CHILDREN. The article deals with the use of Tuvan ornaments in teaching mathematics to children with disabilities. The authors propose a system of six groups of tasks in geometry that differ one from another in contents and form of their realization. The authors are convinced that the use of the proposed system of tasks in teaching mathematics contributes not only to the systematization of knowledge in mathematics and positive motivation for the education of children with disabilities, but teaches students a sense of love for the art of their people and their native land. The study was carried out with the financial support of the Russian Found for Basic Research, scientific project No. 17-16-17002.

Key words: children with disabilities, teaching means, teaching mathematics, using elements of national and decorative art, Tuvan ornaments, using ornaments in teaching mathematics.

Н.М. Кара-Сал, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: karasal.1953@mail.ru

О.М. Танова, ст. преп., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tanova-oksana@mail.ru

У.С. Куулар, учитель математики, МБОУ СОШ №4 г. Кызыла, г. Кызыл, E-mail: kuularus@yandex.ru

ОРНАМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-16-17002.

В статье рассматривается использование тувинских орнаментов в обучении математике детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторами предложена система из шести групп заданий по геометрии, отличающихся друг от друга содержанием и формой выполнения. Авторы убеждены, что использование предложенной системы заданий в обучении математике способствует не только систематизации знаний по математике и положительной мотивации к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, но и воспитанию у обучающихся чувства любви к искусству своего народа и к родному краю.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, средства обучения, обучение математике, использование элементов национально-декоративного искусства, тувинские орнаменты, использование орнаментов в обучении математике.

На основании Федерального закона РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ОВЗ» вступил в действие специальный федеральный государственный образовательный стандарт (СФГОС) для детей с ОВЗ [1]. Это потребовало разработки адаптированной основной образовательной программы в соответствии с ФГОС, который создает благоприятную социальную ситуацию развития и обучения детей с ОВЗ. В связи с этим перед учителем стоит задача поиска и разработки новых методов, средств и технологий в оказании индивидуальной помощи детям с ОВЗ, так как они нуждаются в особой поддержке.

Проблема обучения и образования детей с ОВЗ в настоящее время является одним из приоритетных направлений развития образования в РФ. Большинство регионов РФ, в том числе Республика Тыва, включены в федеральные программы организации обучения детей с ОВЗ. По данным Министерства образования и науки Республики Тыва, в 2018 году на её территории по федеральной программе приоритетного национального проекта «Образование» насчитывается около 100 детей с ОВЗ, которые охвачены в четырёх районных муниципальных центрах дистанционного обучения и г. Кызыла [2]. Большинство детей с ОВЗ обучаются в Кызылском муниципальном центре дистанционного обучения, среди которых есть дети с изменениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), с нарушениями эмоционально-волевой сферы (аутизм), с нарушениями речи и с множественными нарушениями.

В этом центре дети получают образование в соответствии с индивидуальным учебным планом по адаптированным учебным программам. Как правило, уроки проводятся в течение 30 – 40 минут с учетом состояния здоровья обучающегося. Программа обучения и расписание составляются по рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии на основе заявлений родителей. В настоящее время имеются все условия для осуществления учебно-воспитательного процесса, включая необходимое техническое оборудование, бесплатный интернет и т. д. В зависимости от категории, к которой относятся дети по состоянию здоровья, в процессе обучения осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку. Характерной особенностью центра является то, что 90% обучающихся составляют учащиеся тувинской национальности. В связи с этим для обучения детей возникла необходимость разработки программ с этнокультурным содержанием по различным дисциплинам. Так, были составлены программы «История Тувы» (автор Ч.Б. Куулар), «Тыва дыл» и «Торээн чогаал» для 5 – 9 классов (автор Л.Б. Ооржак) [3; 4; 5]. Особое место занимает программа «Математика вокруг юрты», разработанная одним из авторов данной статьи У.С. Куулар, которая преподаёт математику в 5-11 классах этого центра.

Разработанная программа предусматривает проведение интегрированных уроков математики с другими дисциплинами (географией, физикой, изобразительным искусством, черчением, технологией и т. д.) [6]. Это особенно важно для детей с ОВЗ, так как им необходимы различные виды деятельности, которые присущи интегрированным урокам. Известно, что они вызывают интерес у детей, предотвращают утомляемость детей, обладают потенциальными возможностями для развития интеллекта ребенка и способствуют формированию качественно новых знаний, для которых характерны динамичность и системность.

Авторская программа У.С. Куулар предназначена для обучающихся по освоению дополнительного курса по математике и разработана в соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта общего образования. Особенностью программы является освоение учебного материала детьми с ОВЗ на примере этнокультурных традиций тувинского народа с использованием средств народной педагогики. Как отмечает известный советский ученый-педагог Г.Н. Волков, «народная педагогика – это совокупность и взаимосвязь представлений, взглядов, суждений, идей, навыков и приемов в области воспитания и обучения, отраженных в народном творчестве, которое включает в себя разнообразные виды трудовой деятельности, ремесла, традиции, обычаи, обряды, праздники, игры, танцы, народное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество и т. п.» [7].

В обучении математике детей с ОВЗ можно рассматривать различные аспекты использования средств народной педагогики, в частности, элементов декоративного искусства тувинского народа – орнаментов. Тувинским орнаментам посвящена одна из тем авторской программы У.С. Куулар, которая имеет целью формирование представлений о жизни тувинского народа как целостной системе и эмоционально-ценностного отношения детей к жизни своего народа, чувства сопричастности к его бытию [6].

В искусстве тувинского народа орнамент издревле занимал важное место. Тувинцы стремились придать художественную выразительность предметам быта через орнамент, который изображается различными узорами: кривые линии с завитками; лепестки цветов, вписанные в треугольники; косая сетка; зубчатый узор и т. д. (рис.1 – 4).

Часть орнаментальных мотивов имеют специальные геометрические названия. Например, «Дөрбелчин» – это прямоугольная спираль, «Төгөрик» – круглая спираль, «Торума»-треугольники т. д. Каждый орнамент имеет глубокий смысл, например, символом счастья считается изображение узла «Удазын» – одного из самых распространенных орнаментальных мотивов в прикладном искусстве тувинцев. «Узел долголетия» не имеет ни начала, ни конца, поэтому он и является символом долгих лет жизни. Характерная особенность этой фигуры заключается в



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

том, что её можно нарисовать одним росчерком пера. В выполнении форм и цветов линий отражено свое понимание красоты и гармонии тувинского народа.

Самым распространенным орнаментом в тувинском декоративном искусстве является орнамент «Аяк хээзи». Считается, что в нем выражены отражение солнца, луны, звезд Большой Медведицы. Интерес вызывает история возникновения этого орнамента. Тувинцы брали пиалу из корня березы, клали на бумагу, проводили круглую линию по окружности, получался круг, внутри его с точки середины рисовали крест с загнутыми под прямым углом концами и начинали рисовать узоры. Так, с помощью обыкновенной деревянной пиалы придуман был знаменитый узор «Аяк хээзи». Это яркий пример практического применения знаний геометрии при изображении тувинских орнаментов.

Орнамент часто используется в тувинском национальном костюме, в буддийских знаках и символах, в интерьере мебели, на одежде и украшениях: на лицевой стороне сундука; на изголовье кровати; на подушках, на посуде и т. д. (рис. 5 – 8).

Тувинцы всегда уделяли особое внимание любимому домашнему животному – лошади, украшение которой являлось особым искусством у тувинцев. Так, седло, уздечка, оголовье, стремя, подпруга и т. д. изготавливались из серебра. При этом использовались орнаменты, инкрустированные полудрагоценными камнями – кораллами, бирюзой и др.

Чаще всего орнаменты использовались для женских украшений – чавага, кольца, сережек, бляшки для ремня и т. д.

Тувинские орнаменты показывают, что тувинцы с давних времен обладали геометрическими знаниями. Действительно, при изображении орнаментов соблюдается строгая закономерность, связанная с симметрией и ритмом. При изображении орнаментов используются различные геометрические преобразования: параллельный перенос; центральная симметрия; осевая симметрия; поворот. При параллельном переносе все точки фигуры смещаются в одном и том же направлении на одно и то же расстояние. При центральной симметрии каждая точка переходит в точку, симметричную ей относительно фиксированной точки. При осевой симметрии каждая точка фигуры переходит в точку, симметричную ей относительно фиксированной прямой. При повороте все точки фигуры поворачиваются на один и тот же угол вокруг одной и той же точки – центра поворота. При этом получаются различные виды орнаментов: *плоскостной* (выполненный на плоскости с помощью линий); *линейный*; *центричный* (узор, декоративные элементы которого сгруппированы так, что создают центричное движение); *геометрический* (в качестве мотива выступают геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник и др.); *растительный* (в них формы заимствованы из мира природы: листья растений, плоды, цветы, веточки и др.) [8].

Использование знаний об орнаментах является одним из эффективных средств обучения детей с ОВЗ на занятиях по математике и во внеурочной деятельности. Учитывая, что обучение детей с ОВЗ должно носить предметно-практическую направленность, непосредственно связанную с геометрией, задания долж-

ны быть тесно связаны с жизнью, с практической деятельностью учащихся.

Учителю целесообразно разработать систему заданий, направленную на формирование геометрических знаний с использованием орнаментов. Эти задания можно разбить на следующие группы.

Первую группу могут составить задания на классификацию орнаментов по выбранному признаку (задачи на определение видов орнаментов, на выделение существенных признаков, на сравнение орнаментов и др.).

Вторая группа заданий направлена на составление орнаментов из простых геометрических фигур.

Третью группу составляют задания на определение геометрических преобразований для получения орнаментов (параллельный перенос; центральная симметрия; осевая симметрия; поворот). Здесь могут быть задания на построение фигур, симметричных относительно заданной точки, прямой, на выполнение поворота около заданной точки, выполнение параллельного переноса на вектор.

Четвертая группа состоит из заданий на вычисление длины отрезков, звеньев ломаных, периметра и площади фигур, из которых составлены тувинские орнаменты.

Пятая группа заданий имеет целью выработку навыков изображения тувинских орнаментов для предметов быта (сундук – аптара, шкаф – үлгүүр и т. д.), для украшений (серьги – сыргалар, кольцо – билзек, браслет – билектээш и др.), для украшений лошади (уздекка – чүген, стремя – эзенги, чепрак – чонок и др.). Также сюда может быть включена практическая работа с трафаретом для орнамента на основе измерения и вырезки ножницами и др.

Шестую группу составляют творческие задания (например, придумать орнамент для украшения и т. д.).

Наш опыт проведения занятий по математике с детьми с ОВЗ показал, что изучению темы «Орнаменты» наибольший эффект дает использование компьютерных программ «Живая математика», «Логомир». Работая с этими программами, дети с большим удовольствием решали задачи и выполняли творческие задания. Но при этом следует учесть имеющиеся трудности, связанные со спецификой здоровья и психофизических особенностей детей с ОВЗ: неустойчивое внимание; повышенная утомляемость; недостаточная сформированность приемов общеучебной деятельности и т. д. Кроме того, необходимо принять во внимание также трудности, которые требуют особых технических условий для отдельного ребенка в соответствии с его возможностями. Это связано с тем, что некоторые дети не могут работать руками, для чего необходим джойстик для ног, для шеи и т. д.

Таким образом, использование предложенной системы заданий способствует не только систематизации знаний по математике, но и положительной мотивации к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Так как содержание заданий составляют тувинские орнаменты, то это способствует воспитанию чувства любви к искусству своего народа и к родному краю.

Библиографический список

1. ФГОС образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Available at: www.fgos.ru
2. Танзы М.В., Танова О.М., Кара-Сал Н.М., Монгуш А.С. Электронный словарь математических терминов как средство результативного обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях двуязычия. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017; 4 (42): 12 – 18.
3. Куулар Ч.Б. Программа дополнительного курса по дисциплине «История Тувы». Кызыл, 2015.
4. Ооржак Л.Б. Программа дополнительного курса по дисциплине «Тыва дыл». Кызыл, 2014.
5. Ооржак Л.Б. Программа дополнительного курса по дисциплине «Торзэн чогаал». Кызыл, 2015.

6. Куулар У.С. *Математика вокруг юрты. Программа дополнительного курса по математике*. Кызыл, 2016.
7. Волков Г.Н. *Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений*. Москва, 1999.
8. Фокина Л.В. *Орнамент*. Москва: Феникс, 2005.

References

1. FGOS obrazovaniya obuchayushchisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Available at: www.fgos.ru
2. Tanzy M.V., Tanova O.M., Kara-Sal N.M., Mongush A.S. 'Elektronnyy slovar' matematicheskikh terminov kak sredstvo rezul'tativnogo obucheniya matematike detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah dvuyazychiya. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2017; 4 (42): 12 – 18.
3. Kuular Ch.B. *Programma dopolnitel'nogo kursa po discipline «Istoriya Tuvy»*. Kyzyl, 2015.
4. Oorzhak L.B. *Programma dopolnitel'nogo kursa po discipline «Tyva dyl»*. Kyzyl, 2014.
5. Oorzhak L.B. *Programma dopolnitel'nogo kursa po discipline «Tor'e'en chogaa»*. Kyzyl, 2015.
6. Kuular U.S. *Matematika vokrug yurty. Programma dopolnitel'nogo kursa po matematike*. Kyzyl, 2016.
7. Volkov G.N. *Etнопедagogika: uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 1999.
8. Fokina L.V. *Ornament*. Moskva: Feniks, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 378

Kling V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: klingkaf@gmail.com
Surdina E.V., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),
 E-mail: Belier-999@mail.ru
Vinogradova L.V., senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: albuelis@mail.ru

COMPETENCE ASPECT OF STUDENTS' EDUCATIONAL WAY AT A MEDICAL UNIVERSITY. The paper considers the influence of the contents of a complex approach on the working out and realization of students' educational way at a medical university. The main objectives are to identify the basics of competence aspect in professionally-centered medium; to establish conditions and to devise techniques in order to develop students' systemic thinking, as well as interdisciplinary relation as indices to be used for student's educational way and assessment of the competencies evidence; to work out the algorithm of readiness and capability development. The two concepts are developed by means of "Doctor's conference", "Round table" and "Technology map" that greatly contribute to the personal development of psychophysical processes and qualities.

Key words: students' educational way, medical university, competence, professionally-centered medium, techniques, readiness and capability development.

В.И. Клинг, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
 E-mail: klingkaf@gmail.com
Е.В. Сурдина, канд. пед. наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
 E-mail: Belier-999@mail.ru
Л.В. Виноградова, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
 E-mail: albuelis@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается характер влияния содержания комплексного подхода на построение и реализацию образовательной траектории студента медицинского университета. Основными задачами являются: определение сущности компетентностного аспекта в профессионально-ориентированной среде; создание условий и разработка технологий для развития системности мышления, междисциплинарности как показателей определения специфики образовательной траектории студента и сформированности определенных компетенций; разработка алгоритма развития готовности и способности к профессиональной деятельности. Развитие готовности и способности происходит при реализации в учебном процессе таких технологий, как: «Врачебная конференция», «Круглый стол» и внедрении технологической карты, каждая из которых вносит вклад в личностное развитие психофизических процессов и качеств студентов.

Ключевые слова: образовательная траектория, медицинский университет, профессионально-ориентированная среда, компетенция, развитие готовности и способности, технология.

В последнее десятилетие компетентностная парадигма широко внедряется в практику образования. В работах Д.В. Афанасьева, Н.П. Канина, И.А. Серова, О.А. Волкова, В.И. Клинг и др. рассматривается компетентностный подход, определенный на основе разработанной и нашедшей отражение в документах инновационной парадигмы. Ценностно-смысловые компетенции, как и компетенции самообразования и саморегуляции, становятся ориентирами в организации деятельности студентов по освоению профессионального содержания образования. При этом как преподаватель, так и студенты должны овладеть особенностями организации деятельности инновационной направленности [1], что предполагает внедрение в содержание учебного процесса новых, ориентированных на самостоятельное осмысление, технологий [2; 3; 4]. Компетентностная парадигма концентрирует внимание (в отличие от традиционной – знаниевоориентированной) на развитии способностей, связанных с саморазвитием и самообразованием. В связи с этим учебная деятельность студента университета ориентирована в целом на самоизменение его как субъекта деятельности.

Научить студента учиться – это приобщить его к самостоятельному отбору содержательного материала, подлежащего усвоению. В этой ситуации важным становится системность, целостность знаний путем изучения не изолированных дисциплин, а согласованных с учетом внутри- и межпредметных связей.

Известно, что каждая компетенция формируется несколькими дисциплинами. В этом контексте полипредметность составляет основное свойство компетентностного аспекта в целой образовательной траектории. Она включает цель и средства развития компетенций и представляет собой сочетание как фундаментальных, профессиональных и гуманитарных блоков, так и их взаимопроникновение. Профессиональные знания, умения и навыки остаются внешними по отношению к готовности и способностям в выполнении конкретной деятельности только до тех пор, пока не освоены. Обнаруживаясь в деятельности по мере освоения студентом, способности продолжают развиваться дальше, формируя свою структуру и своеобразие.

В связи с этим основными задачами являются: определение сущности компетентностного аспекта в профессионально-ориентированной среде; выявление содержания и показателей

сформированности компетенции, ориентированных на самоизменение в деятельности студента; установление специфических условий и технологий для развития системности мышления, междисциплинарной интеграции, включенных в содержание образовательной траектории студента; выделение алгоритма развития готовности, способности к профессиональной деятельности.

Образовательная траектория студента медицинского университета есть наращивание личностной сформированности как универсальных, так и профессиональных компетенций, ориентированных на самообразование.

Компетентностный аспект в связи с этим связан с процессами развития «готовности» и «способности» к определенному виду когнитивной деятельности при получении специальности, профессии в целом. Специфику компетентностного аспекта составляют профессионально ориентированные технологии и условия, создаваемые в академической среде медицинского университета.

«Способность» представляет собой сложное синтетическое образование [5], включающее в себя различные психофизические функции и процессы, личностный комплекс своеобразных качеств: желание, целеустремленность, трудолюбие, настойчивость, эмоциональность, самообладание.

Признаки способности наблюдаются при реализации образовательной траектории в отношении успешности выполнения видов деятельности по указанным показателям. Станет ли способность далее действительностью, зависит от различных условий. Одним из условий является своеобразная «готовность» как систематическое соотнесение внутренних ресурсов с требованиями к профессии, выступающих основой самоутверждения человека в обществе и развитие мотивированности на успех; ответственности, самостоятельности, мобильности, креативности, коммуникативности.

Развитие «готовности» сопровождается формированием таких психофизиологических свойств как-то: умение слушать, направленность внимания, эмоциональная устойчивость, работа с дополнительной литературой и специфика запоминания.

Однако, компетенция – не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях. В организации процесса обучения учебной дисциплине важным поэтому считается гармоничное сочетание индивидуальной работы и контактной при решении проблемных вопросов.

Эффективная контактная работа – это «ключ» к выделению моментов для развития способности в движении по своей траектории. Именно коллективная работа есть стимул для более быстрого освоения деятельности, достижения большей эффективности. В процессе контактной работы осваиваются ЗУН, которые остаются внешними по отношению к способностям. Однако, обнаруживаясь в деятельности по мере освоения, начинают приобретать структуру, своеобразие, включающие и психологические механизмы компенсации.

Компенсация осуществляется за счёт опоры на сильные стороны личности, как и приобретаемые самостоятельно ЗУН, формирование индивидуального стиля деятельности, что существенно развивает внутренний личностный потенциал обучаемого.

Другим условием может быть использование особенностей симуляционного обучения, начиная с первого курса, т.е. целенаправленно, целостно, системно в процессе профессионализации. Прежде всего, важным психологическим моментом, определяющим успех в будущем, является коммуникативная компетентность, т.е. способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты. Для успешной коммуникации в будущем необходимо в академической среде широкое использование симуляционных технологий, таких как ролевые, деловые игры, встречи, лекции с участием студентов, развивающих умения слушать, направленность внимания, активизирующих механизмы запоминания.

Профессионально-ориентированные технологии направлены на качественные изменения характера коммуникативной, саморегулирующих компетенций. Деловая профессионально направленная игра, например, «Врачебная конференция», позволяет оценить на старших курсах умения анализировать конкретный случай и высказывать свои мнения в отношении диагноза.

Студенты учебной группы выполняют разные функции: участников, главного врача отделения, ассистентов, пациентов, представителей медицинских сообществ, врачей, журналистов. Каждый студент проигрывает определенные роли с учетом тех особенностей, которые характерны для этой роли в реальных ситуациях. До конференции разрабатывается последовательность ее проведения. Во время выступления слушателям предлагаются задания по оценке выступающего, а по окончании конференции студенты проводят самооценку, отвечая на ряд вопросов, в частности, что взяли они для себя и на что в этом контексте следует обратить внимание.

Профессионально-ориентированной технологией является также ролевая игра «Круглый стол». При обсуждении актуальной темы могут быть предложены следующие роли: председателя, врачей, журналистов. Широкий спектр проблем требует научного осмысления, владения уже профессиональными навыками, способностями к медицинской коммуникации, наличия определенных черт характера и их проявления в сложных ситуациях. В результате будущим специалистам дается возможность почувствовать себя в разных ролях в симуляционно воссоздаваемых ситуациях.

Одновременно с этим преподаватель оценивает степень сформированности, например, показателей коммуникативной компетенции как владения профессиональными знаниями, (например, термины, факты, теории, гипотезы и т.д.) и имеет возможность обсудить со студентом аспекты для включения в образовательную траекторию. Эффективным становится использование современных образовательных порталов. Обучающийся может выступать в диалоге с компьютером в роли и активного, и пассивного партнера. Студент в общении с компьютером сам регулирует последовательность и объем информации, ее характер, форму и источник подачи.

Алгоритм же развития способности к самооценке и самообразованию включает следующие компоненты:

1. Оценка начального состояния (через употребление глагола «умеете»).
2. Анализ причин затруднений в процессе усвоения информации.
3. Планирование своих действий.
4. Описание трудностей в выполнении действий.
5. Оценка причин и характера этих трудностей.
6. Планирование действий для устранения затруднений и успешного их выполнения.

Данный алгоритм может реализовываться в такой форме, как технологическая карта.

Технологическая карта индивидуального развития используется для анализа субъектом обучения своей учебной деятельности и сравнения с уровнем, которого студент хотел бы или должен достичь. Она дает возможность ориентироваться в содержании материала, сроках проведения итоговых работ; помогает распределять время и планировать самостоятельное занятие. Подобная карта становится важным инструментом общения между студентом и преподавателем. Вопросы преподавателя, включенные в технологическую карту студента, способствуют выявлению трудностей в освоении материала. Для оценки уровня владения предлагаются различные задания, в том числе и анкетирование, которое дает преподавателю обратную связь. Технологическая карта индивидуального развития повышает уровень мотивации, чувство уверенности в себе, формирует адекватную самооценку. Как структурный компонент входит в состав траектории продвижения по пути профессионализации в медицинском вузе.

Сформированность компетенций определяют по трем показателям: когнитивному (знания), операциональному (умения, навыки), креативному (наличие опыта творческой деятельности). Уровень личностного развития оценивается по способности к организации и планированию индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, образовательная траектория студента в медицинском вузе насыщается как организационными моментами, так и содержательными при созданных условиях наращивания личностной сформированности самообразовательных компетенций.

Библиографический список

1. Большакова О.Н., Алексеева Л.Ф. Готовность преподавателей вузов к организации работы по подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности. *Высшее образование сегодня*. 2012; 1: 62 – 64.
2. Бухарина Т. Внедрение инновационных технологий в педагогический процесс медицинского вуза. *Врач*. 2011; 10: 71 – 73.

3. Аверченко Л.К., Доронина И.В., Иванова Л.Н. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций. *Высшее образование сегодня*. 2013; 10: 35 – 40.
4. Вульфвич Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс». *Высшее образование в России*. 2017; 4: 88 – 96.
5. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960; 3: 3 – 15.

References

1. Bol'shakova O.N., Alekseeva L.F. Gotovnost' prepodavatelej vuzov k organizacii raboty po podgotovke studentov k samostoyatel'noj deyatel'nosti innovacionnoj napravlenosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 1: 62 – 64.
2. Buharina T. Vnedrenie innovacionnyh tehnologij v pedagogicheskij process medicinskogo vuza. *Vrach*. 2011; 10: 71 – 73.
3. Averkchenko L.K., Doronina I.V., Ivanova L.N. Imitacionnaya delovaya igra kak metod razvitiya professional'nyh kompetencij. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013; 10: 35 – 40.
4. Vul'fovich E.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku na osnove modeli «perevernutyj klass». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; 4: 88 – 96.
5. Rubinshtejn S.L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii. *Voprosy psihologii*. 1960; 3: 3 – 15.

Статья поступила в редакцию 26.06.18

УДК 37.01

Komogortseva T.V., postgraduate, Director of MAOU "School №20 n.a. Cyril and Methodius", Novgorod State University n.a. Yaroslav the Wise (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: rmg100@yandex.ru

THE SPECIFICS OF RELIGIOUS UPBRINGING AT PUBLIC ORTHODOX-SPECIALIZED SCHOOL. The publication identifies the main features of the program of spiritual and moral education of school: work with students, parents and teachers. On the example of intergenerational interaction of school students and adults in the implementation of the project "Volunteer Orthodox camp on the basis of the Valдай Iversky Holy Virgin monastery" shows the experience of combining the efforts of the municipal educational institution and the Novgorod metropolis in the education of the younger generation. The author presents the main ideas and approaches when working with parents on the issues of spiritual and moral education, on the example of school-wide parent meeting. An important part of the article was the experience of educating and enriching teachers through the educational reading of the regional stage of the international Christmas Readings.

Key words: volunteer project, relations between generations, orthodoxy, secondary school.

T.V. Комогорцева, аспирант, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», директор MAOU «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия», г. Великий Новгород, E-mail: rmg100@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЫ

В данной публикации выявлены и обозначены основные особенности программы духовно-нравственного воспитания вышеназванной школы: работа с учащимися, с родителями и учителями. На примере межпоколенного взаимодействия учащихся школы и взрослых при реализации проекта «Волонтерский православный лагерь на базе Валдайского Иверского Свято-озерского Богородицкого мужского монастыря» показан опыт объединения усилий муниципального общеобразовательного учреждения и Новгородской митрополии в вопросах воспитания подрастающего поколения. Автором представлены основные идеи и подходы при работе с родителями по вопросам духовно-нравственного воспитания, на примере общешкольного родительского собрания. Важной составляющей статьи стал опыт работы по просвещению и культурному обогащению учителей, через Знаменские образовательные Чтения регионального этапа Международных Рождественских Чтений.

Ключевые слова: воспитание; православие; общеобразовательная школа, волонтерский проект; межпоколенные отношения.

Проблема нравственного воспитания имеет глубинные исторические корни и продолжает оставаться актуальной по настоящий день. К примеру, И.Ф. Герbart считал, что воспитание нравственного человека – единственная цель всей педагогики. Главным понятием в педагогике, по мнению Василия Зеньковского является личность. «Поскольку начало личности существенно связано с самосознанием, с духовной сферой в человеке, мы принуждены вернуться к трихотомии, т. е. к различению в человеке трех его сторон – духа, души и тела» [1]. Большое внимание вопросам духовно-нравственного воспитания уделяется в современной России. В.И. Слободчиков утверждает: «...что современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них наисовременнейших компетенций, развития совершенных познавательных способностей» [2]. Духовно-нравственное воспитание, «должно быть целостным, системным, и тогда оно сможет выполнить свое предназначение» [3].

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится, что «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первоочередной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования» [4].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гласит: «Приоритетная задача Россий-

ской Федерации – формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание детей» [5].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано, что «духовно-нравственное воспитание личности гражданина России — педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество» [6].

Философские, а также богословские подходы к проблеме выбора методов духовно-нравственного воспитания в детском коллективе искали В.В. Зеньковский, о. Александр Ельчанинов, И.А. Ильин, свт. Иоанн Кронштадтский, свт. Иоанн Златоуст, С.С. Куломзина, о. Сергей Четвериков, свт. Тихон Задонский, свт. Феофан Затворник и др.

Работы о возрождении традиций духовно-нравственного воспитания и образования представляют для нас большой интерес (Л.В. Бурмистрова, прот. А. Владимиров, о.А. Гармаев, В.К. Журавлев, прот. Г. Каледа, прот. В. Кречетов, В.Н. Кругин,

о. А. Кураев, А.Е. Лихачев, И.В. Метлик, прот. В. Мокренко, прот. Б. Пивоваров, прот. В. Резников, А.О. Сергеев, Т.В. Склярова, В.И. Слободчиков, прот. Д. Смирнов, А.Н. Стрижов, Л.В. Сурова, о. А. Сысоев, В.Ю. Троицкий, иг. И. Экономцев, Р. Янушкявичус, О. Янушкявичене).

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия» образовано 8 апреля 1998 года путем реорганизации центра христианской культуры имени Кирилла и Мефодия. И все эти годы, на протяжении 19 лет, реализуется договор о сотрудничестве школы с Новгородской епархией РПЦ. При этом Школа является достойным представителем учреждений, где учат в условиях реализации ФГОС и воспитывают в традициях православной культуры. Сегодня в России 5 муниципальных православно-ориентированных школ, и это интересный и нужный опыт.

Изначальная идея православно-ориентированной школы в том, чтобы создать православно-ориентированную среду, в которой академически одаренные, обычные, дети с ОВЗ, дети из социально неблагополучных, многодетных, малообеспеченных, обезличенных, благополучных семей учатся вместе. Все это многообразие семей объединяет осознание потребности в духовно-нравственном воспитании. «Проблема развития межпоколенных взаимодействий в территориальных детско-взрослых сообществах, являясь весьма актуальной в наши дни, имеет глубокие исторические корни. Согласно общепризнанному в современной науке диалектическому методу познания, полноценное новое невозможно построить без учета старого, так как в любом позитивно развивающемся эволюционном процессе всегда присутствует и то, и другое» [7]. Степень конфликта или гармоничного взаимодействия между разными поколениями зависит от совместности жизненных ценностей «отцов» и «детей» [8]. Мы видим перспективу развития межпоколенных взаимоотношений, через создание детско-взрослых сообществ [9].

Особенность первая, работа детско-взрослого сообщества.

Сегодня в школе работает несколько детско-взрослых сообществ: объединенный хор учеников, учителей и родителей школы, две театральные студии, «Волонтерский православный лагерь».

Одной из попыток изменения мировоззрения детей стал «Волонтерский православный лагерь на базе Валдайского Иверского Святоозерского Богородицкого мужского монастыря». На протяжении 7 лет два раза в год 10 детей с руководителем выезжали в монастырь, по 2 – 4 часа в день трудились вместе с монахами, а также проводили спортивные и культурные мероприятия [10].

С 2013 года учащиеся школы № 20 имени Кирилла и Мефодия три раза в год выезжают в монастырь группами по 25-30 человек и две группы по 10 человек. Во время пребывания в православном лагере на базе Валдайского Иверского Святоозерского Богородицкого мужского монастыря учащиеся знакомятся с особым мировоззрением и непривычным укладом жизни, они получают бесценный духовно-нравственный и трудовой опыт. Общение и совместный труд со взрослыми, выстраивание отношений в коллективе и адаптация к режиму дня в монастыре позволяют сформировать активную жизненную позицию учащихся, способствуют привитию православных ценностей своего народа, формируют способность трудиться в детско-взрослой команде, обогащают навыками социального взаимодействия. Все эти условия помогают ребенку лучше адаптироваться к условиям жизни в современном обществе.

Особенность вторая, работа с родителями.

Воспитание детей начинается с семьи. Современный институт семьи претерпевает сложные изменения, изменились межпоколенные взаимоотношения, меняется соотношение возрастных категорий: увеличение количества людей пожилого возраста и

уменьшение количества молодежи, изменился процесс передачи знаний, часто молодежь самостоятельно получает знания из глобальной сети Интернет [11]. Педагоги знают, что самое сложное взаимодействие – это взаимодействие с родителями. Одним из компонентов православно-ориентированной среды является работа с родителями. Интерактивные родительские собрания в классах вызвали затруднение, так как у школы есть свои особенности, например, большое количество многодетных семей – около 30% от общей численности (97 учащихся школы воспитываются в 42 семьях), поэтому родители затрудняются с выбором, в какой класс идти на собрание. Решили изменить форму проведения общешкольного собрания. Тема первого такого собрания – «Любовь начинается с прощения». Педагоги дополнительного образования подготовили тематическую литературную гостиную, посвященную Прощеному воскресению. Рассказали родителям о чине прощения, проходящем в православных Храмах, и объяснили смысл прощения в православном понимании. Еще одна форма работы с родителями – кинолекторий. Мы приглашаем родителей к совместному просмотру и обсуждению фильмов. Ведет кинолекторий священник. Считаем, что наиболее важным принципом работы с родителями является безоценочность действий и личности родителей. Для успешного проведения родительского собрания с самого начала целесообразна организация особой творческой среды с характеристиками команды, семьи.

Особенность третья, просвещение педагогов.

Главным ответственным за все, происходящее в школе – учителя. Приходя к детям, педагог передает не только знания, но и культурные и нравственные ценности. Сегодня большое внимание уделяется профессиональному обогащению педагогов, учителям предлагается большой спектр образовательных услуг: семинары, мастер-классы, лекции по вопросам методики и практики преподавания предметов. Но на современном этапе мало внимания уделяется вопросам духовного просвещения учителей, что очень актуально в современном мире. Знаменские образовательные чтения заполняют эту нишу. Региональные Знаменские образовательные Чтения проходят на базе школы на протяжении 14 лет, это встречи единомышленников. В конференции принимают участие известные ученые в области педагогики, филологии, истории, богословия, лучшие педагоги страны, победители всероссийского конкурса «Учитель года», региональных и всероссийских этапов конкурса «За нравственный подвиг учителя», духовенство, учителя и руководители городских и сельских школ.

Педагог «должен быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника», кроме того к такого рода деятельности, педагога надо тщательно и с большим усердием готовить «преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое образование, тем более что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно приготовиться к своему делу» [2].

В этой статье предпринята попытка описать только некоторые особенности духовно-нравственного воспитания на примере работы муниципальной православно-ориентированной школы № 20 имени Кирилла и Мефодия в Великом Новгороде. Представленный опыт работы может быть заимствован полностью или частично образовательными организациями уделяющими внимание духовно-нравственному воспитанию детей. В настоящее время в отечественной педагогике реализуется множество детско-взрослых сообществ, благодаря которым, у детей формируются и развиваются способности к выстраиванию уважительных и доброжелательных взаимоотношений со старшим поколением, проекты, связанные с благотворительной помощью монастырям и Храмам можно реализовывать в условиях православно-ориентированных общеобразовательных школ.

Библиографический список

1. Зеньковский В. В. *Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*. Paris: YMCA-Press, 1934; 2.
2. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения в 2-х томах*. Москва: Педагогика, 1974; 10.
3. Меньшиков В.М. *Православная культура и развитие российского воспитания и образования*. Курск, 2016; 5.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект*. Available at: <http://textarchive.ru>
5. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: <http://минобрнауки.рф>
6. Иванов Е.В., Иванова Д.Е. О сущности межпоколенных взаимодействий в детско-взрослых сообществах. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2016; 3 (94): 81.
7. Вдовина М.В. Специфика межпоколенных конфликтов. *Демографические исследования*. 2010; 4: 75 – 80.
8. Мигунова Е.В. О межпоколенном конфликте взрослых и детей в современном обществе. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2016; 5 (96): 65 – 70.

9. Слободчиков В.И. *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
10. Комогорцева Т.В. Основные черты православно-ориентированной среды в муниципальной школе. *Материалы III Международной научно-практической конференции*. 4 октября 2015 г., Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015; 2 (3): 60 – 63.
11. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Зиновьева С.Д. Межпоколенные отношения и продуктивное взаимодействие субъектов территориальных детско-взрослых сообществ. *Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции*. 24 – 25 апреля 2017 года, Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2017; (71): 11.

References

1. Zen'kovskij, V. V. *Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii*. Paris: YMCA-Press, 1934; 2.
2. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya v 2-h tomah*. Moskva: Pedagogika, 1974; 10.
3. Men'shikov V.M. *Pravoslavnaya kul'tura i razvitie rossijskogo vospitaniya i obrazovaniya*. Kursk, 2016; 5.
4. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya: proekt*. Available at: <http://textarchive.ru>
5. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: <http://minobrnauki.rf>
6. Ivanov E.V., Ivanova D.E. O suschnosti mezhpokolennykh vzaimodejstvij v detsko-vzroslykh soobshchestvakh. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 3 (94): 81.
7. Vdovina M.V. Specifika mezhpokolennykh konfliktov. *Demograficheskie issledovaniya*. 2010; 4: 75 – 80.
8. Sherajzina R.M., Aleksandrova M.V., Zinov'eva S.D. Mezhpokolennye otnosheniya i produktivnoe vzaimodejstvie sub'ektov territorial'nykh detsko-vzroslykh soobshchestv. *Sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 24 – 25 aprelya 2017 goda, Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2017; (71): 11.
9. Slobochikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg: Izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2009.
10. Komogorceva T.V. Osnovnye cherty pravoslavno-orientirovannoj sredy v municipal'noj shkole. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 4 oktyabrya 2015 g., Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015; 2 (3): 60 – 63.
11. Sherajzina R.M., Aleksandrova M.V., Zinov'eva S.D. Mezhpokolennye otnosheniya i produktivnoe vzaimodejstvie sub'ektov territorial'nykh detsko-vzroslykh soobshchestv. *Sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 24 – 25 aprelya 2017 goda, Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2017; (71): 11.

Статья поступила в редакцию 26.06.18

УДК 378

Kondrashova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@corp.ifmo.ru

Kokoshnikova N.A., senior teacher, Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: nakokoshnikova@corp.ifmo.ru

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFICIENCY. The article is dedicated to an analysis of methods of foreign language teaching to students in a multilevel group in a non-linguistic higher education institution. Despite the fact that the initial level of lexical and grammatical knowledge and listening of a group can vary greatly, all students are supposed to acquire equal levels of a full-fledged foreign-language communicative competence. To achieve this, a teacher needs to differentiate and individualize both the contents and approaches to teaching. The authors consider possible ways of differentiating and individualizing the learning process. The ways of individualization of the contents of foreign language teaching are analyzed. The article proposes the tasks that range from reproductive to productive level, which allow differentiating the learning process. It recommends methods for assessing students depending on their initial level of foreign language skills. The article also gives practical recommendations on the application of group learning technologies. It concludes that personality-oriented, differentiated teaching methods allow the teacher to build the educational process, taking into account the individual characteristics of each student in the group and his / her knowledge and skills. The article also examines how this impacts positively on the mastering of foreign language communicative competence by students in non-linguistic higher education institutions.

Key words: multilevel group, personality-oriented teaching methods, foreign language communicative competence, non-linguistic higher education institution, group learning technologies.

Н.В. Кондрашова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru

Н.А. Кокошникова, ст. преп. каф. русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nakokoshnikova@corp.ifmo.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена анализу методов обучения иностранному языку студентов в разноуровневой группе в неязыковом вузе. Несмотря на то, что исходный уровень лексико-грамматических знаний и умений понимания на слух, говорения, чтения и письма обучающихся такой группы сначала может очень сильно отличаться, в результате обучения все студенты в равной мере должны овладеть полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией. Чтобы добиться этого, преподавателю необходимо дифференцировать и индивидуализировать как содержание, так и технологию обучения. Авторами рассматриваются возможные пути дифференциации и индивидуализации обучения. Анализируются способы индивидуализации содержания обучения иностранному языку. Предлагаются задания, позволяющие дифференцировать процесс обучения. Рекомендуются приёмы оценивания обучающегося в зависимости от его начального уровня владения иностранным языком. В статье даются практические рекомендации по применению технологий группового обучения. Делаются выводы, что личностно-ориентированное дифференцированное обучение позволяет преподавателю выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого отдельного студента в группе, его знаний и умений, что положительно отражается на овладении студентами неязыковых вузов иноязычной коммуникативной компетенцией в полном объеме.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, личностно-ориентированное обучение, разноуровневая группа.

1. Введение. К постановке проблемы обучения иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки

Обучение любому иностранному языку в неязыковом вузе проводится в условиях неоднородности учебных групп, составленных из студентов, имеющих изначально разный уровень языковой подготовки и разные способности к изучению языка. В этих условиях овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией является затруднительным. Цель данной работы – найти пути решения проблемы обучения в одной группе студентов с разным уровнем языковой подготовки.

2. Дифференциация в процессе обучения иностранному языку

Одним из возможных выходов из сложившейся ситуации является организация личностно-ориентированного дифференцированного обучения, под которым «применительно к процессу обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов понимается такая система обучения, в ходе которой учитываются индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося и при котором каждому студенту обеспечивается реальная возможность выступать субъектом обучения» [1].

Дифференциация в процессе обучения иностранному языку традиционно рассматривается с трёх различных позиций [2]:

1. Дифференциация *содержания* обучения. Содержание включает в себя знания, навыки, умения, которыми должен овладеть студент в результате обучения. Конечно, по окончании курса все студенты должны сдать зачёты и экзамены по единой программе, т. е. выйти на некий обязательный для всех уровень. Однако количество неизвестных, т. е. подлежащих изучению единиц учебного материала может для каждого студента оказаться разным.

2. Дифференциация *процесса* обучения означает предоставление преподавателем возможности каждому студенту выбирать различные пути овладения содержанием. Языковые способности учащихся проявляются не только в быстроте, легкости и прочности овладения учебным материалом, но и в предпочитаемых и наиболее успешно осуществляемых формах учебной деятельности. Студенты могут выполнять различные задания в зависимости от их уровня обученности, потребностей и интересов.

3. Дифференциация *результатов* обучения означает разноеобразие уровней сложности продуктов познавательной деятельности, которые создают студенты, чтобы показать мастерство в овладении содержанием обучения.

3. Определение уровня владения иностранным языком

Необходимость дифференциации *содержания* обучения требует предварительного определения языкового уровня студентов. Это можно сделать с помощью входного диагностического тестирования. Данная информация позволяет преподавателю спланировать процесс обучения.

Проблема уровня владения языком приобрела особую актуальность во второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось изучению иностранных языков. «Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком» [3, с. 56]. По решению Совета Европы, был разработан документ «Общие европейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»). В основе компетенций лежит единый принцип оценки и обучения. «В настоящее время в рамках вузовского обучения не принято фиксировать результаты экзамена в терминах европейской уровневой классификации: уровень A1, A2 и т. д. Однако следует иметь в виду, что при необходимости международной конвертации оценок есть все основания для проведения определенных параллелей и соответствий между результатами испытаний в разных оценивающих системах» [4, с. 17].

4. Приёмы обучения иностранным языкам в разноуровневых группах

В том случае, если входное диагностическое тестирование выявляет разный исходный языковой уровень студентов одной группы, необходимо дифференцировать содержание и, как следствие, весь процесс обучения в такой группе. Содержание дифференцируется с помощью разноуровневых заданий, позволяющих вовлечь в ход занятия всех студентов. Студентам даются задания в рамках одного из трёх возможных уровней:

репродуктивном, репродуктивно-продуктивном, продуктивном (творческом).

Так, студентам с низким уровнем владения иностранным языком даются репродуктивные задания, например, пересказ заранее разобранного текста. При работе с такими студентами можно использовать метод «улучшить и повторить», который применяется в группах или фронтально [5, с. 337]. Этот метод помогает медленно обучающимся студентам понять и запомнить новый материал. Работа строится следующим образом: после введения преподавателем информации учащиеся помогают одному из членов своей группы подготовиться к выступлению перед своей группой. Задача выступающего – как можно точнее повторить слова преподавателя.

При чтении можно применять Ривин-методику поабзачного изучения текста [6, с. 312]. Работа ведётся с разными абзацами одного текста или с разными микротекстами в сменных парах, в которых студенты вместе находят главную мысль и ключевые слова абзаца (микротекста), озаглавливают, затем, пользуясь написанными ключевыми словами, передают содержание абзацев.

Средний уровень владения языком позволяет сочетать ранее заученное с элементами самостоятельного высказывания. Студенты высокого уровня владения языком охотно выполняют задания, требующие полной самостоятельности, предпочитают продуктивную, творческую работу. Студентам среднего и высокого уровней рекомендуется предлагать задания открытого типа, которые позволяют каждому студенту максимально реализовать свой потенциал.

При отборе продуктивных заданий необходимо руководствоваться следующими требованиями:

1. В результате выполнения задания студент должен получить новый конечный продукт.
2. Задания должны иметь социальную и культурную значимость.
3. Выполнение задания должно актуализировать знания, умения, навыки, а также личностный опыт учащихся.

Репродуктивные задания необходимо выполнять по заданному образцу [7].

При определении индивидуальных траекторий обучающихся необходимо помнить о том, что в результате обучения каждый студент должен достичь минимального порога, установленного программой дисциплины. Преподаватель вынужден «балансировать» между требованиями Программы и реальным уровнем студента, поэтому некие «послабления» для плохо подготовленных студентов должны компенсироваться интенсивностью изучения ими материала. Например, для таких студентов можно укупить единицы содержания обучения, ставя задачу освоения «с нуля» большого количества материала, но на репродуктивном уровне.

Реализация личностно-ориентированного обучения в условиях дифференциации процесса обучения может осуществляться путём применения технологий коллективного и группового обучения. Специфика коллективного обучения, как известно, состоит в наличии разного типа групп (постоянные или подвижные подгруппы, сменные или постоянные пары). В этих группах происходит взаимообучение, взаимоконтроль и взаимоправление студентов на занятии (при ведущей роли преподавателя!). При использовании данной технологии необходимо установить требования к овладению теоретическим и практическим материалом для каждой подгруппы. В качестве требований выступает объём изучаемого материала, а также те умения и навыки, которыми должны овладеть студент той или иной подгруппы. Критерием формирования групп или пар может быть уровень владения учебным материалом (т.е. хорошо и слабо подготовленные студенты составляют разные группы с целями освоения разного материала), а можно сознательно и целенаправленно формировать разнородные группы, «внедряя» в каждую группу слабо подготовленных студентов одного или нескольких «сильных» учащихся с закреплением за ними направляющей и контролирующей функций. В последнем случае более подготовленные студенты играют роль «консультантов», «шефов». Данная «инсценировка» является мощным средством достижения обучающихся, развивающих и воспитывающих целей, ведь, когда человек учит других, он наиболее глубоко понимает и запоминает материал [8, с. 247]. Роль «шефов» может переходить к разным студентам по достижении ими определённого уровня, что тоже является стимулом к овладению предметом.

«Групповая форма учебного труда на уроке иностранного языка даёт очень многое: развивает способность к обучению, обеспечивает лучшие условия для умения говорить, обеспечи-

ваек обмен знаниями, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга» [9, с. 245].

Немаловажным фактором необходимости применения групповых форм работы на занятиях является положительное отношение к ним со стороны самих учащихся, что отражается на положительной динамике освоения материала. «Наиболее привлекательную сторону групповой формы обучения студенты видят в возможности совместной деятельности и общения на занятиях. Это позволяет установить деловые и личностные контакты, обеспечить себе определенный групповой статус. Однако желательным партнером по совместной деятельности можно стать лишь при ответственном отношении к учению. Таким образом, желание реализовать мотивы общения ставит их перед необходимостью заниматься учебной работой. Это, в свою очередь, ведет к формированию учебных мотивов, которые в дальнейшем могут занять доминирующее положение в мотивационной сфере личности» [10].

Также надо отметить, что приемы коллективного обучения, такие, как взаимообмен заданиями, выполнение упражнений в парах (группах), взаимный диктант позволяют объединить разнородную по уровню владения языком группу, обеспечить каждому студента условия самореализации и саморазвития, сэкономить учебное время.

Правильно организованное обучение предусматривает не только учет, но и развитие индивидуальных учебных способностей студентов благодаря использованию творческих приемов учебной работы. Такие приемы позволяют идти впереди имеющегося уровня учащихся и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности. Здесь нам «на помощь» приходят игровые технологии (дебаты, деловые игры), технологии активного и проблемного обучения (семинары-дискуссии, занятия в форме «мозговой штурм»), а также метод проектов. В основе последнего лежит обучение на активной деятельности с учетом личного интереса учащегося в получении знания. Проектный метод «является развитием концепции обучения в сотрудничестве и основан на моделировании

социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий или во внеурочное время. Учащиеся распределяют свои обязанности по выполнению проекта и в процессе решения реальных проблемных задач формируют умения взаимодействия, учатся работать в команде» [11, с. 24]. Главная цель педагога при этом – показать учащимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут пригодиться им в жизни. Для этого из реальной жизни берется проблема, значимая для учащегося, для решения которой ему необходимо применить добываемые в ходе реализации проекта знания. Педагог выступает координатором при получении этих знаний, может подсказать нужные источники информации или просто направить мысль учащихся в нужном направлении для самостоятельного поиска. В результате студенты должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив полученные знания.

Дифференциация результатов обучения позволяет преподавателю менять требования к выполнению задания для студентов различного уровня: снижать для студентов сравнительно низкого уровня и повышать для студентов продвинутого уровня. При работе в группе необходимо оценивать каждого студента отдельно. Если выставлять общую оценку, то одни учащиеся получат слишком высокие баллы, в то время как остальные будут недооценены.

5. Выводы

Применение приемов дифференцированного обучения позволяет выровнять противоречие между разнородностью языковой студенческой группы и необходимостью сформировать у всех студентов необходимый уровень иноязычной коммуникативной компетенции. Это происходит путем учета индивидуальных особенностей каждого студента и выстраивания обучения по индивидуальным образовательным траекториям. Таким образом, личностно-ориентированное дифференцированное обучение соответствует парадигме современного образования, ставящей в центр внимания личность обучающегося. Результатом внедрения личностно-ориентированного дифференцированного обучения является по-настоящему эффективное языковое образование.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.Ю. О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранным языку в условиях неоднородности учебных групп. *Письма в Эмиссия*. Офлайн: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал. 2011; июнь. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm>
2. Кузнецова Н.Ю. О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранным языку в условиях неоднородности учебных групп. *Письма в Эмиссия*. Офлайн: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал 2011; июнь. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm>
3. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004.
4. Горина В.А. Оценка уровня владения вторым иностранным языком в контексте международных стандартов. *Вестник МГЛУ*. 2016; Выпуск 4 (743): 17.
5. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий*: Пособие для преподавателей. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
6. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий*: Пособие для преподавателей. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
7. Луговая Н.А., Марьяновская Д.А. Репродуктивные и продуктивные упражнения при дифференцированном подходе к учащимся с учетом их уровня обученности. *Электронный педагогический форум*. 2018 Available at: otkrytyurok.rf/statii/613376/7
8. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий*: пособие для преподавателей. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
9. Пассов И.Е. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Рус. яз., 1989.
10. Дмитренко Н.А. Групповая форма обучения при подготовке менеджеров в современном вузе. *Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент»*. 2012.
11. Щукин А.Н., Фролова Г.М. *Методика преподавания иностранных языков*: учебник для студ. учреждений высш. образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.

References

1. Kuznecova N.Yu. O soderzhanii ponyatiya «differencirovannoe obuchenie» inostrannomu yazyku v usloviyah neodnorodnosti uchebnykh grupp. *Pis'ma v 'Emissiya*. Offlajn: 'Elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal. 2011; iyun'. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm>
2. Kuznecova N.Yu. O soderzhanii ponyatiya «differencirovannoe obuchenie» inostrannomu yazyku v usloviyah neodnorodnosti uchebnykh grupp. *Pis'ma v 'Emissiya*. Offlajn: 'Elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal 2011; iyun'. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm>
3. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2004.
4. Gorina V.A. Ocenka urovnya vladeniya vtorym inostrannym yazykom v kontekste mezhdunarodnykh standartov. *Vestnik MGLU*. 2016; Vypusk 4 (743): 17.
5. Kolechenko A.K. 'Enciklopediya pedagogicheskikh tehnologii: Posobie dlya prepodavatelej. Sankt-Peterburg: KARO, 2008.
6. Kolechenko A.K. 'Enciklopediya pedagogicheskikh tehnologii: Posobie dlya prepodavatelej. Sankt-Peterburg: KARO, 2008.
7. Lugovaya N.A., Mar'yanovskaya D.A. Reprodukivnye i produktivnye upravneniya pri differencirovannom podhode k uchashchimsya s uchedom ih urovnya obuchennosti. 'Elektronnyj pedagogicheskij forum. 2018 Available at: otkrytyurok.rf/statii/613376/7
8. Kolechenko A.K. 'Enciklopediya pedagogicheskikh tehnologii: posobie dlya prepodavatelej. Sankt-Peterburg: KARO, 2008.
9. Passov I.E. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*. Moskva: Rus. yaz., 1989.
10. Dmitrenko N.A. Gruppovaya forma obucheniya pri podgotovke menedzherov v sovremennom vuze. *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya «'Ekonomika i 'ekologicheskij menedzhment»*. 2012.
11. Schukin A.N., Frolova G.M. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015.

Статья поступила в редакцию 18.06.18

УДК 378

Kudryavtsev V.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kudvol@yandex.ru

Kashtanova S.N., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kaslana@yandex.ru

THE ORGANIZATION AND CONTENT OF THE CONTINUOUS PROCESS OF PROFESSIONALIZATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS AND DISABILITIES. The article studies a current problem of continuous professionalization of people with disabilities in the context of the development of optimal conditions of inclusive higher education. The concept of "professionalization", which is considered in the context of socialization and personal and professional development of persons with disabilities, is detailed. Continuous professionalization begins with the process of career guidance of students at the level of pre-university training, then it is focused on students and goes into post-university support for consolidation in the profession. The authors of the article give innovative examples of the developed educational products: an adaptation module and an on-line course for students with disabilities, which are considered as tools for leveling all kinds of didactic barriers.

Key words: professionalization, persons with disabilities, adaptation module, on-line course.

В.А. Кудрявцев, канд. психол. наук, доц. Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: kudvol@yandex.ru

С.Н. Каштанова, канд. психол. наук, доц. Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: kaslana@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме непрерывной профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью в контексте развития оптимальных условий инклюзивного высшего образования. Детализируется понятие «профессионализация», которое рассматривается в контексте социализации и личностно-профессионального развития лиц с ОВЗ и инвалидностью. Непрерывная профессионализация начинается с процесса профориентации абитуриентов на уровне довузовской подготовки, затем ориентирована на студентов и переходит в поствузовское сопровождение для закрепления в профессии. Авторы статьи приводят инновационные примеры разработанных образовательных продуктов: адаптационного модуля и адаптационного on-line курса для обучающихся в вузе лиц с ОВЗ и инвалидностью, которые рассматриваются в качестве инструментов нивелирования всех видов дидактических барьеров.

Ключевые слова: профессионализация, лица с ОВЗ и инвалидностью, адаптационный модуль, адаптационный on-line курс.

Проблема обучения, воспитания и социальной интеграции лиц с ОВЗ и инвалидностью на протяжении ряда лет остается одной из самых актуальных. По данным Федеральной службы государственной статистики, количество инвалидов в России по состоянию на январь 2018 года составило 12 млн. 111 тыс. человек, общий процент сохраняет устойчивую тенденцию к снижению, при этом следует обратить внимание на то, что количество детей-инвалидов (651 тыс. человек) за последние пять лет увеличилось более чем на 15%. Лиц трудоспособного возраста насчитывается порядка 1 млн. 329 тыс. человек, из которых 225 тыс. в возрасте от 18 до 30 лет. Детей-инвалидов в возрасте от 8 до 18 лет – 185 тыс. человек. Свыше 405 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) посещают учреждения, реализующие программы общего образования.

Одним из приоритетных направлений социальной стратегии государства остаётся адаптация и социальная интеграция лиц с ОВЗ и инвалидностью, обеспечение оптимальных условий для их полноценной жизнедеятельности, всестороннего развития и раскрытия потенциальных возможностей. Актуализируя имеющиеся способности и ресурсы социального функционирования, предоставляя условия для самостоятельного, независимого образа жизни, государство создает необходимый базис для личностного и индивидуального развития, получения общего и профессионального образования, реализации творческих и производственных возможностей [1].

Традиционно, к числу главных средств построения собственного жизненного пути относится профессиональная деятельность. Проектирование и реализация жизненных планов будет успешной в тех случаях, когда профессиональная деятельность обретает личностный характер. Потребность выражать, воплощать самого себя в профессиональной деятельности, оказываться базовым условием стойкого интереса, устойчивой мотивации к профессии и успеха в ней. Именно потребность выражать себя в деле – есть главный внутренний побудитель направленной активности человека [2].

При актуализации проблемы профессиональной занятости лиц с ОВЗ и инвалидностью важно обратить внимание на сле-

дующее численное соотношение. Доля инвалидов (учитываются только граждане, имеющие официальный статус, группу инвалидности) составляет 9,3% от населения, в то время как доля получающих профессиональное среднее или высшее образование не превышает 0,5% от общего количества обучающихся. Подобный долевого дисбаланс, с условным почти двадцатикратным дефицитом также является веским поводом для более активного погружения в проблемы профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных возрастных этапах их жизненного пути.

Само понятие «профессионализация» не так часто встречается в психолого-педагогической литературе в контексте организации обучения, воспитания и социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью, оставаясь единицей понятийного поля психологии труда. Данное понятие обозначает многокомпонентный и длительный процесс становления личности профессионала в той или иной области и включает в себя:

- выбор направления трудовой деятельности в соотношении с собственными способностями, возможностями, индивидуальными-типологическими особенностями, состоянием здоровья и т. д.;

- поэтапное погружение в профессиональное пространство (понятийно-терминологическое, нормативно-правовое, этическое, субъектное, функциональное, инструментально-технологическое);

- непрерывное формирование и рефлексивная оценка себя как профессионала, реализация профессиональных достижений, обретение статусных позиций в профессиональном сообществе, карьерный рост и т. д.

В целом, профессионализация – это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности. Именно задачи социализации являются приоритетными в комплексном сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью, а система профессионального образования становится основным плацдармом для реализации эффективного содействия в социальной интеграции данной категории граждан, их личностном и профессиональном развитии. Обеспечение предпрофессиональной и профессиональной

подготовки, содействие трудоустройству, адаптация в профессиональной среде и сопровождение карьерной линии лиц с ОВЗ и инвалидностью – одна из актуальных проблем современной российской системы образования [3].

Одним из критериев личностного проявления устойчивого развития человека можно считать его устремленность в будущее, в которой выражаются ведущие тенденции его поведения: социальные, духовные, профессиональные и др. Устойчивое личностно-профессиональное развитие – динамичное образование, которое сочетает в себе сущностные (базисные, определяющие) основания (свойства) личности и потенциальные возможности личности их творческого преобразования в профессиональной деятельности [4].

Говоря о практической реализации процесса социальной интеграции лиц с ОВЗ и инвалидностью, стоит обратить внимание на системообразующий социокультурный феномен, обозначаемый как «культура инклюзии». Вся траектория развития инклюзивности, от понимания и принятия особых потребностей лиц с ОВЗ и инвалидностью до построения некоего идеального «общества равных возможностей», выстраивается в контексте непрерывного образования и системной реализации комплекса мер в отдельных направлениях деятельности [5].

Профессиональная культура как часть общей культуры инклюзии рассматривается с позиции оптимизации трудовой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью и гармонизации их профессионально-личностных отношений. С прагматической позиции уровень профессионализации будет определяться профессиональными навыками, умениями, знаниями, уровнем профессионального мировоззрения и самосознания; с духовно-нравственной точки зрения – категориями морали, этики и эстетики, ценностями и стандартами собственной профессиональной деятельности [6].

Разработка, апробация и внедрение инновационных средств, форм и технологий профориентационной работы, а также эффективная система содействия трудоустройству обучающихся может стать неким «карьерным пандусом», адаптивным механизмом проектирования, реализации и коррекции персональной карьерной линии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Ряд исследований указывает на то, что обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью нередко рассматривают этап постшкольного образования как продолжение социально-коммуникативной активности или творческой самореализации. Они настроены на освоение программ обучения, при этом, дальнейшее трудоустройство не является приоритетным. Отмечается недостаточная осведомленность о профессиях, в том числе доступных при условии ограниченных возможностей здоровья и жизнедеятельности, большинство выпускников школ испытывают определенные трудности ориентирования в информационном пространстве, тематически ориентированном на профессионально-личностное развитие и карьерное продвижение [7].

При переходе из образовательных учреждений общего и/или среднего профессионального образования в вуз обязательным компонентом образовательного пространства является процесс адаптации. Зачастую, сложнее и медленнее адаптационный процесс проходит у лиц с ОВЗ и инвалидностью, что обусловлено не только индивидуальной спецификой реализации биосоциальных функций, но и рядом внешних обстоятельств, связанных с наличием дидактических и коммуникативных барьеров, дефицитом информированности и технологической готовности к взаимодействию представителями разных нозологических групп [8]. В связи с этим, одним из действенных инструментов являются адапта-

ционные модули. Примером нового образовательного продукта выступает разработанный нами адаптационный модуль «Стратегия и тактика оптимизации собственных возможностей», который включает в себя две дисциплины:

- «Основы личностного роста и профессионализации»
- «Экология деятельности и здоровьесбережение (практикум)».

Целевой компонент модуля ориентирован на формирование практических навыков социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью: волевой саморегуляции, самопрезентации, психологической гигиены, эффективной коммуникации, управления собственными ресурсами, рефлексивного анализа, стратегического планирования, прогнозирования.

В процессе освоения модуля предполагается расширение собственных представлений о себе, своих реальных и потенциальных возможностях, оценка уровня развития основных психологических функций и систем, определение оптимальных для себя стилей и режимов деятельности, освоение техники и приемов психогигиены и психопрофилактики, ресурсосбережения и повышения личной эффективности. В дисциплинах модуля предусмотрено выполнение творческих, проектных, исследовательских работ, связанных с практическим решением проблем социализации и профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Особое внимание в процессе взаимодействия с обучающимися уделяется комплексному подходу и учету индивидуально-типологических особенностей.

Одним из практических шагов в решении задач персонифицированного содействия трудоустройству задачи может стать реализация адаптационных on-line курсов, ориентированных на трудоустройство и успешное вхождение в профессиональное сообщество. В частности, нами предложен к реализации авторский курс «*Стратегии построения успешной карьеры*», в рамках которого прорабатываются следующие тематические разделы:

- Профессионально-личностная ментальность и карьерная линия.
- Психология конкурентных преимуществ.
- Профессиональный имидж: стратегии разумного соответствия.
- Селф-брендинг.
- Стратегия и тактика деловых переговоров – секреты успешного собеседования.
- Стратегия и тактика закрепления в новом коллективе.
- Профилактика профессионального выгорания и деформации.
- Самозанятость: перспективы, риски и стратегии реализации.

Подводя итог, хочется отметить, что непрерывное профессиональное развитие специалистов на стадии адаптации в профессиональном пространстве не представляется без системы эффективного менторинга (наставничества). Начиная с учебной практики, наставничество должно приобрести особый смысл и содержание, что, например, возможно через включение методов рефлексивно-аналитического мониторинга на основе рефлексивных карт и базовой формулы SWOT-анализа. Обучающиеся и кураторы (наставники) как от вуза, так и от организации-работодателя проводят оценку сильных и слабых сторон (дефицитов) профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными программами и компетенциями, заложенными в профессиональном стандарте, что в значительной степени повышает эффективность профессионализации лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Библиографический список

1. Долгополова Т.В. Профессиональное образование как направление профессиональной реабилитации инвалидов. *Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва, 18 ноября 2016 г. Москва: МГТУ, 2016: 155 – 162.
2. Бужас Т.М. Связь профессиональной и личностной самореализации в процессе профессионального становления. *Самореализация личности в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Москва, 2016: 19 – 26.
3. Хилько А.А., Филимонок Л.А. Профессиональная социализация лиц с ОВЗ и инвалидностью. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта. 2018, 58-4: 278 – 281.
4. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Роль довузовской подготовки в системе инклюзивного высшего образования. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6. 1 (22): 9.
5. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Карпушкина Н.В. Культура инклюзии как стратегический ориентир в построении общества равных возможностей. *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей*. Москва: МГППУ, 2018: 30 – 37.
6. Самсонова Н.В., Кондратенко Б.А. Индивидуализация и персонализация профессионального образования в вузе. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2013. 4 (26): 42 – 48.
7. Николаева Т.П., Бишева И.Б. Устойчивое личностно-профессиональное развитие студентов в вузе. *Вестник Мининского университета*. 2015; 1 (9): 19.

8. Старцева Н.Н. Сущность и структура профессиональной культуры. *Российское общество: история и современность: сборник научных работ студентов и аспирантов*. Вып. 2. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008: 57 – 61.

References

1. Dolgoplova T.V. Professional'noe obrazovanie kak napravlenie professional'noj reabilitacii invalidov. *Professional'naya orientaciya invalidov i lic s OVZ v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya: organizacionnye i metodicheskie aspekty: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 18 noyabrya 2016 g. Moskva: MGG'EU, 2016: 155 – 162.
2. Buyakas T.M. Svyaz' professional'noj i lichnostnoj samorealizacii v processe professional'nogo stanovleniya. *Samorealizaciya lichnosti v sovremennom mire: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 2016: 19 – 26.
3. Hil'ko A.A., Filimonjuk L.A. Professional'naya socializaciya lic s OVZ i invalidnost'yu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta. 2018, 58-4: 278 – 281.
4. Medvedeva E.Yu., Ol'hina E.A. Rol' dovuzovskoj podgotovki v sisteme inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6. 1 (22): 9.
5. Kudryavcev V.A., Kashtanova S.N., Ol'hina E.A., Medvedeva E.Yu., Karpushkina N.V. Kul'tura inklyuzii kak strategicheskij orientir v postroenii obschestva ravnih vozmozhnostej. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podhod: sbornik statej*. Moskva: MGPPU, 2018: 30 – 37.
6. Samsonova N.V., Kondratenko B.A. Individualizaciya i personalizaciya professional'nogo obrazovaniya v vuze. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybpromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2013. 4 (26): 42 – 48.
7. Nikolaeva T.P., Bicheva I.B. Ustoichivoe lichnostno-professional'noe razvitie studentov v vuze. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; 1 (9): 19.
8. Starceva N.N. Suschnost' i struktura professional'noj kul'tury. *Rossijskoe obschestvo: istoriya i sovremennost': sbornik nauchnyh rabot studentov i aspirantov*. Vyp. 2. Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2008: 57 – 61.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 81:372.881

Li Xiaobai, postgraduate (3rd year), Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: li.syaobay@mail.ru

Polishchuk E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department for Foreign Students, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: elenapolishchuk@mail.ru

LOANWORDS FROM THE ENGLISH LANGUAGE IN CHINESE – METHODOLOGICAL ASPECT. The article analyzes English loanwords in the Chinese language and the process of their chinesisization. On the basis of comparative analysis the authors examine the loanwords in Chinese and the phenomena of “chinesization” of lexical borrowings, some special attention is paid to methods of teaching foreign languages. Nowadays English is the first source of new loanwords. Loanwords from English are considered to be one of the most striking features of modern development of languages, as they actively participate in the process of linguistic borrowing and they predominate in modern Chinese language over loanwords from other languages. A large number of lexical borrowings appear in the language to denote new realities or concepts. Loanwords from foreign languages enrich and replenish the lexical composition of the Chinese language, because they express with more accuracy the meanings of words or correspond to the principle of language economy. Currently, a large number of English words operate in the Chinese language in a variety of spheres of daily life. English words can be classified according to various criteria: by origin (source language), by form, by semantics (meaning) and by use. The development of all languages takes place according to their own objective laws, but there are also subjective moments, for example, contacts between countries, allowing them to share their experiences with each other, to exchange various achievements in the field of economy, science and technology, cultural values, and thereby contribute to the emergence in the languages of the new loanwords.

Key words: lexical borrowings, English loanwords, chinesisization, teaching foreign language.

Ли Сяобай, аспирант 3-го года каф. дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ; МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: li.syaobay@mail.ru

Е.В. Полищук, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ; МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: elenapolishchuk@mail.ru

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье проанализированы заимствования из английского языка и процессы их освоения в китайском языке. Рассматриваются явления «китаефикации» заимствований, показана важность учёта данного явления в методическом аспекте. На сегодняшний день английский язык занимает первое место среди источников новых заимствований. Заимствования англо-американизмов считаются одной из самых ярких особенностей современного развития языков, поскольку они активно участвуют в процессе языкового заимствования и именно эти слова преобладают в современном китайском языке над другими заимствованиями. Большое количество лексических заимствований появляется в языке для обозначения новых реалий или понятий. Иностранные заимствования обогащают и пополняют лексический состав языка, поскольку они или более точно выражают значения слов, или соответствуют принципу языковой экономии. В настоящее время в китайском языке функционирует значительное количество англо-американизмов в самых разных жизненных областях. Англо-американизмы можно классифицировать по различным критериям: по происхождению (языку-источнику), по форме, по семантике (значению) и по употреблению. Развитие всех языков происходит по своим внутренним объективным законам, однако есть и субъективные моменты, например, контакты между странами, позволяющие им делиться своим опытом друг с другом, обмениваться различными достижениями в области экономики, науки и техники, культурными ценностями, и тем самым способствовать появлению в языках новой заимствованной лексики. Заимствования широко распространены в сфере культуры и развлечений. Такое положение способствует появлению заимствований, в частности англицизмов, в китайском языке, и административные меры не могут влиять на их судьбу; на наш взгляд, в ближайшем будущем английский язык по-прежнему будет занимать лидирующие позиции и иметь статус международного языка.

Ключевые слова: заимствованные слова, англицизм, китаефикация, китайский язык, преподавание иностранного языка.

С начала XIX века главными источниками заимствований в китайском языке становятся английский, русский и японский языки. Подавляющее большинство заимствований в китайском языке

– из английского и японского языков. У англицизмов отмечается самое широкое повсеместное распространение и самое большое влияние. Заимствования терминологически более точно и полно

выражают значение слов, чем исконные слова русского языка, и частотность их употребления в специальных текстах выше [1, с. 170]. Известно, что к концу XX-го века в мире существовало около 5 тысяч ведущих научных журналов, из которых 80 процентов выпускались на английском языке американскими и английскими издательствами [2, с. 109].

Процесс вхождения в современный китайский язык новых слов не прекращался и после 1989 г. и не прекращается по сей день, но установить точное количество и процентное соотношение этих заимствований не представляется возможным в силу отсутствия новых словарей, фиксирующих эти новые слова [3]. В 1980-х годах, Китай начал активно сотрудничать с другими странами, благодаря чему в китайский язык вошло много заимствованных слов, большинство которых относится к сферам науки и техники, экономики, общественно-культурной сфере [4].

Подавляющее большинство заимствований в китайском языке – из английского и японского языков, заимствования из английского языка занимают главное место, на них приходится 50% всех иностранных слов. У англицизмов самое широкое повсеместное распространение и самое большое влияние [5].

Основными переводными методами освоения заимствований (преимущественно, заимствования из европейских языков) китайском языке являются следующие.

1. Передача фонетически заимствованного слова с помощью китайских иероглифов, произношение которых близко к фонетическому облику заимствованных слов в языке-оригинале. Например: *clone* (克隆, *kè lóng*) и др.

2. Полукалька, при которой сложные слова переводятся двумя способами:

1-ый тип: первая часть слова записывается китайскими иероглифами в соответствии с произношением в английском языке, а вторая калькируется – например, 因特网 (*yīntèwǎng*, internet, 网-net).

2-ой тип: калькируется первая часть слова, а вторая записывается китайскими иероглифами в соответствии с произношением в английском языке – например, 文化休克 (*culture shock*), 水上芭蕾 (*water ballet*) и др. Такие полукальки достаточно частотны в китайском языке.

3. Сочетание перевода по звукам и значениям: переписывание заимствований китайскими иероглифами, значения которых близки к значениям заимствований, например: 香波 (*xiāngbō*, shampoo).

4. Дословный перевод в соответствии со словообразовательной структурой английского слова, например: 超市 (*supermarket*), 绿卡 (*green card*).

5. Сохранение латинских букв в сочетании с иероглифом – например, CT检查 (CT осмотр), T恤衫 (тенниска).

6. Сохранение написания английского слова – например, CD, DNA, GRE, Windows 98 и др.

В дополнение к английскому и другим европейским языкам, другим главным источником заимствований китайского языка становится японский язык. В отличие от заимствований из европейских языков, большинство заимствований из японского языка состояли из иероглифов и, таким образом, входили в китайский язык без перевода.

В современном китайском языке выделяются два основных типа японских заимствований.

1) Слова, заимствованные древнеяпонским языком из древнекитайского языка, которые в дальнейшем «вернулись» в современный китайский язык, но с изменённым исконным значением, в китайской лингвистике такое процесс заимствования получил название «рефлюксного» [6, с. 165], например, “经济 (*jīng jì*, 経済-けいざ, экономика)».

2) Слова из языков с неиероглифической системой письма, вошедшие в китайский язык опосредованно через японский, в котором они после перевода значений «записывались» иероглифами, например “手续 (*shǒu xù*, 手続き-てつづき, формальность)».

Важно также обратить внимание на явления «китаефикации» заимствованной лексики в области фонетики, в графико-орфографической сфере, в области грамматики и лексики. «Китаефикация» в области фонетики обычно затрагивает следующие сферы: освоение фонемы, изменение длительности фонемы, изменение структуры слога (процесс «тонизации»).

1. Освоение фонемы.

В иностранных языках есть фонемы, которые не существуют в китайском языке, и в процессе освоения происходит замена этих фонем в соответствии с близкими фонемами китайского языка – например, англ. *nicotine* [*nikəti:n*] – 尼古丁 [*nígúdīng*].

2. Изменение структуры слога.

В иностранных языках в отличие от китайского возможно сочетание двух и более согласных, поэтому в китайском языке появляется гласный между согласными или сокращается один из двух согласных – например, *golf* [*gɒlf*] – 高尔夫 [*gāo'ěrfū*], *volt* [*vɒlt*] – 伏特 [*fútè*].

3. Изменение «длительности» слова.

В китайском языке слова обычно односложные или двусложные, но в индоевропейских языках (и, соответственно, в английском) есть много многосложных слов, поэтому обычным методом при освоении таких слов является сокращение слогов заимствуемого слова – например, *dozen* [*dəzn*] – 打 [*dǎ*].

4. Процесс «тонизация» слогов.

Фонетическую систему китайского языка отличает важная особенность: слова в китайском языке имеют тоны. Поэтому к заимствованным словам надо добавлять тоны в процессе китаефикации – например, *Coca-Cola* – 可口可乐 (*kě kǒu kě lè*), *marathon* – 马拉松 (*mǎ lā sōng*) и др.

В китайском языке также наблюдается такое явление, как графико-орфографическое заимствование лексем.

1. Освоение заимствованного слова методом создания новых иероглифов.

В системе китайских иероглифов звук и форма иероглифа обычно связаны между собой, поэтому в процессе «китаефикации» надо выбрать иероглиф, близкий в звуковом отношении к звуку оригинального иностранного слова. Звук и значение этого иероглифа связаны, поэтому по внешнему облику иероглифа можно предположить его основное значение (или коннотацию).

2. Метод «одолживания» буквы (латинского алфавита) или заимствование английского слова полностью в его графическом облике:

1) соединение латинских букв и китайских иероглифов для выражения одного понятия (английские буквы в сочетании с иероглифами), например: CT检查 (CT осмотр);

2) заимствование английских аббревиатур целиком – например, CD, DNA, GRE, Windows 98 и др.;

3) заимствование оригинального иностранного слова – например, *OK*, *call*, *out*.

Иностранному слову, заимствуемому китайским языком, необходимо «перестроиться» в соответствии с грамматической системой китайского языка. Для выражения грамматических значений используются порядок слов, служебные слова и другие способы. Поэтому при заимствовании иностранных слов наблюдаются следующие явления.

1. Объединение в одном китайском слове двух морфологических (например, числовых) форм иностранного слова. Например, слово «реппу» (единственное число) в английском языке имеет форму множественного числа «репсе», но в китайском языке используется объединённый перевод («便士 (*biàn shì*)»).

2. Калькирование иностранного слова с учетом словообразовательных особенностей китайского языка:

1) замена иноязычного аффикса китайским аналогом, например, аффикс *-ism* переводится в китайском языке по значению «主义 (выражать идею)»: *McCarthy-ism* – 麦卡锡主义 (*mài kǎ xī – zhǔ yì*);

2) после перевода иностранного слова по звукам прибавляется словообразовательный аффикс китайского языка, содержащий информацию о принадлежности данного слова какой-либо ЛСГ, чтобы сформировать сложное слово – например, «beer» – «啤酒», 啤 (*pí*) – перевод по звукам «beer», 酒 – пиво.

В лексической системе китайского языка англицизмы характеризуются особым статусом. Относительно использования их в китайском языке существует несколько точек зрения. Как показатель общественной культуры, английские и американские заимствования в какой-то степени являются показателями общественного положения людей. Объективным является тот факт, что в языковом обществе именно люди с высоким уровнем образования (например, студенты, учёные и т.д.) чаще всего склонны к использованию заимствованных слов в отличие от представителей других слоев общества.

Лексический аспект имеет большое значение в преподавании языка. По нашему мнению, нужно обращать внимание на важную роль методологии различных областей языкознания, помогающих при усвоении иноязычной лексики. Как было показано выше, в китайский язык (особенно в последнее время) проникают иностранные (прежде всего, английские) заимствованные лексемы. Данное явление требует теоретического и методического осмысления. В учебниках китайского языка встречаются

отдельные упражнения на изучение и отработку иностранной лексики; при этом главные типы заданий представляют собой упражнения [7], в которых объясняются значения заимствованных лексем, а также анализируется тип заимствования и их классифицирующие признаки.

Рассмотрим некоторые из них.

1. *Определение типа заимствованной лексики из предложенного списка вариантов заимствований.*

Откуда, "какие" относятся к _____.

По источнику слова, слово "Копи" – это _____.

Ответ:外来词,又叫借词中的译音词。

Ответ: фонетическое заимствование.

Укажите тип заимствования:

Определите тип заимствования:

(1)克隆 Клонирование (2)绷带 бинт (3)迪斯科 диско (4)卡车 грузовик (5)道林纸 вельветовая бумага

Ответ: 译音词: 克隆, 迪斯科

译音兼译意: 绷带 bandage,

半译音半译意: 卡车 truck, 道林纸

Ответ: Фонетические заимствования: клонирование, диско

Перевод по фонетике и значению: бинт

Полукальки: грузовик, вельветовая бумага

2. *Характеристика лексического корпуса языка.*

Общая характеристика _____.

Лексика китайского языка делится на _____.

Ответ: 新词, 古语词, 外来词, 方言词

Ответ: базовая (общелитературная) лексика, неологизмы, архаизмы, заимствования, диалектизмы.

3. *Определение типа заимствования.*

Современный китайский язык имеет три типа заимствований: _____, _____, _____.

В современном китайском языке есть 3 типа заимствований:

_____ и заимствования из японского языка.

Ответ: 音译 意译

Ответ: фонетические заимствования, заимствования вольного перевода.

Укажите тип заимствования. Определите тип заимствования:

(1)哈达 хадда (2)幽默 юмор (3)啤酒 пиво (4)维他命 витамин (5)吉卜赛 (англ. gypsy) цыган (6)冰淇淋 мороженое (7)俱乐部 клуб (8)VCD

Ответ: (1)音译 Фонетические заимствования (2)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (3)音译加意译 Перевод по фонетике и значению (4)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (5)音译 Фонетические заимствования (6)半音译半意译 Полукальки (7)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (8)字母外来词 Сохранение написания английского слова.

Укажите тип заимствования:

А.上帝,啤酒 В.克隆,脱离 С.白酒,马达 D.芭蕾,吉普

Ответ: D

Какая группа – фонетические заимствования?

А. божество, пиво В. клонирование, отрыв С. китайская водка, мотор D. балет, джип

Ответ: D

Мы считаем, что развитие общества влияет на развитие языка, что язык (особенно его лексический ярус) чутко реагирует на потребность общества в создании или заимствовании тех языковых единиц, которые оказываются востребованными в связи с появлением новых реалий в окружающей нас действительности.

Заимствованные слова играют положительную роль в китайском языке, выполняя в нем самые разные функции. При этом к явлению заимствования среди лингвистов-китаеведов отношение неоднозначное: отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны этого процесса. Но чтобы не впасть в крайность, к заимствованию надо относиться объективно, всесторонне и диалектически. Много заимствованных слов для наименования новых явлений, предметов обогащают и пополняют китайский язык. И многие иностранные слова или точнее выражают значения уже существующих в китайском языке слов, или отвечают языковому «принципу экономии». Эти слова соответствуют нормам культуры китайской речи, поэтому содействуют развитию этой культуры.

Библиографический список

1. Цзянь Яньхун. *Социолингвистическое изучение заимствований в русском и китайском языках*. Пекин, 2000.
2. Crystal David *English as a global language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997.
3. *Словарь новых слов* (Ли Синьцзян и др.). Издательство Китайского словаря, 1993.
4. Люй Ципин. *Нормализация китайского языка и иероглифов в ближайшее время*. [M]. Шанхай: Шанхайское воспитательное издательство, 2000.
5. *Словарь новых китайских слов*. (Ли Дарен и др.). Шанхайская словарная Пресса, 2004.
6. Ши Ювэй *Заимствования в китайском языке*. Пекин, Коммерческое издательство, 2000.
7. Го Шуфэн. Новое явление словообразования в современном русском языке. [J]. *Преподавание русского языка в Китае*. 1997; Раздел 2: 16 – 20.

References

1. Czyan Yan'hun. *Sociolinguistic study of borrowings in Russian and Chinese languages*. Pekin, 2000.
2. Crystal David *English as a global language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997.
3. *Slovar' novyh slov* (Li Sin'cyan i dr.). Izdatel'stvo Kitajskogo slovarja, 1993.
4. Lyuj Czipin. *Normalizacija kitajskogo jazyka i ieroglifov v blizhajshee vremja*. [M]. Shanhaj: Shanhajskoe vospitatel'noe izdatel'stvo, 2000.
5. *Slovar' novyh kitajskih slov*. (Li Daren i dr.). Shanhajskaya slovarnaya Pressa, 2004.
6. Shi Yuv'ej *Zaimstvovaniya v kitajskom jazyke*. Pekin, Kommercheskoe izdatel'stvo, 2000.
7. Go Shuf'en. Novoe yavlenie slovoobrazovaniya v sovremennom russskom jazyke. [J]. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 1997; Razdel 2: 16 – 20.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 37.015.31:168.522-057.875

Lukyanova Z.N., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: umu-td@br.ru

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR FORMING POSITIVE ATTITUDE TOWARDS HUMANITARIAN ACADEMIC DISCIPLINES IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article is dedicated a question of interrelation between humanitarian academic disciplines and special courses of study corresponding with a type of professional activity, chosen by a student of a higher education institution. The need of considering such issue is determined by widely-held view among today's students (as well as among teachers, sometimes), special academic courses surely dominate in educational program. The formation of a modern high-qualified specialist is impossible without his (her) knowledge of basics of humanitarian disciplines, its foundations, possibility of its penetration to a student's (and a graduate) intellectual world. The author of the article does not make an opposition between the significance of all-humanitarian and social academic disciplines, but tries to detect theirs touch points and to find values that are common for both of them. The paper considers several methodical rules for forming today's students' positive attitude towards all-humanitarian academic disciplines. In connection with this, "Introduction to Humanitarian Sciences", the new academic course included into the educational program for students of choreographic faculty of the Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia) ("Humanitarian Science", the educational direction, "Dance and Contemporary Plastic Culture", the educational profile) is

good confirmation for connection between humanitarian and special academic courses in high-qualified and many-sided specialists' forming.

Key words: all-humanitarian academic disciplines, special courses of study, improvement of student's personality, fine literature, poetry, personality's structure, upbringing.

З.Н. Лукьянова, канд. психол. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: umu-td@bk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРЕДМЕТАМ ОБЩЕГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В статье раскрывается проблема взаимодействия предметов общегуманитарного цикла с рядом специальных предметов, соответствующих избранной профессии. Эта необходимость возникла в связи с утвердившимся мнением студентов, а иногда и преподавателей, что самыми главными в обучении являются специальные дисциплины. Но специалиста высокого уровня не может быть без знания им основ гуманитарных наук, их сущности и содержания, возможности проникновения их ценностей в интеллектуальный мир обучающегося и уже выпускника. Автор статьи не противопоставляет значимость общегуманитарных и специальных дисциплин, но старается установить точки их соприкосновения в овладении будущей специальностью, определить общие ценности, которые есть в тех и других учебных предметах. В статье рассматриваются методические приёмы формирования позитивного отношения у студентов к предметам общегуманитарного цикла. В этом отношении новый курс «Введение в гуманитарные науки», включённый в практику обучения хореографического факультета Алтайского государственного института культуры (г. Барнаул, Россия) направления «Гуманитарные науки», профиль «Танец и современная пластическая культура», явился хорошим дополнением подтверждения связи гуманитарных и специальных дисциплин в деле формирования специалиста высокого профессионального уровня, действительно всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: общегуманитарные предметы, специальные дисциплины, развитие и формирование личности обучающегося, художественная литература, поэтическое творчество, структура личности, воспитание.

Предметы общегуманитарного цикла являются неотъемлемой частью учебного процесса в высшем учебном заведении, но не всегда студенты уделяют им должное внимание, считая, что для них главное – овладеть специальными дисциплинами. При этом не учитывается, что грамотного специалиста не может получиться без проникновения человека в мир культуры и искусства с его разносторонними гранями. В этом отношении учебный предмет «Введение в гуманитарные науки», читаемый впервые на хореографическом отделении I курса направления «Гуманитарные науки», профиль «Танец и современная пластическая культура», даёт обнадеживающие результаты. Его содержание находится на стыке философии и психологии, и в зависимости от того, кто преподаёт этот курс, будет усилена та или иная составляющая. Но при этом остаётся единая цель: воспитать у обучающихся заинтересованное позитивное отношение к гуманитарным предметам, ориентируясь на их знания и представления школьной программы. Индивидуальные задания, их обсуждение пробуждают самостоятельность, независимость суждений, желание выполнять творческие работы (анализ любимого стихотворения, рецензия на кинофильм, обращение к историческим событиям, поразившим воображение, раскрытие смысла картины художника того или иного времени и другие задания) позволяют глубже заглянуть в содержание гуманитарных предметов, которые изучаются, или будут изучаться на протяжении вузовского периода обучения. Поскольку психология находится между естественными и гуманитарными науками, особенности её частных дисциплин тоже рассматриваются, причём с обращением к материалам художественной литературы. В центре изучения той или иной отрасли психологии всегда остаётся человек, формирующаяся личность с её основными целями и духовным содержанием, и потому здесь представляется уместным анализировать поэтическое и прозаическое творчество художников слова разных лет.

Рассматривая проблемы формирования и развития личности, ценности человеческого бытия, предлагается обратиться к стихотворению Евгения Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет». И в качестве итогового обсуждения каждому студенту предлагается прочесть стихотворение любого автора с соответствующей тематикой. Автор статьи и преподаватель этого предмета, не боясь быть уличённым в нескромности, делится своим любительским опытом поэтического творчества, говоря об ответственности человека перед собой и миром:

Путник одинокий
У горы стоит,
В странники пошёл бы,
Да не тот уж вид –
Прежней силы нету,

Ноги – «под косяк»,
И бредёт, бредёт по свету
Ослабевший раб.

Дайте ему силу –
Это мы идём,
В каждом одиноком
Путь свой узнаём,
Не пройти бы мимо,
И помочь бы встать,
Путнику далёкому
Руку бы подать.

Путник одинокий –
Это ты и я,
Бродим мы по свету
В тайнах бытия,
Не пройти бы мимо
Горя и мечты,
Путнику далёкому
Свет бы донести.

Путник одинокий –
Это ты и я,
В вечности далёкой
Ищем мы себя,
Обретая вечность,
Обретаем свет,
На дороге этой,
Где возврата нет...

В соответствии с поставленными задачами курса, а именно: изучение человека в различных ипостасях культуры, а в наших условиях это отражается в обращении к гуманитарным наукам и соответствующим учебным предметам (литературоведение, история, иностранный язык, искусствоведение и др.), мы можем выделить основные направления, составляющие зерно этого курса. Это следующие:

1. Общие методологические проблемы гуманитарных наук.
2. Изучение человека в античных философско-психологических учениях.
3. Содержание акмеологического учения как проблема гуманитарного исследования.
4. Поиск смысла жизни в работах ведущих представителей гуманитарных наук.
5. Отражение духовности и нравственности в литературоведческих исследованиях.

6. Основные проблемы развития научных знаний об историческом развитии культуры.

7. Гуманитарные основы воспитания и образования.

В рамках данной статьи мы не раскрываем содержание этих направлений, поскольку каждое из них может быть предметом отдельной статьи, а рассмотреть психологические аспекты взаимодействия специальных дисциплин с предметами общегуманитарного цикла, одним из которых является психология, возможным представляется.

При изучении каждой гуманитарной дисциплины можно выделить основные приоритетные составляющие, т.е. чем должен владеть преподаватель того или иного предмета.

Первое, и самое главное: найти точки соприкосновения изучаемых дисциплин, специальных и общегуманитарных, являющиеся отправным материалом для формирования личности будущего специалиста, профессионально-грамотного, высококультурного, гармонично развитого человека.

Вторым фактором может быть попытка соединения основных положений изучаемых дисциплин, направленных на освоение того или иного курса с целью взаимодополнения учебного материала.

И третий момент, может быть, наиболее важный в практическом плане: переработать теоретический материал, чтобы необходимые данные изучаемой гуманитарной дисциплины могли войти в виде методических рекомендаций в своеобразную «профессиональную копилку» [1].

Не претендуя на углубленное изучение специальных дисциплин, но всё же имея о них представление, преподаватель гуманитарных дисциплин получает возможность вести свой предмет, учитывая особенности и специфику будущей специальности в конкретном учебном процессе.

Дисциплины психолого-педагогического цикла помогут будущему специалисту познать себя, свою самооценку, общую и профессиональную, научиться выстраивать отношения с коллегами, видеть уровень своих достижений и возможностей, определяя перспективы дальнейшего роста и развития.

В этом отношении, как показывает опыт учебного взаимодействия со студентами заочной формы обучения, рассмотрение теоретического материала подкрепляется анализом ситуаций профессиональной сферы, причём с опорой на учебный материал специальных дисциплин. Эти положительные моменты творческого восприятия учебного материала подтверждают мысль, что мы идём к одной цели: воспитание специалиста высокого уровня.

На занятиях дневной формы обучения за отведённое время изучения общей психологии студент получает возможность увидеть пути формирования личности, её самосовершенствования, профессионального развития. В этом отношении не теряет своего значения обращение к самооценке личности, общей и профессиональной, поскольку студент I курса, как правило, ещё не имеет опыта практической деятельности, а иногда поступает на то или иное отделение не потому, что так хотелось, а потому, что не удалось пройти по конкурсу на желаемую специальность. В любом случае перед преподавателями стоит задача обучения студента навыкам восприятия учебного материала различных дисциплин, гуманитарных в том числе. Что касается обращения к самооценке, то она может быть представлена как суммарное единение частных самооценок, одной из которых является самооценка учебной деятельности. И если мы говорим о воспитании позитивного отношения к гуманитарным дисциплинам, то в первую очередь необходимо побудить студента выработать позитивное отношение к самому себе в рамках восприятия учебного материала. Отправным моментом здесь может быть изучение структуры личности через призму собственной индивидуальности. Каким образом обращение к составляющим структуры личности может формировать позитивную активность?

Авторы имеющих в психологии структур личности С.Л. Рубинштейн [2], А.Г. Ковалёв [3], К.К. Платонов [4] центральным звеном рассматривают компонент направленности с его основными качествами: интересы, убеждения, ценностные ориентации, ценности-цели, потребности, идеалы, мировоззрение, доминирующие мотивы деятельности, устойчивость, действительность, моральные качества. Содержание этих качеств хорошо представлено в произведениях художественной литературы. В качестве примера для анализа самопознания личности можно обратиться к стихотворению Франсуа Вийона «Баллада примет».

Я знаю, кто по-щёгольски одет,
Я знаю, весел кто и кто не в духе,

Я знаю тьму кромешную и свет,
Я знаю – у монаха крест на брюхе,

Я знаю, как трезвонят завирухи,
Я знаю, врут они, в трубу трубя,
Я знаю, свахи кто, кто повитухи,
Я знаю всё, но только не себя.

Я знаю летопись далёких лет,
Я знаю, сколько крох в сухой краяхе,
Я знаю, что у принца на обед,
Я знаю – богачи в тепле и в сухе,

Я знаю, что они бывают глухи,
Я знаю – нет им дела до тебя,
Я знаю все затрешины, все плюхи,
Я знаю всё, но только не себя.

Я знаю, кто работает, кто нет,
Я знаю, как румянятся старухи,
Я знаю много всяческих примет,
Я знаю, как смеются потаскухи,

Я знаю – проведут тебя простухи,
Я знаю – пропадёшь с такой, любя,
Я знаю – пропадают за голодухи,
Я знаю всё, но только не себя.

Я знаю, как на мёд садятся мухи,
Я знаю смерть, что рыщет, всё губя,
Я знаю книги, истины и слухи,
Я знаю всё, но только не себя.

При обсуждении текста стихотворения предлагается выделить качества личности автора, от лица которого идёт повествование о сложной задаче познания себя и об отношении к человеческим ценностям. Затем предлагается определить свою систему ценностей и проследить, являются ли эти качества вечными или они преходящи, значимые только на момент конкретного исторического отрезка времени? И уже забытый термин «активная жизненная позиция», применяемый в конце 70-х годов XX века в политических целях, обретает новый смысл, не исключая и политическую активность. Далее предлагается вспомнить, в каких ещё произведениях художественной литературы, изучаемых в школе и самостоятельно, прослеживается линия нравственности, ответственного отношения к себе и другим, к собственным поступкам и интересам, проявляется ли готовность самому жить по тем нормам и заповедям, которые отражены в художественной литературе. И уже после такого анализа можно переходить к следующим компонентам структуры личности, которые тоже отражают богатство человеческой индивидуальности. Особенно ярко это проявляется в блоке индивидуально-типологических особенностей: темперамент, характер, способности, которые, с незначительной разницей в расположении компонентов, присутствуют у всех вышеназванных авторов и которые детально проанализированы ими с выделением опорных качеств личности, приводящих человека к позитивному восприятию себя с возможной реализацией своего потенциала. Обращение к таким качествам личности повышает интерес студента к данной теме и к психологии в целом.

Повышение уровня заинтересованности студента в изучении основных проблем психологии, в свою очередь, приводит к повышению интереса к другим предметам гуманитарного цикла, где изучается человек с его сложным внутренним миром: литература, философия, педагогика, этнопедагогика, история – поскольку исторические события происходят с участием человека и с его отношением к ним, история религии, т.к. в каждом основном духовном документе (Библия, Тора, Коран, другие источники) воплощены ценности человеческого бытия от древности до наших дней. И происходит в то же время обратный процесс – интерес к другим предметам, даже в качестве общего представления о них (если какие-то пока не изучаются) пробуждает дополнительный интерес к темам психологии.

Всё сказанное позволяет сделать вывод о неразрывной связи общегуманитарных предметов со специальными дисциплинами при решении задачи воспитания культурного, гармонично развитого человека с хорошим уровнем профессиональных возможностей, а введённый для хореографов спецкурс является хорошим методическим приёмом (и примером!) осуществления взаимосвязи общих и специальных дисциплин.

Библиографический список

1. Лукьянова З.Н. Воспитание у студентов позитивного отношения к предметам общегуманитарного цикла. *Теория, история и практика образования в сфере культуры. Материалы XVIII международной научно-методической конференции*. Барнаул: Издательство Алт. гос. ин-та культуры, 2018: 169 – 171.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002: 679 – 699.
3. Ковалёв А.Г. *Психология личности*. Москва: Просвещение, 2009.
4. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.

References

1. Luk'yanova Z.N. Vospitanie u studentov pozitivnogo otnosheniya k predmetam obschegumanitarnogo cikla. *Teoriya, istoriya i praktika obrazovaniya v sfere kul'tury. Materialy XVIII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. gos. in-ta kul'tury, 2018: 169 – 171.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002: 679 – 699.
3. Kovalev A.G. *Psihologiya lichnosti*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
4. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

УДК 378.016:351.74:355.233.22

Maletin S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: maletin-stanislav@mail.ru

Grichanov A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru

Tyukin V.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru

Matveychuk N.S., senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: wrestrus01@mail.ru

FEATURES OF FORMATION OF MOTIVATION TO PHYSICAL CULTURE EXERCISE AT STUDENTS OF LAW INSTITUTES.

The research considers a problem of training of students in law institutes for future professional activity. On the basis of the revealed problematic factors of formation of professionally important qualities in future experts of a law profile the authors present their quantitative and qualitative analysis of changes in the process of development of the motivation and motivational priorities of students of law institutes to physical culture exercise and sport. They, in turn, will promote high-quality performance of professional tasks by future experts in the field of law. The work presents features of requirements, motives and the interests of students of law institutes in the sphere of physical culture. Features of the contents of physical training of experts of this category focused on the principle of consciousness are defined. The research describes motivational component of occupations physical culture promoting formation of requirements to occupations physical exercises and sports self-improvement.

Key words: students of law institutes, physical culture exercises, motivation, requirements, principle of consciousness, professional activity.

С.В. Малетин, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletin-stanislav@mail.ru

А.С. Гричанов, канд. пед. наук, доц. каф. тактико-специальной подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

В.Г. Тюкин, канд. пед. наук, ст. преп. каф. физической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru

Н.С. Матвейчук, преп. каф. физической подготовки, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: wrestrus01@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается проблема подготовки студентов юридических вузов к будущей профессиональной деятельности. На основе выявленных проблемных факторов формирования профессионально важных качеств будущих специалистов юридического профиля сделан количественный и качественный анализ изменений в процессе формирования мотивационного компонента, предполагающего определение мотивационных приоритетов студентов юридических вузов к занятиям физической культурой и спортом, что, в свою очередь, будет способствовать качественному выполнению профессиональных задач будущими специалистами в области права. В работе раскрыты особенности потребностей, мотивов и интересов студентов юридических вузов в сфере физической культуры, определены особенности содержания физической подготовки специалистов данной категории, ориентированной на принцип сознательности, представлена мотивационная составляющая занятий физической культурой, способствующая формированию потребностей к занятиям физическими упражнениями и спортивным самосовершенствованием.

Ключевые слова: студенты юридических вузов, занятия физической культурой, мотивация, потребности, принцип сознательности, профессиональная деятельность.

На современном этапе развития общества к молодым специалистам предъявляются повышенные требования, касающиеся не только их профессионального уровня, но и их физического и морально-психологического состояния. Необходимый кадровый резерв для различных сфер деятельности – это современные студенты, обучающиеся в многочисленных вузах нашей страны. Их здоровье и физическое состояние во многом оказывает влияние на качество приобретаемых ими знаний, умений и навыков,

что в свою очередь сказывается на профессиональном уровне выпускников как будущих специалистов в той или иной профессиональной деятельности.

Студенты юридических вузов также входят в число тех, чьи специальности непосредственно связаны с тесными общественно-правовыми и социально-профессиональными взаимоотношениями [1, с. 102]. Спектр юридической сферы профессиональной деятельности достаточно обширен. Профессионалы данной

области необходимы практически в любой сфере трудовой деятельности. Физическая активность студентов юридических вузов является необходимой составляющей развития их профессионально важных качеств, что в свою очередь существенным образом оказывает влияние на уровень компетентности каждого выпускника данного вуза. Однако, как показывает практика, состояние физической развитости современных выпускников юридических вузов не соответствует тем требованиям, которые предъявляются на сегодняшний день специалистам в данной профессиональной деятельности. Одной из основных причин, влияющих на состояние физического здоровья молодежи, обучающихся в юридических вузах является низкий уровень двигательной активности. Большинство студентов, начиная с первого года обучения, не заинтересованы в занятиях по физической культуре и спорту. Большинство молодых будущих специалистов юридического профиля не видят в физкультуре и спорте позитивной составляющей для своей будущей профессиональной деятельности [2, с. 104]. По нашим данным большинство студентов не видят смысла и не хотят посещать занятия по физической культуре и пассивно к ним относятся, что, в свою очередь, подтверждает факт низкого уровня мотивации к занятиям физической культурой.

Современные реалии свидетельствуют о наличии проблемы эффективной организации занятий по физическому воспитанию студентов, в том числе по юридическим специальностям, где мотивация является основным компонентом эффективного выполнения любой профессиональной деятельности [3, с. 31]. При этом существует взаимосвязь между низким уровнем мотивации к занятиям физической культурой и снижением двигательной активности. Это приводит к уменьшению уровня общей умственной работоспособности, правильному восприятию информации и обработке необходимого объема научной и учебной литературы.

В связи с этим актуальным ставится вопрос поиска новых средств и методов, побуждающих к занятиям физической культурой студентов юридических вузов. Формирование мотивационного компонента к занятиям физической культурой и спортом у данной категории обучающихся, представляется важной составляющей физкультурно-спортивной деятельности. Процесс формирования мотивационного компонента предполагает определение мотивационных приоритетов студентов юридических вузов к занятиям физической культурой и спортом. Анализ полученной информации позволит построить эффективную систему оценки процесса физической подготовки обучающихся, а также повлиять на формирование потребностей к систематическим занятиям физическими упражнениями [4, с. 118]. Поэтому основной целью нашего исследования явились изучение и анализ стремлений, потребностей и интересов студентов юридических вузов в сфере физической культуры.

Двигательные навыки, улучшение общего физического состояния, полученные за время занятий по физической культуре и спортом, формируют у студентов юридических вузов потребность к дальнейшему развитию и самосовершенствованию. Разнообразие этих потребностей достаточно широко: от потребности занятий физическими упражнениями для поддержания здоровья, до потребности в самореализации и самоутверждении в сфере профессионального спорта [5, с. 182]. Также на занятиях по физической культуре происходит своеобразная эмоциональная разрядка, когда после больших умственных нагрузок студенты могут в процессе, например, спортивной игры привести в норму свое физическое и психологическое самочувствие, тем самым улучшив свою работоспособность на продолжительное время. Потребность в занятиях по физической культуре позволяет студентам самостоятельно и рационально использовать свое собственное время, обеспечивая адекватную самооценку и самоконтроль [6, с. 178].

Ряд научных исследований свидетельствуют о том, что физическая подготовка становится значимой, если связать ее с возможностями самореализации в личностном отношении, либо своей будущей профессиональной деятельности [7, с. 18]. Понимание студентом положительного влияния физических упражнений на свой организм с научной точки зрения, вариативных возможностей собственного развития, как в профессиональном, так и в личностном отношении, позволяет сформировать и поставить осознанные цели. Основополагающее значение в ходе формирования мотивации в период активного развития интеллекта приобретает принцип сознательности. Известный факт, что детям характерна потребность в движении, взрослый человек

проявляет двигательную активность на основе сознательного побуждения. Из этого следует вывод о том, что в основе мотивационно-формирующего процесса лежит принцип сознательности и активности.

Будущая профессиональная деятельность студентов юридических вузов сопряжена с переработкой большого объема информации, психологической и эмоциональной нагрузкой. Если будущие специалисты в области права не научатся правильно и вовремя себя психологически стабилизировать, это может привести ко многим психологическим проблемам, что в свою очередь скажется на профессиональной деятельности.

Физическая активность помогает психологически разгрузиться и восстанавливает организм для дальнейшей качественной трудовой деятельности. Конечно, занятия физическими упражнениями и регулярные спортивные тренировки зависят, прежде всего, от внутренней позиции личности, ее желания достичь определенных результатов. Внутренняя мотивация – это активный интерес к занятиям физической культурой и спортом с целью достижения необходимых положительных результатов. Желание заниматься активными физическими упражнениями, вести здоровый образ жизни, соблюдать режим дня должно неизменно идти от самой личности, ее внутренних мотивов. Следует отметить, что формирование активного интереса к занятиям происходит при оптимальном соответствии возможностей занимающихся внешним мотивам и целям. От того, как будет происходить реализация мотивов и целей, зависит удовлетворенность результатом, возникновение желания продолжать занятия по собственной инициативе, а вдохновение успехом помогает формированию интереса к занятиям и, соответственно, внутренней мотивации.

Таким образом, сформированность мотивационного компонента к занятиям физической культурой у студентов юридических вузов является необходимым элементом будущей профессиональной деятельности.

Для выявления мотивов и потребностей студентов к занятиям физической культурой, было проведено исследование, которое показало, что физкультурно-спортивная деятельность студентов юридических вузов состоит из нескольких категорий мотивов и потребностей, которые условно были разделены на три группы:

- потребности в движении;
- потребности в спортивной деятельности;
- мотивация в выполнении спортивных нормативов.

При этом было выявлено, что мотивация студентов юридических вузов различных курсов обучения неоднородна и зависит от множества факторов (возрастных, половых, индивидуальных). В основном большинство студентов воспринимают физическую культуру как учебную дисциплину, соответственно мотивация сводится к тому, чтобы сдать зачет. Некоторые студенты старших курсов оценивают занятия по физической культуре как средство саморазвития и повышения спортивного тонуса, а также улучшения общего физического состояния, но данная категория студентов составляет абсолютное меньшинство.

Рассматривая мотивы занятий у девушек и юношей, можно прийти к выводу, что они имеют различную направленность. В первую очередь, обращает на себя внимание различие в понимании понятия «спорт». Девушки считают занятия спортом средством, направленным на формирование красивой фигуры и правильной осанки. Юноши отметили важность максимального совершенства в выбранном виде спорта, достижения наивысших спортивных результатов. Следующим компонентом, в понимании которого у юношей и девушек существуют разногласия, является целевая направленность занятий физической культурой. Большинство юношей нацелены на развитие быстроты, силы, выносливости, ловкости. У девушек доминирующими мотивами к занятиям физической культурой выступили желание повысить привлекательность телосложения, развитие силовых способностей.

В результате опроса около 200 студентов юридического профиля вузов г. Барнаула нами были выявлены мотивы в порядке отдаваемых предпочтений обучающимися:

- 1) оздоровительные (70%): укрепление здоровья и профилактика заболеваний;
- 2) эстетические (50%): улучшение внешнего вида, совершенствование телосложения;
- 3) формально-пассивные (40%): посещение занятий для получения зачета или экзамена;

4) психологически-эмоциональные (30%): получение положительных эмоций, психологическая разгрузка;

5) спортивно-соревновательные (10%): стремление проявить себя в различных видах спорта, улучшить спортивные достижения.

При этом в результате обработки результатов тестирования большинства девушек: 40% отдают предпочтение укреплению здоровья, 28% предпочитают виды физкультурной деятельности, направленные на формирование эстетически красивого телосложения, 25% девушек видят в посещении занятий по физической культуре и спорту лишь формальный аспект, 14% – эмоциональное удовлетворение, 3% – самореализация в различных видах спорта.

У юношей мотивация имеет ряд отличий: направленность на укрепление здоровья выбрали 30%, мотивированных на эстетику телосложения – 22 %, формально-пассивно высказалось 15% юношей, за эмоциональное удовлетворение – 16%, самореализацию в спорте – 7%.

Исследование среди студентов юридического профиля выявило наличие мотивации к занятиям физической культурой. Ведущими факторами в ней выступают желание хорошо выглядеть, укрепление и поддержание здоровья, развитие и совершенствование

двигательных умений и навыков, получение положительных эмоций. В то же время остается высоким процент пассивного и формального отношения к занятию спортом, что, в свою очередь, оставляет актуальным вопрос о повышении мотивации студентов юридических вузов к занятиям физическими упражнениями и спортивным самосовершенствованием. Поэтому при формировании программы и учебно-методических рекомендаций по физическому воспитанию студентов юридических вузов необходимо учитывать выявленные мотивы и индивидуальные предпочтения, а также использовать разнообразие занятий по физической культуре и спорту, увеличивая разнообразия методов и подходов к практическим занятиям, повышением профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, количество видов спорта и оздоровительной физической культуры, которые могли бы вызвать интерес у большинства студентов юридического профиля. По нашему мнению внесенные необходимые коррективы в практические занятия по физической культуре существенным образом будут способствовать повышению мотивации у студентов юридических вузов к занятиям, что в свою очередь положительно скажется на будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Кузнецова Л.В., Малетин С.В. Роль и место целеполагания в формировании ответственности субъекта в процессе профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39): 102 – 104.
2. Зуев В.М., Гричанов А.С. Формирование профессиональной психологической устойчивости сотрудника ОВД. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2013; 2 (25): 104 – 106.
3. Малетин С.В. Формирование профессиональной ответственности сотрудника полиции в условиях гуманитарного образовательного пространства вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014; 4 (59): 31 – 34.
4. Гричанов А.С. Особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции на этапе начального освоения специальности *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016; 2 (44): 118 – 119.
5. Немовенко А.А. Формирование профессиональной направленности специалиста (на опыте курсантов вузов МВД России). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; 43 (2): 182 – 186.
6. Морозов В.А., Федюлов Б.А., Гричанов А.С. Педагогическое обеспечение подготовки курсантов вуза МВД России к участию в спортивных соревнованиях и служебно-профессиональных конкурсах. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 178.
7. Бородавко Л.Т. Формирование сознательной дисциплины как основа профессионального воспитания военнослужащих внутренних войск и сотрудников правоохранительных органов в вузе МВД России. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2001: 18 – 20.

References

1. Kuznecova L.V., Maletin S.V. Rol' i mesto celepolaganiya v formirovani i otvetstvennosti sub'ekta v processe professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 102 – 104.
2. Zuev V.M., Grichanov A.S. Formirovanie professional'noj psihologicheskoy ustojchivosti sotrudnika OVD. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2013; 2 (25): 104 – 106.
3. Maletin S.V. Formirovanie professional'noj otvetstvennosti sotrudnika policii v usloviyah humanitarnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2014; 4 (59): 31 – 34.
4. Grichanov A.S. Osobennosti professional'noj podgotovki buduschih sotrudnikov policii na `etape nachal'nogo osvoeniya special'nosti *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2016; 2 (44): 118 – 119.
5. Nemovenko A.A. Formirovanie professional'noj napravlenosti specialista (na opyte kursantov vuzov MVD Rossii). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; 43 (2): 182 – 186.
6. Morozov V.A., Fedulov B.A., Grichanov A.S. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki kursantov vuza MVD Rossii k uchastiyu v sportivnyh sorevnovaniyah i sluzhebno-professional'nyh konkursah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 178.
7. Borodavko L.T. Formirovanie soznatel'noj discipliny kak osnova professional'nogo vospitaniya voennoslužhaschih vnutrennih vojsk i sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v vuze MVD Rossii. Sankt-Peterburg: SPbU MVD Rossii, 2001: 18 – 20.

Статья поступила в редакцию 19.07.18

УДК [39+378.1]:001.891:005:378.1

Matis V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: vmatis@rambler.ru

SCIENTIFIC SCHOOL AS THE METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION. The article reviews the interrelationship of development of ethnocultural education with the solution of problems of social and cultural activity in the sphere of cultural education of international and inter-confessional communication. The article presents a brief description of the activities of the scientific school "Multicultural approach in education and cultural sphere" in the direction of the development of ethnocultural education, scientific support for the development of research in the field of inter-ethnic relations. The paper reveals the role of the school in providing the consolidation of ethnocultural groups, as well as the main forms of cooperation with ethnocultural associations of the region such as the implementation of socially significant projects, organization of scientific, practical, concert, mass and sporting events of ethnocultural orientation, the development of manuals, repertoire collections.

Key words: ethnic culture, science, culture, interethnic communication, multicultural identity, multicultural approach to multiparadigm analysis, ethnocultural associations, implementation of projects.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: vmatis@rambler.ru

НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь развития этнокультурного образования с решением проблем социально-культурной деятельности в сфере воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения. Дается краткая характеристика деятельности научной школы «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» в направлении развития этнокультурного образования, научного обеспечения развития исследований в сфере межнациональных отношений. Обозначена роль школы в обеспечении консолидации этнокультурных коллективов, обозначены основные формы сотрудничества с этнокультурными общественными объединениями региона – реализация социально значимых проектов, проведение научно-практических, концертно-массовых, спортивных мероприятий этнокультурной направленности, разработка методических пособий, репертуарных сборников.

Ключевые слова: этническая культура, научная школа, культура межнационального общения, поликультурная личность, поликультурный подход, полипарадигмальный анализ, этнокультурные объединения, реализация проектов.

Очевидно, что каждый народ, для того чтобы сохранить свою самобытность, сам определяет судьбу культуры в своей стране. И важнейшим направлением этой деятельности может стать развитие этнокультурного образования как основы освоения культурного наследия своего народа при условии формировании уважительного отношения к культуре народов, проживающих в регионе. Однако, как показывает практика, никакое общество, никакой отдельно взятый социальный институт, если их коснулся всеобщий кризис (кризис культуры в том числе), не смогут справиться с этой задачей самостоятельно. Поэтому стремление к этнокультурному сотрудничеству в самых широких масштабах должно стать главным направлением культурной стратегии для любого поликультурного общества и всего мирового сообщества.

Не отрицая важности обмена мнениями на различных международных форумах, необходимо стремиться к поиску реальных практических мер, устанавливать действенные рабочие контакты между субъектами культуры во всех сотрудничающих этнокультурных объединениях с тем, чтобы наиболее эффективно решать общие проблемы, укреплять механизмы передачи результатов этнокультурных достижений, где бы они ни осуществлялись, и надежно и быстро распространять все новое.

Для многонационального населения Алтайского края характерен исторически сложившийся интерес не только к сохранению и развитию культуры и традиций своего народа, но к уважительному отношению к представителям других культур. В этом корни стремления, которое проявляют жители региона к изучению богатейшего этнокультурного наследия Алтай. Более того, отношение к другим народам, населяющим регион, основанное на эмпатии, отсутствие дихотомии «мы – они» создали условия для возникновения совершенно уникального феномена – культуры Сибири, уникальной совокупности историко-культурного наследия множества этносов. Все стороны-участники межкультурного сотрудничества выигрывают и обогащаются, когда их отношения основываются на партнерстве, взаимном сотрудничестве и следуют определенным принципам: оближение уровней культурных сообществ, разработка фундаментальных, значимых для всей человеческой культуры идей, обмен опытом, создание совместных структур, объединений, предназначенных для решения универсальных теоретических и практических задач развития культуры [1].

По нашему мнению, первостепенной задачей, которая должна быть решена с учетом современных тенденций развития науки в пространстве образовательных учреждений, является разрешение проблемы становления, функционирования и развития научных школ, которые в общем определяют конкретно-научный уровень методологии исследований всех проблем, связанных со стратегией развития науки в вузах, определяют значимость научных мероприятий и формируют единое научное пространство учреждения высшего образования.

Цель научной школы «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» (рук. д.п.н., профессор В.И. Матис), которая вот уже на протяжении 25 лет осуществляет свою деятельность не только на территории Алтайского края, но и за её пределами, определяется как исследование фундаментальных закономерностей сохранения и воспроизводства этнокультурного наследия народов Алтайа через деятельность различных образовательных и культурных учреждений, созданных и действующих в крае творческих коллективов этнокультурной направленности, совершенствование межкультурных коммуникаций и содействие социализации личности в современном поликультурном обществе в условиях развития международных связей [2].

Научная школа «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» сегодня – это коллектив ученых, исследователей, практических творческих работников и сторонников школы в 45 человек из различных сфер жизнедеятельности, которые осуществляют свою научную и творческую работу по сохранению и развитию национальных обычаев, традиций и всей национальной культуры на территории региона.

Школа начала формироваться на основе полипарадигмального подхода (личностно-ориентированной, когнитивно-знаниевой, компетентностной и культурологической парадигм). Сегодня в рамках сотрудничества между научной школой «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» и этнокультурными объединениями Алтайского края реализуются задачи, направленные на достижение цели:

- формировать готовность молодежи осуществлять научную, образовательную и социально-культурную деятельность по изучению, сохранению и воспроизводству этнокультурного наследия народов Алтайа;
- совершенствовать межкультурные коммуникации в условиях развития межкультурных связей;
- воспитывать поликультурную личность, обладающую культурой межнационального и межконфессионального общения;
- воспитывать представителей разных культур и конфессий в духе толерантности и эмпатии;
- формировать межкультурные компетенции личности.

Именно на этих направлениях, открывших перспективы научных исследований в области воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения, обеспечивших новые достижения в теории, методике и практике подготовки специалистов в сфере межкультурных коммуникаций, в воспитании поликультурной личности, сосредоточены усилия научной школы и сегодня.

В целом, исследования и работы, выполняемые на базе общей для всех участников научной школы «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» методологии, определили основные направления научного обеспечения развития исследований в сфере межнациональных отношений; в воспитании представителей разных культур и конфессий в духе толерантности и эмпатии; в формировании межкультурных компетенций личности; в подготовке педагогических кадров для современных школ. Сегодня в рамках общей темы АГИК «Образование и социально-культурная деятельность в поликультурном регионе» научная школа поставила цель – формирование готовности: осуществлять научную, образовательную и социально-культурную деятельность по изучению, сохранению и воспроизводству этнокультурного наследия народов Алтайа (руководитель к.п.н., доцент О.С. Щербакова); совершенствовать межкультурные коммуникации в условиях развития международных связей (руководитель к.п.н., доцент Л.П. Айкина); воспитывать поликультурную личность, обладающую культурой межнационального и межконфессионального общения и способной осуществлять коммуникации в различных социально-культурных ситуациях (руководитель д.п.н., профессор В.И. Матис); моделировать и выстраивать общую систему ценностей как основания для поликультурного развития личности (руководитель д.п.н., профессор Б.А. Федулов).

Именно на этих направлениях, открывших перспективы исследований в области воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения в науке, обеспечивших новый прорыв в теории, методике и практике подготовки и формирования специалистов в сфере межкультурных коммуникаций, в

воспитании поликультурной личности, сосредоточены усилия научной школы и сегодня.

Под руководством лидера выполняется научно-исследовательская программа, решающая задачи по следующим направлениям:

Первое направление: практическое использование полученных результатов (прикладной аспект) включает:

- выпуск методических пособий, наглядно иллюстрирующих деятельность научной школы, например, уровень проведения национальных праздников и национальных календарей, отражающих основные календарные вехи истории и культуры этносов Алтая;

- использование в работе центров национальных культур положительного опыта коллег по проведению массовых мероприятий для сохранения традиций и обычаев в воспитании культуры межнационального общения;

- повышение уровня профессиональной подготовки руководителей творческих этнокультурных коллективов;

- включение этнокультурных коллективов в социально-культурную жизнь региона.

Второе направление – реализация совместных научно-исследовательских программ и грантов включает:

- организацию и проведение совместных научных и научно-практических конференций, семинаров, круглых столов регионального, всероссийского и международного уровней;

- подготовку совместных научных публикаций, методической и учебной литературы;

- организацию этнографических экспедиций.

В результате исследования проблемы «Социально-культурная деятельность этнонациональных субъектов, в совершенствовании межкультурных (межнациональных) связей на Алтае», было опубликовано учебные пособия для этнокультурных коллективов «Личность в системе социально-национальных связей» [3], «Культура межнационального общения» [4], монографии «Поликультурное образование в современном обществе» [5], «Аксиологические основы воспитания на общенациональной российской идее» [6], коллективная монография «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи» [7].

Научная школа, осуществляя консолидирующую роль этнокультурных коллективов и сотрудничество с диаспорами, продолжается и развивается в реализации совместных проектов и проведении научно-практических, культурно-массовых, спортивных мероприятий.

Наиболее активно сотрудничество развивается Алтайской краевой общественной организацией «Союз армян Алтайского края» – этнокультурным объединением, чья деятельность осуществляется в сфере формирования межнациональных культурных связей, духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в духе уважения к историческому прошлому этносов. Именно в этих направлениях и происходит взаимодействие и сотрудничество научной школы «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» с представителями армянской диаспоры.

Так, совместными усилиями на базе Союза армян Алтайского края организованы на регулярной основе занятия вокально-хореографического ансамбля, реализован ряд значимых для региона социально-ориентированных проектов – «Организация и проведение национальных армянских праздников» (2013 г.), «Мяч дружбы», посвященный Олимпийским играм – 2014 (2014 г.), «Мы – россияне» – цикл мероприятий, направленных на сохранение национальных традиций» (2014 г.), «Родные истоки» – цикл мероприятий по сохранению традиций народно-художественной культуры» (2015 г.), «Алтай – наш общий дом» (2017 г.), «Алтай – территория взаимопонимания» (2017 г.) и др. Одним из направлений совместной деятельности является ор-

ганизация научных исследований, издание совместных научных и научно-публицистических изданий, проведение научно-практических семинаров с участием представителей муниципальных и краевых органов власти, лидеров и активистов общественных объединений этносов, проживающих в регионе.

С немецкой диаспорой сотрудничество осуществляется через Алтайскую краевую национально-культурную автономия российских немцев и Алтайский краевой Российско-Немецкий Дом. В рамках совместного сотрудничества организуются экспедиции в места компактных поселений немцев, собирается этнографический материал, из которого следует, что больше и консервативнее этнографические черты сохраняются в конфессиональных общинах. В семьях верующих немцев, а их доля достаточно значима в общем массиве, сохранились не только религиозные обычаи, но и говор, и фольклорное творчество. В этих группах общение, исполнение песен и ритуалы осуществляются, как правило, на диалектах. По результатам экспедиций оформлена экспозиция в музее Алтайского государственного педагогического университета, выпущено несколько сборников научных статей.

В течение 20 лет организуется и проводится конкурс, ставший межрегиональным, «Мои этнические корни». Участниками этого конкурса ежегодно становятся представители Алтайского края, Омской, Томской, Новосибирской, Кемеровской областей, проводятся мастер-классы с руководителями этнокультурных коллективов, семинары и тренинги с представителями молодежных организаций. Совместно с активной частью немецкой диаспоры осуществляется подготовка и публикация книг об истории культуры, совместном сотрудничестве с представителями немецкого этноса. Среди таких изданий – «Барнаульский печальник» (1999), «Немецкий национальный район на Алтае» (2001), «Немцы Алтая» (2008), «Немцы в истории России: Люди и события» (2015), «Твои немцы, Алтай» (2016), «История села Николаевка в лицах» (2017) и др.

С украинцами, проживающими на Алтае, совместная работа с научной школой «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» осуществляется через Алтайскую краевую общественную организацию «Украинское землячество на Алтае». Так, на базе Алтайского государственного института культуры с участием представителей научной школы и творческих коллективов Украинского землячества на Алтае были проведены такие мероприятия, как семинар по украинскому народному танцу, концерт «Песни украинских переселенцев Алтая, подготовленный в рамках реализации проекта «Традиции в наследстве». По результатам этнографических экспедиций в районы региона – места компактного проживания украинских переселенцев-украинцев был подготовлен и представлен репертуарно-методическое пособие аудиозаписей «В саду гуляла» с песнями, записанными в Родинском, Романовском, Рубцовском, Целинном, Табунском, Бавеском, Крутихинском, Змейногорском районах Алтайского края.

Прочные контакты у научной школы сложились с общественными организациями, представляющими казахскую, киргизскую, белорусскую, польскую, азербайджанскую и другие диаспоры. Подтверждением такому сотрудничеству служит ежегодно проводимый международный фестиваль-конкурс национальных культур «Палитра дружбы» с участием творческих коллективов этнокультурных объединений.

Таким образом, научная школа «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере», как добровольный союз ученых, имеет особое значение именно в плане консолидации труда исследователей, проявления научного интереса к решению проблем поликультурного образования, социально-культурной деятельности, воспитания культуры межнационального и межкультурного общения и в целом – развития этнокультурного образования в регионе.

Библиографический список

1. Айкина Л.П., Матис В.И. Некоторые черты генезиса международного сотрудничества в реализации образовательных проектов глобальной ориентации. *Международный образовательный форум «Алтай-Азия 2016: Евразийское образовательное пространство – новые вызовы и лучшие практики»: сборник материалов* (22 – 23 сентября 2016 г., Барнаул). Барнаул, 2016: 77 – 80.
2. Научная школа В.И. Матиса «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере». *Этапы развития: справочные материалы*. Под общей редакцией А.С. Кондыкова. Барнаул: Издательство Алтайской государственной академии культуры и искусств, 2013.
3. Матис В.И. *Личность в системе национально-культурных связей: Учебное пособие*. Барнаул: АЗБУКА, 2014.
4. Матис В.И. *Культура межнационального общения: учебное пособие*. Барнаул: Издательство Алтайской государственной академии культуры и искусств, 2013.
5. Матис В.И. *Поликультурное образование в современном обществе: монография*. Барнаул: Издательство АГИК, 2016.

6. Федупов Б.А. *Аксиологические основы воспитания на общенациональной российской идее*: монография. Барнаул: Барнаульский юридический институт, 2015.
7. *Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи*: коллективная монография. Научный редактор В.И. Матис. Барнаул: Издательство Алтайского государственного института культуры, 2015.

References

1. Ajkina L.P., Matis V.I. Nekotorye cherty genezisa mezhdunarodnogo sotrudnichestva v realizacii obrazovatel'nyh proektov global'noj orientacii. *Mezhdunarodnyj obrazovatel'nyj forum «Altaj-Aziya 2016: Evrazijskoe obrazovatel'noe prostranstvo – novye vyzovy i luchshie praktiki»*: sbornik materialov (22 – 23 sentyabrya 2016 g., Barnaul). Barnaul, 2016: 77 – 80.
2. *Nauchnaya shkola V.I. Matisa «Polikul'turnyj podhod v obrazovanii i kul'turnoj sfere»*. *Etapy razvitiya: spravochnye materialy*. Pod obschej redakciej A.S. Kondykova. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv, 2013.
3. Matis V.I. *Lichnost' v sisteme nacional'no-kul'turnyh svyazej*: Uchebnoe posobie. Barnaul: AZBUKA, 2014.
4. Matis V.I. *Kul'tura mezhnacional'nogo obscheniya*: uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv, 2013.
5. Matis V.I. *Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom obschestve*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2016.
6. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy vospitaniya na obschenacional'noj rossijskoj idее*: monografiya. Barnaul: Barnaul'skij yuridicheskij institut, 2015.
7. *Duhovno-nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie molodezhi*: kolektivnaya monografiya. Nauchnyj redaktor V.I. Matis. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 2015.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 378

Nikolaichuk E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kursk State University (Kursk, Russia),
E-mail: evafilatova@mail.ru

Tarasuk N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia),
E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru

REFLEXIVE CULTURE DEVELOPMENT ON THE BASIS OF INTERACTIVE COGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. The article produces description of the potential of interactive cognitive strategies in the reflexive culture development in the professional training of future foreign language teachers. The research includes the main stages of how the reflexive culture forms. The article contains the main theoretical positions providing the effectiveness of the development of the reflexive culture, when the interactive cognitive strategies are used. The most essential theoretical position can be articulated in the following way: professional knowledge should be gained by students themselves and should be used in order to solve new professional problems in the constantly changing professional environment. The authors believe that students should find, select, represent and modify information from available resources in order to improve the quality of the educational process. The authors single out the priority of the interactive cognitive strategies in the process of reflexive culture formation. The material of the article leads to the conclusion that the usage of the interactive cognitive strategies contributes to increasing of professional and personal potential of future specialists in foreign language teaching.

Key words: interactive cognitive strategies, foreign language education, reflexive culture, educational module.

Е.А. Николайчук, канд. пед. наук, ст. преп. Курского государственного университета, г. Курск,
E-mail: evafilatova@mail.ru

Н.А. Тарасюк, д-р пед. наук, проф. Курского государственного университета, г. Курск, E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Статья посвящена описанию потенциала интерактивных познавательных стратегий в процессе развития рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка. В статье представлены основные этапы развития рефлексивной культуры, которые обеспечивают эффективность применения интерактивных познавательных стратегий в процессе иноязычного профессионального образования. Статья включает в себя основные теоретические положения, обеспечивающие эффективность процесса развития рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий. Главным теоретическим положением является положение о том, что приоритетными становятся не сами знания, а то, как и где добывать их из различных источников, как их интерпретировать, модифицировать и применять с целью решения образовательных задач в сфере иноязычного педагогического образования. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что применение интерактивных познавательных стратегий в процессе развития рефлексивной культуры способствует профессиональному и личностному развитию будущих специалистов иноязычного образования.

Ключевые слова: интерактивные познавательные стратегии, иноязычное профессиональное образование, рефлексивная культура, образовательный модуль.

Важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является развитие рефлексивной культуры. Рефлексивная культура – это интегративное качество личности, включающее в себя самоанализ, самооценку, самопроектирование, самореализацию, самоконтроль, саморазвитие будущего учителя иностранного языка с целью раскрытия его личностного и педагогического потенциала [1].

Рефлексивная культура учителя иностранного языка включает в себя знания относительно всех компонентов рефлексивной составляющей профессиональной деятельности; рефлексивные умения; опыт осуществления профессиональной деятельности в избранной профессиональной сфере; творчество как преобразование и перенос полученного опыта; ценностно-смысловое

отношение к профессиональной деятельности в иноязычном образовании.

Уровень сформированности рефлексивной культуры определяет эффективность решения учебных, развивающих, познавательных и воспитательных задач в сфере иноязычного педагогического образования.

Процесс развития рефлексивной культуры может быть значительно интенсифицирован посредством применения интерактивных познавательных стратегий, способствующих решению ряда образовательных задач в учебном, развивающем, познавательном и воспитательном аспектах иноязычного образования.

Применение интерактивных познавательных стратегий в процессе развития рефлексивной культуры способствует форми-

рованию у студентов внутренней потребности, способности и готовности к осуществлению профессионального взаимодействия с целью достижения оптимального результата. В этой связи необходимо вовлекать студентов в решение деятельностных заданий в таких видах деятельности, как педагогическая, исследовательская, проектировочная, методическая, диагностическая, культурно-просветительская и других.

Стратегия – это способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой. Р. Оксфорд отмечает, что «учебные стратегии – это набор операций и ресурсов, планируемый обучаемым в целях достижения поставленных образовательных задач» [2, с. 8]. Еще одной важной характеристикой стратегий является их направленность на оптимизацию процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией [3, с. 8].

В данной статье познавательные стратегии рассматриваются как способы и приемы выполнения образовательных задач, которые решаются обучающимися в процессе коммуникации на иностранном языке с целью расширения личностного и профессионального потенциала обучающихся в специально созданной интерактивной образовательной среде.

Основной чертой современных познавательных стратегий в иноязычном образовании является их интерактивный характер, который способствует развитию рефлексивной составляющей педагогической деятельности будущего учителя иностранного языка.

Процесс развития рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий базируется на системе теоретических положений, реализация которых способствует развитию личностного и профессионального потенциала будущего учителя иностранного языка.

Главным теоретическим положением является положение о том, что приоритетными становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять, как их добывать, интерпретировать и как создавать новую информацию, необходимую для решения определенной образовательной коммуникативной познавательной задачи в сфере иноязычного педагогического образования. В процессе применения интерактивных познавательных стратегий акцент переносится с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами познания и способами взаимодействия с окружающим миром (результат – умения). Характер учебной деятельности определяет способы познания окружающего мира как в личностной так и профессиональной сфере.

Выполнение коммуникативной познавательной задачи требует применения следующих интерактивных познавательных стратегий: сопоставление и соотнесение коммуникативной познавательной задачи с ранее изученными с целью отбора коммуникативных средств и информационных источников; дифференциация коммуникативной познавательной задачи; идентификация коммуникативной познавательной задачи; планирование результатов коммуникативной познавательной деятельности; выделение опорных фактов, определяющих специфику коммуникативной познавательной задачи; анализ и отбор фактов, отражающих специфику коммуникативной познавательной задачи; конкретизация опорных фактов в определенной социокультурной ситуации; социокультурная интерпретация фактов в определенном познавательном контексте; использование информационных и телекоммуникационных источников для детализации коммуникативной познавательной задачи; анализ, оценка и отбор коммуникативных средств и форм представления информации, необходимый для решения коммуникативной познавательной задачи; соотнесение коммуникативной познавательной задачи с коммуникативными средствами и информационными источниками в определенном социокультурном контексте; сотрудничество с субъектами коммуникативной познавательной деятельности; координация деятельности субъектов образовательного процесса; перепроверка соответствия полученных результатов с целями конкретного проекта; запрос необходимой дополнительной информации; корректировка результатов коммуникативной познавательной деятельности и др.

В процессе решения коммуникативной познавательной задачи используются приемы, моделирующие различные коммуникативные ситуации, требующие адекватного использования коммуникативных функций, типичных для познавательной деятельности. Решая коммуникативную познавательную задачу, обучающийся формирует «ориентировочную основу действий» [4], которая в последующем помогает обучающемуся в работе над новыми коммуникативными познавательными задачами.

Следующим актуальным теоретическим положением является положение о том, что реализация интерактивных познавательных стратегий в процессе развития рефлексивной культуры учителя иностранного языка обеспечивается гибкостью субъекта в использовании познавательных стратегий с целью решения конкретных профессиональных задач в конкретной практико-ориентированной профессиональной ситуации.

Преподаватель должен представить студентам стратегии развития их рефлексивного потенциала в процессе удовлетворения их познавательных и коммуникативных потребностей. Студент должен получить возможность для выражения своих личностных и профессиональных предпочтений в процессе овладения иноязычным профессиональным общением как инструментом реализации профессиональной деятельности.

Процесс развития рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий предусматривает обеспечение взаимодействия с различными субъектами образовательной профессиональной деятельности, которое реализуется на основе новых знаний о языке и об окружающей действительности, а также о наиболее оптимальных способах получения профессиональных знаний, необходимых для решения задач в сфере иноязычного образования.

Реализация указанных положений способствует развитию рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка посредством вовлечения студентов в деятельность по решению познавательных задач лингвистическими средствами в процессе иноязычного общения.

Процесс развития рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий предполагает последовательное овладение образовательными модулями. Под модулем понимается формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенной цели. Применение образовательных модулей имеет ряд преимуществ:

- 1) модуль разбивается на простейшие элементы, что значительно облегчает образовательный процесс;
- 2) модуль представляет собой автономные порции учебного материала, которые могут гибко интегрироваться в зависимости от специфики решаемых задач;
- 3) модуль может модифицироваться в зависимости от успешности продвижении слушателя в образовательном процессе;
- 4) модуль может расширяться и дополняться в зависимости от специфики конкретной образовательной деятельности;
- 5) модуль строится на основе проблемных задач, решение которых способствует активизации мышления [5].

Развитие рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий предполагает самостоятельное нахождение студентами оригинальных способов решения проблем, что обеспечивает развитие следующих видов рефлексии: рефлексии целей, задач и специфики образовательной деятельности; рефлексии содержания образовательной деятельности; рефлексии условий реализации образовательной деятельности; рефлексии интеллектуального состояния субъектов образовательного процесса; рефлексии эмоционального состояния субъектов образовательного процесса.

Основными этапами развития рефлексивной культуры на основе применения интерактивных познавательных стратегий являются следующие:

- 1) мотивационно-стимулирующий этап, направленный на создание мотивационно-стимулирующей среды для реализации профессионально-детерминированной педагогической деятельности проблемного характера в избранной сфере;
- 2) информационно-аналитический этап, предусматривающий сбор и анализ наиболее актуальной информации по изучаемой проблеме (общение с представителями профессионального сообщества России и зарубежных стран; анализ и обобщение результатов практического опыта деятельности; анализ отечественных и зарубежных Интернет-ресурсов);
- 3) проектировочный этап, направленный на анализ и дальнейшее уточнение проблемы, на разработку содержания проблемы и на проектирование возможных способов ее решения;
- 4) этап обсуждения, предусматривающий нахождение наиболее эффективных способов решения педагогической проблемы и создание творческого образовательного продукта с учетом актуальных потребностей, складывающейся образовательной практики;

5) этап планирования краткосрочных и долгосрочных профессиональных целей в избранной сфере, предполагающий анализ и рефлексию полученных результатов, а также планирование наиболее актуальных перспективных направлений исследования изучаемой педагогической проблемы дополнительного профессионального образования.

Основным фактором, обеспечивающим эффективность развития рефлексивной культуры будущего учителя иностранного

языка на основе применения интерактивных познавательных стратегий, является наличие противоречия, которое требует разрешения в процессе интерактивного взаимодействия при создании исследовательского проекта. Для того чтобы достичь цели указанной деятельности, необходимо владеть средствами иностранного языка, которые представлены в аутентичных источниках с учетом интересов и профессиональных потребностей студентов.

Библиографический список

1. Аленченкова А.В. Содержание понятия «развитие рефлексивной культуры» применительно к процессу дополнительного профессионального образования педагога. *Преподаватель XXI века*. 2015; 3: 50 – 57.
2. Oxford R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
3. *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina Cambridge University Press Russian Baltic Information Center BLITZ St. Petersburg, 2001.
4. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. Москва: Университет, 1999.
5. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education. *Higher Education*. 1972; 2: 15 – 32.

References

1. Alenchenkova A.V. Soderzhanie ponyatiya «razvitie reflektivnoy kul'tury» primenitel'no k processu dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga. *Prepodavatel' XXI veka*. 2015; 3: 50 – 57.
2. Oxford R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
3. *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina Cambridge University Press Russian Baltic Information Center BLITZ St. Petersburg, 2001.
4. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psikhologiyu*. Moskva: Universitet, 1999.
5. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education. *Higher Education*. 1972; 2: 15 – 32.

Статья поступила в редакцию 05.06.18

УДК 378.1::[168.522:122/129(130.2+7.01)]

Nosochenko M.A., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia),*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN THE MODERN WORLD: OPPORTUNITIES OF DEVELOPMENT. The paper describes opportunities for improvement in the field of humanitarian knowledge at the present stage of social development. The author analyzes reasons for the contradictory attitude to humanitarian knowledge and humanitarian education in the modern world. The author discusses the problems of the current social institute of education, and examines characteristic features of the crisis of modern scientific knowledge. The author proves that people receive too much information today, so they don't want to learn. It is noted that methodology and basic categories of the Humanities do not meet the modern requirements. The author pays the main attention to the importance of humanitarian education during the period of social transformations and the transition to the new stage of technological development. The article analyzes features of the sixth technological order, the results of this social and technological transformation. Humanitarian education and humanitarian knowledge are considered as the factors of human transformation in the new social context. The work is intended for lecturers and all people, who are interested in opportunities of the development of humanitarian education and humanitarian knowledge. The results of the study can be able used for studies of the Humanities at universities.

Key words: humanities, humanitarian education, sixth technological order.

М.А. Носоченко, канд. культурологии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются перспективы развития гуманитарных наук и гуманитарного образования на современном этапе. Утверждается, что отношение к гуманитарному знанию в обществе достаточно противоречиво, анализируются причины данной ситуации. В статье перечисляются симптомы кризиса современного научного знания, также освещаются проблемы, с которыми сталкивается нынешняя система образования. В частности, обосновывается тезис, согласно которому потеря интереса к обучению зачастую связана с информационной перегруженностью современного человека. Помимо этого отмечается, что методологическое оснащение и категориальный аппарат гуманитарных дисциплин в том виде, как они преподаются в школах и вузах, не соответствуют требованиям сегодняшнего дня. Первостепенное внимание уделяется обоснованию значимости гуманитарного образования в условиях серьезной трансформации общества и перехода к шестому технологическому укладу. В статье анализируются прогнозируемые признаки данного уклада, а также возможные социальные и экзистенциальные последствия перехода общества на новую ступень развития. Гуманитарное образование рассматривается как фактор воспитания человека новой социальной формации. Статья предназначена для тех, кто интересуется перспективами развития гуманитарного знания и гуманитарного образования на современном этапе. Результаты исследования, представленные в статье, рекомендованы к использованию в процессе преподавания цикла гуманитарных дисциплин в вузах РФ.

Ключевые слова: гуманитарные науки, гуманитарное образование, шестой технологический уклад.

Данная статья посвящена перспективам развития гуманитарного образования в связи с трансформацией общества и переходом к новому технологическому укладу.

В сознании современного человека сложилось противоречивое отношение к гуманитарному знанию вообще и фигуре гуманитария в частности. С одной стороны, гуманитарные науки давно доказали собственную значимость, своё право на «научность» и собственную методологию. С другой стороны, слово

«гуманитарий» до сих пор принято произносить с некоторой долей пренебрежения. В интернете даже получила хождение аббревиатура ГСМ – «гуманитарный склад мышления», иногда её расшифровывают как «гуманитарный синдром мышления». Что скрывается за этой аббревиатурой? Сошлёмся на известный ресурс Livejournal [1]. Человеку, наделённому гуманитарным складом мышления, даётся следующая характеристика: полное отрицание реальности и нежелание учиться; пренебрежение

ко всему, что обеспечивает его благополучное существование, в том числе, к точным наукам и ручному труду; гипертрофированная эмоциональность; обширные, но бессистемные и поверхностные знания; жонглирование заумными словами; неумение логически мыслить; графоманство. ГСМ свойственен разуму человека, который не способен к самостоятельному выживанию. Конечно, присутствует оговорка, что есть разница между истинным гуманитарием и человеком с синдромом ГСМ.

Нелицеприятная характеристика, но таковы стереотипы, имеющие место в современном обществе. Казалось бы, споры «физиков» и «лириков» отошли в прошлое, но и сейчас далеко не для всех очевидно, что «гуманитарий» – это звучит гордо, что гуманитарные науки, гуманитарное мышление играют огромную роль в развитии цивилизации. Более того, до сих пор гуманитарные факультеты университетов зачастую именуют «болтологическими» (от слова «болтовня»). Иногда в этой ситуации виноваты сами гуманитарии: слишком мало нового знания и слишком много идеологических мантр в их монографиях, лекциях, статьях.

Отметим, что в настоящий момент научное знание в целом находится в глубоком кризисе. Это связано с бесконечным усложнением мира, в котором мы живём. Человеку необходимо освоить эту необычайную сложность, но современная наука не в состоянии дать ему инструментарий для этой цели. Особенно остро это ощущается в сфере гуманитарных наук, так как их предмет – человек и результаты его деятельности – обладает наивысшей степенью сложности. Помимо этого, сказывается и действие закона ускорения истории: мы ещё не успели разработать адекватный инструментарий для осмысления социальной реальности, а реальность уже изменилась.

Прежде чем переходить к построению возможных моделей гуманитарного знания и гуманитарного образования, необходимо проанализировать ту ситуацию, в которой они находятся в настоящий момент. Главный предмет гуманитарного знания – человек – изменился буквально до неузнаваемости за последнюю сотню лет. Однако складывается впечатление, что не все гуманитарии заметили этот факт: в поле их научных интересов есть «человек вообще», «человек как таковой», но нет человека наших дней. Как будто и не было печального опыта XX века. Как писал Т. Адорно: «После Освенцима любое слово, где слышатся возвышенные ноты, лишается права на существование» [2, с. 238]. Та же ситуация и в образовании: повсеместно мы имеем существенно испорченную различными инновациями систему образования образца XIX века – века паровых машин и гусиных перьев. А за партами – дети XXI века, которые слово «интернет» выучили сразу вслед за словом «мама».

Мы сейчас не выносим никаких ценностных суждений, просто констатируем факты. Тем более, мы не призываем разрушать до основания существующую систему. Образование – по определению довольно консервативная система, которой инновации часто приносят больше вреда, чем пользы, поэтому разумная преемственность здесь необходима. Образцом в данном случае может служить советская школа, впитавшая в себя всё лучшее, что было в царской гимназии, и в то же время выпустившая из своих стен людей, знакомых с самыми передовыми достижениями науки своего времени.

Из тех проблем, с которыми сталкивается современная система образования, отметим следующие. Во-первых, человек в настоящее время чрезвычайно перегружен информацией. Но при всей своей высокой степени информированности он мало знает: имеется в виду знание в том классическом значении, известном человечеству со времён античной философии. Как утверждает современный философ С.Б. Переслегин, дети не хотят учиться именно потому, что их сознание уже забито информацией, по большей части бессистемной и ненужной: «Традиционная возрастная психология связывает падение познавательной (и креативной) активности с так называемым переходным возрастом, то есть с половым созреванием... Однако в последнее десятилетие возраст потери познавательной активности упал до 10 – 11 лет и продолжает неуклонно снижаться... Представляется естественным связать эти отклонения с резким возрастанием на границе раздела фаз совокупных информационных потоков через социосистему. Как следствие, у ребенка очень быстро формируется адекватный, то есть взрослый, тоннель Реальности. Это приводит к подавлению в психике ребенка характерных детских информационных структур, отвечающих, в частности, и за повышенную познавательную активность. Иными словами, дети теряют способность быстро усваивать новые сведения просто потому, что становятся информационно взрослыми» [3, с. 522 – 526].

Во-вторых, благодаря развитию информационных технологий современным человеком овладевает иллюзия лёгкости познания: стоит провести пальцем по экрану гаджета – и вся необходимая информация перед тобой. Большинство людей не осознают, что такое «знание» – это как «жизнь взаимы». Это даже не суррогат, а мираж. Современный человек редко задумывается над тем, какими усилиями и годами труда даётся подлинное искусство мыслить.

В-третьих, современный масскульт задаёт примитивные образцы поведения и мышления, формирует «человека одной кнопки» – идеального потребителя. На сегодняшний момент этот тип превалирует в социуме, что сказывается и на системе образования.

В-четвёртых, существует специфическая проблема в преподавании именно гуманитарных дисциплин, корни которой лежат не столько в системе образования, сколько в состоянии гуманитарного знания как такового на его современном этапе. Дело в том, что гуманитарные науки в их нынешнем виде возникли в XIX – первой половине XX века. Следовательно, их методология, категориальный аппарат адекватен той реальности, в которой они сформировались. Предмет политэкономии – классический капитализм, предмет социологии – гражданское общество образца XIX-XX веков, предмет политологии – классическая буржуазная демократия. Все эти институты подверглись глубокой трансформации в последние десятилетия, а методологический инструментарий гуманитарных наук значительных изменений не претерпел. Как результат, гуманитарные дисциплины в их сегодняшнем состоянии не способны сформулировать принципы анализа современного общества. Изучавший их человек, столкнувшись с подлинной социальной реальностью, вынужден действовать наугад, методом проб и ошибок, чтобы найти правильное решение.

Образование как социальный институт отражает состояние всего общества, поэтому решить большинство из перечисленных проблем возможно только в процессе трансформации всего спектра социальных отношений. Нам бы хотелось остановиться на более частных вопросах. В чём востребованность гуманитарного образования на современном этапе?

Как мы уже отмечали, современный человек существует в условиях переизбытка информации, причём большая её часть – это информационный мусор. Кроме того, информация может подаваться особым образом с целью манипуляции человеческим сознанием. Значит, человеку, не желающему быть жертвой манипуляции, тонущей в потоке новостного мусора, необходимо овладеть искусством восприятия информации.

Это задача высокой степени сложности, поэтому для её решения недостаточно интуиции и здравого смысла. Овладеть искусством восприятия информации может помочь изучение гуманитарных наук. Прежде всего, речь идёт о формальной логике. Эта древняя наука не утратила своей актуальности и сегодня. Знание её законов – необходимый минимум, позволяющий человеку видеть явно негодный контент, не стать жертвой грубых манипуляций, выбраковывать тексты, в которых нарушены принципы доказательства и опровержения, правила логического вывода, есть внутренние противоречия, имеются недопустимые с точки зрения логики уловки и софизмы. Человек, знающий формальную логику, относительно легко опознаёт ложную и некачественную информацию, экономит тем самым своё время и здоровье. Логика позволяет соотносить и комбинировать контент, полученный из разных источников.

Однако в современном океане информации данного инструмента явно недостаточно. Мы живём в мире символов. Фактически, информация даётся нам в форме вербальных и невербальных текстов. В гуманитарных науках искусство толкования текстов и методологическая основа гуманитарного знания называется герменевтикой. Возможно, когда-нибудь в будущем герменевтика станет самостоятельной учебной дисциплиной. Причём герменевтика может быть востребована в разных аспектах, отражающих этапы её развития: например, как понимание позиции автора, всегда незримо присутствующего за текстом; как искусство толкования в контексте, благодаря которому текст обретает значение; наконец, как искусство самопонимания, рефлексии, без которого невозможно самоопределение человека в культуре. «Герменевтическая проблематика возникла сначала в рамках экзегетики, то есть дисциплины, цель которой состоит в том, чтобы понять текст, понять, исходя из его интенции, понять на основании того, что он хочет сказать» [4, с. 33].

В целом, в современном обществе налицо потребность в овладении дисциплинами, которые дают человеку инструментарий для свободной работы с информацией. Человека необходимо научить не только усваивать информацию, и не просто критически переосмысливать её, а самостоятельно вырабатывать критерии, позволяющие ему в короткие сроки находить качественные и надёжные источники, освещающие интересующие его вопросы. Исходя из нашего опыта преподавательской деятельности, мы можем утверждать, что овладение такими критериями очень актуально на данный момент времени, и это одна из основных задач, стоящих перед системой образования.

Современное общество – на пороге перехода к шестому технологическому укладу. Предполагается, что точкой сборки данного технологического уклада будет робототехника. Уже упомянутый нами выше С. Б. Переслегин следующим образом характеризует шестой и предшествовавшие ему технологические уклады. Индустриальный мир XX века (развитые страны Запада и СССР) – это четвёртый технологический уклад. Для него характерно масштабное производство на предприятиях-гигантах, массовый выпуск дешёвых товаров народного потребления. Пятый уклад – «экономика услуг» – породил интернет, социальные сети, компьютеризацию всех сфер жизни. Переслегин отмечает, что Болонская система в образовании органично вписывается именно в пятый уклад, так как в его рамках общество потребления доходит до предела и даже до абсурда, сконструировав экономику финансов на фоне деградации производства. Шестой уклад – производящий и одновременно постиндустриальный. Его основа – средства производства с искусственным интеллектом, роботы-андроиды, которые станут не только производить, но и потреблять: «С экономической точки зрения появление роботов-потребителей означает вытеснение людей из сферы массового производства при сохранении платежеспособного спроса. Кроме того, робототехника – это не только «чистая IT», но и роботомеханика. А это означает рост спроса на металлы и пластмассы, изделия точной механики, сенсоры и т. д.» [5, с. 135].

Автор также прогнозирует появление подобия кастового общества с роботами в качестве прислуги; переворот в теории информации и появление человеко-машинных систем; развитие аддитивных технологий. Становление шестого технологического уклада окажет большое влияние на сферу образования: «Для широкой публики более важными покажутся изменения в образовании. MIT предсказывает появление модели глубокого обучения как способа «воспитания роботов». Я же полагаю, что эта модель быстро распространится и на людей. Очень сильно упрощая: программирование роботов станет их обучением, в обучении детей возникнут элементы программирования. Человеко-машинные системы, в которых компьютер работает со сверхбольшими базами данных... приведут к революции не только в аналитической работе, обслуживающей бизнес и политику, но и в высшей когнитивной деятельности, в познании мира» [5, с. 136]. От себя также добавим, что новый технологический уклад подразумевает развитие биотехнологий вплоть до апгрейда человека: выращивание новых органов и тканей, существенное увеличение продолжительности жизни и пр.

Для нашей темы ключевыми являются два момента. Во-первых, в ближайшем будущем в связи с роботизацией исчезнет необходимость во многих массовых профессиях. Робот лучше выпол-

нит работу водителя автомобиля, грузчика, секретаря, уборщика. Магазины без продавцов и кассиров – реальность наших дней. Помимо возможных социально-экономических последствий в форме безработицы, такое положение вещей приведёт к экспоненциальному росту количества свободных от каждодневного нудного труда людей. Возможность (и даже необходимость) вести праздный образ жизни станет реальностью не только для привилегированных слоёв общества. Каким образом они распорядятся своим свободным временем?

Ответ на этот вопрос зависит от того, насколько актуализированы в человеке высшие потребности. Состоится ли актуализация, определяется многими факторами, в том числе, связанными с образованием. Многообразие этих факторов, в частности, посвящены работы известного философа и психолога А. Маслоу [6]. Однако полученное человеком образование, особенно его гуманитарная составляющая, играет здесь не последнюю роль. Остаётся открытым вопрос, должно ли гуманитарное образование воспитывать человека и задавать его систему ценностных координат. Но бесспорно то, что благодаря овладению гуманитарным знанием человек учится лучше понимать себя, других людей, контексты человеческого взаимодействия. Гуманитарные науки способствуют стремлению осмыслить своё место в мире, своё предназначение.

Человеку со сложными потребностями и склонностью к рефлексии всегда найдётся место в будущем мире. Например, уже сегодня заметна следующая тенденция: человек способен несколько раз в течение жизни менять профессии (причём требующие высокой квалификации), имея один диплом. Просто он желает изменяться, умеет учиться самостоятельно и предугадывать будущие тренды, чтобы быть востребованным. Люди с универсальным гуманитарным образованием имеют в этом вопросе неоспоримое преимущество перед узкоспециализированными. Следовательно, одна из задач гуманитарного образования – формирование сложного человека, понимающего общество, в котором он живёт.

Что ожидает примитивных индивидов, прекрасно чувствующих себя в пятом укладе, при переходе в шестой, мы не знаем. Возможно, общество создаст им комфортные условия для жизни. Не исключена их массовая алкоголизация, наркотизация, волна самоубийств. Вероятны и другие сценарии. Однако уже сейчас можно сказать, что социальные лифты будут работать для тех, кого нельзя заменить роботом. Задача системы образования – воспитать как можно больше таких людей.

Второй интересующий нас момент связан с развитием биотехнологий и медицины, которое ставит перед человечеством вопрос о том, что есть человек и до какого предела мы имеем право вмешиваться в его природу, в чём смысл жизни и смысл смерти. Эти вечные вопросы появляются в ином контексте на данном этапе развития цивилизации. Будущее предъявляет новые требования к людям совершенно различных профессий: врачам, биологам, инженерам. Они будут решать задачи, требующие гуманитарного склада мышления, поэтому и образование должны получить соответствующее.

В заключение отметим, что гуманитарные науки, гуманитарное образование в силу объективных причин в ближайшем будущем будут востребованы как никогда ранее. Задача системы образования – подготовить человека к полноценной самореализации в постоянно усложняющемся мире.

Библиографический список

1. *Гуманитарный склад мышления*. Available at: <https://vgorogorjev.livejournal.com/66199.html>
2. Адорно Т.В. *Негативная диалектика*. Москва: Научный мир, 2003.
3. Переслегин С.Б. *Самоучитель игры на мировой шахматной доске*. Москва, АСТ, Terra Fantastica, 2005.
4. Рикер П. *Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике*. Москва, КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2002.
5. Переслегин С.Б. Глобус будущего: очертания шестого технологического уклада. *Изборский клуб*. 2015; № 9: 128 – 137. Available at: https://izborsk-club.ru/magazine_files/2015_09.pdf
6. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, Питер, 2008.

References

1. *Gumanitarnyj sklad myshleniya*. Available at: <https://vgorogorjev.livejournal.com/66199.html>
2. Adorno T.V. *Negativnaya dialektika*. Moskva: Nauchnyj mir, 2003.
3. Pereslegin S.B. *Samouchitel' igry na mirovoj shahmatnoj doske*. Moskva, AST, Terra Fantastica, 2005.
4. Riker P. *Konflikt interpretacij: очерки о герменевтике*. Moskva, KANON-press-C, Kuchkovo pole, 2002.
5. Pereslegin S.B. Globus buduschego: ochertaniya shestogo tehnologicheskogo uklada. *Izborskij klub*. 2015; № 9: 128 – 137. Available at: https://izborsk-club.ru/magazine_files/2015_09.pdf
6. Maslow A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, Piter, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 378.1: [168.522:122/129(130.2+7.01)]

Nosochenko M.A., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia),*
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF BASIC PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN TEACHING THE HUMANITIES. The article is dedicated to the methodology of teaching Humanities during the training specialists in the field of culture and art. The author explains the necessity of humanitarian education in general and philosophical education in particular for the formation of knowledge and skills of the future graduates. Special attention should be paid to the knowledge of basic philosophical categories in order to understand the basics of artistic creativity and the social role of art in the modern world. The categories "art", "artistic image", "form and contents in art" are analyzed. The work studies the correlation of categories "aesthetic" and "artistic", reveals their differences and dialectical relationship. The author analyzes difficulties related to the study of these concepts and categories, finds out the meaning of discussed concepts. The article may be found useful by specialists, who are interested in the methods of teaching Humanities. The results of the research are recommended to be used in teaching philosophical subjects in universities of culture and art.

Key words: art, philosophy of art, artistic image, artistic form, artistic contents.

М.А. Носоченко, канд. культурологии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: caperucita.amarilla2016@gmail.com

ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ БАЗОВЫХ КАТЕГОРИЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В статье исследуется проблема преподавания дисциплин гуманитарного цикла в рамках подготовки специалистов в области культуры и искусства. Первостепенное внимание уделяется обоснованию необходимости гуманитарного образования в целом и философского образования в частности для формирования общекультурных компетенций будущего выпускника. Отмечается, что особое значение имеет овладение базовыми философскими категориями для понимания сущности художественного творчества и социальной роли искусства в современном мире. Анализируются категории «искусство», «художественный образ», «форма и содержание в искусстве». Выявляются сложности, связанные с изучением этих понятий, раскрывается их содержание. В статье уделяется особое внимание соотношению категорий «эстетическое» и «художественное», выявляются их различия и диалектическая взаимосвязь. В статье утверждается, что для осмысления сущности и социальной роли искусства обучающемуся необходимо иметь чёткое представление о критериях высокохудожественных произведений, сущности художественного творчества и основных характеристиках художественного сознания. Статья предназначена для тех, кто интересуется методикой преподавания гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях. Результаты исследования, представленные в статье, рекомендованы к использованию в процессе преподавания цикла философских дисциплин в вузах культуры и искусства.

Ключевые слова: искусство, философия искусства, художественный образ, художественная форма, художественное содержание.

При подготовке будущего деятеля культуры и искусства большое значение имеют условия, в которых он формируется. Конечно, талант или гениальность невозможно привить в процессе научения, хотя эти качества и не являются сугубо биологическими, врождёнными. Биологическое – скорее, постамент, на котором в результате сложного взаимодействия массы различных факторов вырастает талант. Проблема диалектического отношения врождённых свойств и социокультурной среды в процессе формирования творческой личности сложна и запутана. Однако история человечества свидетельствует о том, что существуют эпохи, метко названные драматургом и писателем В.С. Розовым «нетворческим временем». О. Шпенглер именовал такие периоды эрой «цивилизации». Несмотря на существенные различия во взглядах, Розов и Шпенглер едины во мнении, что нетворческий характер эпохи тесно связан с социокультурными реалиями, ей свойственными, а вовсе не конкретными индивидуальными особенностями рождающихся в эти периоды людей.

Воспитание и образование, конечно, влияют на становление таланта. Но какая роль в этом процессе отводится теоретическому обучению? В частности, какую роль играет философское образование в подготовке будущих деятелей искусства? Помимо общей культуры и развития личности, философское образование способствует формированию логического категориального мышления.

Бытует мнение, что художнику достаточно обладать интуицией и богатым воображением, тонкими чувствами и профессиональным мастерством. А рациональное мышление только мешает творческой личности, так как тайна творчества неподвластна разуму и попытка «поверить алгеброй гармонию» обречена на провал. Однако с нашей точки зрения, творческое и рациональное мышление не противоречат друг другу, напротив, взаимно нивелируют изъяны, свойственные каждому из этих типов. Недаром Фр. Ницше отмечал, что человек культуры должен иметь «двойной мозг». Кроме того, фигура художника социально значима во все времена, поэтому его мировоззрение, его гражданская позиция оказывают существенное влияние на умы современников.

Наличие рационального мышления – хорошая прививка от массовой культуры. Обычно суть массовой культуры видят в коммерциализации, пошлости, служении самым низкопробным вкусам. Но масскульт связан с особым стилем мышления – мозаичным, фрагментарным, клиповым, лишённым логики и здравого смысла. Прекрасную характеристику данного типа сознания дал С.Г. Кара-Мурза в своих книгах «Манипуляция сознанием» [1] и «Потерянный разум» [2]. Отступление от рациональности сопровождается наступлением пошлости и эпигонства. Некогерентность умозаключений соседствует с примитивизацией мыслей, чувств, однобоким и поверхностным мироощущением. Проблемы бытия элиминируются и замещаются проблемами быта. Искусство отказывается от обсуждения вещей экзистенциального уровня, фундаментальных социальных вопросов. Всё это губительно для искусства и культуры в целом. В настоящее время мы наблюдаем последствия создания нового искусства вне философского видения мира.

Философия вообще и философия культуры и искусства в частности начинаются с системы категорий. Познание мира движется от явлений к сущности. Категории подобны ступеням на вершине лестницы, по которой восходит научное и философское познание. Они придают системность нашей картине мира, связывают воедино различные аспекты нашего отношения к действительности. Умение мыслить категориями – величайшее достижение человеческой культуры.

Работнику культуры необходимо понимать сущность своей деятельности, её социальную значимость, поэтому для него так важны не только творческая одарённость и профессиональное мастерство, но и рефлексия, и знания в сфере философских проблем искусства.

Какие именно категории философии искусства, с нашей точки зрения, являются наиболее важными?

Прежде всего, осмыслить необходимо саму категорию «искусство». Сейчас этот термин принято употреблять в самом широком смысле. Например, как синоним понятия «мастерство». Подразумевая под искусством умение, технологию, мы говорим

об «искусстве кулинарии» или «искусстве врачевания». Зачастую произведение искусства считают любой продукт человеческого творчества, обладающий оригинальностью и новизной. И в этом нет ничего предосудительного. Но к обыденному и научному словоупотреблению предъявляются разные требования. Желательно, чтобы человек искусства всё-таки понимал разницу между картиной Рафаэля и ржавым куском железа в музее: «Музей современного искусства в Бильбао мог бы выставлять «Гернику» Пикассо, эту современную версию Страшного Суда. На деле он забит металлоломом. Это наглядный пример кончины европейской изобразительной традиции. Музей Гуггенхайма – отнюдь не исключение из правил, он устанавливает правила и моду. На Биеннале современного искусства в Венеции бельгийцы представили ряд стульев, японцы – сто метров фотографий живой клетки, израильтяне – бесконечные книжные полки, забитые дешёвыми прошлогодними бестселлерами, англичане – сплюснутые старые автомобили... В музее Амстердама мы видели коллекцию полуразложившихся свиных туш» [3, с. 97].

В данном сравнении всё слишком очевидно, но современный человек чаще сталкивается с гораздо более сложными ситуациями, требующими вынесения художественной оценки явлениям странным и неординарным, отмеченным печатью таланта и нетривиального взгляда на мир. Именно в таких ситуациях необходимы знания и философская подготовка, наличие критериев, позволяющих отличить высокохудожественные произведения от подделки.

Дать в нескольких предложениях определение сущности искусства достаточно сложно, даже невозможно. Это понятие из разряда тех, что в логике называют неясными. В данном случае, как нам кажется, не стоит пытаться дать краткое определение искусству, ибо оно обречено стать неполным и некорректным. Более методически правильным будет, осветив основные концепции искусства, существовавшие в истории человеческой мысли, раскрыть сущность этого сложного и многопланового феномена постепенно, в процессе характеристики его различных сторон, способа его бытия как особой реальности и особого продукта человеческой деятельности.

Категорию «искусство» можно раскрыть через систему смежных с ней категорий. Какие из них являются наиболее важными с нашей точки зрения?

В процессе обсуждения проблемы сущности искусства особое внимание следует уделить различию категорий «эстетическое» и «художественное». Обыденное сознание зачастую не видит грани между этими понятиями, поэтому среди людей, далёких от научного понимания искусства, бытует расхожее мнение, что понятие «искусство» равно понятию «мир прекрасного», эстетическое восприятие – это то же, что и художественная эмоция, а эстетический вкус воспитывается исключительно благодаря знакомству с художественной классикой. Заблуждения, свойственные обычному человеку, вполне простительны, но нежелательны для профессионала-музыканта, нуждающегося в осознании сути своей деятельности, социальной миссии искусства, роли художника в современном обществе.

Итак, в чём же различие эстетического и художественного сознания?

Центром эстетического сознания является категория прекрасного. Именно вокруг этого понятия вращаются все прочие эстетические категории: безобразное, трагическое, комическое, возвышенное. Прекрасное – высшая цель и смысл эстетической деятельности. Однако необходимо отметить, что употребление термина «эстетическая деятельность» не совсем правомерно, т. к. эстетическая составляющая входит во все без исключения сферы человеческой жизнедеятельности: научное творчество, спорт, кулинарию, промышленное производство и т. д. Эстетическое творчество в качестве особого самостоятельного акта – скорее исключение, чем правило. «Художественное», то есть непосредственно связанное с искусством, есть особая форма практически-духовной деятельности, отличающейся своими целями, содержанием и средствами воздействия на человеческое сознание. Цель искусства не сводится к созданию прекрасного, это не «творчество по законам красоты».

А.Ф. Лосев следующим образом характеризует специфику художественного отношения к миру: «Здесь, прежде всего, необходимо иметь в виду, что художественное, а, следовательно, и художественный стиль, является материальным и чисто физическим воплощением тех или других эстетических форм, но ни в коем случае не является только простым нашим переживанием. Эстетическое никто и никогда намеренно не создавал.

Оно стихийно возникает в области человеческих переживаний и ими ограничивается. Художественное же, или, выражаясь более понятно, произведение искусства, вовсе не есть только эстетическое переживание. В нём эстетическое переживание воплощено и сконструировано при помощи тех или других материальных средств... все художественное является не просто переживанием, но творчеством, материальным творчеством. А потому и художественный стиль предполагает использование тех или иных физических материалов для воплощения различных эстетических форм или их совокупности. Итак, художественный стиль есть нечто эстетическое, но ни в коем случае и ни в каком виде не сводится на эстетическое, а является, прежде всего, материальным творчеством, намеренным созданием тех или других физических предметов и вещей, несущих однако в себе ту или иную эстетическую значимость. Все художественное эстетично, но не все эстетическое художественно» [4, с. 184–186].

Эстетическое сознание представляет собой закрытую систему, эстетическое восприятие – процесс самодовлеющий, ориентированные на достигнутое совершенство, воплощённый эстетический идеал. Художественное – принципиально открытая система: задача искусства – даже не преобразование мира, а создание иной действительности – иллюзии, обладающей высшей достоверностью и абсолютной свободой. Искусство – опредмечивание субъекта в образных моделях.

К сожалению, даже не все художники-профессионалы понимают, что социальная задача искусства выходит далеко за пределы воспитания эстетического вкуса, приятного времяпрепровождения, создания гармоничной эстетической среды. Следовательно, и собственную социальную роль эти люди видят, в первую очередь, в приобщении публики к миру прекрасного. Конечно, это достойная задача, но не единственная, и даже не главная. Более того, такое понимание смысла художественной деятельности может обернуться пренебрежением к мировоззренческим аспектам искусства, отношением к нему как к «игре в бисер», либо украшательством, пошлостью и слащавостью.

Другая крайность – это игнорирование игровой составляющей художественной реальности, непонимание условности искусства, использование его как инструмента для решения идеологических, этических или религиозных задач. С этой точки зрения, главная миссия искусства – давать ответы на злободневные вопросы современности.

Наличие подобных крайностей в оценках сущности искусства свидетельствует о приверженности метафизическому (в худшем смысле этого слова) стилю мышления. На самом деле, между эстетическим и художественным существует тонкая диалектическая взаимосвязь. Для осмысления характера этой взаимосвязи необходимо выделить две категории – «художественная форма» и «художественное содержание». По нашему убеждению, без полноценного теоретического анализа этих понятий невозможно проникнуть в суть искусства. В учебной литературе, к сожалению, уделяется недостаточное внимание изучению этой темы, и этот пробел необходимо восполнить.

Художественное содержание есть сфера смыслов произведения, включающая в себя и познавательный, и ценностный компоненты; познание действительности и самопознание художника; осмысление противоречий эпохи и человеческого бытия. Искусство синтетично, так как отражает весь спектр ценностных ориентаций субъекта – этических, эстетических, религиозных, идеологических. Художественность определяется особым качеством духовного содержания искусства, не сводится к его материальной форме.

С другой стороны, проблема художественности – это и проблема формы. Художественная форма – то, «как сделано» произведение. Содержание обретает плоть, лишь воплотившись в форме. Художественная форма – единственный способ донести до публики авторскую ценностную позицию. Совершенство формы – свидетельство высочайшего мастерства художника. Эстетическая составляющая произведения искусства проявляется именно на уровне художественной формы, так как от её законченности, гармоничности и совершенства зависит, найдёт ли произведение своих почитателей, будет ли услышан голос автора.

Как недооценка, так и переоценка значимости художественной формы ведёт к непониманию сути искусства. В первом случае вместо искусства мы рискуем получить свод жизненных наставлений и морализирующую проповедь.

Во втором случае мы имеем дело с чистым эстетизмом – «игрой в бисер», что в принципе прекрасно, но если такая пози-

ция возводится в абсолют, то за внешне изящной формой может оказаться духовная пустота, отсутствие глубокой рефлексии и собственной мировоззренческой позиции. Ж. Бодрийар следующим образом описывает состояние современного искусства, являющееся следствием, в том числе, и модернистского пренебрежения содержанием искусства и социальной ответственностью художника: «Искусство растворилось не в возвышенной идеализации, а в общей эстетизации современной жизни, оно исчезло, уступив место чистой циркуляции образов, в трансэстетике банального... Исчезло искусство в смысле символического соглашения, отличающего его от чистого и простого воспроизводства эстетических ценностей, известного нам под именем культуры. Нет больше ни основного правила, ни критерия суждения, ни наслаждения. Сегодня в области эстетики уже не существует Бога, способного распознать своих подданных... Идут разговоры о дематериализации искусства, о минимальном искусстве, о концептуальном искусстве, об эфемерном искусстве, об антиискусстве, о целой эстетике прозрачности, исчезновения, дезинкарнации... Искусство вынуждено уменьшаться, изображая собственное исчезновение. И оно совершает это уже в течение века, следуя всем правилам игры» [5, с. 249 – 254].

Понимание сложной диалектики содержания и формы в искусстве необходимо как творцу – музыканту, хореографу, художнику, так и реципиенту – зрителю, слушателю, читателю. Это понимание позволяет отличить высокохудожественные произведения от пошлых, безвкусных, низкопробных, задаёт критерии высокого мастерства в сфере художественного творчества. Рефлексия на эти теоретическими и абстрактными вопросами очень важна для человека, входящего в мир искусства.

Следующая важнейшая категория, помогающая осмыслить сущность искусства – художественный образ. Недаром художественный образ называют первоклеточкой искусства. С нашей точки зрения, это понятие вызывает наибольшие затруднения в процессе изучения философии искусства. Во-первых, само понятие «образ» предполагает знание категории «идеальное». Отличие образа от вещи не всегда чётко осознаётся, и из этого вытекает представление о художественной реальности как о мире особых вещей, в то время как вещь – лишь субстрат, в материальной структуре которого заложена модель формирования

художественной образности. Эта тема прекрасно раскрыта в работе Ж.-П. Сартра «Произведение искусства» [6].

Во-вторых, важно подчеркнуть различия художественной и иных форм образности (например, образы памяти или фантазии). М. С. Каган отмечает, что образные модели в искусстве не заменяют реальность, а восполняют недостающие в жизненном опыте человека звенья, поэтому они имеют одновременно и условный, и безусловный характер. Искусство говорит человеку не о том, что было, а о том, что могло бы быть. Оно не претендует на то, чтобы заменить собой действительность, но и не отражает мир как зеркало. Искусство формирует собственную – художественную – реальность [7, с. 270 – 271].

Непонимание условности искусства приводит к тому, что и художник, и публика хотят от него либо слишком малого, либо слишком многого. Слишком незначительного жаждут те, кто ищет в искусстве лишь правды жизни, точного и достоверного изображения действительности. Слишком многого от искусства ждут те, кто возлагает на художника миссию спасения человека и человечества.

К.Г. Юнг писал: «Мы так много говорим о смысле и значении произведения искусства, что невольно возникает принципиальный вопрос: а действительно ли искусство имеет «значение»? Может быть, искусство совсем ничего не «значит», не имеет никакого «смысла»?.. Может быть, это подобно природе, которая просто есть и ничего не «значит»... Искусство не нуждается в смысле» [8, с. 58 – 59].

Мы раскрыли содержание лишь некоторых категорий, составляющих фундамент философии искусства. За пределами рассмотрения остались такие понятия как художественный жанр, направление, стиль, метод, манера, художественный гений и т.д. Все эти понятия также нуждаются в глубоком изучении. Однако категории художественной формы и содержания, художественного образа настолько значимы в философии искусства, что только на их основе возможно дальнейшее изучение учебного материала.

Таким образом, в процессе теоретической подготовки будущих специалистов в сфере художественной культуры анализу этих философских категорий необходимо уделять особое внимание.

Библиографический список

1. Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием*. Москва: Издательство Эксмо, 2005.
2. Кара-Мурза С.Г. *Потерянный разум*. Москва: Издательство Эксмо; Издательство Алгоритм, 2005.
3. Шашир И. Об искусстве. *Каббала власти*. Москва, Алгоритм, 2007: 195 – 212.
4. Лосев А.Ф. *Проблема художественного стиля*. Киев, «Collegium», «Киевская академия Евробизнеса», 1994.
5. Бодрийар Ж. Фантомы современности. *Призрак толпы*. Москва: Алгоритм, 2007: 186 – 270.
6. Сартр Ж.-П. *Произведение искусства. Современная западноевропейская и американская эстетика*: сб. пер. под редакцией Е.Г. Яковлева. Москва, «Университет», 2002: 38 – 51.
7. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
8. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к произведениям художественной литературы. *Проблема души нашего времени*. Санкт-Петербург: Питер, 2002: 41 – 66.

References

1. Kara-Murza S.G. *Manipulyaciya soznaniem*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2005.
2. Kara-Murza S.G. *Poteryannyj razum*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo; Izdatel'stvo Algoritm, 2005.
3. Shamir I. Ob iskusstve. *Kabbala vlasti*. Moskva, Algoritm, 2007: 195 – 212.
4. Losev A.F. *Problema hudozhestvennogo stilya*. Kiev, «Collegium», «Kievskaya akademiya Evrobiznesa», 1994.
5. Bodrijar Zh. Fantomy sovremennosti. *Prizrak tolpy*. Moskva: Algoritm, 2007: 186 – 270.
6. Sartre Zh.-P. *Proizvedenie iskusstva. Sovremennaya zapadnoevropejskaya i amerikanskaya `estetika*: sb. per. pod redakciej E.G. Yakovleva. Moskva, «Universitet», 2002: 38 – 51.
7. Kagan M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka*. Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1997.
8. Yung K.G. Ob otnoshenii analiticheskoj psihologii k proizvedeniyam hudozhestvennoj literatury. *Problema dushi nashego vremeni*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002: 41 – 66.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 378

Parnikova G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: allerigor@yandex.ru

Androsova F.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: afs.77@mail.ru

Antsupova S.G., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: anzupowasg@mail.ru

PRESERVING OF THE IDENTITY OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) IN CONDITIONS OF INDUSTRIAL DEVELOPMENT OF THE ARCTIC AND THE FAR NORTH. The development of the Arctic and Far North of the Russian Federation leads to the erasure of ethnic and cultural differences, the loss of identity of small peoples, transformation of value orientations of the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia). Active participation of our country in the global

integration processes, industrial development of the region actualizes the issues of education of a person of new formation with active civil, creative position, capable to competition and adequate response to the challenges of the modern world. The study involves the preservation of students' ethnic identity, clear awareness of their belonging to a particular ethnic group, which is a problem that covers the entire educational space of Russia.

Key words: education, indigenous peoples, Yakutia, preserving of identity, industrial development of region.

Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск,
E-mail: allerigor@yandex.ru

Ф.С. Андросова, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск,
E-mail: afs.77@mail.ru

С.Г. Анупова, канд. техн. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск,
E-mail: anzupowasg@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) В УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОГО ОСВОЕНИЯ АРКТИКИ И КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Статья опубликована за счет средств гранта РФФИ 17-16-14003-ОГН18.

Освоение Арктики и Крайнего Севера Российской Федерации приводит к стиранию этнокультурных различий, утрате самобытности малых народов, трансформации ценностных ориентиров коренных народов Республики Саха (Якутия). Активное участие нашей страны в глобальных интеграционных процессах, промышленное освоение региона актуализирует вопросы воспитания личности новой формации с активной гражданской, созидательной позицией, способной к конкуренции и адекватному реагированию на вызовы современного мира. Исследование предполагает сохранение у учащихся этнической идентичности, отчетливого осознания ими своей принадлежности к определенному этносу, что является проблемой, охватывающей все образовательное пространство России.

Ключевые слова: воспитание, коренные народы, Якутия, сохранение идентичности, промышленное освоение региона.

Активное промышленное освоение Арктики и Крайнего Севера приводит к стиранию этнокультурных различий, утрате самобытности малых народов, угрозе размытия идентичности, трансформации ценностных ориентиров коренных народов Республики Саха (Якутия). Участие РФ в глобальных интеграционных процессах, промышленное освоение региона актуализирует вопросы воспитания мыслящей личности новой формации с активной гражданской, созидательной позицией, способной к конкуренции и адекватному реагированию на вызовы современного мира. Инновационность исследования интегративного, междисциплинарного характера заключается в том, что он выходит за рамки Северо-Восточного федерального университета и Республики Саха (Якутия). Наше исследование предполагает сохранение у учащихся этнической идентичности, отчетливого осознания ими своей принадлежности к определенному этносу, что является проблемой, охватывающей все образовательное пространство России.

Задачи исследования: 1. Анализ ситуации, сложившейся в Республике Саха (Якутия) в связи с активным промышленным освоением Арктики и Крайнего Севера, его влиянием на сохранение и развитие идентичности коренных народов региона. 2. Изучение процессов, связанных с решением проблемы. 3. Формулирование основных определений проекта. 4. Разработка теоретической модели решения проблемы. 5. Апробация модели. 6. Внесение корректив в ход апробации. 7. Обобщение достигнутых результатов и разработка практических рекомендаций.

Проблема сохранения идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера является чрезвычайно актуальной для указанного региона, поскольку коренные народы на современном этапе – это сообщества, существенно отличные от исконных в результате целого ряда перемен. Изучение научной литературы показывает, что сегодня накоплены идеи, имеющие для нас значимость (А.А. Васильева [1 – 3], А.А. Кожурова [4], Н.Д. Неустроев [5], Е.П. Павлова [6], Г.М. Парникова [7] и др.).

В Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации определены риски развития хозяйственной деятельности и проживания людей в Арктике, вытекающие из экстремальных природных условий и высокого уровня накопленного экологического ущерба, технических, экономических, транспортных сложностей освоения природных ресурсов. Наряду с приоритетными направлениями государственной политики по хозяйственному освоению Арктики Россия подтверждает свои интересы по улучшению жизни проживающего и работающего там населения, включая коренные малочисленные народы. Особое внимание должно быть уделено системе образования.

По совокупности показателей социально-экономического развития ведущую роль в арктическом регионе занимает

Республика Саха (Якутия). Крупнейшие инвестиционные проекты реализуются на территории республики с привлечением крупных добывающих компаний ОАО Сургутнефтегаз, АК АЛРОСА, ОАО «Транснефть», ОАО «Газпром». Ведется строительство новых крупных центров по добыче нефти и газа, которые будут иметь международное значение, способствующие реализации экономических и геополитических интересов России. Отношения коренных народов Якутии и промышленных компаний – это процесс активного взаимодействия. Специфика региона связана с миграцией населения, трансформацией ценностных ориентаций, сложившимися особенностями уклада жизни в арктических и северных улусах республики в отличие от центральных или южных, естественным билингвизмом и многоязычием.

С одной стороны, процессы урбанизации привлекают мобильную, наиболее трудоспособную часть сельского населения в города, а с другой – происходит миграция населения на территорию промышленного освоения территорий. При этом территории предоставляют своим жителям не только новые экономические и социальные возможности, но и являются реальным пространством ассимиляции различных культур, изменения ценностных ориентиров. Постоянно меняющийся состав населения диктует языковые предпочтения, ценностные ориентиры общества, компактно проживающего в арктическом или северном улусе республики. Отдельно взятый социум оказывается изолированным в той или иной степени довольно продолжительное время. Связь с внешним миром предельно минимизируется и формируется внешний социум с особым отношением к жизни. Сюда мы относим не только коренных жителей Якутии, но внутренних мигрантов, постоянно или продолжительное время проживающих в арктических населенных пунктах по долгу службы или трудовому контракту. Являясь носителями культуры, отличающейся от уникальной арктической культуры, они представляют собой «мостики» для перехода коренных народов Якутии к качественно другому мышлению и другому отношению к окружающей их действительности.

Политика государства в сфере недропользования, добыча углеводородов, само присутствие промышленных компаний в Арктике и на Крайнем Севере оказывают мощное воздействие на жизнедеятельность северных народов, определяя необходимость адаптации к существующим условиям. На фоне промышленной экспансии происходит трансформация традиционного образа жизни северян. Изучение российских нормативных документов в области образования указывает на необходимость сохранения и развития родного языка обучающихся, их самобытных традиций, ценностей, присущих каждому региону и этносу. Арктические и северные улусы Якутии в языковом плане представляют интересную картину в связи с активными миграционными

ми процессами, индустриальным освоением и интенсификацией потоков информации благодаря интернету. Население арктических и северных улусов Якутии разнообразно по национальному составу и языковой идентичности.

Механизм реализации исследования предусматривает следующие этапы:

1 этап: организационно-методический, на котором определены направления и механизмы координации участников проекта; формы интеграции участников проекта; сформированы необходимые нормативно-правовая и учебно-методическая базы для разработки и реализации направлений проекта; решены кадровые вопросы (подбор, повышение квалификации, переподготовка); определены механизмы координации и взаимодействия участников проекта; формы управления и контроля реализации проекта.

2 этап: практический, где предусмотрены апробация, мониторинг, поэтапный анализ и коррекция модели сохранения идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера; апробация, поэтапный анализ механизмов взаимодействия участников проекта, форм управления и контроля реализации проекта; разработка рекомендаций реализации модели сохранения идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера; создание виртуального этно-педагогического кластера.

3 этап: контрольно-аналитический, включающий итоговую аналитическую работу; итоговый мониторинг результатов проекта и постановку задач на ближайшую перспективу; распространение результатов исследования.

Повышение качества образования предполагается достичь за счет:

- повышения эффективности общего образования и удовлетворенности населения качеством образовательных услуг;
- развития межрегионального арктического сотрудничества для взаимной кооперации в сфере образования;
- теоретического обоснования и практической апробации модели сохранения идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера с последующим распространением опыта и результатов проделанной работы на территории других субъектов РФ;

- создания образовательного ресурсного на базе СВФУ для расширения спектра учебных предметов, изучаемых на углубленном уровне, учебных курсов, курсов внеурочной деятельности, направленных на выполнение цели, задач проекта и удовлетворяющих образовательные потребности всех категорий целевой группы;

- роста доступности использования дистанционных технологий;

- повышения уровня квалификации педагогических и научно-педагогических работников.

На основе модели сохранения идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) образовательные учреждения других регионов РФ имеют возможность создать собственные модели и самостоятельно продолжить работу в данном направлении. После реализации проекта междисциплинарный образовательный ресурс СВФУ готов стать площадкой для координации работ образовательных учреждений и продолжит свою работу с целью обмена опыта и методической помощи. Заинтересованные лица смогут применить полученные умения и навыки при реализации собственных проектов инновационных воспитательных практик.

Библиографический список

1. Васильева А.А. *Синтаксические трансформации при переводе с русского языка на якутский (на примере атрибутивных конструкций)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Якутск.
2. Васильева А.А. Основные приемы якутско-русского перевода (на материалах перевода олонхо). *Вестник Северо-Восточного федерального университета*. 2011; Научный журнал. Том 8; № 2 (апрель-июнь): 105 – 112.
3. Васильева А.А. Стратегии создания эпического мира олонхо средствами русского языка. *Вестник Северо-Восточного федерального университета. Серия Эпосоведение*. 2017; 2: 46 – 57.
4. Кожурова А.А., Павлова Е.П. Выбор профессии учителя начальных классов современной молодежью и их адаптация в вузах Республики Саха (Якутия). *Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки*. 2016; 2 (71): 245 – 249.
5. Neustoev N.D., Kozhurova A.A., Pavlova E.P., Neustroeva A.N., Shadrina S.N., Borisova L.P. Qualitative characteristics of life values of student-age youth (as exemplified by the Republic of Sakha (Yakutia)). *Indian Journal of science and technology*. 2016; Volume 9 (11): pp. 1-8. Available at: 10.17485/ijst/2016/v9i11/89422
6. Павлова Е.П. *Педагогические условия развития инновационной деятельности учителя начальных классов в процессе модернизации образования (на примере Республики Саха (Якутия))*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск.
7. Парникова Г.М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 8: 83 – 87.

References

1. Vasil'eva A.A. *Sintaksicheskie transformacii pri perevode s russkogo yazyka na yakutskij (na primere atributivnyh konstrukcij)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskijh nauk. Yakutsk.
2. Vasil'eva A.A. Osnovnye priemy yakutsko-russkogo perevoda (na materialah perevoda olonho). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta*. 2011; Nauchnyj zhurnal. Tom 8; № 2 (aprel'-iyun'): 105 – 112.
3. Vasil'eva A.A. Strategii sozdaniya `epicheskogo mira olonho sredstvami russkogo yazyka. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta. Seriya `Eposovedenie*. 2017; 2: 46 – 57.
4. Kozhurova A.A., Pavlova E.P. Vybora professii uchitelya nachal'nyh klassov sovremennoj molodezh'yu i ih adaptaciya v vuzah Respubliki Saha (Yakutiya). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki*. 2016; 2 (71): 245 – 249.
5. Neustoev N.D., Kozhurova A.A., Pavlova E.P., Neustroeva A.N., Shadrina S.N., Borisova L.P. Qualitative characteristics of life values of student-age youth (as exemplified by the Republic of Sakha (Yakutia)). *Indian Journal of science and technology*. 2016; Volume 9 (11): pp. 1-8. Available at: 10.17485/ijst/2016/v9i11/89422
6. Pavlova E.P. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya innovacionnoj deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov v processe modernizacii obrazovaniya (na primere Respubliki Saha (Yakutiya))*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskijh nauk. Yakutsk.
7. Parnikova G.M. Analiz metodicheskoy dejstvitel'nosti, slozhivshejsya v sisteme vysshego obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 8: 83 – 87.

Статья поступила в редакцию 25.06.18

УДК 37.013

Perevezentseva O.N., Master of Pedagogy, teacher, Department of Interactive Technologies in Education, Moscow Center of the Development of Human Resources in Education (MTSKO) (Moscow, Russia), E-mail: med_love@list.ru

THE FORMATION OF THE INFORMATION ACTIVITY OF YOUNGER ADOLESCENTS FOR ACHIEVING THE META-SUBJECT EDUCATIONAL OUTCOMES. Currently, the paradigm of general education focuses on the meta-subject approach aimed at the formation of students' meta-subject skills. In order for students to independently and successfully assimilate new knowledge, skills, activate their cognitive interest, special attention is necessary to achieve meta-subject education results. To introduce the meta-subject approach into the education of younger adolescents is necessary, because it is very effective for the development of infor-

mation activities, as it contributes to forming of skills to work with any information. The article also describes interactive technologies, which help to form meta-subject skills of schoolchildren in the process of information activity of younger teenagers.

Key words: information, information activity, younger adolescence, meta-subject results, meta-subject skills.

О.Н. Перевезенцева, магистр педагогики, преп. каф. интерактивных технологий в образовании Московского Центра развития кадрового потенциала образования (МЦРКПО), г. Москва, E-mail: med_love@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в парадигме общего образования уделяется внимание метапредметному подходу, нацеленному на формирование у учащихся метапредметных умений. Для того, чтобы учащиеся самостоятельно и успешно усваивали новые знания, умения, активизировали свой познавательный интерес, необходимо особое внимание к достижению метапредметных результатов образования. Для реализации метапредметного подхода в младшем подростковом возрасте весьма эффективным представляется развитие информационной деятельности, так как она способствует формированию навыков работы с любой информацией. Также в статье описаны интерактивные технологии, при помощи которых формируются метапредметные умения у школьников в процессе информационной деятельности младших подростков.

Ключевые слова: информация, информационная деятельность, младший подростковый возраст, метапредметные результаты, метапредметные умения.

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет следующее: «образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, являющимся общественно значимым благом и осуществляемым в интересах человека, семьи, общества и государства» [1, с. 1]. Одним из важнейших интересов как самого человека, так и государства в целом является воспитание всесторонне развитой личности, которая займет достойное место в обществе.

Характерной особенностью современного инновационного образования является предоставление приоритета формированию у обучающихся субъектной позиции, способности самостоятельно учиться, критически мыслить, находить, анализировать и обрабатывать разнобразную информацию, применять новые знания на практике, стремиться к самообразованию и саморазвитию. Использование традиционных технологий обучения не в полной мере обеспечивает реализацию метапредметного подхода. Перенос акцентов на развивающую функцию образования, на формирование навыков исследовательской деятельности, гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость требует более активного использования инновационных технологий в современном образовании.

Чтобы своевременно ориентироваться в постоянно трансформирующихся реалиях сегодняшнего дня, современный человек должен обладать такими качествами, как: широкий объём знаний, мобильность поведения, способность и готовность к деятельности, инновационность. Кроме того, он должен быть способным не только хорошо ориентироваться в своей деятельности, но и своевременно овладевать всеми новшествами в меняющемся мире, а в случае необходимости – и переориентироваться на другую деятельность. Для этого он должен уметь применять универсальные виды деятельности.

Сформированные в ходе обучения универсальные виды деятельности личности называют метапредметными результатами образования. Любая деятельность человека осуществляется при помощи познавательных, коммуникативных и регулятивных способов. Такие универсальные способы могут быть использованы не только при изучении любой дисциплины, но и вообще при осуществлении любого вида деятельности, поэтому и носят название метапредметных результатов образования.

Метапредметные результаты обучения формируются у учащихся в ходе изучения ими всех учебных предметов. Применены они могут быть и в образовательном процессе, и в трудовой деятельности, и в реальной жизненной ситуации.

Метапредметный подход актуален в связи с переходом системы отечественного образования на ФГОС, которые ориентированы на формирование комплекса общекультурных и образовательных умений обучающихся.

Школьная образовательная практика выдвигает на первый план необходимость формирования у школьника следующих метаумений:

- Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

- Смысловое чтение;

- Умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

- Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий;

- Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии [2; 3].

В современных условиях пока еще рано говорить о том, что общеобразовательная школа успешно формирует все вышеперечисленные умения. Скорее, можно констатировать, что ключевые метаумения российских школьников сформированы на достаточно низком уровне.

Под метапредметными умениями мы понимаем следующее: это освоенные универсальные способы действия, которые могут применяться как в образовательном процессе, так и в повседневной жизни человека [4].

Формированию метапредметных умений в процессе обучения способствуют способы, методы, при помощи которых этот материал преподносится школьникам. Неслучаен в этой связи интерес педагогов к интерактивным технологиям обучения, в которых целью обучения является не только вооружение учащегося знаниями, но и формирование у него умений действовать со знанием дела, т.е. компетентно. Знания должны быть средством обучения действиям.

Основой в новой педагогической практике, ориентированной на достижение результатов, становится информационная деятельность, то есть обучение учащихся работе с информацией. Информационная деятельность младших подростков направлена на эффективное использование информационных средств для поиска, хранения, передачи информации. Наиболее эффективными, в связи с этим представляются технология проектной деятельности, технология исследовательской деятельности обучающихся, а также технология развития критического мышления через чтение и письмо.

Ключевым моментом в проектной деятельности являются собственные цели детей, а принципом конструирования учебного процесса – собственная активность обучающихся. В основу технологии проектной деятельности положена идея о направленности на готовый продукт, который достигается благодаря решению проблемы.

Реализуя проектную деятельность в школе, необходимо прогнозировать будущие познавательные результаты, включающие в себя ряд ключевых умений: проблематизация, целеполагание, планирование, установление продуктивного сотрудничества, рефлексивные и презентативные умения.

Исследовательская деятельность формирует мыслительные, презентационные, коммуникативные, информационные навыки.

Любое исследование содержит постановку гипотезы, цели и задач исследования, изучение теории по данной проблеме, под-

бор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, анализ, собственные выводы.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо является целостной системой, посредством которой формируются навыки работы с информацией и критического мышления во время чтения и письма.

Приведем пример формирования информационной деятельности при помощи технологии исследовательской деятельности на уроке информатики. На уроке учитель распределил обучающихся по группам и предложил каждой группе создать исследовательскую работу на тему «Компьютер – друг и помощник человека». Цель исследовательской работы – доказать, что компьютер в жизни человека занимает важное место.

На первоначальном этапе работы каждая группа создает ментальную карту. Ментальная карта – способ структурирования информации в виде схем [5]. В карте исследования отражается схема работы: цель, гипотеза, задачи, планирование деятельности (определяются способы получения информации из нескольких источников; проводится анализ гипотезы с помощью учителя, определяя решаемая ли гипотеза). На втором этапе работы дети структурируют и оценивают собранную информацию, оформля-

ют презентацию Power Point, размещают текст и изображения. На последнем этапе школьники представляют исследовательскую работу. После представления исследовательских работ, начинается этап рефлексии и подведение итогов. Учитель задает школьникам вопросы: Какие способы использовали для получения информации в исследовательской работе? Какой способ оказался более эффективным в данной работе?

И так, формирование метапредметных результатов обучения – это качественно новая задача, поставленная перед школой.

В заключение выделим основные позиции по результатам исследования:

- Формированию информационной деятельности младших подростков для достижения метапредметных результатов образования способствуют интерактивные технологии, так как они позволяют сделать младшего подростка активным участником процесса обучения.

- Метапредметные умения – это освоенные учащимися способы деятельности, деятельности, которые могут быть применены ими не только в учебной деятельности, но и в различных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Аверин В.А. *Психология детей и подростков*: учебное пособие. 2-е изд., перераб. Санкт-Петербург, 2012.
2. Коваль Т.В. Формирование метапредметных умений в курсе обществознания: работа с источниками социальной информации. *Преподавание истории и обществознания в школе*. 2016; 3: 21 – 30.
3. Перевезенцева О.Н. Реализация метапредметного подхода в начальной школе с позиции ФГОС НОО. *Интеграция науки и практики в современных условиях*: Материалы IX Международной научно-практической конференции (19 июня 2017 г.): сборник научных трудов. Научный ред. д.п.н., проф. Рудакова И.А. Москва, 2017: 73 – 78.
4. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014; 2: 7 – 23.
5. Перевезенцева О.Н. Когнитивно-визуальные технологии в образовании. *Новые технологии в образовании*: Материалы XXVI Международной научно-практической конференции (28 июля 2017 г.): Сборник научных трудов. Научный ред. д. п.н., проф. С.П. Акутина. Москва, 2017: 62 – 66.

References

1. Averin V.A. *Psichologiya detej i podrostkov*: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Koval' T.V. Formirovanie metapredmetnyh umenij v kurse obschestvoznaniya: rabota s istochnikami social'noj informacii. *Prepodavanie istorii i obschestvoznaniya v shkole*. 2016; 3: 21 – 30.
3. Perevezenceva O.N. Realizaciya metapredmetnogo podhoda v nachal'noj shkole s pozicii FGOS NOO. *Integraciya nauki i praktiki v sovremennyh usloviyah*: Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (19 iyunya 2017 g.): sbornik nauchnyh trudov. Nauchnyj red. d.p.n., prof. Rudakova I.A. Moskva, 2017: 73 – 78.
4. Hutorskoj A.V. Metodika proektirovaniya i organizacii metapredmetnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti uchashihsya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. 2014; 2: 7 – 23.
5. Perevezenceva O.N. Kognitivno-vizual'nye tehnologii v obrazovanii. *Novye tehnologii v obrazovanii*: Materialy XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (28 iyulya 2017 g.): Sbornik nauchnyh trudov. Nauchnyj red. d. p.n., prof. S.P. Akutina. Moskva, 2017: 62 – 66.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 378

Podanyova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: podanevatv@yandex.ru

DEVELOPMENT OF BASIC ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN. The paper examines the development of basic ecological culture in preschool children. The author stresses the importance of ecological culture development in children and adults and provides a detailed analysis of the legal instruments. The concept of ecological culture, its structural components, and the components of preschool ecological education are covered in the paper. The particular interest lies in the development of ecological awareness as the basis for ecological culture of the individual. The author briefly describes the most effective means, forms, methods useful for working with preschool-aged children that contribute to development of basic ecological culture.

Key words: ecological culture, ecological awareness, preschool ecological education.

Т.В. Поданёва, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: podanevatv@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается проблема формирования основ экологической культуры у детей дошкольного возраста. Автором подчеркнута актуальность проблемы формирования экологической культуры детей и взрослых; осуществлен анализ нормативно-правовых документов; раскрыты понятие и структурные компоненты экологической культуры, компоненты содержания экологического образования дошкольников. Особое внимание уделено проблеме формирования экологического сознания, являющегося основой экологической культуры личности. Обзорно раскрыты наиболее эффективные средства, формы, методы работы с детьми дошкольного возраста, способствующие формированию основ экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое сознание, экологическое образование детей дошкольного возраста.

По данным специалистов современная экологическая ситуация в России не благополучна, что является следствием активного вмешательства человека в естественные природные процессы. Ю. Петрук в статье посвященной экологической ситуации в России подчеркивает важность зарождения в каждом гражданине основ экологической культуры, поскольку даже самые лучшие законопроекты и программы чиновников не смогут побороть проблему, если этим не будет озабочено общество [1].

В философской литературе (Э.В. Гирусов, С.Н. Глазачев, И.Ф. Исаев, Л.Н. Коган, Н.М. Мамедов и др.) экологическая культура определяется как мера и способ соединения человека с природой посредством познания, преобразования, регулирования общественной деятельности. Она характеризуется совокупностью систематизированных знаний, умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность каждого за состояние и улучшение социоприродной среды (А.Н. Захлебный, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Л.П. Салеева и др.).

В России на уровне государственного управления осуществляются попытки решения проблемы экологического образования детей и взрослых. С 2002 года законодательно установлено всеобщее обязательное экологическое воспитание и образование подрастающего поколения, учащейся молодежи и экологическое просвещение всего населения Российской Федерации. В Федеральном законе 2002 года «Об охране окружающей среды» ст. 71, гл. XIII «Основы формирования экологической культуры» закона сказано, что в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов ... устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее школьное образование, среднее и высшее профессиональное образование, послевузовское образование и профессиональную переподготовку, повышение квалификации специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения и т. д. [2].

В 2012 году приняты «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года», определяющие основные задачи государственной политики в области экологического развития, одной из которых является формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания. Данный нормативный акт поставил ряд конкретных задач, связанных с развитием экологического образования и просвещения, одной из которых является обеспечение направленности процессов воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся [3].

Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации указывает на то, что экологическое образование в интересах устойчивого развития – это процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства до получения высшего образования и образования для взрослых, и выходит за пределы формального образования. Поскольку система ценностей, образ жизни и жизненные установки формируются в раннем возрасте, особое значение приобретает образование для детей [4].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, принятая в 2015 году, в качестве одной из приоритетных задач экологического воспитания определяет развитие у детей и их родителей экологической культуры, бережного отношения к родной земле, природным богатствам России и мира [5].

В настоящее время экологическое образование является одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования, поскольку именно в этот период начинается формирование экологической культуры человека. Однако, не смотря на несомненную значимость экологического образования уже в дошкольном возрасте, в основном нормативном документе – Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования – экологическое образование не представлено должным образом. Отсутствуют термины «экологическая культура», «экологическое образование».

Стандарт дошкольного образования направляет познавательное развитие детей, их любознательность и познавательную мотивацию на формирование познавательных действий, ста-

новление сознания; развитие воображения и творческую активность; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [6].

Однако одного когнитивного компонента недостаточно, особенно в дошкольном возрасте, когда формируются основы ценностей, качества личности, отношение ко всему живому. Формирование личности и одной из ее сторон – экологической культуры, по мнению С.Е. Блохиной, М.Е. Званцовой, прежде всего, связано с воспитанием духовности, сущность которой – обретение человеком высшего смысла жизни, гармонии, согласия с собой и миром [7].

Исходя из этого, экологическое образование в дошкольном возрасте призвано закладывать основы духовного развития личности, основанной на любви к природе, нормы и правила поведения в окружающей среде, этические принципы отношения к природе, а также формировать базовую систему ценностей и нравственное отношение личности к окружающему миру.

Особое значение организация работы по экологическому образованию имеет на базовых уровнях онтогенеза, – в раннем и дошкольном детстве, когда «закладывается» фундамент личности. Именно природа на этом возрастном уровне по праву является одним из эффективнейших средств комплексного развития ребенка. У детей дошкольного возраста, в силу их возрастной специфики, не только возможно, но и достаточно легко сформировать и систему представлений о природном окружении, и необходимые умения и навыки гуманного, ответственного взаимодействия с природой, воспитать основы ценностного отношения к ней, привычку позитивного поведения и деятельности, субъектное к природе отношение [8].

В работах А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Н.М. Мамедова и других ученых экологическое образование определяется как процесс обучения, воспитания и развития экологически направленной личности, предусматривающий формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды.

С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова указывают на то, что в дошкольном возрасте нельзя говорить об экологической культуре в прямом смысле, здесь можно формировать только её предпосылки, закладывать её первоначальные основы.

О.М. Газина, В.Г. Фокина основной целью экологического образования детей дошкольного возраста считают воспитание в начальных формах экологической культуры личности, показателями которой являются экологическая образованность, культура деятельности и поведения, культура чувств. Достижение данной цели во многом связано с определением содержания знаний о природе, умений и навыков гуманно-созидательного, эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами [9].

Данная цель конкретизируется авторами в задачах, решение которых предусматривает следующее:

- формирование системы природоведческих знаний, основ миропонимания, системы познавательных умений, практических умений и навыков по уходу за растениями и животными;
- воспитание бережного и заботливого отношения к природе, гуманно-деятельного отношения ко всему живому;
- развитие у детей эстетического восприятия природы;
- воспитание культуры поведения в природе [9].

Современной психолого-педагогической литературой определено содержание экологического образования детей дошкольного возраста (А.Н. Захлебный, Л.В. Моисеева, Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегинаи др.). В его основу положено четыре взаимосвязанных компонента: научно-познавательный, ценностный, нормативный и практически-деятельностный.

Научно-познавательный компонент обеспечивает развитие у детей познавательного отношения к окружающей среде. Для детей дошкольного возраста весь комплекс знаний о природе окрашен интересом, способствующим формированию их отношения к природно-социальному окружению, а также формированию мировоззренческих установок.

Ценностный компонент, по мнению Е.В. Гончаровой, является ведущим в содержании образования вообще, а экологического образования в особенности [10]. Именно он формирует нравственное и эстетическое отношение к природной среде,

экологические ориентации на многостороннюю общественную и личностную значимость природы; обеспечивает комплексный подход к оценке результатов природопользования и прогнозу состояния окружающей среды на разных уровнях; призывает подрастающее поколение вносить посильный вклад в охрану и восстановление окружающей среды, вести здоровый образ жизни [9].

Нормативный компонент содержания образования ориентирует на систему моральных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера, определяющих отношения общества и природы [9]. Знания и ценностные ориентации являются важнейшими регуляторами поведения и деятельности человека в социоприродном окружении. Следование общечеловеческим нормам морали – показатель общей культуры поведения каждого в отношениях к другим людям, к природным объектам, своему здоровью и т.п. Основы экологической культуры закладываются в детском возрасте. Вот почему именно в детском саду необходимо уделять особое внимание этому аспекту содержания образования [10].

Практически-деятельностный компонент играет не менее важную роль в экологическом образовании, чем все вышеназванные. Практическая деятельность является результатом формирующихся отношений, критерием развивающегося сознания и чувств. В то же время сама деятельность формирует отношения человека с окружающим миром [10].

Данный компонент содержания экологического образования способствует формированию познавательных, практических и творческих умений экологического характера, привычки соблюдать экологические нормы и правила поведения; развивает волевые качества личности; учит проявлять активную жизненную позицию в решении экологических проблем [9].

Экологическая культура как культура взаимоотношений человека с природой базируется на эмоциональной отзывчивости людей, чувстве ответственности каждого за состояние биосферы, стремлении жить в созвучии с природой, строгом соблюдении правовых законов. В ее структуре выделяют мотивационный, аксиологический, гностицистский, этический, операционно-деятельностный и эмоционально-волевой компоненты, которые свидетельствуют о том, что экологическая культура – интегративное качество и важнейшее свойство личности, отражающее психологическую, теоретическую и практическую готовность ответственно относиться к окружающей среде. Ее сущностью, указывает Н.М. Мамедов, является «совмещение социального с природой, их единство». Она формирует способность измерять свои потребности с природными возможностями [11].

Основой экологической культуры, её духовной составляющей, является экологическое сознание. Л.С. Выготский определяет сознание как высший уровень психического отражения объективной реальности, а также высший уровень саморегуляции, который присущ только человеку как социальному существу [12].

Экологическое сознание, по мнению В.В. Глебова, формируется на основе знаний, полученных в результате общения с объектами внешнего мира, а также в процессе обучения, и анализа этих знаний. Важнейшей характеристикой экологического сознания является его активность. На основе полученных знаний экологическое сознание формирует поведение в отношении существующих экологических проблем, направленное на стабилизацию или изменение взаимоотношений с природой и ее объектами. Оно реализуется через чувства, мотивы, интересы, поступки, действия и деятельность. Высшим продуктом деятельности экологического сознания являются ценности, отражающие двойственность человека как субъекта, противопоставляющего себя природе, и как субъекта, являющегося неразрывной частью этой природы [13].

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин под экологическим сознанием понимают «совокупность экологических представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе, существующее отношение к природе, а также соответствующие стратегии и технологии взаимодействия с ней» [14]. Структурными элементами экологического сознания являются интеллектуальная сфера личности, ответственное отношение к природе на уровне убеждения, чувственная сфера (моральные и эстетические чувства), а также волевые устремления.

Процесс формирования основ экологического сознания у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации, по мнению Л.Д. Ольковой, представляет собой один из важнейших разделов дошкольного образования

и должен стать основой всего учебно-воспитательного процесса [15].

Современной наукой анализируется еще один структурный компонент экологической культуры – экологическая деятельность личности, которая рассматривается учеными в двух основных направлениях:

- как внешняя, практическая деятельность, непосредственно направленная на сохранение, восстановление, улучшение природной среды обитания и на совершенствование экологических отношений людей (экологическое обучение, образование, воспитание);
- как деятельность внутренняя, духовная, направленная на саморазвитие, экологическое самообразование и самовоспитание человека; она является подсистемой экологической культуры и тесно связана с экологическим отношением и экологическим сознанием [9].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что формирование основ экологической культуры в дошкольном возрасте предусматривает единство знаний, эмоциональных переживаний, деятельностного отношения к природе.

Ряд педагогов, занимающихся развитием у детей интереса к миру природы и формированием основ ценностного отношения к природным объектам под руководством Т.А. Серебряковой в работе с детьми по экологическому образованию выделяют следующие задачи, конкретизируя их в соответствии с возрастными возможностями детей дошкольного возраста. Так, в работе с детьми младшего дошкольного возраста, были определены следующие задачи: способствовать накоплению ребенком ярких впечатлений о природе: обращать внимание, рассматривать, прислушиваться, называть, что увидел, передавать особенности в движении, голосом и т.д.; развивать эмоциональную отзывчивость и разнообразие переживаний детей в процессе общения с природой: доброжелательности, любования красотой природы, любопытство при встрече с объектами, удивление, сопереживание, сочувствие; вовлекать детей в элементарную исследовательскую деятельность по изучению качеств и свойств объектов неживой природы.

В работе с детьми среднего дошкольного возраста к задачам экологической направленности были отнесены следующие: поддерживать интерес детей к окружающей природе; стимулировать проявление познавательной активности детей к миру природы; обогащать опыт исследовательской деятельности; стимулировать и поощрять добрые, трогательные поступки детей, радостные переживания от положительного поступка, разделять размышления ребенка над проявлением разного отношения людей к природе; осваивать основы природоохранной деятельности.

Задачи, решаемые в экологической работе с детьми старшего дошкольного возраста: развивать у детей интерес к природе, желание активно познавать и действовать с природными объектами с учетом избирательности и предпочтений детей; развивать самостоятельность в процессе познавательно-исследовательской деятельности: в выдвижении предположений, отборе способов проверки, достижении результатов, их интерпретации и применении в деятельности; продолжать воспитывать основы гуманно-ценностного отношения к природе; обогащать способы природоохранной деятельности, ориентированные на оказание помощи живым существам, сохранение природных объектов ближайшего окружения, проявление ответственности за свои поступки [8].

Экологическое образование призвано способствовать формированию осознанно-правильного отношения дошкольников к природе. Усиление внимания к экологическому образованию дошкольников требует поиска наиболее эффективных средств, форм, методов работы с детьми дошкольного возраста [16].

Наиболее эффективными средствами экологического образования детей дошкольного возраста являются игровая и трудовая деятельность. Н.А. Рыжова отмечает, что игровое направление активно развивается в экологическом образовании дошкольников. Можно выделить три основных подхода к игровым методам: создание новых игр с экологическим (природоохранным) содержанием, экологизация традиционных игр и адаптация народных игр [17].

В дошкольной педагогике игра всегда применялась для ознакомления детей с природой. Дидактические игры экологического содержания в настоящее время весьма разнообразны. Они являются одним из основных средств обучения дошкольников и служат незаменимым средством формирования личностных черт, мировоззрения, экологического сознания ребенка.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка, представляющая собой многоплановое, сложное педагогическое явление; она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности [18].

Благодаря игре ребенок учится выделять признаки предметов и явлений, сравнивать их и классифицировать. Дети усваивают новую информацию о природном мире, развивая память и восприятие, рассуждают о жизни животных и растений, развивая мышление и речь. Дидактические игры способствуют применению полученных знаний в совместных играх, совершенствуя у дошкольников навыки коммуникации.

Дидактическая игра, по мнению В.В. Ворошиловой, Ю.П. Баглаевой, – наиболее доступное игровое средство, используемое при усвоении любого программного материала, так как позволяет обеспечить нужное количество повторений при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Именно в данной игре ярко проявляются основные показатели познавательного мышления, непосредственно направленные на его формирование; воображение ребенка, его эмоциональность, активность [19].

Большое значение для формирования начал экологической культуры ребенка дошкольного возраста имеет трудовая деятельность. Разнообразный труд в природе не только доставляет детям удовольствие, но и содействует их всестороннему развитию.

В разнообразной деятельности в природе, имеющей природоохранительный характер, происходит формирование у детей практических навыков и умений. В процессе реальной деятельности в природе дети осваивают умения создавать для растений и животных условия, близкие природным, с учетом потребностей живых организмов. Важно научить детей предвидеть последствия негативных поступков, правильно вести себя в природе, что сделает их отношение к природе осознанно-действенным.

Разнообразная трудовая деятельность детей способствует воспитанию у них гуманного отношения к природе. Знания экологического содержания, полученные ребенком, регулируют и направляют его поведение и деятельность в природе. Особое место в формировании отношения к природе занимают знания о законах природы, доступные пониманию детей.

В процессе труда воспитывается любовь к природе, являющаяся основой нравственно-патриотического воспитания личности, бережное отношение к ней. У детей развиваются интерес к трудовой деятельности, сознательное, ответственное отношение к ней. В коллективе дети приучаются трудиться сообща, помогать друг другу.

Наиболее эффективными формами экологического образования дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации являются исследовательская деятельность, экскурсии, природоохранные акции, проектная деятельность, использование педагогом проблемных ситуаций.

В современных условиях огромный педагогический потенциал приобретает исследовательская деятельность. Причины встречающейся интеллектуальной пассивности детей часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Вместе с тем, будучи не в состоянии справиться с самым простым заданием, дети быстро выполняют его, если оно переводится в практическую плоскость или в игру. В связи с этим особый интерес представляет организация опытнической работы и детского экспериментирования с природными объектами и явлениями. Исследователи этого направления дошкольной педагогики видят главную его особенность в том, что ребенок дошкольного возраста познает мир в ходе практической деятельности, т. е. приобретает знания на основе овладения практическими умениями.

Большое значение в формировании основ экологического сознания личности занимают экскурсии, благодаря которым дети знакомятся с многообразием природного мира и наблюдают за явлениями природы. Экскурсии также важны для накопления знаний об особенностях природы родного края и ориентирования на местности: умение находить взаимосвязи в природе, наблюдать народные приметы, предсказывать последствия деятельности человека, как благоприятной, так и негативной.

В процессе формирования начал экологической культуры детей дошкольного возраста одной из эффективных форм работы с детьми являются природоохранные акции – социально-значимые мероприятия, направленные на сохранение объектов

природы. Данная форма работы является чрезвычайно актуальной и эффективной, поскольку к подготовке, организации и участию в природоохранных акциях привлекаются все участники педагогического процесса (дети, педагоги, родители).

В исследованиях Е. Ефимовой акцентируется внимание на необходимости педагогического взаимодействия между дошкольными образовательными организациями и семьями в решении задач формирования основ экологической культуры и экологического сознания у дошкольников [16].

Проектная деятельность, направленная на становление личности ребенка через активные способы действия, открывает большие возможности для развития дошкольников. В ее основе лежит развитие критического мышления, познавательных и творческих навыков дошкольников, приобретение ими личностно-значимого опыта в процессе учения нестандартными средствами, а также выработка у детей стремления и умения самостоятельно добывать и использовать новые знания.

Использование в работе с детьми проблемных ситуаций способствует активизации их мыслительной деятельности, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания. С.В. Лаконова, А.В. Удовика, М.В. Хрулева предлагают использовать различные виды ситуаций в образовательном процессе, ориентированном на решение экологических задач. Наиболее эффективными на наш взгляд являются следующие:

Иллюстративно-описательные ситуации условно-вербального характера – ситуации, отражающие жизненные факты. Их использование направлено на обогащение представлений детей о способах разрешения тех или иных проблем, о выборе правильной тактики поведения и общения в природе. Раскрывая перед детьми то или иное событие, воспитатель стремится вызвать детей на открытый разговор, связать обсуждаемые проблемы с фактами, имеющими место в детском саду, с личным опытом детей, вызвать соответствующие чувства.

Условно-коллизийные ситуации содержат дилемму выбора правильной линии поведения из нескольких возможных. Включаясь в обсуждение таких ситуаций, дети ищут наиболее приемлемый способ поведения, тем самым, обогащая свой социальный опыт.

Прогностические вербальные ситуации ставят детей перед проблемой поиска путей решения дальнейших действий героев ситуации, которыми могут быть как персонажи литературных произведений, так и непосредственно сами дети и взрослые. Детям необходимо войти в ситуацию, понять происходящее и дать прогноз развития событий с позиций, имеющихся у них социальных ориентаций, эколого-ориентированных знаний, опыта.

Условно-вербальные оценочные ситуации помогают детям увидеть положительное или отрицательное в поступках людей и найти адекватную им оценку. Такие ситуации часто содержат действия, противоположные по нравственной сути, что приводит детей к сравнению и облегчает поиск правильной оценки.

Особое место занимают ситуации гуманистического выбора. Они ставят детей перед реальным выбором линии поведения: откликнуться на проблемы сверстников, объектов природы, предметного мира или предпочесть личные интересы, проявить равнодушие.

Большое значение имеет то, что проблемные ситуации могут быть организованы не только на занятиях, но и в свободной, самостоятельной деятельности детей. Они могут быть как запланированными, так и возникающими стихийно [8].

В экологическом образовании используется многообразие наглядных, словесных, практических методов работы с детьми дошкольного возраста. Среди разнообразных методов экологического образования дошкольников важное место занимает наблюдение. Его сущность заключается в чувственном познании природных объектов, в познании их через различные формы восприятия – зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное и др. Знания о природных объектах и явлениях формируются у дошкольников постепенно, в результате многократных встреч с ними. Каждое наблюдение при этом дает детям новые знания, постепенно расширяя и углубляя приобретенные ранее первоначальные представления.

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, Н.И. Ветрова, В.И. Логинова, С.Н. Николаева, И.А. Хайдурова и др.) показывают, что использование метода моделирования способствует формированию разнообразных знаний и навыков, а также оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие детей. При помощи

пространственных и графических моделей совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные, интеллектуальные и практические действия, происходят сдвиги в развитии мышления дошкольников.

Экологическая сказка – достаточно новый жанр литературы для детей. Роль сказки в воспитании дошкольников трудно переоценить, а экологические сказки интересны, прежде всего, новизной сюжета и введением необычных персонажей. Благодаря сказкам детям в доступной форме можно рассказать о сложных явлениях в природе, об отношениях природы и человека и важности человеческого труда. Особое место занимают сказки, придуманные самими детьми.

С.Е. Блохина, М.Е. Званцова подчеркивают, что учитывая особенности российского менталитета, не стоит возлагать надежд на технологии воспитания и образования или на обновление внешних условий жизни, а следует, в первую очередь, обращаться к сознанию, душе ребенка, обращать человека к осознанию смысла своей жизни как творения добра. Именно этой цели способны служить различные жанры фольклора (в том числе экологические сказки и игры), так как они входят в состав эмоциональной жизни старших дошкольников [7].

Успех организации эколого-педагогической работы в условиях дошкольной образовательной организации, по мнению О.М. Газина, В.Г. Фокиной, обеспечивается лишь в том случае, если она ведется по двум взаимосвязанным направлениям: воспитание основ экологической культуры у детей и повышение уровня экологической образованности взрослых, занимающихся

их воспитанием (О.М. Газина, Г.А. Папуткова, Т.Б. Табукашвили и др.) [9].

Можно выделить три аспекта личности воспитателя, определяющих результат его продвижения по пути обретения экологической культуры. Во-первых, понимание экологических проблем, наличие гражданской ответственности за сложившуюся ситуацию и готовности ее менять. Во-вторых, общая ориентация педагога на гуманистическую и личностно-ориентированную модели воспитания. В-третьих, его профессионализм и педагогическое мастерство, заключающееся во владении методикой экологического образования дошкольников, в понимании целей и задач экологического образования, наличии собственной технологии в практике работы с детьми и творческий поиск в ее совершенствовании.

Проблема экологического образования детей дошкольного возраста на современном этапе чрезвычайно актуальна. Начатое в период дошкольного детства и продолжающееся на протяжении всей жизни формирование экологической культуры будет способствовать созданию нового типа личности, ориентированной на сохранение окружающей природы. Воспитанием экологически ориентированной личности в дошкольном детстве должны заниматься экологически грамотные, профессионально подготовленные люди, компетентные в вопросах определения целей, задач, содержания экологического образования, путей и средств его реализации, способные создать условия, необходимые для осуществления эколого-образовательной работы в условиях дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Петрук Ю. *Экологическая ситуация в России. Решение проблем экологии*. Available at: <http://fb.ru/article/222178/ekologicheskaya-situatsiya-v-rossii-reshenie-problem-ekologii>
2. *Об охране окружающей среды: Федеральный закон №7-ФЗ от 10 января 2002 г.* Available at: <http://www.referent.ru/1/78524>
3. *Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.)* Available at: <http://base.garant.ru/70169264/>
4. *Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации*. Available at: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf>
5. *Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: <http://base.garant.ru/70512244/>
7. Блохина С.Е., Званцова М.Е. Экологическая культура как одна из сторон духовно-нравственного воспитания старших дошкольников *Международный журнал экспериментального образования*. 2011; 5: 113 – 115.
8. Удовика А.В., Хрулева М.В., Лакомова С.В. Инновационный подход к организации работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста *Астраханский вестник экологического образования*. 2011; 2 (18): 59 – 67.
9. Газина О.М., Фокина В.Г. *Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста*. Москва: Прометей, 2013.
10. Гончарова Е.В. *Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста*. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2008.
11. Мамедов Н.М. *Культура, экология, образование*. Москва: РЭФИА, 1996.
12. Выготский Л.С. *Общая психология*. Москва: Московский городской психолого-педагогический институт, 2010.
13. Глебов В.В. *Экологическая психология*. Москва: РУДН, 2011.
14. Дерябо С.Д. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
15. Олькова Л.Д. Экологическое сознание как проблема психолого-педагогического исследования. *Педагогика*. 2010; 1: 41 – 46.
16. Ефимова Е. Опыт управления экологическим образованием в детском саду. *Детский сад от А до Я*. 2014; 6: 23 – 29.
17. Рыжова Н.А. *Экологическое образование в детском саду*. Available at: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200502310>
18. Козлова С.А. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия, 2001.
19. Ворошилова В.В., Баглаева Ю.П. Дидактическая игра как средство развития познавательного мышления у дошкольников в процессе экологического воспитания *Педагогическое образование*. 2009; 2: 13 – 29.

References

1. Petruk Yu. *Ekologicheskaya situatsiya v Rossii. Reshenie problem `ekologii*. Available at: <http://fb.ru/article/222178/ekologicheskaya-situatsiya-v-rossii-reshenie-problem-ekologii>
2. *Ob ohrane okruzhayushchej sredy: Federal'nyj zakon №7-FZ ot 10 yanvarya 2002 g.* Available at: <http://www.referent.ru/1/78524>
3. *Osnovy gosudarstvennoj politiki v oblasti `ekologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda (utv. Prezidentom RF ot 30 aprelya 2012 g.)* Available at: <http://base.garant.ru/70169264/>
4. *Nacional'naya strategiya obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf>
5. *Ob utverzhdenii strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 № 996-r. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: <http://base.garant.ru/70512244/>
7. Blohina S.E., Zvanцова M.E. *Ekologicheskaya kul'tura kak odna iz storon duhovno-nravstvennogo vospitaniya starshih doshkol'nikov Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2011; 5: 113 – 115.
8. Udovika A.V., Hruleva M.V., Lakomova S.V. *Innovacionnyj podhod k organizacii raboty po `ekologicheskomu obrazovaniyu detej doshkol'nogo vozrasta Astrahanskij vestnik `ekologicheskogo obrazovaniya*. 2011; 2 (18): 59 – 67.
9. Gazina O.M., Fokina V.G. *Teoriya i metodika `ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: Prometej, 2013.
10. Goncharova E.V. *Teoriya i metodika `ekologicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo humanitarnogo universiteta, 2008.
11. Mamedov N.M. *Kul'tura, `ekologiya, obrazovanie*. Moskva: R`EFIA, 1996.
12. Vygot'skij L.S. *Obschaya psihologiya*. Moskva: Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij institut, 2010.
13. Glebov V.V. *Ekologicheskaya psihologiya*. Moskva: RUDN, 2011.
14. Deryabo S.D. *Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
15. Ol'kova L.D. *Ekologicheskoe soznanie kak problema psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. *Pedagogika*. 2010; 1: 41 – 46.
16. Efimova E. *Opyt upravleniya `ekologicheskimi obrazovaniem v detskom sadu. Detskij sad ot A do Ya*. 2014; 6: 23 – 29.

17. Ryzhova N.A. *Ekologicheskoe obrazovanie v detskom sadu*. Available at: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200502310>
18. Kozlova S.A. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2001.
19. Voroshilova V.V., Baglaeva Yu.P. Didakticheskaya igra kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo myshleniya u doshkol'nikov v processe ekologicheskogo vospitaniya *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2009; 2: 13 – 29.

Статья поступила в редакцию 12.06.18

УДК 371

Romanchyuk K.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of Pedagogy, Gerzen RSPU (St. Petersburg, Russia), E-mail: kira1962@yandex.ru

Zhukov P.A., teacher, Naval Forces (Nakhimov Naval School) (St. Petersburg, Russia), E-mail: kira1962@yandex.ru

THE ROLE OF Y. G. GUREVICH IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY. The article outlines results of the research materials for Y.G. Gurevich biography from L.Y. Gurevich foundation, completes reconstruction of Y.G. Gurevich biography, shows diversity and intensity of his pedagogical activities, clarifies his value for the progress of the Russian school. The paper provides early unpublished fragments of letters of Y.G. Gurevich to famous Russian poet Y.P. Polonski, journalist K.N. Mozdalevskii, metropolitan Isidor and other personalities of Russian culture. Of particular interest is the information about personal memos of Y.G. Gurevich about the study of history by older students.

Key words: historical and pedagogical source, private school, biography, gymnasium, pedagogical magazine.

К.В. Романенчук, канд. пед. наук, доц. каф. теории и истории педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kira1962@yandex.ru

П.А. Жуков, воспитатель НВМУ (Нахимовское военно-морское училище), г. Санкт-Петербург, E-mail: kira1962@yandex.ru

РОЛЬ Я.Г. ГУРЕВИЧА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье изложены результаты исследования материалов для биографии Я.Г. Гуревича из фонда Л.Я. Гуревич, выполнена реконструкция биографии Я.Г. Гуревича, показаны многообразие и интенсивность его педагогической деятельности, раскрыто ее значение для развития отечественной школы. В статье приведены фрагменты переписки Я.Г. Гуревича с известным русским поэтом Я.П. Полонским, журналистом К.Н. Модзалевским, митрополитом Исидором и другими деятелями российской культуры ранее не публиковавшиеся. Особый интерес представляет информация о личных заметках Я.Г. Гуревича об изучении истории учениками старшего возраста.

Ключевые слова: историко-педагогический источник, биография, частная школа, гимназия, педагогический журнал.

В этом году, исполняется 175 лет со дня рождения, выдающегося отечественного педагога Якова Григорьевича Гуревича. Он был методистом-историком, содержал частную гимназию и реальное училище в Санкт-Петербурге и издавал прогрессивный педагогический журнал «Русская школа». К сожалению, имя Якова Григорьевича Гуревича малоизвестно сегодня, биография и педагогическая деятельность малоизучены в истории отечественной педагогики. Это удивляет, поскольку корпус историко-педагогических источников хранящих память о педагогической деятельности Якова Григорьевича значителен. В Российской национальной библиотеке собрано его обширное опубликованное педагогическое наследие. Фундаментальная библиотека РГПУ имени А.И. Герцена хранит номера журнала «Русская школа» за 27 лет. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга располагает большой коллекцией документов о деятельности гимназии и реального училища Я.Г. Гуревича. В Пушкинском Доме (ИРЛИ РАН) в фонде Любови Яковлевны Гуревич с 20-х годов XX века хранятся материалы для биографии ее отца Якова Григорьевича Гуревича, которые до настоящего времени были не востребованы исследователями. Изучив этот библиотечный и архивный материал, мы, используя историко-биографический метод восстановили ряд интересных подробностей жизни замечательного педагога.

Яков Григорьевич Гуревич, родился 1 января 1843 года в семье купца. Это была богатая семья, но она разорилась, и маленьким мальчиком он познал нужду, уже в годы отрочества вынужден был работать гимназистом младших классов, чтобы финансово поддержать себя, мать и сестёр, Я.Г. Гуревич занимался репетиторством с отстающими товарищами. По окончании в 1860 году второй гимназии в Одессе Яков Григорьевич Гуревич слушает лекции в университете Святого Владимира в Киеве, затем поступает в Московский университет: сначала на юридический факультет, но в 1863 году переводится на историко-филологический факультет. В годы студенчества он сам старается заработать себе на жизнь, продолжая заниматься с частными учениками. Сохранилось свидетельство об этом, письмо В.В. Васильева, в котором Владимир Васильевич пишет о Я.Г. Гуревиче: «Я был его учеником в то время, когда он еще был

студентом Московского университета и готовил меня к тому же университету на дому на ряду с Яковом Симоновичем, он заложил (или лучше сказать поддержал) то хорошее, что дало мне силы быть работником для родной страны» [1, л. 1 – 2]. Во второй половине 60-х годов XIX века происходят серьезные изменения в личной жизни Якова Григорьевича. Он женится на Любови Ильиной, дочери полковника И.И. Ильина (коменданта Кремлевского дворца). Этот был счастливый брак, по любви. 20 октября 1866 года у молодоженов рождается дочь Любовь (в будущем известный литератор). В 25 лет, видимо в связи с семейными обстоятельствами Я.Г. Гуревич переводится в Санкт-Петербургский университет на историко-филологический факультет, который и оканчивает в 1868 году со степенью кандидата. Конец 60-х – начало 70-х годов XIX века, молодость Якова Григорьевича, время поиска себя, становления семьи. В этот период он часто меняет место жительства и работу. 21 марта 1868 года Яков Григорьевич назначается учителем истории и географии в Новгородскую гимназию. 25 марта 1869 года у него рождается первый сын Яков (в будущем известный педагог). 24 августа 1870 года Я.Г. Гуревича переводят сверхштатным преподавателем истории в Первую Санкт-Петербургскую гимназию, а через год, с 26 июня 1871 года он начинает служить в ней в основном штате. 12 ноября 1871 года у него рождается второй сын Григорий (в будущем врач, профессор), а сам Я.Г. Гуревич в это время направляется министерством народного просвещения на учебу за границу в Германию. Здесь он слушает лекции знаменитых берлинских и боннских профессоров Иоганна Густава Дройзена, Теодора Моммзена, Генриха фон Зибеля, Кампершультца (по истории), Гельда (по политической экономии и государственному праву) и работает в семинарах Дройзена, Зибеля и Гельда. В свободное время интересуется рабочим движением, посещает собрания германских рабочих, об этом мы знаем благодаря письму Якова Григорьевича отправленному из Германии неизвестному корреспонденту с описанием трех собраний Берлинских рабочих. Нельзя сказать чтобы молодой Гуревич симпатизировал в этом письме рабочему движению, скорее он поражен его масштабностью и организованностью, его интересуют лидеры и политическая программа движения [2, л. 1].

По возвращении в Санкт-Петербург в 1873 году Яков Григорьевич Гуревич получает место в только что открывшемся Санкт-Петербургском учительском институте, директором которого был К.К. Сент – Илер. Там он преподает историю и её методику в течение десяти лет, а также является преподавателем-совместителем в третьей Санкт-Петербургской гимназии и старших классах гимназии княгини Оболенской, в Константиновском военном и Михайловском артиллерийском училищах. С 1881 года Я.Г. Гуревич читает лекции по новой истории на высших женских курсах. Работая в учительском институте он пишет свои первые педагогические статьи и публикует их в журналах «Учитель», «Педагогический сборник», «Народная школа» и «Семья и школа». В эти годы Яков Григорьевич создает учебные пособия по истории России, античности, новой истории. Одна из его работ «История Греции и Рима» в 1876 году удостоена премии императора Петра I министерства народного просвещения. В 70-е годы Я.Г. Гуревич получает первые награды и продвигается по службе: указом Сената от 21 мая 1875 года №1675 утверждается в чине коллежского асессора; 26 декабря 1875 года награждается орденом Святого Станислава III степени; 2 августа 1876 года указом Сената №88 произведён за выслугу лет в надворные советники; указом Сената №152 от 19 января 1877 года утверждён в чине коллежского советника; 28 декабря 1879 года награждён орденом Святой Анны III степени; указом Сената № 125 от 7 августа 1880 года произведён в статские советники.

В конце 70-ых годов XIX века Я.Г. Гуревич дает уроки детям из семьи Романовых. Это подтверждает запись в его личном деле: «... во внимание к особенным заслугам, оказанным в деле воспитания и учения Его Императорского Высочества, Государя Великого Князя Дмитрия Константиновича награждён орденом Святой Анны II степени 21 сентября 1880 года» [3, л. 6]. Происходят перемены в этот период и в семейной жизни Я.Г. Гуревича: в 1873 году рождается вторая дочь Екатерина (она в будущем станет матерью Ираклия Андроникова, известного советского литературоведа); в 1876 году появляется на свет третий сын Виссарион; в 1878 году последний ребенок – дочь Анна. Я.Г. Гуревич много занимался в этот период общественной деятельностью. С 1877 по 1891 год он состоял в должности товарища председателя учебного Комитета Императорского Человеколюбивого общества. Это было одно из самых крупных и влиятельных благотворительных обществ, имевшее общероссийский характер. Сохранилась в личном деле Якова Григорьевича благодарность ему от императора Александра III за труды в этом обществе (№ 554 от 2.II.1882 года) [4, л. 2].

Занимаясь благотворительностью Я.Г. Гуревич поддерживает активные контакты с митрополитом Санкт-Петербургским и Новгородским Исидором по поводу помощи сиротам и нуждающимся. Личное дело Якова Григорьевича хранит несколько писем владыки к нему. В одном из них митрополит Исидор извещает Якова Григорьевича о закрытии приюта для детей-сирот в память Восточной войны и сообщает, что императрица Мария Федоровна благодарит его « за полезную и неутомимую деятельность, в качестве руководителя всею учебной частью в названном приюте » и жалует подарок [4 л. 6]. В 1883 году Я.Г. Гуревич, круто меняет свою жизнь, он приобретает известную в своё время частную гимназию Бычкова и становится в ней директором. Он преобразовывает гимназию Бычкова в гимназию и реальное училище Я.Г. Гуревича. В. Грибовский писал об этом так: «Он создал и поставил на ноги свою гимназию, в которой действительные педагогические приемы применялись иногда в то тяжелое и беспросветное время, когда в других учебных заведениях еще царствовали отголоски толстовских порядков» [5, с. 10]. Яков Григорьевич хотел создать школу, чуждую политики, чуждую всяких внешних воздействий и отчасти это ему удалось. В Пушкинском Доме хранится шесть листов из записной книжки, ежедневника Я.Г. Гуревича за 1893 год, достаточно полно позволяющие представить какие проблемы решал он как директор, чем была наполнена его повседневная жизнь. Так в листке от 25-го августа 1893 года читаем: «переговорить об ученике Виноградове; отметить в распределении уроки по которым не задается; просить преподавателей задавать поменьше; позаботиться о речи для акта и об отчете; попросить преподавателей записать уроки в журнал; проверить списки учеников; выбрать правительственные распоряжения для сентябрьской книжки; составить списки статей для сентябрьской книжки; побывать на уроке у Семенникова; переговорить о письменной работе в VII классе; отправить заграничные экземпляры «Русской школы, а также городскую и загородную поставку» [6, л. 1].

Остальные 5 листов датированы 28 августа – 4 сентября 1893 года и в них у Я.Г. Гуревича намечено несколько десятков различных дел ежедневно, в основном связанных с тем, что нужно с кем то переговорить, кому-то написать и что-то послать (в основном деньги), подыскать для кого-то репетитора, где-то побывать, кому-то дать поручение, о чем-то «справиться» (уточнить информацию), что-то закупить. Типичная деятельность организатора учебно-воспитательного процесса. Удивляет энергия и активность Якова Григорьевича, ведь ему уже 50 лет, он десять лет руководит гимназией и реальным училищем, но он неутомим. Тщательно подбирал Я.Г. Гуревич педагогический персонал своего учебного заведения. На 1904 год в гимназии и реальном училище Гуревича, расположенных в доме № 1-43 на углу Лиговской и Бассейной улиц, работало 35 преподавателей. Среди них такие известные петербургские педагоги, как Д.П. Цинзерлинг, В.А. Канделаки, В.А. Калтуяла, В.В. Мусселиус, П.А. Знаменский, О.Ф. Фидлер, Н.К. Леман и другие. Обучалось в гимназии и реальном училище Гуревича в 1904 году 349 учащихся, это была большая для своего времени частная школа. Я.Г. Гуревич был не только учителем и директором в своём учебном заведении, но и воспитателем своих учеников. Он сопереживал им, старался их поддержать и помочь им. В архиве сохранилось любопытное письмо Якова Григорьевича Гуревича отцу выдающегося композитора Игоря Стравинского свидетельствующее об этом. Письмо посвящено проблемам старшего брата великого композитора, который получил два на экзамене по латинскому языку. Приведем отрывок из письма: «Милостивый государь Федор Игнатьевич, с чувством искреннего удовольствия спешу уведомить вас о результатах моего свидания с О.О. Согласно своему обещанию я был у него сегодня вечером и обстоятельно переговорил о Вашем старшем сыне. Оказывается, О.О. в вопросе о переводе вашего сына в следующий класс вполне склонен к положительному решению, и даже уполномочил меня передать Вам, что вы можете быть совершенно спокойны за Вашего сына, и что на его перевод в 7 класс О.О. смотрит как на свершившийся факт. Само собой разумеется, что в беседе с О.О. я постарался объяснить ему тяжелое поведение вашего сына, обусловленное его крайней нервностью, а также разъяснить и все то, что могло быть для О.О. неясного или странного в поведении Вашего сына. Объяснения мои, кажется, вполне удовлетворили О.О.» [7, л. 1]. Взгляд Якова Григорьевича на педагогическую деятельность был взглядом особенным. Он относился с одинаковым уважением ко всякому честному труду, но он считал, что всякий человек, имеющий способности к педагогическому делу, обязательно должен себя ему посвятить, он считал работу педагога деятельностью творческой и престижной. Я.Г. Гуревич был одним из выдающихся преподавателей истории своего времени. Он умел заинтересовать своих учеников в изучении предмета и развить в них любовь к чтению исторических сочинений. В рукописном отделе Пушкинского Дома хранятся его неопубликованные заметки «Что может дать ученикам старшего возраста серьезное изучение истории и в чем должны заключаться самостоятельные занятия их по этому предмету?», написанные в 1903 году. Начинаются они тезисом «История один из самых интересных, но вместе с тем один из самых трудных предметов в курсе средних учебных заведений» [8, л. 2]. В заметках автор дает ряд четких кратких рекомендаций по методике обучения истории, которые обобщает так: «правильные поставленные занятия историей должны заключаться в качественном изучении руководств, в самостоятельном чтении обширных курсов, выдающихся, особенно художественно написанных монографий, в изучении избранных отрывков, в чтении лучшей художественной литературы, самостоятельных письменных работ по истории» [8, л. 3]. Рекомендации эти вполне современны и сегодня. Яков Григорьевич был педагогом в лучшем значении этого слова, потому что любил своё дело и любил детей. И дети платили ему такую же любовью, и трудно было найти в Петербурге более популярного педагога, чем директор гимназии и реального училища Гуревича, отмечали современники. Яков Григорьевич справедливо гордился своими выдающимися учениками: И.А. Шляпкиным, К.А. Красуским, А.Н. Потресовым-Старовером, Д.А. Граве, В.А. Гердом, князем В.А. Оболенским. В свой труд вкладывал он сердечную теплоту и истинную гуманность. С любовью принимал на полное своё иждивение нищих детей, которым устраивал судьбу, выручал из беды запутавшихся взрослых людей. Рукописный отдел Пушкинского Дома хранит интересные письма свидетельствующие об этом. Это письма Я.Г. Гуревича известному русскому поэту Я.П. Полонскому с которым Яков Григорьевич поддерживал дру-

жеские отношения, постоянно бывал на его знаменитых «пятницах» и принимал у себя. Вот фрагмент одного из них «Глубокоуважаемый Яков Петрович! Я позволил себе вчера обеспокоить Вас просьбой, собрать какие – либо сведения о дворянине Никольском, писавшем под псевдонимом и находящемся в очень бедственном положении. Вы были так любезны, что собирались даже заехать к редактору «Петербургских ведомостей» Авсеенко, чтобы расспросить о Никольском и затем сообщить мне, что вы узнали о нем. Так как мне удалось другими путями собрать сведения об этом господине, оказавшемся человеком, действительно заслуживающим поддержки, то прошу не беспокоиться. Спешу сообщить вам об этом, так как время ваше несомненно должно быть дорого» [9, л. 2]. В последующие годы своей жизни Я.Г. Гуревич разовьет свою благотворительную деятельность, будет товарищем председателя правления Педагогического общества взаимопомощи, казначеем Литературного Фонда, активистом Санкт-Петербургского комитета грамотности.

В 1885 году Яков Григорьевич пробует свои силы как преподаватель высшей школы, он получает звание приват-доцента кафедры всеобщей истории историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета, и в течении трех лет читает лекции по новой и новейшей истории для студентов старших курсов. Но управление гимназией и реальным училищем отнимает много сил и времени, и он вынужден оставить преподавание в университете. Надо отметить, что здоровье Якова Григорьевича было слабым, его долгие годы беспокоило сердце, к весне у него часто случались обмороки. Проблемы со здоровьем вынуждали его ежегодно брать отпуск и отправляться на лечение за границу, обычно в Германию на курорты Баден-Вюртемберга или в Киссенген. Он так описывает свой отдых в одном из писем к К.Н. Модзалевскому: «Я отлично отдыхаю и благодаря лечению и отличному воздуху совершенно избавился от головной боли и чувствую себя отлично. Остаюсь здесь еще на несколько дней, потом поеду на поезде в Баден-Баден, и на Франкфурт и Берлин, возвращусь в Петербург. Я завел здесь очень приятный для меня круг знакомых А.Ф. Кони, профессор Поссе и некоторые другие и это способствовало приятному препровождению времени» [10, л. 3].

С энтузиазмом принимал Я.Г. Гуревич на себя выполнение крупных общественно-просветительских задач, постоянно участвуя в различных комитетах и комиссиях министерства народного просвещения и Петербургского учебного округа. В 1890 году он участвовал в комиссии министерства народного просвещения по пересмотру гимназических правил и был председателем подкомиссии по разработке новой программы по истории. С 31 декабря 1895 года Яков Григорьевич успешно работает в составе комиссии занимающейся вопросами улучшений в средней школе при министерстве народного просвещения. Предписанием министерства народного просвещения № 1527 от 15 января 1902 года Якова Григорьевича назначили членом образовательной комиссии для составления устава средней школы, 19 марта 1903 года он приглашен для участия в работе учёного комитета министерства народного просвещения по разработке проектов предполагаемой реформы средней школы. Можно утверждать, что влияние его на формирование образовательной политики было значительным. Многие современники, знавшие его, отмечают, что он был блестящим оратором и человеком огромной образованности, хотя отличался вспыльчивостью и раздражительностью. Яков Григорьевич был педагогом практиком, и в то же время педагогом-теоретиком, педагогом-журналистом и педагогом-редактором, в лучшем смысле этих слов. Он был сторонником высших педагогических идеалов, пропагандировал эти

идеалы, проводил их в жизнь. Я.Г. Гуревич в течение шестнадцати лет (с 1890 по 1906) издавал и редактировал прогрессивный педагогический журнал «Русская школа». В журнале он регулярно публиковал свои статьи общепедагогического характера («К вопросу о подготовке преподавателей для гимназии» и другие) и рецензии на педагогические труды коллег. Якову Григорьевичу удалось привлечь для работы в журнале талантливых педагогов и публицистов: М.Л. Песковского, К.К. Сент – Илера, В.А. Латышева, Г.И. Паульсона, П.И. Вайнберга, В.Я. Стоюнина, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Познякова, М.Ю. Гольдштейна, Н.А. Осокина, Е.А. Соловьева, В.Я. Аврамова. 12 сентября 1895 года журнал получил первое официальное признание, похвальный отзыв от Министерства Финансов за представление в 1895 году на первую всероссийскую выставку печатного дела. В 90-е XIX века Яков Григорьевич морально и материально поддерживает старшую дочь Любовь Яковлевну, ставшую во главе литературного журнала «Северный вестник». Он выделил ей денежные средства в размере 5000 рублей, чтобы она смогла стать пайщиком журнала, позже помогал ей с подбором сотрудников. Яков Григорьевич гордился дочерью, которой удалось сделать авторами журнала таких писателей, как Л.Н. Толстой, Н.С. Лесков, Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус. Мнение Я.Г. Гуревича высоко ценилось коллегами и общественностью. 21 сентября 1895 года он выбран в члены попечительского совета Санкт-Петербургской женской гимназии М.Н. Стоюниной. 28 января 1903 года стал членом комиссии по вопросам празднования 200 – летия Санкт-Петербурга. Заслуги Я.Г. Гуревича были отмечены Отечеством. 10 декабря 1890 года Я.Г. Гуревич был произведен в потомственные дворяне. 6 мая 1884 года Яков Григорьевич стал кавалером ордена Св. Владимира IV степени, затем 1 января 1891 года он награжден орденом Святого Князя Владимира III степени, а 1 января 1896 года удостоен ордена Святого Станислава I степени. В начале XX века Яков Григорьевич располагает весьма солидным состоянием, владеет имением в Тульской губернии в 220 десятин земли и каменным трехэтажным домом в Санкт-Петербурге. Сам он, правда, по этому поводу любил пошутить, по свидетельству современников. Один из них вспоминал: «Яков Григорьевич горячился, когда его называли богатым человеком: «Если бы вы знали этого богача! Вот, например, у меня есть единственная слабость: я люблю сигары, но если бы вы знали какие сигары я курю: в шесть рублей сотня. Вот какой я богач! У меня в гимназии до 60 учеников льготных и 20 бесплатных. Мой журнал, за которым я сижу до 3 часов ночи не приносит мне ровно ничего, и если я не бросаю этого дела, то только потому что вложил туда часть своей души, оно составляет неразрывную часть того педагогического дела, которое я веду»» [5, с. 11].

В 1906 году Я.Г. Гуревич скоропостижно скончался. Он был под вечер в гостях у знакомых на Екатерининском канале, в 8 часов поехал в гимназию на заседание педагогического совета, по дороге почувствовал себя плохо и умер. Похоронен он в Александро-Невской лавре, проводить его в последний путь пришли около 1000 человек, среди них были и близкие многие годы ему А.Ф. Кони и И.Ф. Анненский. Дело Якова Григорьевича достойно продолжил его старший сын Яков Яковлевич Гуревич. Он стал директором гимназии и реального училища Гуревича и издателем журнала «Русская школа». Яков Григорьевич Гуревич несомненно был счастливым человеком. Он состоялся и в личной жизни и в профессиональной. Он сам сделал себя. Умение постоянно учиться, огромная работоспособность, активная жизненная позиция, любовь к людям привели его к успеху. Молодому поколению российских учителей пример его жизненного пути может быть весьма полезен и назидателен.

Библиографический список

1. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.231.
2. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.237.
3. *ЦГИА СПб.* ф. 139; Оп. 1; Д. 16096.
4. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.239.
5. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.228.
6. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.236.
7. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 25.332.
8. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 20.235.
9. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 12.043.
10. *РО ИРЛИ РАН.* ф. 89; No 4994.

References

1. *RO IRLI RAN.* F. 89; No 20.231.
2. *RO IRLI RAN.* F. 89; No 20.237.

3. CGIA SPb. F. 139; Op. 1; D. 16096.
4. RO IRLI RAN. F. 89; No 20.239.
5. RO IRLI RAN. F. 89; No 20.228.
6. RO IRLI RAN. F. 89; No 20.236.
7. RO IRLI RAN. F. 89; No 25.332.
8. RO IRLI RAN. F. 89; No 20.235.
9. RO IRLI RAN. F. 89; No 12.043.
10. RO IRLI RAN. F. 89; No 4994.

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 378.1:7.071-057.875

Seregin N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Folk Instruments and Orchestral Conducting, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: SereginNV@yandex.ru

THE MONITORING FRAMEWORK OF THE MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS. The article presents the results of the study of the main approaches to the monitoring of the musical and pedagogical process. The author analyzes the studies related to the management of the educational process, the education of the musician's technique and culture. As the most important components for monitoring, the variants of control over the development of educational programs are analyzed, the correspondence of knowledge, skills, possession of the musician, evaluation indicators, actual data of the musical and performing process and its components of gnostic qualities, the prospects of inclusion in the monitoring process of the musician-performer. The paper observes indicators of studying, diagnostics and forecasting of educational process, and also the results of training, which are a basis for making pedagogical decisions.

Key words: research essence of musical and pedagogical process, monitoring, diagnostics, forecasting, efficiency, self-development of musician.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В статье представлены результаты исследования основных подходов к мониторингу музыкально-педагогического процесса. Автор проанализировал исследования, связанные с управлением образовательным процессом, воспитанием техники музыканта и его культуры. В качестве важнейших составляющих для мониторинга были проанализированы варианты контроля освоения образовательных программ, выявлены соответствия знаний, умений, владений музыканта, оценочные показатели, фактические данные музыкально-исполнительского процесса и составляющих его гностических качеств, перспективы включения в мониторинговый процесс самого музыканта-исполнителя. Конкретизированы показатели изучения, диагностики и прогнозирования учебного процесса, а также результатов обучения, являющихся основой для принятия педагогических решений.

Ключевые слова: научно-исследовательская сущность музыкально-педагогического процесса, мониторинг, диагностика, прогнозирование, эффективность, саморазвитие личности музыканта.

Основным фактором повышения эффективности профессионального музыкального образования является совершенствование педагогического процесса в связи с изменениями исполнительских качеств музыканта. Возможность решения этого вопроса на наш взгляд лежит исключительно при исследовании в нескольких областях, связанных с управлением образовательным процессом, воспитанием техники музыканта и его культуры. В качестве важнейших составляющих для исследования мы видим анализ вариантов контроля освоения образовательных программ, выявление соответствий знаний, умений и владений музыканта. Анализ оценочных показателей, фактических данных музыкально-исполнительского процесса и составляющих его гностических качеств, выявленных в процессе диагностики учебного процесса, а также результатов обучения, является основой для принятия педагогических решений. Сущность такого анализа составляет исследование информационной составляющей музыкально-исполнительского и педагогического процессов.

Мониторинг учебного процесса, результатов и качества обучения рассматривается сегодня с различных позиций. Чаще всего он представляется «наиболее совершенным способом обеспечения своевременной и качественной информацией сферы управления различными видами деятельности» [1, с. 12].

При уточнении научно-исследовательской сущности педагогического процесса мониторинг рассматривается как системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива [2].

При конкретизации временных, инновационных и управленческих показателей мониторинг характеризуется как длительное слежение за объектами или явлениями педагогической действительности с целью обеспечения педагогов качественной и сво-

временной информацией, необходимой для принятия решений [3].

Конкретизируя содержание мониторинга, исследователи выявляют процесс непрерывного научнообоснованного прогнозистического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения [4] и конкретизируют содержание диагностики, оценки и прогнозирования состояния педагогического процесса: отслеживание его хода, результатов, перспектив развития [5].

Для нашего исследования важным представляется конкретизация системообразующих признаков мониторинга педагогического процесса и его результатов. В качестве таковых исследователи выделяют:

- включенность объекта мониторинговой оценки в педагогическую систему в качестве ее составляющего элемента;
- определение целей педагогического оценивания состояния образовательного процесса;
- педагогическое прогнозирование и коррекция развития наблюдаемого объекта;
- систематичность и непрерывность, научная обоснованность проведения педагогического мониторинга;
- использование результатов педагогического мониторинга для эффективного управления образовательными системами [6].

Целенаправленность педагогического процесса на развитие учащихся конкретизируется формирующимися у них качествами. Любая музыкальная деятельность требует уточнения целого ряда параметров важных для её реализации качеств. Для определения важности качеств их нужно диагностировать с точки зрения той или иной профессии. Кроме того, необходимо прогнозировать возможности функционирования профессионально важных качеств относительно конкретных условий и личности. Для этого необходимо уточнить исходные параметры диагностики, прогнозирования и мониторинга в педагогическом процессе [7].

Музыкально-педагогическая диагностика основывается на способности распознавать, на понимании процесса постановки диагноза, на установлении уровня музыкального развития, общекультурного образования и профессиональной воспитанности обучающегося.

Функционирование музыкально-педагогической диагностики осуществляется в процессе сбора информации, оценки и корректировки педагогического процесса. Сведения о личности, коллективе, музыкальной деятельности в последующем процессе мониторинга оцениваются. При этом конкретизируются уровни образования, уровни развития личности, коллектива, уровни развития отдельных качеств личности и т. п. Мониторинг предполагает в перспективе реализацию корректирующей функции – внесение частичных, либо кардинальных исправлений, поправок в ход музыкально-педагогического и музыкально-исполнительского процесса.

Виды музыкально-педагогической диагностики основываются на содержании научно-исследовательского процесса. При определении конкретных задач диагностики, в начале определения векторной направленности музыкально-педагогической, исполнительской деятельности, на различных стадиях работы с детьми, студентами, музыкантами формируется представление основного содержания мониторинга. Текущая диагностическая работа реализует содержание и отслеживание хода музыкально-педагогического процесса на всех этапах формирования и развития профессионала. Обобщая результаты диагностики, исследователь формирует представления, подводящие итоги какого-то периода жизнедеятельности педагогического коллектива или личности музыканта. При этом анализируется процесс реализации конкретной музыкально-исполнительской задачи.

Сущность музыкально-педагогической диагностики конкретизируется в сборе информации о субъекте музыкально-исполнительского и образовательного процесса. Формируются сравнительные характеристики полученной информации. Сегодняшние состояния сравниваются с предыдущими. Параллельно происходит сбор информации о сходных объектах и предметах исследования. Исследуемый субъект идентифицируется с другими идентичными субъектами. Отбираются варианты стандартов, описывающих сходные характеристики субъекта. Мониторинг содержит анализ, целью которого становится конкретизация и определение сущностных характеристик причинно-следственных связей удачных или неудачных компонентов развития, образования, формирования личности. Постепенно раскрывается смысл вариантов решения проблем, раскрываются и объясняющие изменения, происходящие в музыканте. В педагогический процесс включаются уровни и элементы всей системы образования и воспитания. С учётом индивидуальности и конкретной ситуации результаты диагностики доводятся до сведения обучающихся (их родителей, других педагогов). Формируется система мониторинга результатов диагностической деятельности, которая проверяет воздействия различных диагностических методов на личность музыканта-исполнителя.

Педагогический мониторинг является исследовательской деятельностью по выявлению состояний, уточнению изменений, происходящих у музыканта-исполнителя в процессе диагностики, конкретизации результатов и перспектив педагогического процесса.

Организуя музыкально-педагогический процесс, мы формируем перспективу исследования всей совокупности действий, систематизирующих самовоспитание музыканта-исполнителя.

Включение личности музыканта в мониторинг помогает активизировать факторы самовоспитания, ведущие к образованию и совершенствованию взаимосвязей между компонентами педагогического и музыкально-исполнительского процесса личности. К основным компонентам организации педагогического и музыкально-исполнительского процесса мы относим психолого-педагогический мониторинг, проектировочную, собственно организаторскую, гностическую деятельность.

Психолого-педагогическое прогнозирование понимается нами как предвидение будущих изменений в развитии музыканта-исполнителя, его образовании, формировании его личности; определение путей совершенствования личности музыканта-исполнителя; проектирование хода развития музыкально-педагогического процесса.

При составлении прогноза необходим мониторинг информации о прошлом и настоящем исследуемого объекта и предмета. Самовоспитание в процессе мониторинга помогает обучающемуся вникать в законы и тенденции развития образовательно-воспитательного процесса и составляющих его элементов. Важное значение для музыкальной педагогики играет активизация предвидения, которая формируется в результате включения музыканта в процесс мониторинга собственного развития. Музыкант учится предвидеть будущие музыкально-исполнительские тенденции, включается в педагогическое исследование, анализирует готовность себя и учебного процесса для активного изменения хода событий в благоприятную сторону.

Музыкально-педагогическое прогнозирование не терпит пассивности и созерцательности. Вдумчивый и творчески работающий педагог стремится предвидеть вместе с учеником музыкально-исполнительское поведение, поступки, действия, прогнозировать развитие и формирование личности, осуществлять управление педагогическим процессом.

Прогнозирование как завершающая функция цикла музыкально-педагогического мониторинга подводит итог изучения и диагностики. Прогноз в музыкально-исполнительской деятельности чаще всего относят к начальному периоду становления музыканта. Однако продуктивность музыкально-педагогического процесса определяется постоянным процессом обновления цели и задач. Без конкретизации цели не может быть самого музыкально-педагогического процесса. Прогнозирование на основе изучения и формирует цель исполнительской деятельности, на реализацию которой направлен музыкально-педагогический процесс.

Музыкально-педагогическая цель определяется содержанием музыкально-исполнительской деятельности, в процессе которой изучается личность музыканта. В результате возникает логическая формула педагога и музыканта-исследователя: систематически изучая музыканта, учитывать закономерности развития личности, распознавать внутренний мир, исполнительские качества, которые необходимо учитывать в организации процессов обучения и воспитания, при прогнозировании поведения и деятельности. При этом происходит сопоставление разнообразных взаимосвязей, взаимодействий, взаимообусловленностей качеств, свойств личности, учёт их взаимокомпенсационных процессов.

Для решения проблемной ситуации исследователь диагностирует отстающие элементы, которые нарушают гармонию личности. Соответственно, мониторинг и прогнозирование строится по логике проектирования путей восстановления гармонии, исправления диссонансов, восстановления и создания позитивной перспективы [8].

Библиографический список

1. Майоров А.Н. *Мониторинг в образовании*. Книга 1. Санкт-Петербург: Образование – культура, 1998.
2. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования. *Известия Российской Академии Наук*. 2001; 1: 37.
3. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании. *Педагогика*. 1996; 3: 9 – 15.
4. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. *Мир образования*. 1996; 2: 31 – 38.
5. Стефановская Т.А. *Педагогика: наука и искусство*. Москва: Совершенство, 1998.
6. Подковко Е.Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества обучения. *Гуманитарные научные исследования*. 2012; 5 (9).
7. Серегин Н.В. *Музыкальная педагогика и психология*: монография. Алтайский государственный институт культуры. Барнаул: Издательство Алт. гос. инст. культуры, 2017.
8. Серегин Н.В. *Психодидактика музыкальной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул: Издательство Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2014.

References

1. Majorov A.N. *Monitoring v obrazovanii*. Kniga 1. Sankt-Peterburg: Obrazovanie – kul'tura, 1998.
2. Andreev V.I. Problemy pedagogicheskogo monitoringa kachestva obrazovaniya. *Izvestiya Rossijskoj Akademii Nauk*. 2001; 1: 37.
3. Orlov A.A. Monitoring innovacionnyh processov v obrazovanii. *Pedagogika*. 1996; 3: 9 – 15.
4. Bepal'ko V.P. Monitoring kachestva obucheniya – sredstvo upravleniya obrazovaniem. *Mir obrazovaniya*. 1996; 2: 31 – 38.

5. Stefanovskaya T.A. *Pedagogika: nauka i iskusstvo*. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
6. Podkovko E.N. Nauchno-pedagogicheskie osnovy monitoringa kachestva obucheniya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2012; 5 (9).
7. Seregin N.V. *Muzykal'naya pedagogika i psikhologiya*: monografiya. Altajskij gosudarstvennyj institut kul'tury. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. gos. inst. kul'tury, 2017.
8. Seregin N.V. *Psihohodidaktika muzykal'noj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 373.24

Sokolova E.V., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department, Tarsky branch of Omsk State Agrarian University (Tara, Russia), E-mail: lev-15@mail.ru

Grinyova L.P., senior teacher, Tarsky branch of Omsk State Agrarian University (Tara, Russia), E-mail: l_grineva@mail.ru

Parshukova S.S., senior teacher, Tarsky branch of Omsk State Agrarian University (Tara, Russia), E-mail: sve_parshukova@mail.ru

FORMATION OF THE FEELING OF PATRIOTISM AT PRESCHOOL AGE (FROM THE EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF REGIONAL WORK ON THE MATERIAL OF THE TARKSK DISTRICT OF OMSK REGION). The article deals with the organization of local history work in a pre-school educational organization. The authors disclose the potential of local history material for the comprehensive development of the child, the formation of patriotism and the basis of his active life position. The authors dwell in detail on the organization of interaction between preschool educational organizations and cultural and educational institutions, whose activities are aimed at translating knowledge to preschool and primary school children. At the same time, the emphasis is placed on the possibilities of cooperation with the museum of local studies through the organization of joint cognitive activities, excursions, museum lessons. The author presents the authors' development of conducting regional studies in kindergartens of the city of Tara, Omsk Region. The thematic plan is designed for two years of study, built from simple to complex, from the known to the unknown. Its contents cover all milestones in the history of the city. The novelty of the research is seen in the fact that the authors' project is carried out taking into account the principle of systemic nature, which makes it possible to exclude fragmentation in the organization of local history activities and make this work comprehensive. The practical significance of the research is the possibility of applying its results in the pre-school educational organization of a particular subject of the Russian Federation, and also using it as a model for organizing of local studies activities in other regions.

Key words: pre-school educational organization, local history work, patriotic education, regional component.

Е.В. Соколова, канд. ист. наук, доц., зав. каф. гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин Тарского филиала ФГБОУ ВО Омский ГАУ, г. Тара, E-mail: lev-15@mail.ru

Л.П. Гринёва, ст. преп. Тарского филиала ФГБОУ ВО Омский ГАУ, г. Тара, E-mail: l_grineva@mail.ru

С.С. Паршукова, ст. преп. Тарского филиала ФГБОУ ВО Омский ГАУ, г. Тара, E-mail: sve_parshukova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА МАТЕРИАЛЕ ТАРСКОГО РАЙОНА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье рассматриваются вопросы организации краеведческой работы в дошкольной образовательной организации. Авторы раскрывают потенциал краеведческого материала для всестороннего развития ребёнка, формирования патриотизма и основы его активной жизненной позиции. Авторы подробно останавливаются на организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с учреждениями культуры и образования, деятельность которых направлена на трансляцию краеведческих знаний детям дошкольного и младшего школьного возраста. При этом сделан акцент на возможности сотрудничества с краеведческим музеем через организацию совместных познавательных мероприятий, экскурсий, музейных уроков. В статье представлена авторская разработка проведения краеведческих занятий в детских садах города Тары Омской области. Предлагаемый тематический план рассчитан на два года обучения. Его содержание охватывает все веки истории города. Новизна исследования видится в том, что авторская разработка выполнена с учетом принципа системности, что позволяет исключить фрагментарность в организации краеведческой деятельности и сделать эту работу комплексной. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в дошкольной образовательной организации конкретного субъекта РФ, а также использование в качестве модели для организации краеведческой деятельности в других регионах.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, краеведческая работа, патриотическое воспитание, региональный компонент.

Введение

Известный исследователь Омского Прииртышья А.П. Долгушин говорил: «К истории своей малой родины можно относиться по-разному – трепетно или, наоборот, равнодушно. Но нельзя не уважать, ибо это история, с которой пересеклись судьбы твоих предков, а в далейх ее брезжит твое начало» [1]. Иными словами – знание истории своего края является неотъемлемой частью внутреннего мира любого человека. Это позволяет почувствовать себя частицей своего народа, ощутить своё единство с ним [2].

Теоретический анализ проблемы

Краеведение сегодня рассматривается как комплексная дисциплина, включающая в себя всестороннее изучение родного края: его природы, истории, культуры, населения, экономики. И начинать изучение края, а вместе с тем и формирование чувства толерантности, сопереживания, сопричастности, следует с младшего возраста. Необходимость подобного подхода осозна-

ётся и принимается не только каждым членом общества, но и на уровне государства. Так, одним из приоритетов национального проекта «Образование» является патриотическое воспитание человека и становление его гражданской позиции. Сегодня, начиная с начальной школы, дети знакомятся с историей своего края, с культурными традициями территории, с людьми, которые внесли неоценимый вклад в развитие малой родины. Кроме того, первые знания о своей малой родине дети получают в семье и в дошкольном образовательном учреждении.

Говоря о развитии личности ребёнка, психологи выделяют несколько кризисных возрастных периодов, в которые происходят наиболее важные личностные перестройки. К числу наиболее важных периодов относится и период дошкольного детства. Значение данных периодов для развития личности отмечались виднейшими педагогами прошлого – К.Д. Ушинским, П.Ф. Лесгафтом и другими. В период дошкольного детства, по мнению крупнейшего отечественного психолога А.Н. Леонтьева, происходит

первоначальное фактическое складывание личности [3]. Отечественные учёные А.С. Белкин, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие приходят к выводу, что в дошкольном возрасте ребёнок в своём развитии проходит значительный путь, содержание и направленность которого стремительно расширяются и дополняются. В этом возрасте дети приобретают опыт практического мышления в предметном и образном плане. А к шести годам у них основательно формируется позиция «Я и общество» [4, с. 59].

Опыт организации краеведческой работы в детском саду представлен в работах ряда исследователей и практиков: Е.В. Вахрушиной [5], Л.Я. Мусатовой [6], А.А. Нестеровой и Т.С. Щербаковой [7], М.А. Кухар и В.В. Речки [8], Л.Н. Лавровой и И.В. Чеботаревой [9], В.И. Гончаровой и Н.Н. Добрыниной [10], Т.И. Хисматулиной и Т.В. Шестаковой [11], О.В. Бурляевой [12], Т.Г. Гатченко, И.В. Загигаловой, О.М. Тимофеевой [13], О.Д. Очировой [14], О.Е. Веннецкой, О.А. Лакеевой, К.В. Жуковой [15] и ряда других.

Таким образом, изучив имеющуюся по данному вопросу литературу, приходим к выводу: попытки организовать краеведческую работу в детском саду предпринимаются в различных регионах России. Но эта работа на сегодняшний день носит фрагментарный несистемный характер.

Авторская методика организации краеведческой работы в детском саду

Организация краеведческой работы в дошкольной образовательной организации имеет свои особенности. Это обусловливается, в частности, спецификой образовательной и социальной среды в детском саду. По словам М. Бывшевой: «Социальная среда детского сада не только обеспечивает процесс социализации посредством воспитания подрастающего поколения, но и способствует раскрытию индивидуальности ребёнка» [4, с. 59 – 60].

Нами был изучен опыт организации краеведческой работы с дошкольниками со стороны учреждений образования и культуры Тарского муниципального района Омской области. Это, прежде всего, дошкольные образовательные учреждения (детские сады), имеющие программу развития, составной частью которой является патриотическое воспитание. Анализ программ и деятельности позволяет заключить, что в содержательном плане в программе акцент делается на факты и события общей российской истории; собственно историческая компонента программ не выделена в самостоятельный раздел, а интегрирована в содержание изучения окружающего мира в целом. Следовательно, целенаправленно краеведение в дошкольной организации не изучается. Следует отметить, что собственно краеведческим вопросам, рассчитанным на детей дошкольного возраста, частично уделяют внимание Тарский историко-краеведческий музей и Тарская центральная районная библиотека. Представители названных организаций проводят мероприятия, приуроченные к отдельным датам истории и культуры города и района, делая акцент на особенностях быта и праздниках народного календаря. Однако для того, чтобы у ребенка формировалось чувство любви и уважения к Родине, развивался интерес и стремление изучать её историю необходимо вести целенаправленную и систематическую работу. И эта проблема на сегодняшний день остаётся нерешённой. Фрагментарный характер проводимых мероприятий не позволяет создать у дошкольников целостного представления о месте проживания как о малой Родине, почувствовать свою причастность к ней. Бессистемность в организации краеведческой работы обусловлена рядом следующих причин: отсутствие квалифицированных профильных специалистов, отсутствие педагогического опыта проведения подобной работы, отсутствие методической базы, отсутствие дидактических материалов, в том числе и адаптированных для детей дошкольного возраста.

В настоящее время краеведческое образование в воспитательно-образовательном процессе современного детского сада является актуальным вопросом. Использование потенциала краеведения становится возможным при решении задач приобщения детей к национальным культурно-историческим ценностям и традициям.

Считаем, что целенаправленная системная организация краеведческой работы в дошкольном учреждении позволит не только формировать чувство любви и уважения к своей малой Родине, патриотизма, гражданской идентичности, толерантности, становление собственного мировоззрения с раннего возраста, но и вовлечь в формирование городского пространства самых маленьких жителей города.

При организации краеведческой работы в детском саду, следует учитывать пути ее становления в образовательной практике дошкольного учреждения, применяя разные формы работы с детьми дошкольного возраста.

Одной из интересных и перспективных форм работы является экскурсионная деятельность. Экскурсии в рамках краеведческой деятельности, в первую очередь, могут быть организованы в музей [16]. Занятия по музейному образованию можно проводить не только в пределах детского сада или групп дошкольного учреждения (этнографические уголки), а также в государственных и муниципальных музеях. Содержание краеведческих знаний целесообразно строить от простого к сложному.

В настоящее время рационально использовать не только занятия традиционной культурно-образовательной формы, но и применять занятия инновационной формы: экскурсия-игра, экскурсия-путешествие, музейный урок.

При сотрудничестве родителей, детей и педагогов, а также на основе социального партнерства в региональном культурно-образовательном пространстве использование возможностей музейного образования в обучающем процессе будет успешным.

Введение краеведческой работы в процесс обучения детей дошкольного возраста осуществляется педагогом с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, при овладении воспитателем методикой использования краеведческого материала и соответствии предметно-развивающей среды.

Познавательный процесс следует начинать с того, что более доступно пониманию, т. е. с наблюдений ближайшего окружения ребенка.

На занятиях и в повседневной жизни дети дошкольного возраста могут познакомиться с прошлым храмов и монастырей, жизни местных жителей, представителей духовенства; обратиться к различным источникам и памятникам конфессиональной истории и культуры.

Нами был разработан тематический план проведения краеведческих занятий в детском саду, рассчитанный на два года обучения (таблица 1, таблица 2).

Первый год обучения.

Цель краеведческой работы в дошкольном образовательном учреждении: популяризация краеведческих знаний и приобщение ребенка к истории и культуре своей малой родины.

Таблица 1

Тематический план занятий. Первый год обучения

№ п/п	Тема занятия	Количество занятий
1.	Моя малая родина	1
2.	Моя семья	2
3.	Мой дом	1
4.	Мир вокруг (природа Тарского Прииртышья)	1
5.	Мой город (история Тары)	1
6.	Герб города Тары	1
7.	Так я вижу свой город (творческое занятие)	1
8.	Улицы старинного города (топонимика города)	1
9.	Тара – город купцов	2
10.	Тарский историко-краеведческий музей (занятие экскурсия)	1
11.	Тара военная	2
12.	Тарские художники	2
13.	Тарские поэты	1
14.	Театральные традиции Тары	2
15.	Итоговое занятие	1
Итого: 20 занятий		

Второй год обучения.

В ходе краеведческих занятий второго года обучения продолжается формирование общепредметных умений и навыков, воспитание патриотизма.

Цель: продолжать популяризацию краеведческих знаний и приобщение ребенка к истории и культуре своей малой родины.

Задачи:

- Дать знания об истории и культуре своего края;
- Формировать интерес и уважительное отношение к истории своей семьи, своего дома, своего города;
- Вовлекать в краеведческую работу родителей.

Таблица 2

Тематический план занятий. Второй год обучения

№ п/п	Тема занятия	Количество занятий
1.	Моя Родина на карте	2
2.	Праздники моего города: День Сибири	1
3.	Семейные традиции	1
4.	История Тары: век XVI	1
5.	История Тары: век XVII	1
6.	История Тары: век XVIII	1
7.	История Тары: век XIX	1
8.	История Тары: век XX	1
9.	Церкви города Тары	1
10.	Современная Тара	1
11.	Образовательные учреждения г. Тары	2
12.	Библиотеки г. Тары	1
13.	Картинная галерея как транслятор культурных ценностей малого города	1
14.	Краеведы г. Тары	1
15.	Памятники г. Тары	1
16.	Тара военная	1
17.	Моя малая Родина (творческое занятие)	1
18.	Итоговое занятие	1
	Итого: 20 занятий	

Заключение

Формирование личности – сложный и многогранный процесс, на который оказывает влияние совокупность различных факторов. Одним из таких факторов является краеведческое воспитание.

Нами был изучен накопленный опыт по рассматриваемому вопросу. В ходе анализа опубликованных материалов мы пришли к следующим выводам:

- сегодня предпринимаются отдельные попытки организации краеведческой работы в дошкольных образовательных учреждениях;
- в ходе изучения краеведческого материала основное внимание уделяется таким вопросам, как народные промыслы отдельных территорий, достопримечательности края, военная история;
- чаще всего, занятия носят фрагментарный характер и не составляют единую систему, обеспечивающую преемственную связь в системе «детский сад – школа»;
- в ходе проведения краеведческих занятий в детском саду осуществляются тесные контакты с культурными учреждениями населенного пункта: музеем, библиотекой и т. д.

Библиографический список

1. Долгушин А.П. Городища железного века. *Иртышский вертоград*. Москва, 1998: 109 – 110.
2. Менщиков В.В. Историческое краеведение в контексте современного гуманитарного знания. *Регионоведение*. 2003; 3: 293 – 300.
3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребёнка в школьном возрасте. *Дошкольное воспитание*. 2009; 1: 11 – 13.
4. Бывшева М. Социальное познания старшего дошкольника: проблемы и их решение. *Дошкольное воспитание*. 2009; 9: 59 – 67.
5. Вахрушина Е.В. Воспитание нравственно-патриотических чувств у детей дошкольного возраста посредством реализации проекта «Моё родное Каргополье». *Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования*. Архангельск, 2017: 253 – 257.
6. Мусатова Л.Я. Организация эколого-краеведческой работы в детском саду. *Дошкольное образование в России XXI века: диалог наук о детстве*. Елец, 2014: 93 – 99.
7. Нестерова А.А., Щербакова Т.С. Формирование представлений старших дошкольников о профессиях: краеведческий подход. *Поволжский педагогический поиск*. Ульяновск, 2017: 112 – 119.
8. Речка В.В., Кухар М.А. Диагностика краеведческой компетенции педагогов дошкольной образовательной организации. *APRIORI. Серия: Гуманитарные науки*. 2017; 1: 19.
9. Лаврова Л.Н., Чеботарева И.В. Современный взгляд на проблему формирования патриотических качеств личности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами краеведения. *Педагогика XXI века: стандарты и практики*. Липецк, 2016: 100 – 106.

Краеведческая работа в дошкольной образовательной организации представляет собой реализацию регионального компонента государственной политики в сфере образования. Это предполагает следующее:

- знакомство с историей и культурой родного края в контексте изучения общегосударственной истории;
- встраивание краеведческого материала в программу изучения истории по принципу «от более близкого ребёнку – к менее близкому», от истории семьи к истории малой родины;
- основным подходом при организации краеведческих занятий является деятельностный подход, т. е. освоение краеведческих знаний происходит через практическую деятельность (например, рисование);
- осознанный выбор методов знакомства с историей родного края, повышающих эмоциональную и познавательную активность детей.

В дошкольной образовательной организации силами педагогов и родителей создаются все условия для реализации социального познания ребёнка. Его эффективность в дошкольном возрасте обусловлена, с одной стороны, природной любознательностью, а с другой – использованием специальных психолого-педагогических методов и приёмов.

Важно выделить следующие особенности организации краеведческой работы в дошкольном образовательном учреждении:

- краеведческие занятия в дошкольном образовательном учреждении представляют собой пропедевтический курс, предполагающий продолжение работы в начальной школе;
- изучение краеведческого материала происходит, преимущественно, через игру;
- краеведческие занятия в детском саду всегда носят практический характер;
- занятия проводятся в группе детей с различными познавательными возможностями (в то время, как школьный класс – это группа детей с примерно равными учебно-познавательными возможностями);
- краеведческая работа в детском саду тесно связана с заинтересованностью родителей в данной работе.

Для того, чтобы максимально эффективно организовать краеведческую работу в дошкольном образовательном учреждении необходимо учитывать следующие моменты:

- для того чтобы заинтересовать детей, важно поставить их в ситуацию субъекта собственной познавательной деятельности;
- доступность материала детям дошкольного возраста, яркость и образность излагаемого материала;
- ведущий вид деятельности, в ходе которого дети получают краеведческие знания и в ходе которой у них формируется определённый круг умений и навыков – игра.

Весомая роль в эффективной организации краеведческой работы принадлежит тесному сотрудничеству педагогов, детей и родителей. Это сотрудничество может быть организовано через совместную деятельность детей и родителей (например, при выполнении проектов «Мой дом», «Моя семья», «Семейные традиции»).

Проблема организации краеведческой работы в детском саду является сегодня одной из самых актуальных. Краеведческие занятия в дошкольной образовательной организации позволяют формировать у детей чувства патриотизма, способствуют закладыванию основ активной гражданской позиции. Кроме того, организация краеведческой работы в детском саду обеспечивает преемственную связь в системе «Детский сад – школа».

10. Гончарова В.В., Добрынина Н.Н. Особенности работы детского сада, работающего на краеведческой основе. *Материалы Международной научно-практической конференции*, 20 января, Самара: ООО «Центр научных исследований и консалтинга», 2018: 55 – 57.
11. Хисматулина Т.И., Шестакова Т.В. Роль краеведческого музея в формировании нравственных позиций ребёнка. *Сборник научных трудов SWorld*. Иваново, 2011: 44 – 48.
12. Бурляева О.В. Организация работы по ознакомлению дошкольников с историей родного края. *Детский сад: теория и практика*. 2011; № 9: 82 – 89.
13. Гатченко Т.Г., Загibalова И.В., Тимофеева О.М. Краеведческое образование дошкольников: приобщение к истории и культуре Урала. *Детский сад от А до Я*. 2010; 4 (46): 38 – 49.
14. Очирова О.Д. Информационно-компьютерные технологии в краеведческом образовании дошкольника. *Детский сад от А до Я*. 2010; 4 (46): 103 – 108.
15. Веннецкая О.Е., Лакеева О.А., Жукова К.В. Проблемы и практика взаимодействия педагогов и родителей воспитанников детского сада по ознакомлению детей с историей своего города. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2016; 5: 183 – 185.
16. Булыгина Т.А. Краеведческий музей и источники местной истории. *Новая локальная история*. Ставрополь, 2006: 45 – 49.

References

1. Dolgushin A.P. Gorodischa zheleznogo veka. *Irtyskij vertograd*. Moskva, 1998: 109 – 110.
2. Menshikov V.V. Istoricheskoe kraevedenie v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya. *Regionologiya*. 2003; 3: 293 – 300.
3. Leont'ev A.N. Psihologicheskie voprosy formirovaniya lichnosti rebenka v shkol'nom vozraste. *Doshkol'noe vospitanie*. 2009; 1: 11 – 13.
4. Byvsheva M. Social'noe poznaniya starshego doshkol'nika: problemy i ih reshenie. *Doshkol'noe vospitanie*. 2009; 9: 59 – 67.
5. Vahrushina E.V. Vospitanie нравственно-patrioticheskikh chuvstv u detej doshkol'nogo vozrasta posredstvom realizacii proekta «Moe rodnoe Kargopol'e». *Sovremennye podhody k organizacii obrazovatel'nogo processa v usloviyah standartizacii obrazovaniya*. Arhangel'sk, 2017: 253 – 257.
6. Musatova L.Ya. Organizatsiya `ekologo-kraevedcheskoj raboty v detskom sadu. *Doshkol'noe obrazovanie v Rossii XXI veka: dialog nauk o detstve*. Elec, 2014: 93 – 99.
7. Nesterova A.A., Scherbakova T.S. Formirovanie predstavlenij starshih doshkol'nikov o professiyah: kraevedcheskij podhod. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. Ul'yanovsk, 2017: 112 – 119.
8. Rechka V.V., Kuhar M.A. Diagnostika kraevedcheskoj kompetencii pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2017; 1: 19.
9. Lavrova L.N., Chebotareva I.V. Sovremennij vzglyad na problemu formirovaniya patrioticheskikh kachestv lichnosti detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta sredstvami kraevedeniya. *Pedagogika XXI veka: standarty i praktiki*. Lipeck, 2016: 100 – 106.
10. Goncharova V.V., Dobryнина N.N. Osobennosti raboty detskogo sada, rabotayuschego na kraevedcheskoj osnove. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 20 yanvarya, Samara: ООО «Centr nauchnyh issledovanij i konsaltinga», 2018: 55 – 57.
11. Hismatulina T.I., Shestakova T.V. Rol' kraevedcheskogo muzeya v formirovanii нравstvennykh pozicij rebenka. *Sbornik nauchnyh trudov SWorld*. Ivanovo, 2011: 44 – 48.
12. Burlyayeva O.V. Organizatsiya raboty po oznakomleniyu doshkol'nikov s istoriej rodnogo kraja. *Detskij sad: teoriya i praktika*. 2011; № 9: 82 – 89.
13. Gatchenko T.G., Zagibalova I.V., Timofeeva O.M. Kraevedcheskoe obrazovanie doshkol'nikov: priobshchenie k istorii i kul'ture Urala. *Detskij sad ot A do Ya*. 2010; 4 (46): 38 – 49.
14. Ochirova O.D. Informacionno-komp'yuternye tehnologii v kraevedcheskom obrazovanii doshkol'nika. *Detskij sad ot A do Ya*. 2010; 4 (46): 103 – 108.
15. Venneckaya O.E., Lakeeva O.A., Zhukova K.V. Problemy i praktika vzaimodejstviya pedagogov i roditelej vospitannikov detskogo sada po oznakomleniyu detej s istoriej svoego goroda. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2016; 5: 183 – 185.
16. Bulygina T.A. Kraevedcheskij muzej i istochniki mestnoj istorii. *Novaya lokal'naya istoriya*. Stavropol', 2006: 45 – 49.

Статья поступила в редакцию 27.06.18

УДК 37.013.43:792:37.015.31

Plyusnin A.D., senior lecturer, Head of Department of Social and Cultural Activities, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: Cafedraskd@mail.ru

Fisyuk T.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: Cafedraskd@mail.ru

THE CREATIVE METHOD OF THEATRICALIZATION AS A PHENOMENON OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT. The article considers the creative method of dramatization from the perspective of the modern paradigm of social and cultural activity-social activity of the individual. The author presented the historical and technological aspect of theatrical as a socio-cultural phenomenon and the problem of transformation of the method, the identification of innovative trends and optimization of its creative possibilities in the context of the organization of political, educational, propaganda, cultural and educational work and social and cultural activities of Russia of the XX – early XXI centuries. The modern trends in the sphere of leisure, which should be reflected in the content of theatrical cultural and leisure programs, are substantiated. The article describes the theoretical approaches to the problem of forming a theatrical cultural and leisure program as an animation project from the perspective of psychological and pedagogical aspects, types of animation that meet the different needs of the participants of cultural and leisure activities. The main directions of animation activities that have been formed in the modern leisure industry-sports and health, information and educational, entertainment, creative and performing became the initial basis for the classification of theatrical cultural and leisure programs.

Key words: theatricalization, historical and technological aspect of theatricalization, paradigm of social activity of person, social and cultural animation, types of animation in leisure industry.

А.Д. Плюснин, доц., зав. каф. социально-культурной деятельности, Алтайский государственный институт культуры, заслуженный работник культуры РФ, г. Барнаул, E-mail: Cafedraskd@mail.ru

Т.Т. Фисюк, канд. пед. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: Cafedraskd@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрен творческий метод театрализации с позиций современной парадигмы социально-культурной деятельности – социальной активности личности. Авторы представили историко-технологический аспект театрализации как социально-культурного феномена и проблему трансформации метода, выявили инновационные тенденции и оптимизацию его творческих возможностей в контексте организации политико-просветительной, агитационно-пропагандистской, культур-

но-просветительной работы и социально-культурной деятельности России XX – начала XXI вв. Обоснованы современные тенденции в сфере досуга, которые должны быть отражены в содержании театрализованных культурно-досуговых программ. В статье изложены теоретические подходы проблемы формирования театрализованной культурно-досуговой программы как анимационного проекта с позиции психолого-педагогического аспекта, виды анимации, удовлетворяющие различные потребности участников культурно-досуговой деятельности. Обозначены основные направления анимационной деятельности, которые сформировались в современной индустрии досуга – спортивно-оздоровительное, информационно-познавательное, зрелищно-игровое, творческо-исполнительское, развлекательное, что стало исходной основой для классификации театрализованных культурно-досуговых программ.

Ключевые слова: **театрализация, историко-технологический аспект театрализации, парадигма социальной активности личности, социально-культурная анимация, виды анимации в индустрии досуга, психолого-педагогический аспект театрализованных культурно-досуговых программ.**

Театрализация является уникальным феноменом и универсальным творческим методом в истории культурно-досуговой деятельности человечества. История театрализации уходит своими корнями в глубокую древность и сопровождает человека от рождения до смерти. Театрализация как феномен в культурной жизни человеческой цивилизации по своей сущности и природе появилась раньше искусства театра, с понятием которого имеет единое коренное значение. Понятие «театр» произошло от греческого *theatron* – место для зрелищ, зрелище. Это род искусства, специфическим средством которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой. Истоки театра как искусства находятся в театрализованных представлениях древнего человека, в охотничьих и сельскохозяйственных игрищах, массовых народных обрядах и праздниках. Принципиальное отличие театрализованного представления от театрального заключалось в том, что в его основе было самодельное реальное действие, художественно оформленное и эстетически организованное. При этом главным героем этого «театра жизни» был сам его организатор, и представленное зрелище предназначалось для самого себя.

С древних времен, начиная с родоплеменных отношений, в жизненном укладе человека особое место занимали реальные действия отдельной личности, группы, общины, которые не имели функционального практического смысла. В этих действиях были атрибуты зрелища: боевая раскраска, украшения, экзотические головные уборы, барабанный бой, песнопение, ритмические движения и др. Древний человек, у которого практически не было праздного свободного времени, особое значение придавал ритуально-символическим действиям, представленным как яркое зрелище, в котором он был главным действующим лицом. В этом «театре жизни» были свои герои и участники, а театрализованные представления занимали важное место как в жизни отдельного человека, так и той общины, которую он представлял. В жизни древнего человека были события особой значимости, которые роднят его с современником. Это – рождение, взросление, создание семьи, получение профессии, успех, победа, смена времен года, прощание с умершим и пр. Театрализованные представления, ритуалы и обряды были необходимыми для того, чтобы отдельный человек ощутил свою значимость, свое героическое и исключительное начало, важность сообщения, которое он представляет. Театрализованное действие вокруг жизненно важного события отдельного человека и сообщества было результатом самостоятельности его участников, как в процессе его подготовки, так и в момент самого представления.

С усложнением жизненного уклада общества произошло социальное расслоение и существенно изменилось положение отдельного человека. Он уже не являлся представителем всего сообщества, а имел отношение к социальной группе, как составной части. Объединяло и разобщало многое: класс, материальное положение, род занятий, место жительства, образование, семейное положение, вероисповедание и др. Досуг становится неотъемлемой частью культуры народа. История театрализованных форм досуга дает наиболее точную информацию в художественно-образной форме о содержании социально-культурной среды и процессов конкретного периода развития человечества. Эта история очень поучительна и увлекательна. Анализируя динамику развития, трансформации и инновации в театрализованных формах организации досуга, мы можем проследить, с одной стороны, общие закономерности этого универсального метода, а с другой стороны, самобытное, неповторимое, социально-культурное проявление, которое отвечало специфике конкретного исторического периода развития общества. При этом, этапы социального расслоения общества по-своему разнообразили и обогатили театрализованные формы организации досуга. Содержание досуга аристократов, элиты общества и досуг простолюдинов существенно различались, но каждый по-своему внесли

свою компоненту духовной и нравственной ценности в мировую культуру. В истории всех времен и народов были социально значимые события, даты, явления, обстоятельства, которые объединяли элиту и простолюдинов. И это единение происходило именно в ситуации организации массовых театрализованных форм досуга: празднеств, обрядов, карнавалов, ярмарок, балаганов, игрищ, потех, гуляний и др.

Театрализация как творческий метод является ведущей доминантой в технологиях социально-культурной деятельности, определяющей содержание и формы культурно-досуговой деятельности. Для выявления сущности трансформации метода театрализации в современной социально-культурной деятельности необходим исторический подход и принцип преемственности. Исторический ракурс позволяет не только зафиксировать определенную периодизацию проявления сущности метода театрализации в сфере досуга, кризисные и прогрессивные аспекты анализа проблемы, выработать основные направления и принципы функционирования, обосновать инновационный подход и пр.

Театрализация как универсальный творческий метод рассматривается в контексте организации политико-просветительной, агитационно-пропагандистской и культурно-просветительной работы, культурно-досуговой и социально-культурной деятельности России XX – начала XXI вв. [1, с. 36].

Исследуя проблему трансформации метода театрализации, авторы опирались на историко-педагогический опыт и основные факторы возникновения метода театрализации 20-х годов, изложенные в работах Г.А. Авлова, Н.В. Петрова, А.И. Пиотровского, А.А. Гвоздева, В.Э. Мейерхольда и др.

Обобщая и уточняя сущность понятия метода «театрализации» с позиций культурно-просветительной работы 70-х, 80-х годов, авторы обращались к трудам Д.М. Генкина, который возглавлял комплексное исследование феномена театрализации. Особый интерес представили научные труды В.С. Аксенова, Э.В. Вершковского, А.А. Коновича, О.Л. Орлова, А.П. Обертинской, Е.В. Руденского, В.Я. Суртаева, В.Г. Шабалина и др.

Технологические аспекты театрализации как универсального творческого метода привлекли внимание В.Н. Гагина, Е.Я. Зазерского, А.Д. Жданова, О.И. Маркова, В.Я. Суртаева, Д.В. Тихомирова, И.М. Туманова, А.И. Чечетина, И.Г. Шароева и др.

При выявлении основных тенденций трансформации метода театрализации в современной СКД особый интерес вызывают работы исследователей С.Б. Баглюка, О.И. Маркова, Н.Ф. Максюткина, А.И. Мазаева, М.П. Меняево, Б.Г. Мосалёва, В.Е. Новаторова, В.Д. Пономарева, В.М. Рябкова, П.А. Сорокина, Ю.А. Стрельцова, В.В. Туева, Н.Н. Ярошенко и др.

Исследование историко-технологического аспекта театрализации как творческого универсального метода в современной практике социально-культурной деятельности полезно для выявления инновационных процессов, определяющих её содержание. Исторический ракурс развития и становления театрализованных форм организации досуга позволяет выявить основные признаки, критерии и причины, сопровождающие процессы кризиса, возрождения, трансформации и инновации [2, с. 9].

Для выявления инновационных тенденций и оптимизации творческих возможностей метода театрализации как социально-культурного феномена наиболее интересным представляется его проявление в 20-е годы XX в. в Советской России. Этот период исследования интересен тем, что в относительно небольшой временной этап проявились тенденции от кризиса до инноваций в поиске нового содержания театрализованных форм. Опыты 20-х годов по театрализации были активно осмыслены и составили основу целого направления в теории культурно-просветительной работы, появились научные школы, комплексные исследования, которые заложили технологическую базу художественно-массовой работы клубных учреждений.

Период 70-90-х годов представляет интерес с позиций процессов: возрождения, кризиса и трансформации метода, который отчетливо прослеживается в теории и практике художественно-массовой работы культурно-досуговых учреждений. В 70-е годы определилось понятие «Советский клуб» и содержание его культурно-просветительной деятельности. В 70-е годы советские клубы накопили значительный опыт, появилась потребность обобщения и осмысления, обоснования целей, форм и методов культурно-досуговой деятельности.

В 80-е проблема театрализации начинает активно исследоваться, сформировалась научная школа под руководством Д. М. Генкина, которая заложила базовую основу научной концепции. Было дано научное определение понятия театрализации как ведущего метода художественной пропаганды, специфические особенности, технологические аспекты и функции. В этот же период определились технологические аспекты сценария театрализованного клубного мероприятия как художественно-педагогической программы организации ее участников [2, с. 95].

В 90-е годы наметились тенденции деформации в сфере организации досуга, что привело к кризисным процессам клубного театрализованного мероприятия и трансформации метода театрализации в его антипод – манипулирование.

Театрализация как социально-культурный феномен имеет свою уникальную историю, богатый экспериментальный опыт, требующий анализа, адекватной оценки, современного ценностно-смыслового и технологического подхода, предполагающего обоснование эффективного использования его творческого, педагогического и анимационного материала в современной социально-культурной деятельности.

Театрализация как творческий метод предполагает организацию в единое композиционно спаянное целое, с оригинальным образным решением соединения социально значимой информации, средств искусства и самостоятельности массы участников, как в момент подготовки, так и при проведении культурно-досуговой программы. Сфера применения метода театрализации в практике учреждений культуры самая разнообразная: художественная обработка документального материала, художественно-педагогическое программирование реальных действий участников культурно-досуговой программы и их активизация. Театрализация предполагает создание особой эмоционально-психологической атмосферы, которая Д.М. Генкиным характеризовалась как праздничная ситуация [3, с. 6].

Метод театрализации, имеющий свою уникальную историю, богатый экспериментальный опыт, теоретическую изученную базу, самобытные традиции требует не только анализа и адекватной оценки, но и современного ценностно-смыслового и технологического подхода, предполагающего эффективно использовать его творческий и педагогический потенциал в современной социокультурной ситуации. Как отмечает в своем исследовании Н.Н. Ярошенко, «современная социокультурная ситуация может быть охарактеризована как ситуация становления новой парадигмы социально-культурной деятельности, что находит отражение в механизмах объяснения педагогической практики на уровне методологии и теории» [4, с. 230]. Мы выделили парадигму «социальной активности личности», предопределяющую психолого-педагогический аспект содержания современных культурно-досуговых программ, в которых процесс взаимодействия с ее участниками является одним из необходимых педагогических условий.

В сложившейся современной социально-культурной деятельности следует учитывать ментальность разных социальных групп и установок на культурно-досуговую деятельность. Современные тенденции в сфере досуга требуют наличия в содержании театрализованных: культурно-досуговых программ:

- камерного и группового характера, что требует общения в режиме диалога, вербально-речевой активизации участников; доминируют культурно-досуговые программы камерного, группового, гостевого типа;
- интеллектуальности, предполагающей использование профессиональной и информационной компетентности участников, что в свою очередь требует создания условий для выражения своей позиции, мнения, суждения и пр. по отношению к событиям, проблемам, явлениям, составляющим основу темы культурно-досуговой программы;
- рациональности целеполагания сценария культурно-досуговой программы, который выражается в создании условий для удовлетворения личных потребностей и установок участников культурно-досуговой деятельности; наличием практического

результата, позволяющего решать личные проблемы в последующих жизненных ситуациях; обеспечением полезной информацией, рассмотрением круга личных контактов и др.;

- необычности эмоционально-психологической обстановки и атмосферы культурно-досуговой программы, которая в зависимости от идейно-тематической основы и специфики аудитории может представлять собой особый «ореол исключительности»: романтический, аристократический, героико-исторический, функционально-практический, эпатажный, шокирующий и т. п.

В настоящее время, актуальность приобретают технологии формирования театрализованных культурно-досуговых программ как анимационной модели в сфере досуга.

Социально-культурная анимация – одно из наиболее активно развивающихся направлений современной социально-культурной деятельности, предполагающая реализацию через культурно-досуговые программы творческой реабилитации, активного отдыха, социально-психологической консолидации общественных групп на основе ценностей культуры. Принципиальная новизна анимационной деятельности в сфере досуга проявляется в целях, задачах и прикладных функциях, определяющих процесс оптимизации межличностных и групповых взаимоотношений развития духовно-творческих качеств личности. Это научное направление достаточно активно исследуется зарубежными и отечественными учеными. Интерес представляют оригинальные теоретические и методические работы зарубежных педагогов-аниматоров, таких как: П. Бенар, А.М. Гурдон, Р. Лабури, П. Мулинье, М. Симонов и др.; работы отечественных исследователей социально-культурной анимации И.И. Булыгина, Г.С. Вовк, Н.И. Гаранина, Л.В. Курило, Е.Б. Мамбекова, Л.В. Тарасова, Н.Н. Ярошенко, Е.П. Яценко и др.; исследования по социальной педагогике за рубежом Т.В. Вдовенко, Е.Г. Доронкиной, Д. Дуликова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Ю.Н. Кротова, Ю.С. Моздоква и др.

Социально-культурная анимация является одной из относительно молодых отраслей исследования прикладной социальной психологии и педагогики, которую все чаще обозначают как педагогику социально-культурной сферы, тесно связанной с развитием социальной активности граждан, их социального творчества. Социально-культурная анимация – педагогика сотрудничества, понимания и посредничества, призванная предоставлять индивидуальный выбор в деятельности, творчестве и общении.

Отечественный туризм, активнее других структур в сфере досуга обратился к опыту зарубежной практики организации культурно-досуговых программ как анимационной модели.

В своих работах по проблеме выявления предпосылок возникновения рекреационной анимации многие исследователи называют реалии современной повседневности современного человека, которые выражаются в следующем: повсеместное техническое окружение, экологическое загрязнение и монотонность труда, физическая и психологическая утомляемость, нехватка времени на творчество и любимое дело, повышенная плотность населения и разрыв с природой, усталость от городской суеи и множественность случайных связей. Отсюда реакция людей, как источник анимационного спроса, а именно: желание уехать из города, разнообразить впечатления и прикоснуться к духовным ценностям, познать и увидеть новых людей, двигаться и развиваться, общаться и соревноваться и др. [5, с. 19].

Анализируя опыт системного подхода в туристической анимации – это удовлетворение специфических потребностей в общении, движении, культуре, творчестве, приятном проведении времени, развлечении. Диапазон этих потребностей очень широк, как отмечают Н.И. Гаранин и И.И. Булыгина, в результате чего сложились следующие виды анимации, удовлетворяющие различные потребности туристов и отдыхающих:

- анимация в движении – удовлетворяет потребность современного человека в движении, сочетающемся с удовольствием приятными переживаниями; анимация через переживание – удовлетворяет потребность в ощущении нового, неизвестного, неожиданного при общении, открытиях, а также при преодолении трудностей;
- анимация через общение – удовлетворение потребности в общении с новыми, интересными людьми, в открытии внутреннего мира людей и познании себя через общение;
- анимация через успокоение – удовлетворяет потребность людей в психологической разгрузке от повседневной усталости через успокоение, уединение, общение с природой, а также потребность в покое и «праздной лениности»;

- культурная анимация – удовлетворяет потребность людей в духовном развитии личности через приобщение к культурно-историческим памятникам и современным образцам культуры страны, региона, народа, нации;

- творческая анимация – удовлетворяет потребность человека в творчестве, демонстрации своих созидательных способностей и установление контакта с близкими по духу людьми через совместное творчество.

В современной индустрии досуга сформировались основные направления анимационной деятельности – спортивно-оздоровительное, информационно-познавательное, зрелищно-игровое, творческо-исполнительское, развлекательное, что стало исходной основой для классификации театрализованных культурно-досуговых программ [5, с. 26].

Технологии формирования театрализованных культурно-досуговых программ как анимационной модели в сфере досуга – актуальное, перспективное, современное направление в

теории и практике социально-культурной деятельности, предполагающее актуализацию психолого-педагогического аспекта сценарно-режиссерского уровня их реализации. С позиций психолого-педагогического аспекта сценарий театрализованных форм является художественно-педагогической программой взаимодействия с участниками культурно-досуговой деятельности, а именно: вербально-речевой, ритуально-символической, игровой и творческо-исполнительской активности. Отсюда, определение организационно-педагогической цели становится важнейшей задачей при подготовке театрализованных культурно-досуговых программ [6, с. 108].

Театрализация это творческий метод создания сценария культурно-досуговой программы как художественно-педагогической модели взаимодействия с участниками культурно-досуговой деятельности, с позиций психолого-педагогического аспекта является универсальным методом современной технологии в социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Фисюк Т.Т. *Сценарно-режиссерские основы*. Барнаул: АГИК, 2018.
2. Фисюк Т.Т. *Театрализация как социально-культурный феномен: историко-технологический аспект (20 – 90-е годы XX века)*. Барнаул: АлтГАСИ, 2009.
3. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительной работы. *Театрализация как творческий метод культурно-просветительной работы*. Ленинград: ЛГИК, 1983.
4. Ярошенко Н.Н. *История и методология социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2007.
5. Гаранин Н.И., Булыгина И.И. *Менеджмент туристской и гостиничной анимации*. Москва, 2006.
6. Плюснин А.Д. Содержательные и технологические аспекты повышения качества подготовки специалистов социально-культурной деятельности. *Культура в евразийском пространстве: традиции и новации*. Барнаул: АГИК, 2016: 105 – 110.

References

1. Fisyuk T.T. *Scenarno-rezhisserskie osnovy*. Barnaul: AGIK, 2018.
2. Fisyuk T.T. *Teatralizatsiya kak social'no-kul'turnyj fenomen: istoriko-tehnologicheskij aspekt (20 – 90-e gody XX veka)*. Barnaul: AltGAKI, 2009.
3. Genkin D.M. *Teatralizatsiya kak tvorcheskij metod kul'turno-prosvetitel'noj raboty. Teatralizatsiya kak tvorcheskij metod kul'turno-prosvetitel'noj raboty*. Leningrad: LGIK, 1983.
4. Yaroshensk N.N. *Istoriya i metodologiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2007.
5. Garanin N.I., Bulygina I.I. *Menedzhment turistskoj i gostinichnoj animacii*. Moskva, 2006.
6. Plyusnin A.D. *Soderzhatel'nye i tehnologicheskie aspekty povysheniya kachestva podgotovki specialistov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. Kul'tura v evrazijskom prostranstve: tradicii i novacii*. Barnaul: AGIK, 2016: 105 – 110.

Статья поступила в редакцию 27.06.18

УДК [796.012.1+612.821.35]:376.4

Fominykh A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru

Vrublevsky Yu.D., senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru

Kulikova M.L., senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: marina.kulikova13@mail.ru

Medvedev A.N., senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru

Kyzlasov E.G., senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru

THE INFLUENCE OF CORRECTIVE-IMPROVING MOTOR ACTIONS (CIMA) FOR THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. The use of the method of corrective-improving motor actions (CIMA) in the process of teaching students of primary classes of special (correctional) schools of the 8th type was proposed by the Professor A.A. Dmitriev. An innovative approach is to combine the traditional forms of teaching with the technique of motor actions. It allows to activate both the learning process and the biological process of child development. The proposed methodology can help to overcome the learning difficulties of students with motor and psychophysical abnormalities. The aim is the development of the coordination abilities of children with intellectual disabilities.

Key words: physical education, coordination, jump, moving games, balance, test, throwing a ball, experimental group, control group, corrective-improving motor actions.

А.В. Фоминых, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru

Ю.Д. Врублевский, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru

М.Л. Куликова, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: marina.kulikova13@mail.ru

А.Н. Медведев, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru

Е.Г. Кызласов, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ (КОДД) НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Использование методики коррекционно-оздоровительных двигательных действий (КОДД) в процессе обучения учащихся начальных классов специальных (коррекционных) школ VIII вида была предложена профессором А.А. Дмитриевым. Инновационный подход заключается в соединении традиционных форм обучения с методикой двигательных действий. Это позволяет активизировать как процесс обучения, так и биологический процесс развития ребенка. Предлагаемая методика может помочь преодолеть трудности обучения учащихся с двигательными и психофизическими отклонениями, целью которой является развитие координационных способностей детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: физическая культура, координация, прыжок, подвижные игры, равновесие, тест, метание мяча, экспериментальная группа, контрольная группа, коррекционно-оздоровительные двигательные действия.

«Из всех нарушений здоровья человека, умственная отсталость является самой распространенной. По данным главного управления реабилитационной службы и специального образования Минобразования Российской Федерации, из 600 тысяч общего количества учащихся с отклонениями в развитии 60% составляют дети с умственной отсталостью [1, с. 146]». Специалисты, занимающиеся данной категорией детей, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками, как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных качеств.

Психомоторное недоразвитие детей с легкой и умеренной умственной отсталостью проявляется в замедленном темпе развития локомоторных функций и непродуктивности движений. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавные. Особенно плохо сформированы тонкие и точные движения, предметная манипуляция. Наблюдается отставание в физическом развитии и координации движений. Поэтому соединение традиционных форм обучения с методикой двигательных действий может помочь в развитии координационных способностей.

«Координационные способности представляют совокупность множества двигательных координаций, обеспечивающих продуктивную деятельность, т.е. умение целесообразно строить движение, управлять им и в случае необходимости его перестраивать [1, с. 87]».

Для коррекции и развития координации движений используется множество методических приемов. Некоторые из них были использованы в данной работе. Это: упражнения на точность различения мышечных усилий, временных отрезков и расстояния, пространственная ориентация на основе кинестетических и зрительных ощущений.

Составляющими методики КОДД являются «Алфавит телодвижений и координационно-оздоровительные игры в движении».

«Алфавит телодвижений состоит из тридцати трех двигательных поз, образно представляющие буквы алфавита. Дети на слух и зрительно воспринимают название буквы и, используя мышечное чувство, изображают эту букву. И наоборот, анализируя ту или иную позу, называют изображенную букву [2, с. 36]». В выполнении действия участвуют не только мышцы, но и другие органы, в частности органы чувств: зрение и слух. Таким образом, вырабатываются новые условные рефлексы, что способствует развитию многих функций головного мозга.

«Коррекционно-оздоровительные игры в движении представляют собой различные виды подвижных игр с учетом особенностей умственно-отсталых детей. Наибольшие отставания отмечаются в координационных способностях: точности, способности ориентироваться в пространстве, ритмичности движений, сохранении равновесия и т. д. [3, с. 71]». Игры развивают у детей различные качества, в том числе идет развитие и совершенствование координационных способностей, развиваются двигательные качества из-за наличия у учащихся коррекционных школ восьмого вида разнообразных дефектов психического и физического развития, игра решает и коррекционные задачи. Создается необходимая связь между физическими и умственными действиями, которые ведут к развитию у детей нарушений интеллекта.

Цель исследования: выявить эффективность использования методики КОДД для развития координационных способностей у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью.

Задачи. Использовать методику КОДД для коррекции и развития координационных способностей у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью.

«Международная классификация психических и поведенческих расстройств (МКБ-10) рассматривает различные проявления врожденного слабоумия под единым названием «Умственная отсталость». Степень умственной отсталости определяется интеллектуальным коэффициентом IQ (отношение психического возраста к паспортному). В соответствии с данными МКБ-10 психическая норма составляет 70-100% IQ, легкая умственная отсталость 50-69 IQ, умеренная умственная отсталость 35-49 IQ [1, с. 147]».

Обучение и воспитание детей с легкой и умеренной умственной отсталостью в настоящее время осуществляется в основных общеобразовательных школах с адаптивными образовательными программами.

Ранее, до 2017 года, они именовались, как специальные коррекционные школы восьмого вида.

«Установлено, что основным нарушением двигательной сферы детей с нарушением интеллекта является расстройство координации движений. И простые и сложные движения вызывают у детей следующие затруднения: дифференцировка мышечных усилий, точность движений в пространстве, сохранение равновесия, пространственная ориентировка [1, с. 156]».

В одном случае нужно точно определить расстояние и выполнить прыжок в длину с места на заданное расстояние, в другом нужно ориентироваться в точности движений в пространстве – отведение руки сторону, ориентируясь на заданную отметку, в третьем – сохранение равновесия на одной ноге, в четвертом – зрительно определить расстояние и попасть мячом в цель.

По мнению С.Д. Забрамной, любое из них требует согласованного, последовательного и одновременного сочетания движений звеньев тела в пространстве и времени, определенного усилия, траектории, амплитуды, ритма и других характеристик движения [4]. Однако в силу органического поражения различных уровней мозговых структур, несогласования между регулирующими и исполняющими органами, слабой сенсорной афферентации, управлять всеми характеристиками одновременно умственно отсталый ребенок не способен. Координационные способности регулируются теми биологическими и психическими функциями, которые у детей с нарушением интеллекта имеют дефектную основу.

Для определения влияния КОДД на коррекцию и развитие координационных способностей учащихся начальных классов в МБОУ ООШ № 17 с адаптивными образовательными программами города Абакана, был организован педагогический эксперимент. В эксперименте участвовали две группы учащихся десяти лет одного пола: одна экспериментальная (ЭГ), вторая контрольная (КГ). В каждой группе – по десять учащихся одинаковой степени умственной отсталости (легкой и умеренной).

В течение всего учебного года учащиеся экспериментальной группы занимались по методике КОДД на занятиях по физической культуре, на больших переменах и внеурочных формах физической культуры, а в контрольной группе занятия проводились по обычной программе в таком же объеме физической нагрузки. Для выявления исходных и конечных данных уровня координационных способностей, учащиеся экспериментальной и контрольной группы были протестированы в начале и в конце эксперимента. При исследовании координационных способностей испытуемых был проведен эксперимент по четырем показателям.

1. По дифференцировке мышечных усилий – прыжок на точность приземления. Прыжок выполнялся с места до отметки 80 см от места отталкивания. Измерялось расстояние от пятки до отметки. Каждый испытуемый выполнял три прыжка подряд.

Ошибки измерялись и заносились в протокол. При обработке результатов определялась средняя ошибка трех попыток испытуемого.

Таблица 1

Динамика результатов прыжка на точность приземления

Группа	Сентябрь	Май	Прирост, см	Прирост, %
КГ	92	82	10	10,86
ЭГ	93	90	3	3,23

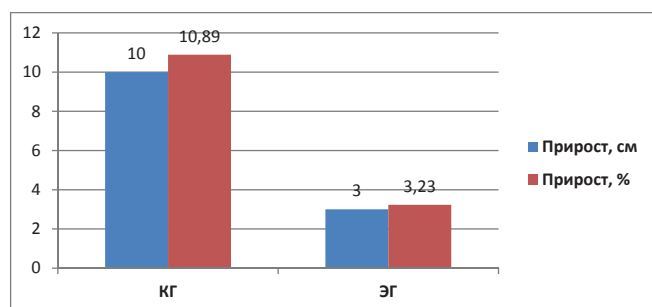


Рис. 1. Показатели прироста прыжка на точность приземления

По результатам теста было видно, что испытуемые экспериментальной группы в конце исследования показали меньше ошибок в их абсолютном значении, чем испытуемые контрольной группы.

На основании вышеприведенных фактов, можно полагать, что достижения учеников экспериментальной группы в прыжках на точность приземления в значительной мере зависят от регулярного использования на уроках физкультуры таких подвижных игр, как «Грамматические кочки», «Классики» и др. Все эти игры связаны с прыжками на точность приземления.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что использование методики КОДД в начальных классах с детьми с нарушением интеллекта положительно влияет на дифференцировку мышечных усилий.

2. Тестом на исследование развития точности движений в пространстве, было отведение руки в сторону на определенную высоту с закрытыми глазами.

Исследования проводились в спортивном зале. Учащиеся стояли спиной к стене, на которой был отмечен уровень. В первой попытке испытуемый должен был отвести руку до этого уровня с открытыми глазами (зафиксировать это движение в памяти), во второй – с закрытыми. Разницу между первой и второй попыткой измеряли и заносили в протокол.

Таблица 2

Динамика показателей исследования развития точности движений в пространстве

Группа	Сентябрь	Май	Прирост, см	Прирост, %
ЭГ	15	9	6	40
КГ	14	12	2	15

Анализ полученных результатов показал, что учащиеся экспериментальной группы значительно улучшили свои показатели. Наглядно виден прирост полученных результатов на рис. 2. Мы думаем, что этому способствовало регулярное использование на занятиях упражнений из «алфавита телодвижений» для развития точности движений в пространстве.

3. Функции статического равновесия оценивались по времени удержания равновесия. Испытуемый принимал положение стойки на одной ноге, другая согнута в колене, стопа касается коленного сустава опорной ноги, руки на поясе, глаза закрыты. Время начинали отсчитывать после того, как было принято устойчивое положение, а прекращали после того, как оно нарушалось. Испытание проходило поочередно на левой и на правой ноге. По проведенному тестированию получили следующие ре-

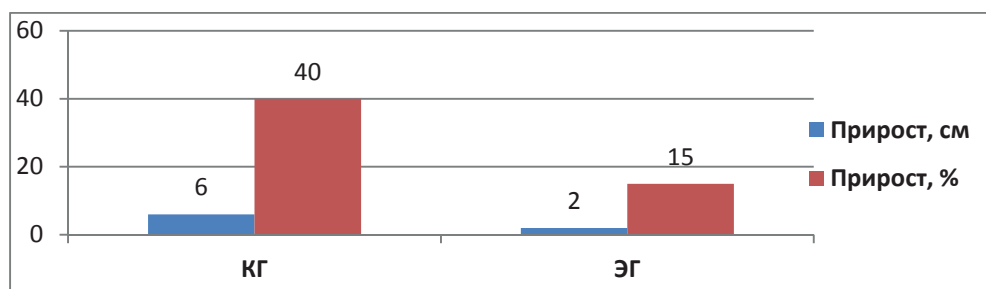


Рис. 2. Показатели прироста теста на исследование развития точности движений в пространстве

Таблица 3

Динамика показателей прироста статического равновесия

№ группы	Сентябрь		Май		Прирост, сек.		Прирост, %	
	Правая	Левая	Правая	Левая	Правая	Левая	Правая	Левая
ЭК	25	20	35	28	10	8	40	40
КГ	27	22	32	20	5	6	18,5	27,3

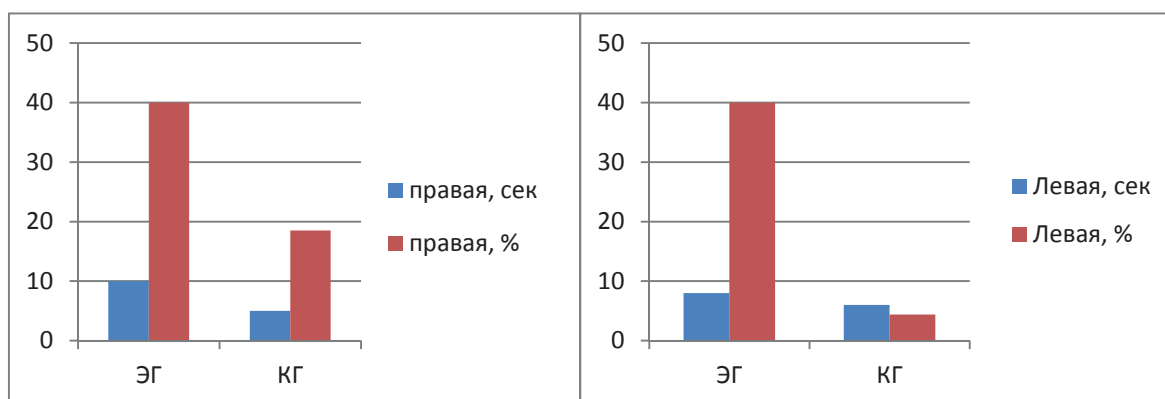


Рис. 3. Показатели прироста статического равновесия

зультаты.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что применение коррекционно-двигательных действий положительно влияет на улучшение вестибулярного аппарата и на развитие локомоторных функций у детей с нарушением интеллекта.

4. На исследование развития пространственной ориентировки был проведен тест – метание теннисного мяча в цель. Испытание проводилось в спортивном зале. На полу, на расстоянии десяти метров от места метания ставился набивной мяч. Каждый испытуемый выполнял три попытки метания теннисного мяча в цель. Ошибки измерялись и заносились в протокол. Окончательным результатом была средняя ошибка каждого учащегося. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика показателей прироста развития пространственной ориентировки

Группа	Сентябрь, см	Май, см	Прирост, см	Прирост, %
ЭГ	240	190	50	20,83
КГ	250	230	20	8,0

Полученные результаты подтверждают, что использование методики КОДД в начальных классах у детей с легкой и умерен-

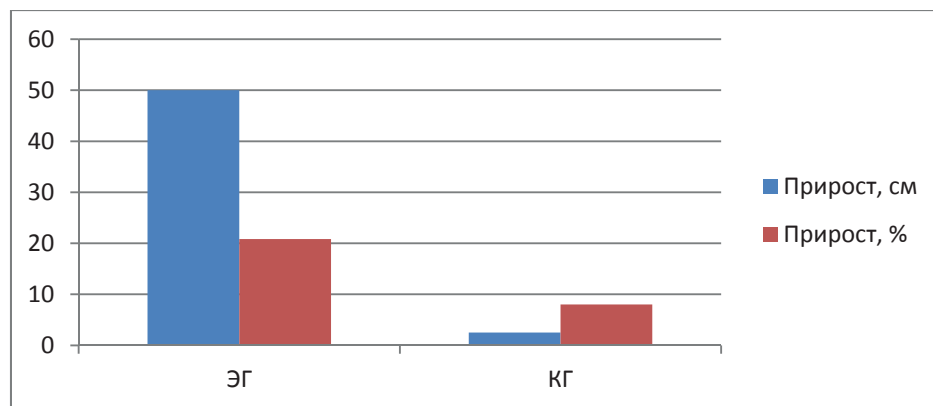


Рис. 4. Показатели прироста развития пространственной ориентировки

ной умственной отсталостью положительно влияет на коррекцию пространственной ориентации.

Таким образом, несмотря на то, что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактического материала при занятии физическими упражнениями, использование новых методик создают предпосылки для овладения детьми разнообразными двигательными умениями, игровыми действиями, а также для развития физических качеств и способностей, которые необходимы в жизнедеятельности ребенка. Опытным путем нами была доказана эффективность применения методики «Коррекционно-оздоровительных двигательных действий» в начальных классах у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью на коррекцию пространственной ориентации и развитию координационных способностей.

Библиографический список

1. Шапкова Л.В. *Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии*. Под редакцией С.П. Евсеева. Москва: Сов. спорт, 2001.
2. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. *Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры*. ФГУП Издательство «Советский спорт».
3. *Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии*. Под общей редакцией Л.В. Шапковой. Москва: Советский спорт, 2002.
4. Забрамная С.Д. *Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. Москва: Просвещение, 1995.

References

1. Shapkova L.V. *Sredstva adaptivnoy fizicheskoy kul'tury: Metodicheskie rekomendacii po fizkul'turno-ozdorovitel'nyim i razvivayuschim zanyatiyam detej s otkloneniyami v intellektual'nom razvitii*. Pod redakciej S.P. Evseeva. Moskva: Sov. sport, 2001.
2. Veneccev S.I., Dmitriev A.A. *Ozdrovlenie i korrekciya psihofizicheskogo razvitiya detej s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury*. FGUP Izdatel'stvo «Sovetskij sport».
3. *Korrekcionnye podvizhnye igry i uprazhneniya dlya detej s narusheniyami v razvitii*. Pod obshej redakciej L.V. Shapkovoj. Moskva: Sovetskij sport, 2002.
4. Zabrarnaya S.D. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detej*. Moskva: Prosveschenie, 1995.

Статья поступила в редакцию 03.06.18

УДК 378

Khompodoeva M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru

DEMAND FOR INFORMATION RESOURCES ON FRENCH LANGUAGE AMONG THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROFILES. The article studies the specifics of demands of students, postgraduates of non-linguistic specialties' concerning the information in French that they need to find. The research is dedicated to the question of the use of educational resources in training the French language at non-linguistic higher education school. Search parameters are specified, the state of relevant information is described. The interrogations of students for the relevant of information resources are studied, the sources show their positive attitude to the training of French. The analysis of results shows that such categories as science, formation, scientific achievements in French are of most interest. The paper has a conclusion that the necessity of the account of questions of students is made at training the French language. In conditions of implementation of information technologies to the educational process, the search for any information opens big opportunities for the development of information culture in students. The review of media resources, educational sites in French is carried out, with the use of which students, masters, postgraduates receive additional knowledge on profile by means of the foreign language.

Key words: educational resources, French language, Internet, higher education, information, non-linguistic specialization.

М.В. Хомподоева, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

В статье рассматриваются особенности информационных запросов у студентов, магистрантов, аспирантов неязыковых специальностей к видам информации на французском языке. Исследование посвящено вопросу использования образовательных ресурсов в обучении французскому языку в неязыковом вузе. Уточняются информационные запросы, представлена востребованность информации у студентов неязыковых специальностей. Проведенные опросы студентов о востребованности информационных ресурсов и об используемых информационных источниках показывают их положительное отношение к обучению французскому языку. Анализ результатов у студентов, магистрантов, аспирантов неязыковых специальностей показывает количество заинтересованных в информационных запросах о науке, образовании, научных достижениях на французском языке. Сделан вывод о необходимости учета информационных запросов студентов, магистрантов неязыковых специальностей при обучении французскому. В условиях внедрения информационных технологий в учебный процесс профильный запрос в информации открывает большие возможности для развития информационной культуры у студентов. Осуществлен обзор медиа ресурсов, образовательных сайтов на французском языке, при использовании которых студенты, магистранты, аспиранты получают дополнительные знания по профилю посредством иностранного языка.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, французский язык, Интернет, высшее образование, информация, неязыковые специальности.

В связи с развитием информационных технологий современное общество предъявляет повышенные требования к специалистам не только с точки зрения их языковой компетентности и способности к межкультурной коммуникации, но и с точки зрения их умения быстро и эффективно использовать достижения компьютерной техники и сети Интернет для работы с иностранными языками [1, с. 98].

Актуальность выбранной темы определяется тем, что формирование основных компетенций при обучении иностранному языку вызывает необходимость в использовании образовательных интернет-ресурсов. В учебном пособии под редакцией Е.С. Полат понятие «цифровые образовательные ресурсы» трактуется как «представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса» [2, с. 123]. В данном исследовании проблемная ситуация заключается в формировании мотивации к изучению французского языка у студентов неязыковых профилей. В современных условиях существует необходимость исследования востребованности информации по французскому языку у студентов неязыковых специальностей.

Активный фонд университетской библиотеки насчитывает недостаточное количество и разнообразие наименований учебников по французскому языку у неязыковых факультетов, поэтому привлечение интернет-ресурсов существенно облегчает решение задачи – наличие компетентного учебного материала, отвечающей современным требованиям. В связи с этим многократно возрастает важность грамотного формирования востребованности видов информации по французскому языку, что актуальным направлением работы преподавателя является постоянный мониторинг информационных потребностей основных групп студентов.

Цель исследования определяется необходимостью решения одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой – повышение качества иноязычной подготовки бакалавров разных профилей неязыковых вузов. Для достижения поставленной цели необходимо:

1. Определить индивидуальную востребованность видов информации по французскому языку.

2. Отобрать учебный материал с использованием образовательных интернет-ресурсов, рационально организовать его и включить в содержание занятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Использование интернет-ресурсов на занятиях способствует мотивации и обеспечению студентов оригинальными материалами. Все это может содействовать скорости освоения языка, повышению уровня сложности изучения, а также улучшить навыки критического мышления в соответствии с определенными культурными и национальными особенностями.

«Иностранный язык – это один из факторов успешной профессиональной реализации личности: общеизвестно, что знание иностранного языка является зачастую обязательным требованием многих вакансий, представленных на трудовом рынке» [3; с. 22]. По утверждению С.Г. Тер-Минасовой, язык может являться средством достижения некой профессиональной цели и стать

«главным средством общения, но не единственным» для современного выпускника неязыкового факультета [4; с. 34].

Методы и организация исследования

Методологической основой исследования является системный подход, который позволяет рассматривать систему информационного обеспечения как развивающуюся, открытую социально-педагогическую систему.

При изучении, систематизации и анализе научно-методической литературы были выявлены и обобщены сведения по изучаемой проблеме исследования отечественных и зарубежных специалистов. При анализе полученных экспериментальных данных анкетирования применялись количественные методы обработки.

Исследовательская работа проводилась на базе кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Северо-Восточного федерального университета. Экспериментальная группа – студенты 1-2 курсов (24 чел.) в аудиторное и внеаудиторное время использовали образовательные интернет-ресурсы по французскому языку, в данном случае, медиаресурсы. Они рассчитаны на широкую аудиторию и не предназначены специально для обучения, но могут применяться в процессе обучения в качестве аутентичных материалов, способствующих формированию и развитию всех видов коммуникативной компетенции как на занятиях, так и во внеаудиторное время:

Apprendre TV5 Monde <http://www.tv5monde.com>, на сайте предлагаются актуальные видеосюжеты и интерактивные упражнения, игры, словари. Благодаря живой, захватывающей тематике, пользователи получают возможность не только изучить язык, но и открыть для себя культуру франкоязычных стран. На сайте предлагают разнообразный дидактический и учебный материал, разработанный для всех видов речевой деятельности, в соответствии с уровнем владения языком [5, с. 24].

Francomania <http://francomania.ru/> – официальный сайт французского языка в России. Сайт, содержащий актуальную информацию о французском языке в России по таким темам, как «искусство», «музыка», «стипендиальные программы Посольства», «семинары» с обучающими онлайн-упражнениями, по которым пользователи могут общаться и обмениваться знаниями и опытом.

Français Authentique <https://www.francaisauthentique.com> – популярный сайт с видео и музыкой для тех, кто изучает французский язык.

Bonjour de France <http://www.bonjourdefrance.com> – электронный журнал, упражнения, тесты, игры и много уроков.

На контрольном этапе эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп должны были выполнить один и тот же тест на уровень владения французским языком. Результаты, свидетельствующие о том, что студенты обеих групп (контрольной $t=15,88$) при $p \leq 0,05$ и экспериментальной ($t=20,06$) при ($p \leq 0,05$) за период участия в эксперименте улучшили уровень владения иностранным языком. С целью выявления различий между контрольной и экспериментальной группами был проведен парный t -тест. Его результаты свидетельствуют о том, что различия между контрольной и экспериментальной группами являются статистически значительными ($t=15,36$) при $p \leq 0,05$.

Полученные данные формирующего среза свидетельствуют об эффективности использования образовательных интер-

Тематическое содержание занятий студентов экспериментальной группы

Тематическое содержание		Интернет ресурсы
Vie professionnelle	Le voyage professionnel	Apprendre TV5 Monde http://www.tv5monde.com , Francomania – http://franco-mania.ru/ , Français Authentique https://www.francaisauthentique.com , Bonjour de France http://www.bonjourdefrance.com .
Sciences	C'est quoi une protéine?	Apprendre TV5 Monde http://www.tv5monde.com , Francomania – http://franco-mania.ru/ , Français Authentique https://www.francaisauthentique.com , Bonjour de France http://www.bonjourdefrance.com .
Nouvelles technologies	Les réseaux sociaux	Apprendre TV5 Monde http://www.tv5monde.com , Francomania – http://franco-mania.ru/ , Français Authentique https://www.francaisauthentique.com , Bonjour de France http://www.bonjourdefrance.com .
Santé	Parler de sa santé	Apprendre TV5 Monde http://www.tv5monde.com , Francomania – http://franco-mania.ru/ , Français Authentique https://www.francaisauthentique.com , Bonjour de France http://www.bonjourdefrance.com .
Politique	La procédure de nomination du secrétaire général de l'ONU	Apprendre TV5 Monde http://www.tv5monde.com , Francomania – http://franco-mania.ru/ , Français Authentique https://www.francaisauthentique.com , Bonjour de France http://www.bonjourdefrance.com .

нет-ресурсов обучения французскому языку студентов неязыковых направлений.

Далее проводился опрос среди студентов, магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей, изучающих французский язык в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в научной сфере», также «Деловой иностранный язык». Были выделены следующие категории пользователей информационной системы – студенты 1-2 курсов, магистранты 1-2 года обучения, аспиранты неязыковых специальностей Северо-Восточного федерального университета.

В результате анкетирования выявлено информационное поле респондентов. В таблице 1 представлены результаты опроса относительно важности различных видов информации для различных пользователей.

По результатам выполненного исследования осуществлено ранжирование приоритетов видов информации в соответствии с интересами респондентов. Наибольший интерес, в особенности у аспирантов, вызывает такой вид информации как «Образование и наука» – 90,3%. Достаточно высокий интерес респонденты проявляют к таким видам информации, как «Биология, химия, физика, пищевая наука и промышленность» – в наибольшей степени он выявлен у магистрантов 2 курса – 100%, аспирантов – 79,3%, и в наименьшей степени – у студентов 2 курса – 6,5%, у студентов 1 курса подобный интерес отсутствует. Высокий показатель запроса информации «Географическое положение Франции, ее природные комплексы, особенности флоры и фауны» выявлен у магистрантов 2 года обучения – 78,6%. Это вызвано тем, что ма-

гистры получают дополнительную информацию на занятиях по французскому языку и, соответственно, их интерес увеличивается. «История и культура Франции» вызывает интерес у 73,3% аспирантов, 51,7% магистрантов 2 года обучения, 32,1% магистрантов 1 года обучения и в наименьшей степени у студентов 1, 2 курсов – 6, 9% и 6,5% соответственно. Вид информации «Медицина» у магистров 2 года обучения – 44,8% и 56,7% – 1 года, далее аспиранты – 35,5%; у студентов 2 курса – 21,4% и 10,3% у 1 курса соответственно. Необходимо отметить, что студенты 1 курса большой интерес проявляют к таким видам информации, как «Образование и наука» – 26,7%, «Географическое положение Франции, ее природные комплексы, особенности флоры и фауны» – 17,2% и «Технические достижения» – 16,1%. Но, у студентов 1 курса отсутствуют запросы по некоторым видам информации, таким как «Биология, химия, физика, промышленность и пищевая наука», «Спорт, спортивные достижения», «Политика, общество», что может быть обусловлено как адаптацией к системе вуза, не вовлеченностью или вызвано наименьшим интересом в соответствующих типах информации.

Таким образом, анализ востребованности информации и учебных материалов по французскому языку позволяет качественно формировать учебный процесс. Учебная, научная деятельность студентов неязыковых специальностей требует систематического профильного информационного обеспечения. В качестве основных принципов студенты указывают удовлетворение профильно-информационного запроса пользователей. Щедрина М.А., Жданова З.А. пишут: «...их целью является обе-

Таблица 1

Востребованность различных видов информации, %

Виды информации	Пользователи информации (n=70)					
	Аспирант	Магистрант 2 года обуч.	Магистрант 1 года обуч.	Студент 2 курса	Студент 1 курса	± σ
Образование и наука	90,3	37,9	44,8	42,9	26,7	48,5 ± 21,8
Биология, химия, физика, промышленность и пищевая наука	79,3	100	32,1	6,5	-	43,6 ± 39,6
Географическое положение Франции, ее природные комплексы, особенности флоры и фауны	30,3	78,6	20,7	22,6	17,2	34,5 ± 22,7
История и культура Франции, франкоязычных стран	73,3	51,7	32,1	6,9	6,5	34,1 ± 25,9
Медицина	35,5	56,7	44,8	21,4	10,3	33,7 ± 16,4
Спорт, спортивные достижения	54,8	62,1	23,3	10,3	-	30,1 ± 24,4
Технические достижения	42,9	26,7	24,1	27,6	16,1	27,5 ± 8,7
Политика, общество	54,8	10,3	17,2	17,9	-	20,0 ± 18,5
Образование и наука	90,3	37,9	44,8	42,9	26,7	48,5 ± 21,8

спечение непрерывности и доступности при поиске информации, которая, в свою очередь, должна обеспечить каждого студента всеми необходимыми знаниями в любой момент времени, в любом месте, дать необходимый объем знаний в требуемой форме для информационного самообеспечения их учебной и научной деятельности» [6]. Анализ об использовании интернет-ресурсов позволяет преподавателям осуществлять контроль за востребованностью информацией и подготовкой студентов к занятиям,

принимать решения по стимулированию к активному использованию интернет-ресурсов.

Расширение границ науки требует взаимодействия студентов, магистрантов, ученых разных стран мира, что вызывает необходимость повышения уровня владения иностранным языком. Соответственно требуется учет потребностей в видах информации и информационных источниках различных категорий обучающихся.

Библиографический список

1. Шибеева И.В. К вопросу о применении информационно-коммуникативных технологий в обучении французскому языку. *Культура народов Причерноморья*. 2012; 226: 96 – 100.
2. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под редакцией Е.С. Полат. Москва: Академия, 2009.
3. Пореченкова Е.А., Казанцева С.Ю. Формирование грамматических навыков речи на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2015; 1: 20 – 28.
4. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? *Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2014; 2: 31 – 41.
5. Louveau E., Mangenot F. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international, 2006.
6. Щедрина М.А., Жданова З.А. Информационная культура студента вуза. *Современные подходы к формированию*. Available at: <http://moluch.ru>

References

1. Shibaeva I.V. K voprosu o primenenii informacionno-kommunikativnyh tehnologij v obuchenii francuzskomu yazyku. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2012; 226: 96 – 100.
2. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; Pod redakciej E.S. Polat. Moskva: Akademiya, 2009.
3. Porechenkova E.A., Kazanceva S.Yu. Formirovanie grammaticheskikh navykov rechi na osnove kommunikativnoj metodiki obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2015; 1: 20 – 28.
4. Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannyh yazykov v sovremennoj Rossii. Chto vpered? *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2014; 2: 31 – 41.
5. Louveau E., Mangenot F. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international, 2006.
6. Schedrina M.A., Zhdanova Z.A. *Informacionnaya kul'tura studenta vuza. Sovremennye podhody k formirovaniyu*. Available at: <http://moluch.ru>

Статья поступила в редакцию 09.06.18

УДК 371

Shvalyuk Ya.A., Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

REWARDS AND PUNISHMENTS IN THE SYSTEM OF METHODS OF PEDAGOGICAL CORRECTION. The article presents a study of methods of encouragement and punishment as a means of pedagogical correction. The paper substantiates the need for the use of means of pedagogical correction, reveals their contents. The study observes the nature and contents of the promotion of punishment as methods of educational influence, justified the need and disclosed methodological aspects of their application. The author concludes that at the present stage of its development pedagogical science justifies the situational application of encouragement and punishment on the basis of the principle of humanism. In the system of realization of educational influence by means of methods of encouragement and punishment the necessary element is tact. When using these methods of pedagogical correction, the teacher should take care of the personal growth of a pupil.

Key words: encouragement, punishment, education, methods of education, educational impact, pedagogical correction, correctional pedagogy, behavior, pupils.

Я.А. Швалюк, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ПОощРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Статья посвящена изучению методов поощрения и наказания как средств педагогической коррекции. В работе обосновывается необходимость применения средств педагогической коррекции, раскрывается их сущность. В исследовании изучены сущность и содержание поощрения наказания как методов воспитательного воздействия, обоснована необходимость и раскрыты методические аспекты их применения. Автор делает вывод о том, что на современном этапе своего развития педагогическая наука обосновывает ситуативное применение поощрения и наказания на основе принципа гуманизма. В системе реализации воспитательного воздействия посредством методов поощрения и наказания необходимым элементом является такт. При использовании данных методов педагогической коррекции должна проявляться забота педагога о личностном росте воспитанника.

Ключевые слова: поощрение, наказание, воспитание, методы воспитания, воспитательное воздействие, педагогическая коррекция, коррекционная педагогика, поведение, воспитанники.

Проблемы воспитания подрастающего поколения являлись актуальными во все времена. Не снизилась актуальность решения данных проблем и на современном этапе развития педагогической науки. Актуальность проблем воспитания вызвано не только их остротой и важностью, но и тем, что разработанные ранее учеными-педагогами методы и средства воспитательного

воздействия оказываются неэффективными в новых социокультурных условиях. Так, можно утверждать, что проблема выбора методов воспитательного воздействия достаточно сложная, так как в педагогике не существует универсальных методов воспитания, одинаково эффективных в каждой педагогической ситуации. Одними из методов педагогической коррекции, представляющих

собой конкретные пути влияния на сознание, волю, чувства и поведение воспитанников, применяющихся для решения педагогических задач в процессе совместной деятельности субъектов образования, являются поощрение и наказание. Условия и возможность их применения могут быть раскрыты лишь при глубоком изучении сущности указанных методов и анализе их эффективности.

В процессе воспитания личности ребенка методы поощрения и наказания являются вспомогательными средствами, однако в определенных ситуациях указанные средства педагогической коррекции приобретают решающее значение.

В данном ключе стоит уточнить, что современной коррекционной педагогикой коррекция рассматривается в значении средства преодоления или ослабления определенных недостатков путем формирования жизненно необходимых качеств в учебно-воспитательном процессе или разных видов деятельности обучающихся [1].

Так, методы педагогической коррекции направлены на своеобразное исправление определенных показателей или достижений обучающихся.

Как было указано выше, одними из средств воспитательного воздействия и педагогической коррекции выступают методы поощрения и наказания. Использование поощрения и наказания как методов педагогической коррекции предполагает изучение их сущности и содержания.

Анализируемые нами в данном исследовании методы выступают необходимыми в воспитательном процессе средствами педагогической коррекции. Содержание данных методов связано с понятием этической оценки действий и поступков личности. Однако в данном ключе стоит уточнить, что анализируемые методы как средства педагогической коррекции нельзя сводить исключительно к этической оценке поведения личности или коллектива воспитанников, то есть только к одобрению или осуждению. Так как не каждое одобрение можно причислить к поощрению во всем многогранности его содержания как метода. Также и не всякое осуждение является, в свою очередь, наказанием.

Между методами поощрения или наказания и этической оценкой существует различие. Осуждение и одобрение как проявления этической оценки поведения являются традиционными и постоянными воспитательными воздействиями, а поощрение или наказание реализуется путем принятия педагогом решения о его использовании, чем реализуется выделение личности или группы воспитанников из общего числа, осуществление определенного изменения в их правах и обязанностях, в стиле взаимоотношений с ними.

Изучение источников по истории педагогики позволяет говорить о том, что в системе использования анализируемых в данном исследовании средств педагогической коррекции изначально преобладали наказания, однако со временем в воспитательную практику стали внедряться и методы поощрения. В каждую историческую эпоху методы поощрения и наказания отражали определенный смысл и содержание. Итак, обратимся к рассмотрению их сущности.

Содержание анализируемых в данном исследовании методов воспитательного воздействия состоит в этической оценке деятельности воспитанников, а также во внесении изменений в их отдельные права и обязанности.

Применение методов поощрения и воспитания позволяет развить у воспитанников общественно и нравственно ценную инициативу, привычки сознательного поведенческого самоконтроля; повысить уровень ответственности за собственные слова и поступки.

Поощрение и наказание считают полярно противоположными методами, в частности относительно эмоциональной окраски их воздействия, однако данные методы тесно взаимосвязаны. Они, в сущности, направлены на одну цель. Поощрения стимулируют воспитанников к реализации правильной поведенческой линии, а виды наказания нацелены на торможение проявлений недисциплинированности, недобросовестности и прочих отрицательных качеств, что в конечном результате приводит к тому, что воспитанник может осознать собственные достоинства или недостатки, овладеть навыками самоанализа, саморефлексии и самоконтроля.

В современной педагогической науке наказание как метод воспитательного воздействия рассматривается в значении меры воздействия на воспитанника или коллектив обучающихся, применяемой при условии наличия определенного проступка. Наказание реализует воспитательную задачу, направленную на

принуждение воспитанника следовать нормам общественного поведения путем воздействия, выражающего осуждение его действий или поступков, противоречащих указанным нормам. Так, наказание как метод корректирует поведение воспитанника, позволяет ему обрести осознанное понимание того, где и в чем он не прав, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда.

Положительный эффект метода поощрения благодаря его стимулирующему действию подчеркивал В.Е. Гмурман. Исследователь утверждал, что поощрения различных достижений воспитанника в различных областях деятельности позволяет «стимулировать, способности и склонности, как в области учения, так и в разнообразной внеурочной деятельности» [2, с. 170]. Благодаря появлению чувства удовлетворенности у воспитанника посредством поощрения происходит подъем энергии, повышается его уверенность в собственных силах. Так, можно утверждать, что поощрение стоит считать средством подкрепления и стимулирования правильных мотивов, а также правильных форм поведения.

На основе вышесказанного заключим, что наказание представляет собой метод педагогического воздействия, направленный на предупреждение нежелательных действий, их торможение, остановку негативных проявлений личности путем отрицательной оценки ее поступков, порождения чувств стыда, вины и раскаяния [3].

По мнению А.Е. Щеголовой, поощрение является мерой педагогического воздействия, выражающей положительную оценку воспитателями (родителями, педагогами и др.) поведения и деятельности воспитанников, побуждающую их к дальнейшим успехам [4].

Поощрение выполняет стимулирующую функцию благодаря тому, что путем применения данного метода педагогической коррекции в сознании воспитанника воссоздается эталон общественно нормированного поведения, так как в содержании поощрения – общественное признание образа действий, избираемого и реализуемого воспитанником.

Анализируя сущность методов поощрения и наказания как средств педагогической коррекции, стоит подчеркнуть на основе вышеизложенного, что они относятся к методам стимулирования (побуждения) к деятельности.

Анализируемые в данном исследовании методы воспитания отличаются от других средств педагогической коррекции силой своего воспитательного воздействия. Эффективность данных методов зависит от методики их применения.

Использованию методов поощрения и наказания как средств педагогической коррекции должен предшествовать анализ конкретной педагогической ситуации, которая подсказывает педагогу, какие именно изменения следует внести во взаимоотношения с конкретным воспитанником: отложить осуществление наказания, выждать самоосуждение им своих действий и т. д.

В контексте применения методов поощрения и наказания важными аспектами являются самосознание, саморефлексия и самоанализ воспитанника. Именно осознание им последствий собственных поступков помогает избрать объективно правильную линию поведения.

По мнению исследователей, эффективность применения анализируемых в данном исследовании методов педагогической коррекции поведения воспитанников прямо пропорциональна частоте их применения [5]. Из чего следует, что злоупотребление данными методами в системе воспитательной работы недопустимо. К ним необходимо прибегать только в тех случаях, когда необходимость их использования четко и непременно диктуется конкретной педагогической ситуацией.

Резюмируя вышеизложенное, сформулируем ряд выводов. Методы поощрения и наказания являются одними из древнейших в истории педагогики методами воспитательного воздействия и педагогической коррекции поведения воспитанников. На современном этапе своего развития педагогическая наука обосновывает ситуативное применение поощрения и наказания на основе принципа гуманизма. При использовании анализируемых в данном исследовании методов педагогической коррекции, прежде всего, должна проявляться забота педагога о личностном росте воспитанника. При подборе методов воспитательного воздействия педагогом должно учитываться то, что метод поощрения должен быть ведущим, наказание же – вспомогательным. Применение изучаемых нами в рамках данного исследования методов воспитательного воздействия должно носить индивидуализированный характер. В рамках использования поощрения и

наказания как средств педагогической коррекции должны учитываться возраст и психологические особенности личности.

Использование данных методов должно отвечать наличию определенной педагогической ситуации. Необходимость обращения педагога к методам поощрений и наказаний в каждом конкретном случае обосновывается не какой-либо «шкалой» проступков или достижений, предусматривающих определен-

ную меру наказания или награду, а реально проявляющейся в данной педагогической ситуации потребности в коррекции поведения воспитанников. В системе реализации воспитательно-го воздействия посредством методов поощрения и наказания необходимым элементом является такт. Совокупность указанных признаков обеспечивает необходимое корректирующее действие.

Библиографический список

1. Гонеев А.Д. и др. *Основы коррекционной педагогики*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2002.
2. Гмурман В.Е. *Поощрение и наказание в школе*. Москва, 1962.
3. Грехнев В.С. Философия о поощрении и наказании в воспитании людей. *Философия и общество*. 2013; 3: 60 – 86.
4. Щеглова А.Е. Проблема зарождения и использования методов стимулирования, поощрения и наказания. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; 7: 73 – 78.
5. Щеглова А.Е. *Содержание и тенденции эволюции идей поощрения и наказания в зарубежной педагогике*: монография. Ульяновск, 2016.

References

1. Goneev A.D. i dr. *Osnovy korrektsionnoy pedagogiki*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva, 2002.
2. Gmurman V.E. *Pooschrenie i nakazanie v shkole*. Moskva, 1962.
3. Grehnev V.S. Filosofiya o pooschrenii i nakazanii v vospitanii lyudej. *Filosofiya i obschestvo*. 2013; 3: 60 – 86.
4. Scheglova A.E. Problema zarozhdeniya i ispol'zovaniya metodov stimulirovaniya, pooschreniya i nakazaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 7: 73 – 78.
5. Scheglova A.E. *Soderzhanie i tendencii 'evolyucii' idej pooschreniya i nakazaniya v zarubezhnoy pedagogike*: monografiya. Ul'yanovsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 378

Edieva Zh.H., senior teacher, Department of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: ezharadat@mail.ru

CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICE IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. In the research, the role of continuous pedagogical practice in the professional training of future mathematics teachers is revealed. The work studies the basics and contents of pedagogical practice in conditions of a pedagogical university, various approaches in the organization of students. The work singles out a number of problems and shortcomings that significantly reduce the effectiveness of the future teacher's pedagogical skill in the period of his practice, that influence the process of forming readiness for the future professional activity. The content analysis of pedagogical practice in conditions of a pedagogical university reveals a number of problems that need to be thoroughly studied in the modern pedagogy.

Key words: continuous pedagogical practice, student, university, activity, pedagogical skill, mathematical education.

Ж.Х. Эдиева, ст. преп. каф. математического анализа, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: ezharadat@mail.ru

НЕПРЕРЫВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

«Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование».

В данном научном исследовании выявлена роль непрерывной педагогической практики в профессиональной подготовке будущего учителя математики, проводится анализ сути и содержания педагогической практики в условиях педагогического вуза, различных подходов в организации педпрактики студентов, выявление ряда проблем и недостатков, которые существенно снижают эффективность формирования у будущего педагога основ педагогического мастерства в период практики, формирования у них готовности к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: непрерывная педагогическая практика, студент, вуз, деятельность, педагогическое мастерство, математическое образование.

Суть и содержание непрерывной педагогической практики в условиях педагогического вуза рассматриваются учеными в рамках концепции непрерывного образования, которая занимает существенное место среди прогрессивных идей конца XX века. Непрерывное образование получило широкое развитие в России и за рубежом, стимулируя людей к постоянному пополнению знаний. В основе понятия «непрерывная педагогическая практика» лежит принцип непрерывности, который предполагает, что воспитание будущего учителя – это многогранный и многофакторный процесс, не ограничивающийся ни временными, ни возрастными рамками обучаемого. Другими словами, непрерывность педагогической практики предполагает последовательное прохождение студентом всех образовательных и воспитательных этапов подготовки к педагогической профессии и далее – овладение основам педагогического мастерства.

Непрерывная педагогическая практика в рамках вуза – это часть профессионального становления, профессиональной компетентности студента, формирования его личности как пе-

дагога-мастера. Однако ряд ученых обращают наше внимание на то, что в процессе организации и проведения непрерывной педагогической практики ее организаторы допускают ошибки и оплошности. На это указывает Н.С. Макарова: «Среди ошибок при организации НПП можно отметить значительный отрыв педагогической практики от содержания теоретических курсов и отсутствие целенаправленного руководства практикой со стороны преподавателей вузов, перенесение центра тяжести руководства на работников школ (имеется лишь общий университетский наставник, заведующий педагогической практикой, который координирует действия школьных учителей – руководителей практики – и является связующим звеном между школой и университетом» [1, с. 99 – 100].

Опрос и мониторинг студентов позволит адекватно оценить проблемы и положительные моменты в организации и проведении педагогической практики, а также в дальнейшем их избежать. Мониторинг студенческой молодежи до и после прохождения непрерывной педагогической практики покажут, что в ее организа-

ция важно исключить, а что-то добавить. Кроме этого, опрос даст понять, насколько выбранная специальность студентов является верной и желанной, после которой – кто-то из студентов пойдет в учителя, будет заниматься педагогической деятельностью, а кто-то – займется наукой, научно-исследовательской деятельностью, будет дальше развивать математические исследования. Студенты, которые поняли, что педагогическая специальность является правильно выбранной, смогут спланировать дальнейший свой индивидуальный образовательный маршрут, связать теоретические знания с конкретной практикой, идти далее в постижении педагогического мастерства.

Овладение будущими учителями математики основами педагогического мастерства ориентирует педагогический состав вуза на совершенствование форм и методов непрерывной педагогической практики студентов, на постановку новых задач, придания этой непрерывной практике общечеловеческую и общекультурную направленность, обеспечение условий для формирования личности педагога, обладающего единством профессиональных и духовно-нравственных качеств. Подготовка таких учителей математики – процесс сложный, многогранный, продолжительный и бесконечный. И именно непрерывная педагогическая практика студентов педагогического вуза является одним из эффективных путей профессиональной подготовки будущих специалистов, формирования профессиональных и общекультурных компетенций.

За основу понимания сути и содержания понятия «непрерывная педагогическая практика» мы обратились к работам В.А. Сластенина, где обоснованы идеи систематизации непрерывной педагогической практики студентов: идеи соответствия профессионального становления специалиста, отраженного во ФГОС, в квалификационных характеристиках с внешними нормами; идея соответствия внутренним закономерностям профессионального становления будущего учителя математики в качестве субъекта профессиональной самореализации в профессиональной среде; идея непрерывности в качестве прохождения специалистами высшего профессионального образования аттестационных курсов и практик педагогических работников, улучшения условий аттестации кандидатов на квалификационные разряды [2, с. 60].

Непрерывная педагогическая практика, как вид профессиональной деятельности студента и как форма профессионального образования в высшей школе, позволяет студенту, основываясь на профессиональных знаниях по педагогике, строить, моделировать структуру будущей педагогической деятельности. Педагогическое мастерство будущего учителя математики неразрывно связано с его профессионально-личностным становлением, в основе которого лежит саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, способность студента строить план своей жизни в форме творческой самореализации – как высшей формы жизнедеятельности.

И зарубежный, и российский опыт организации педагогической практики, требует пересмотра форм и методов организации практики и принципов взаимодействия студентов-практикантов со школьниками. Один из вариантов минимизации тревожности, неловкости, растерянности, которую испытывают студенты, формирования у них уверенности от встречи со школой – это вариант работы практикантов в школе на протяжении всего учебного года, что способствовало бы их более близкому знакомству с разнообразными педагогическими ситуациями и утверждению авторитета. Отдельные вузы для эффективного прохождения

практики пытаются увеличить количество уроков-часов, даваемых практикантам, что не дает позитивный результат в работе. Важно поменять всю организацию педагогической практики таким образом, чтобы студенты приобрели в школе не только уверенность и авторитет, но и определенный официальный статус. Именно такой результат модно получить, благодаря организации непрерывной педагогической практики. В зарубежных вузах дают студентам такую подготовку, при которой и ученики, и учителя, и администрация школы вместе с родителями признают их профессиональную компетентность. Согласно мониторингу, который ежегодно проводится в рамках непрерывной педагогической практики, все перечисленное значительно облегчило сам процесс адаптации студентов к реальности школьной жизни. Наряду с этим, активно проводится всестороннее обсуждение преподавательской деятельности студентов в форме свободного обмена мнениями при минимуме прямых оценочных суждений со стороны учителей и педагогов, но с сохранением зачетов за каждый этап практики. Перед началом каждой педагогической практики идет очень грамотное, основанное на научном подходе, распределение студентов по группам, которое направлено на создание возможностей для взаимопомощи и обмена опытом, что позволяет практикантам обсуждать свои проблемы не только с опытными учителями-мастерами, но и со своими сокурсниками, находящимися в таком же положении, как и он.

В процессе формирования педагогических знаний, умений и навыков, отвечающих за основы педагогического мастерства, роль непрерывной педагогической практики значительно возрастает. Имея разработанные критерии и показатели, педагоги вузов и школ уже на начальных этапах практики фиксируют со стороны студентов-практикантов проявления педагогического мастерства и творчества во время педагогической деятельности. Отдельные авторы отмечают, что во время обучения в вузе сложно говорить, что из студента очень сложно сделать педагога-мастера, а можно лишь говорить об основах педагогического мастерства, с чем мы полностью можем согласиться. Мало того, вуз не только не может в полном объеме сформировать педагога-мастера, а лишь привить студентам понимание необходимости формирования у себя основ мастерства. А.Г. Мордкович пишет, что «вуз в полном объеме не может подготовить педагога-мастера, но может и должен обеспечить необходимые предпосылки для завершения формирования учителя-мастера в будущей педагогической работе. Эти предпосылки, естественно, можно назвать основами профессионального мастерства» [3, с. 71].

Таким образом, анализ сути и содержания педагогической практики в условиях педагогического вуза, различных подходов в организации подпрактики студентов позволил выявить ряд проблем и недостатков, которые существенно снижают эффективность формирования у будущего педагога основ педагогического мастерства в период практики, формирования у них готовности к будущей профессиональной деятельности. В исследованиях ученых-педагогов отмечается, что педагогическая практика студенческой молодежи часто сводится к простому копированию методов и приемов работы учителей школ и классных руководителей, куда направлены студенты, без необходимого ее психолого-педагогического анализа и осмысления, что не позволяет эффективно формировать у студента основы педагогического мастерства. Педагогическая практика студенческой молодежи моделирует профессиональную деятельность учителя школы, учителя-мастера, но часто не соответствует той учебной деятельности студента вуза, в которую он вовлечен.

Библиографический список

1. Макарова Н.С. *Роль педагогического университета в инновационном развитии системы образования в регионе*. Москва, 2016.
2. Пашаева Р.М. *Прогрессивные идеи и традиции трудового воспитания в народной педагогике Дагестана*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1972.
3. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*: учебник для студентов педагогических вузов. 5-е издание, исправленное и дополненное. Москва, 2016.

References

1. Makarova N.S. *Role of pedagogical university in innovative development of the education system in the region*. Moscow, 2016.
2. Pashaeva R.M. *Progressive ideas and traditions of labor education in the folk pedagogy of Dagestan*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1972.
3. Mudrik A.V. *Social/naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. 5-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.07.18

УДК 371

Aslanbekova A.H., senior teacher, Department of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia),
E-mail: beror63@mail.ru

Hajimagomedova T.G., senior teacher, Department of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachkala, Russia),
E-mail: beror63@mail.ru

Gadzhieva D.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special (Defectological) Education,
DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Jamaludinova Z.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special (Defectological) Education,
DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

THE CORRECTION OF SOCIAL DISADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ART-THERAPY. The article highlights the features of the use of art-therapy for the correction of social maladjustment, which has a more effective impact due to the fact that it is based on the data of modern pedagogical psychology of value-activity type, taking into account the individual characteristics of each in the manifestation of their value orientation and provides psychological comfort of children in the process of perception and reproduction of products of aesthetic activity, creating conditions for health-saving education. In this context, art-therapeutic techniques, which are the basis of the system of integrated studies proposed by the authors contribute to the effectiveness of the process of social adaptation.

Key words: **disadaptation, self-regulation, cognitive activity, art-therapeutic correctional activity, individual approach.**

А.Х. Асланбекова, ст. преп. факультета специального (дефектологического) образования ДГПУ, г. Махачкала,
E-mail: beror63@mail.ru

Т.Г. Гаджимагомедова, ст. преп. факультета специального (дефектологического) образования ДГПУ, г. Махачкала,
E-mail: beror63@mail.ru

Д.П. Гаджиева, канд. психол. наук, доц. факультета специального (дефектологического) образования ДГПУ,
г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

З.Г. Джамалудинова, канд. пед. наук, доц. факультета специального (дефектологического) образования ДГПУ,
г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье освещаются особенности применения арт-терапии для коррекции социальной дезадаптированности, которая оказывает более эффективное воздействие в связи с тем, что базируется на данных современной педагогической психологии ценностно-деятельностного типа, учитывающего индивидуальные особенности каждого в проявлении своих ценностных ориентации и обеспечивает психологический комфорт детей в процессе восприятия и воспроизведения продуктов эстетической деятельности, создающее условия для здоровьесберегающего образования. В этом контексте арт-терапевтические техники, являющийся основой предложенной авторской системы комплексных занятий, способствуют повышению эффективности процесса социальной адаптации.

Ключевые слова: **дезадаптация, саморегуляция, познавательная активность, арт-терапевтическая коррекционная деятельность, индивидуальный подход.**

В последнее время все более актуальной проблемой современного образования, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема социальной дезадаптации как явления, препятствующего полноценному личностному развитию дошкольника и затрудняющего процесс социализации. Отмечается возрастание количества детей с признаками социальной дезадаптации, выражающейся в неадекватной форме ориентировки ребёнка в ДОО, в непродуктивном сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, в слабом уровне способности к саморегуляции своей деятельности, в высоком уровне тревожности и негативном эмоциональном отношении к образовательному учреждению. Наряду с явными проявлениями социальной дезадаптации широко распространены и ранние ее признаки, такие как повышенная тревожность, завышенная или заниженная самооценка. Анализ психолого-педагогической, социологической и философской литературы показывает многоплановость подходов к данной проблеме, в которых проявляется разнообразие пониманий явления дезадаптации личности. В своем исследовании мы рассматриваем дезадаптацию личности как дисгармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением личности к ней, как неспособность к самокоррекции поведения в соответствии с нормами, характерными для данного социума, как отсутствие соответственной возрасту личности зрелости и полагаем, что она обусловливается деформацией системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, а также социальных установок. Дезадаптация в дошкольном возрасте является как психологической, так и педагогической проблемой. Снижение психического тонуса, постоянный аффективный дискомфорт в контакте с миром затрудняет помимо эмоционального также и интеллектуальное, и социально-личностное становление ребёнка и может привести к различным отклонениям в формировании личности, несовместимым с соци-

ально приемлемыми эталонами. Ведущая роль в этом процессе принадлежит воспитанию как целенаправленному планомерному процессу, включающему разносторонние воспитательные воздействия на личность, являющуюся и объектом и субъектом воспитания (А.И. Копытин, Т.М. Грабенко, Л.Л. Лебедева и др.)

Поэтому изучение проблемы использования арт-терапии для коррекции социальной дезадаптированности детей особенно актуально в настоящее время и представляет не только теоретический, но и практический интерес. На основании анализа исследований мы пришли к выводу о том, что коррекция социальной дезадаптированности дошкольников средствами арт-терапии будет эффективной, если обеспечивается рядом условий:

- в ходе психолого-педагогической деятельности создана фасилитирующая среда, включающая в себя творческое взаимодействие, безусловное принятие и понимание потребностей ребёнка, использование специальных приемов, способствующих снятию эмоционального напряжения дошкольника, его творческому самовыражению и рефлексии;
- целенаправленность, систематичность и оперативность в осуществлении работы, направленной на коррекцию социальной дезадаптированности;
- последовательное чередование групповых и индивидуальных методов работы с использованием средств арт-терапии;
- учет психологических, физиологических особенностей детей с обязательным использованием методов коррекции, воздействующих на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферу личности.

Специфическими целями арт-терапии считаются: формирование этического и эстетического иммунитета личности в процессе развития её духовно-нравственной культуры. Объектом арт-терапевтической науки является сфера искусства как сфера коррекции, обучения, воспитания, развития личности. Большин-

ство методов и приемов арт-терапии может освоить любой педагог, вне зависимости от его специализации, что позволит ему по-новому взглянуть на воспитательные возможности искусства и снять психологическую инерцию традиционного мышления. Наиболее важным достижением является создание атмосферы коллективного нравственно-эстетического переживания, в котором все участники становятся свидетелями самоценного действия, что сводит к минимуму дух конкуренции и оценивания [1; 2].

Значимость арт-терапевтического воздействия:

- целостность и глубина воздействия искусства, обусловленная комплексным взаимодействием, а так же воздействие окружающей среды, усиленное эффектом групповой деятельности;
- импровизационность действия, дающая участникам высокую степень свободы, самовыражения, и в то же время защищенная наличием устойчивой формулы;
- безоценочность ситуации, что позволяет каждому участнику более полно и адекватно выражать собственные чувства и переживания, не опасаясь оценки и сравнения;
- высокий уровень включенности в происходящие действия, позволяющий участникам более глубоко и полно осознать и проработать собственные проблемы;
- вариативность способов выражения проблемы, обусловленной самим характером народного искусства, где присутствуют элементы импровизирования, что позволяет каждому участнику найти адекватный способ самовыражения;
- создание ситуации вынужденного успеха, так как артпедагогические занятия не требуют наличия специфических способностей и в то же время способствуют творческому самовыражению, позволяющему каждому участнику ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;
- создание атмосферы коллективного эстетического переживания, что является фактором успешности, создавая благоприятный эмоциональный фон;
- относительная доступность применения методов арт-терапевтического воздействия, являющегося технологическим преимуществом.

Арттехнологии воспитания должны быть направлены на осмысление и поиск путей взаимодействия ребенка с природным и внутренним миром, на внутреннее принятие ребенком этических ценностей и норм, стремление к нравственному совершенствованию. При этом технологии должны носить прикладной характер, ориентированы на психовозрастные особенности дошкольников, специфику их мировосприятия и опыт взаимодействия с окружающими. Реализация арт-технологий содействует:

- развитию эмоционально-чувственной, образной сферы ребенка, способности к чувственно-эстетическому восприятию окружающего мира;
- развитию эмоционально-эмпатической впечатлительности, способности к переживанию, состраданию, вживанию в образы природы, искусства, состояние окружающих людей и собственный внутренний мир; желание перейти от сопереживания и сочувствия к взаимодействию, помощи;
- развитию чувства ответственности, умения и желания делать нравственный выбор, уважения к себе и ко всему окружающему;
- накоплению опыта эстетического переживания, взаимодействия с произведениями искусства, постижению чувства гармонии с собой и окружающим миром [3].

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что арт-терапия способствует: налаживанию отношений между учителем и учениками для создания наиболее благоприятных условий для ведения диалога; развивает рефлексивную культуру и чувство внутреннего контроля, упорядочивает эмоциональную сферу; позволяет получить диагностические заключения о воспитаннике; комплексно воздействует на эмоциональную, этическую и эстетическую сферу личности; приближает к духовной культуре через единую систему педагогики, искусства, науки; содействует адаптации личности в социуме через приобщение к творчеству и через собственное творчество. Следовательно, конструирование арт-терапевтической системы воспитания дошкольников позволит рассмотреть арт-терапию как технологию, максимально использующую воспитательный потенциал искусства.

Для этого нами была разработана и сконструирована поэтапная модель социальной адаптации детей до-

школьного возраста средствами арт-терапии.

Мы определили **основные направления** поэтапного формирования социализации отношений друг к другу и деятельности по решению поставленных в исследовании задач:

- арт-терапевтическая диагностика индивидуальных особенностей социального развития детей в единстве когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов;
- создание климата эмоционального благополучия, позволяющего детям свободно самовыражаться, активизировать бесконфликтное взаимодействие, способствующие образованию ценностно-смысловых идеалов, норм, убеждений придающих позитивную направленность социальному развитию учащихся;
- моделирование нравственных отношений с помощью педагогически обоснованных и управляемых ситуаций, имеющихся в художественных произведениях или специально создаваемых в реальном художественном общении детей. Для решения поставленных задач нами использовался Детский апперцептивный тест (ДАТ) (Эрнст Крис).

ДАТ — проективный или апперцептивный метод, т. е. метод исследования личности путем изучения незначительных индивидуальных различий в восприятии стандартных стимулов. Тест является прямой модификацией тематического апперцептивного теста Генриха Моррея. ДАТ был составлен для облегчения понимания отношения детей к более важным фигурам и стимулам. ДАТ содержит 11 рисунков, изображающих животных в различных ситуациях и может быть использован для детей обоего пола, предпочтительнее с 3 до 10 лет.

В нашем исследовании мы исходили из того, что поскольку социальная дезадаптация представляет из себя многофакторное явление (педагогические, психологические и физиологические группы факторов), то и коррекция социальной дезадаптированности должна опираться факторы возникновения социальной дезадаптированности.

Разработанный комплекс арт-терапевтических методик дает возможность еще на дошкольном этапе определять наличие или отсутствие факторов социальной дезадаптированности ребенка, что позволяет предсказывать вероятность возникновения дезадаптации, возможные пути развития, а также заранее предпринимать меры, позволяющие в определенной степени компенсировать наличие у ребенка каких-либо факторов социальной дезадаптированности. При всей вариативности дезадаптивных проявлений становится возможным выделить у конкретного ребенка главной «зоны дезадаптации», требующей первоочередных поддерживающих мер.

Данный подход подразумевает активное участие родителей в процессе профилактики социальной дезадаптации во всех её аспектах и на всех этапах, что повышает эффективность сотрудничества родителей с ДОУ, способствует повышению их компетентности в области психологических и медицинских знаний, касающихся возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, повышает ответственность родителей за нервно-психическое здоровье ребенка, способствует пониманию и принятию его индивидуальности, его потребностей и возможностей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Актуальность феномена социальной адаптации обусловлена социальной обстановкой, сложившейся в современном российском обществе. Поиск основополагающих подходов к стратегии адаптации дошкольников должен быть более многогранным и интенсивным. В качестве универсального и эффективного способа решения данной проблемы все чаще рассматривается искусство, которое благодаря наличию значительного потенциала способно влиять на систему коммуникативных ценностей личности.

2. Поиск путей совершенствования адаптационного процесса становится закономерным явлением для современного дошкольного образовательного учреждения. Модель использования средств арт-терапии выступает в данном контексте инновационным ресурсом обеспечения благоприятных условий социальной адаптации. Основными технологиями социальной адаптации определены арт-технологии, которые рассматривались в качестве способов одновременного воздействия на коммуникативную, творческую, личностную сферы, что способствует созданию эмоционального комфорта и стремления к межличностному взаимодействию как со сверстниками, так и с другими окружающими людьми.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Назаралиев И.А. Воспитательные возможности метода сказкотерапии в психолого-педагогической работе с детьми в условиях школы-интерната. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 1 (61): 83 – 89.
2. Атемаскина Ю.В. Проектная деятельность педагога: сущность и технология. *Детский сад от А до Я*. 2008; 3.
3. Агарагимова В.К., Рубанова Е.И., Ибрагимова Р.Ю. Игра как средство коррекции нарушений в сфере эмоциональной жизни детей дошкольного возраста. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 55-8: 15 – 21.

References

1. Agaragimova V.K., Nazaraliev I.A. Vospitatel'nye vozmozhnosti metoda skazkotterapii v psihologo-pedagogicheskoy rabote s det'mi v usloviyah shkoly-internata. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 1 (61): 83 – 89.
2. Atemaskina Yu.V. Proektnaya deyatel'nost' pedagoga: suschnost' i tehnologiya. *Detskij sad ot A do Ya*. 2008; 3.
3. Agaragimova V.K., Rubanova E.I., Ibragimova R.Yu. Igra kak sredstvo korrekcii narushenij v sfere `emotsional'noj zhizni detej doshkol'nogo vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 55-8: 15 – 21.

Статья поступила в редакцию 08.07.18

УДК 021.4:615.851

Balashova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: balash_elena@list.ru

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE IDENTITY OF THE CHILD TO CONDITIONS AND REQUIREMENTS OF THE ENVIRONMENT THROUGH THE BIBLIOTHERAPEUTIC TECHNIQUES. The work studies a process of psychological adaptation of children to conditions and requirements of the environment through reading the certain, specially chosen literary works. The author considers such method of bibliosocial work as a bibliotherapy, which studies therapeutic effect of imaginary literature. Treatment by reading ("bibliotherapy"), is based on the use of systematic reading to improve the psychological state of a person, it is a part of the system that links it with psychotherapy. The main difference of the bibliotherapeutic method from the other methods is identification through the reading of a mechanism to solve a concrete problem. The main objectives of the bibliotherapy are characterized, its specific features are investigated (purposeful, not purposeful, developing).

Key words: Psychological adaptation, identity of the child, environment, bibliopsikhologiya, biblioterapiya, biblioterapevtichesky techniques, therapeutic effect of fiction, biblioterapevticheskoy treatment.

Е.В. Балашова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: balash_elena@list.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА К УСЛОВИЯМ И ТРЕБОВАНИЯМ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ

В статье рассматривается процесс психологической адаптации личности ребёнка к условиям и требованиям окружающей среды через чтение определенных, специально подобранных, литературных произведений. Анализируется такой метод библиосоциальной работы, как библиотерапия, которая изучает терапевтический эффект художественной литературы. Лечение чтением («библиотерапия»), основано на использовании систематического чтения для улучшения психологического состояния человека, входит в одно из звеньев системы психотерапии. Главным отличием библиотерапевтического метода от прочих является выявление через чтение механизма конкретного выхода из проблемы. Характеризуются основные цели библиотерапии и исследуются видовые особенности библиотерапии (целенаправленная, нецеленаправленная, развивающая).

Ключевые слова: психологическая адаптация, личность ребёнка, окружающая среда, библиопсихология, библиотерапия, библиотерапевтические методики, терапевтический эффект художественной литературы, библиотерапевтическое лечение.

Экономические и социальные особенности развития современного общества создали стрессовый прецедент практически у каждого человека. Психологическая адаптация личности ребёнка становится центральной проблемой детских и юношеских библиотек.

Психологическая адаптация – это процесс приспособления психической деятельности ребёнка к условиям и требованиям окружающей среды, позволяющей устанавливать оптимальные соотношения с окружающей средой и удовлетворять свои актуальные потребности [1].

Для мобилизации защитных сил психики в условиях стресса (по мнению В.И. Малининой) книга может быть использована в двух отношениях:

1. При дефиците общения – расширение социальных контактов.
2. При переизбытке информации и дискомфорте общения, при скрытых конфликтах – в качестве защитного барьера, так как текст поглощает внимание ребёнка, отгораживая его во время чтения от окружающих [2].

Компенсаторные механизмы воздействия художественной литературы можно определить следующим образом:

1. Чтение триллеров способствует
 - устранению эмоционального дефицита;
 - освобождению читателя от душевного напряжения [3; 4].
2. Чтение боевиков может способствовать

- разрядке нервной энергии;
- фиктивному самоутверждению;
- опосредованному высвобождению агрессивной энергии [3; 4].

3. Чтение «дамских» романов может
 - способствовать нейтрализации психологического стресса: эмоционального и информационного;
 - компенсировать ущемленное чувство личного достоинства;
 - компенсировать неудовлетворенные или недостаточно удовлетворенные социальные потребности;
 - компенсировать неумение или невозможность испытывать любовь в реальной жизни [5].

Таким образом, чтение художественной литературы в целом, способствует нормализации душевной (психической) жизни ребёнка.

Наличие у чтения компенсаторного значения подтверждается существованием такого метода библиосоциальной работы, как библиотерапия, которая изучает терапевтический эффект художественной литературы. Главным отличием библиотерапевтического метода от прочих является выявление через чтение механизма конкретного выхода из проблемы.

Важной вехой в становлении специальной отрасли науки о взаимодействии человека с книгой явились труды отечественного библиотековеда Н.А. Рубакина. В 20-х годах прошлого века он

выступил с развернутой программой «библиопсихологии» (термин принадлежит автору). Н.А. Рубакин раскрывает суть своей программы следующим образом – это системное изучение триады «читатель – книга (текст) – автор». До Н.А. Рубакина каждая из частей триады рассматривалась отдельно, тогда как наиболее существенно, по его мнению, их взаимодействие и единство. При этом Н.А. Рубакин считал, что главное в триаде – читатель. Ошибка, когда изучается сначала текст, потом автор (или сначала автор, потом текст), а читатель – где-то на втором плане. Он подчеркивал, что каждый читатель по-своему, избирательно усваивает и осмысливает тексты, привнося в них что-то свое [6].

Целительное воздействие слова имеет очень давнюю традицию. С развитием художественной литературы и пониманием ее роли в жизни человека появились исследования, позволяющие судить об особенностях различных читателей и читающей публики в целом. Так, Н.А. Рубакин составлял рекомендательные списки литературы для читателей. «Врачевание словом» используется для людей имеющих проблемы в общении, в позиционировании себя в коллективе, в осознании собственного «я», отменяется большая терапевтическая роль сказки, особенно когда речь идет о детях; появляются работы, посвященные терапевтическому воздействию литературы в целом, а также собственному словесному творчеству ребенка [6].

Лечение чтением («библиотерапия» – греч. *biblion* книга и *therapia* лечение, основана на использовании систематического чтения для улучшения психологического состояния человека) входит в одно из звеньев системы психотерапии. Литература и искусство становятся все более мощными и перспективными средствами в психотерапии. В настоящее время библиотерапия – это использование возможностей чтения для решения широкого спектра терапевтических задач. Перспективны для библиотерапевтического обслуживания психотерапевтические знания, практические находки и методики [7].

В библиотерапии используется способность художественного текста передавать чувства и мысли человека, оказавшегося в трудной ситуации. Этот метод призван помочь понять и изучить типологию характеров в литературе, искусстве, чтобы найти себя как читателя, зрителя в человеческой культуре, утвердиться и таким образом в собственной духовной индивидуальности. Составлены списки произведений, которые рекомендуются при определенных пограничных состояниях, для коррекции отношений между родителями и детьми, для уменьшения подростковых фобий или неврозов, вызванных разводом родителей, для повышения самооценки, вывода из депрессии, после изнасилования, для освобождения от наркотической и, в целом, химической зависимости [8; 9].

Библиотерапия способствует психологической адаптации личности ребенка. Причины конфликта ребенка с окружающей действительностью: семейная ссора; неудачи в учебной деятельности; непростые отношения с одноклассниками, друзьями; неудовлетворенные амбиции и многое другое – обычное, повседневное, привычное – могут стать причиной того, что ребенок, подросток закрывается в себе, чтобы, не обращая внимания на окружающий его мир, пережить страх, безысходность [10].

Библиотерапевтическое лечение начинается с психологического исследования личности ребенка и поиска конфликта: корни конфликта могут уходить так глубоко, что ребенок не способен самостоятельно найти их и сформулировать, с чего все началось.

После того как конфликт обнаружен и определен, к процессу лечения подключается библиотечный специалист – специалист не по душам, а по книгам. Библиотечный специалист составляет для ребенка план чтения, рассчитанный на три-четыре недели.

План содержит от семи до двенадцати названий книг и состоит из трех частей: вводной, основной и закрепляющей. Сначала ребенок читает литературу тонизирующего характера, отвлекающую от мрачных мыслей и способствующую выработке оптимистичного видения мира (но опять: тексты не должны внушать необоснованный оптимизм, несбыточные надежды).

Вторая часть плана чтения содержит книги, герои которых попали в такой же, как и сам ребенок, жизненный переплет и нашли из него выход. Следя за действиями героя, ребенок постепенно сживается с ним, отождествляет себя с персонажем, и ближе к финалу романа они оба – читатель и персонаж – начинают искать выход вместе. Один, два, три персонажа, пережившие психологический кризис и вышедшие из сложной ситуации – и у ребенка появляются силы противостоять собственной жизненной трагедии.

Основные цели библиотерапии: 1) дать читателю информацию о проблемах; 2) помочь проникнуть в их суть; 3) обсудить новые ценности и отношения; 4) сформировать сознание того, что другие люди сталкивались с подобными проблемами, показать, как они эти проблемы решали.

В библиотерапии специалисты выделяют:

- целенаправленную (способствующую воспитанию силы воли, оптимизма, утверждению веры в себя);
- нецеленаправленную (служащую для того, чтобы поднять настроение, отвлечь от навязчивых мыслей о проблеме);
- развивающую (библиотерапию чтением и интерактивную библиотерапию, то есть обсуждение прочитанного) [11].

Актуальной проблемой является вопрос определения круга чтения с целью библиотерапевтического воздействия в условиях библиотеки. Ведь далеко не каждая книга может быть рекомендована с библиотерапевтической целью. Дифференцированный подход является естественным и необходимым для библиотерапии, так как она является как раз методом воздействия на личность читателя. Найти книгу для делового чтения легче, чем отыскать художественную литературу по душе. Для человека, подверженного стрессу, чтение художественной литературы – порой единственный спасательный круг. На использование в библиотерапии именно художественной литературы указывает Ю.Н. Дрешер (массовое чтение в транспорте – наглядный пример того, как усталые люди интуитивно прибегают к библиотерапии) [11].

Библиотерапия может пониматься не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым она имеет отношение, как к медицине, так и к педагогике. В одних случаях имеется в виду лишь подбор книг для чтения, в других – и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке. У библиотерапии могут быть разные цели: например, изменение эмоционального состояния или влияние на сами особенности личности; она может выступать как руководство со стороны, а может – как средство самонализа и самосовершенствования; может применяться в индивидуальных и в групповых формах, и т. д.

Итак, библиотерапия является одним из перспективных направлений психотерапии, опирающимся на особую природу психотерапевтической (художественной, педагогической) коммуникации, механизмы художественного творчества и восприятия.

Сегодня количество детей и подростков, нуждающихся в психологической и моральной поддержке, в библиотерапевтической помощи, увеличилось. И, если раньше библиотерапия использовалась в большей мере в специальных библиотеках, чаще в медицинских, в целях лечения и профилактики заболеваний, то теперь данное направление работы применяется в деятельности многих детских и юношеских библиотек, сотрудники которых осознали необходимость и пользу применяемого метода.

Библиографический список

1. Парыгин Б.Д. *Социальная психология*. Санкт-Петербург, 2003.
2. Балашова Е.В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы. Балашова. *Библиотерапия: задачи, подходы, методы*. Москва: БМЦ, 2009: 49 – 54.
3. Воронина Э.А. Детектив. *Чтение в библиотеках России*: информ. изд. Вып.6. Развлекательное чтение в библиотеках. Санкт-Петербург, 2007: 116 – 127.
4. Воронина Э.А. Приключенческая литература. *Чтение в библиотеках России*: информ. изд. Вып.6. Развлекательное чтение в библиотеках. Санкт-Петербург, 2007: 100 – 115.
5. Макарова А.Г. Любовный роман и его читатели. *Чтение в библиотеках России*: информ. изд. Вып.6. Развлекательное чтение в библиотеках. Санкт-Петербург, 2007: 71 – 89.
6. Рубакин Н.А. *Библиологическая психология*. Москва, 2006: 752 – 766.
7. Балашова Е.В. Библиотерапевтические традиции. *Учёные записки Алтайского государственного института искусств и культуры*. Барнаул, 2002. Вып. 2: 167 – 170.
8. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Available at: www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psisitr5/467.php

9. Джинджихашвили Н.Я. *К вопросу о психологической необходимости искусства*. Psychologylib.ru: Библиотека по психологии. Available at: <http://psychologylib.ru>
10. Коцюбинский А.П. Значение адаптационно-компенсаторных механизмов. А.П. Коцюбинский, А.И. Скорик, Н.А. Пенчул. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2007; № 2; Т. 17: 104.
11. *Библиотерапия: методические материалы*. Составитель Ю.Н. Дрешер. Казань, 2009.

References

1. Parygin B.D. *Social'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Balashova E.V. *Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы*. Balashova. *Библиотерапия: zadachi, podhody, metody*. Moskva: BMC, 2009: 49 – 54.
3. Voronina E.A. *Detektiv. Chtenie v bibliotekah Rossii: inform. izd. Vyp.6. Razvlekatel'noe chtenie v bibliotekah*. Sankt-Peterburg, 2007: 116 – 127.
4. Voronina E.A. *Prikluchencheskaya literatura. Chtenie v bibliotekah Rossii: inform. izd. Vyp.6. Razvlekatel'noe chtenie v bibliotekah*. Sankt-Peterburg, 2007: 100 – 115.
5. Makarova A.G. *Lyubovnyj roman i ego chitateli. Chtenie v bibliotekah Rossii: inform. izd. Vyp.6. Razvlekatel'noe chtenie v bibliotekah*. Sankt-Peterburg, 2007: 71 – 89.
6. Rubakin N.A. *Biibliologicheskaya psihologiya*. Moskva, 2006: 752 – 766.
7. Balashova E.V. *Библиотерапевтические традиции. Uchenye zapiski Altajskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*. Barnaul, 2002. Vyp. 2: 167 – 170.
8. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Available at: www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psisr5/467.php
9. Dzhindzhishvili N.Ya. *К вопросу о психологической необходимости искусства*. Psychologylib.ru: Библиотека по психологии. Available at: <http://psychologylib.ru>
10. Kocyubinskij A.P. *Znachenie adaptacionno-kompensatornyh mehanizmov*. A.P. Kocyubinskij, A.I. Skorik, N.A. Penchul. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 2007; № 2; Т. 17: 104.
11. *Библиотерапия: методические материалы*. Sostavitel' Yu.N. Dresher. Kazan', 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 378

Bogatyreva M.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevska, Russia), E-mail: melianat@mail.ru

THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF TEACHING FUTURE DESIGNERS.

The article discusses the technology of the use of the method of projects in teaching future designers in the process of vocational training at a university. Project activity of designers should be organized on the basis of students' understanding of the functional significance of the design object and its applied value for the customer and society. The students should be aware that their projects contribute to the development of the culture of society in general and regional culture in particular. The use of the project method contributes to the formation of students' necessary general cultural and professional competence. Thanks to the project approach, the creative component of the professional skills of the future designer is effectively formed.

Key words: students, design, project method, project training.

М.Х. Богатырёва, канд. пед. наук, доц. каф. ДПИ и дизайна, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: melianat@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье рассматривается технология реализации метода проектов при подготовке будущих дизайнеров в процессе профессионального обучения в вузе. Проектную деятельность дизайнеров необходимо организовывать на основе понимания студентами функциональной значимости объекта проектирования и его прикладной ценности для заказчика и общества. Студенты должны осознавать, что своими проектами они вносят вклад в развитие культуры общества в целом и региональной культуры в частности, использование метода проектов способствует тому, что у студентов формируются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции. Благодаря проектному подходу эффективно формируется творческая составляющая профессионального мастерства будущего дизайнера.

Ключевые слова: студенты, дизайн, метод проектов, проектное обучение.

В связи с постоянными процессами развития высшего образования, в связи с изменяющимися условиями и требованиями к специалистам, возникает необходимость совершенствования содержания образовательных программ, развития новых форм и методов организации учебных занятий, освоения современных технологий передачи знаний. Это особенно актуально для преподавания творческих дисциплин. Особенно данные тенденции затронули бурно развивающееся в России дизайн – образование. Уже не требует доказательств факт того, что метод проектов в процессе подготовки будущих дизайнеров зарекомендовал себя с самой лучшей стороны. Данный метод позволяет эффективно формировать общекультурные и профессиональные компетенции студентов-дизайнеров, существенно облегчая впоследствии их вхождение в профессию.

Традиционно считается, что метод проектов был разработан в начале XX века в США американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Однако, немецкий педагог М. Кнолл предлагает отсчитывать рождение метода проектов в образовании с XVI века, а историю его использования разбить на следующие этапы [1] (табл. 1):

В России метод проектов в процессе обучения возник в 1905 году. Под руководством педагога-экспериментатора С.Т. Шацкого была организована группа сотрудников, которые прорабатывали использование проектных методов в школьной образовательной практике. В дальнейшем, метод проектов нашел широкое распространение в педагогической практике, так как позволяет целесообразно сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности обучающихся [1].

В современных условиях подходы к организации проектной деятельности студентов в контексте актуальных социокультурных проблем видятся в построении учебного процесса таким образом, чтобы студент, овладевая знаниями и умениями, обладал способностью к творческой преобразовательной деятельности, которая заключается в генерации и осуществлении новых креативных идей, согласующихся с целями проектирования в той или иной области.

При работе над проектом студенту необходимо осознавать и перерабатывать информацию в условиях ее неопределенности, формулировать гипотезы решения творческих задач, представ-

Таблица 1

Основные этапы становления метода проектов в мировой практике
(по М. Кнолл)

№	Этап	Содержание этапа
1.	1590–1765 годы	начало проектной работы в архитектурных школах Европы. Разработка многочисленных проектов. Проектная работа давала студентам возможность поступать в мастер классы и получать титул академического архитектора, что сделало «проект» признанным методом обучения
2.	1765–1880 годы	проект в рамках обычного метода преподавания и его перемещение в Америку. С появлением родственных инженерных профессий этот метод распространился не только в архитектурных, но и в технических и промышленных высших школах сначала во Франции, затем в Германии, Австрии и Швейцарии, а в середине XIX столетия в США.
3.	1880–1915 годы	работа над проектами в частных и в государственных школах. Метод проектов в США называли также методом проблем, и связывался он с идеями, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком.
4.	1915–1965 годы	пересмотр метода проектов и его возвращение из Америки обратно в Европу. Достоинства проектной системы были оценены мировой педагогической общественностью. В начале XX столетия проектный метод как специфическая американская образовательная стратегия обсуждался и применялся во многих странах мира.
5.	1965 год – по настоящее время:	повторное открытие идеи проекта и третья волна его международного распространения. Многие современные движения и реформы образования опираются на метод проектов.

лять большее количество вариантов, извлекать из глубин под-
сознания следы прошлого опыта и комбинировать их в новые
неожиданные комбинации [2].

Работа над проектом должна рассматриваться как творче-
ское сотрудничество в системах – «преподаватель – студент» и
«студент – студент». При этом не следует забывать, что художе-
ственное восприятие эстетических ценностей является особым
видом сотворчества, при котором происходит эмоциональное
сопереживание, связанное с воспитанием эмоциональной отзы-
вчивости на слово – цвет, образ и др.

В процессе выполнения дизайн-проекта необходимо не
только выявить и проанализировать прошлые преобразования,
эволюцию формы проектируемых объектов, но и представить
все возможные преобразования объектов дизайн-проектиро-
вания для достижения оптимального результата дизайнерской
деятельности. Проектную деятельность дизайнеров необходи-
мо организовывать на основе понимания студентами функцио-
нальной значимости объекта проектирования и его прикладной
ценности для заказчика и общества. Студенты должны осоз-
навать, что своими проектами они вносят вклад в развитие
культуры общества в целом и региональной культуры в част-
ности.

Технологию разработки дизайн – проекта студентами можно
разбить на несколько этапов [3 – 5]:

Первый этап – поисковый – включает выполнение следу-
ющих операций: сбор текстового и иллюстративного материала,
анализ литературы по теме проектов. На данном этапе студен-
ты собирают необходимый материал, работают с литературой и
источниками из Интернета. При этом происходит синтез вооб-
ражения и абстрактного мышления, воображения и рассудка, что
создает предпосылки для развития личности будущего дизайне-
ра и формирование необходимых, прежде всего, общекультур-
ных компетенций.

Преподаватель меняет свои дидактические функции – из
основного источника информации превращается в проводник
студентов по информационному пространству, активно стиму-
лируя студентов к творческому поиску. В случае возникновения
необходимости преподаватель дополняет и корректирует работу
студентов, подсказывает различные варианты выполнения про-
екта, оставляя право выбора за студентами.

Второй этап – аналитический. На данном этапе анализи-
руют и систематизируют полученную информацию, обсуждают в
группе поставленные задачи.

На данном этапе происходит выполнение следующих опе-
раций:

- Иницируется структурный анализ объекта (выделение
его свойств, характеристик);
- Проводится композиционная разработка, приводящая к
гармонии функции, конструкции и формы объекта дизайна. Раз-
работка может выполняться как графическими, так и живописны-
ми средствами художественной выразительности).

Третий этап – проективный – предполагает собственно
осуществление и реализацию художественного проекта в ко-

тором решение образно-художественных задач наряду с учеб-
но-технологическими, является определяющим.

Четвёртый этап – презентативный. На данном этапе
происходит презентация проекта. Этап необходим для завер-
шения работы, анализа проделанного, самооценки, оценки со
стороны, и представления результатов. На этом этапе студент
или группа презентуют проект, участвуют в коллективном об-
суждении и содержательной оценке результатов проделанной
работы.

Пятый этап – заключительный. Данный этап проекти-
рования предполагает коррекцию проекта, если того требует
необходимость. Чаще всего необходимость корректирования
возникает после представления проекта группе. Многие проек-
ты, особенно вызвавшие заинтересованность, в процессе пре-
зентации рождают у студентов группы креативные идеи, не-
редко вызывают спор. Всё это идёт на пользу всем студентам
группы. При этом авторы проекта самостоятельно обобщают
все мнения и принимают решение о коррекции или, отстаивая
свое авторское право, оставляют проект без существенных из-
менений.

Примерами тем проектов, которые могут быть предложены
на занятиях могут быть следующие:

- графические упражнения на эмоции – «Грусть», «Ра-
дость», «Гнев», и т. п.;
- графические упражнения на ассоциации – «Легкость»,
«Тяжесть» и т. п.

Данные упражнения развивают у будущих дизайнеров
специальные (художественно-творческие) способности, связан-
ные с сознательным выделением той или иной стороны чув-
ственно заданной ситуации.

Например, на занятиях по компьютерной графике, посвя-
щённых дизайну костюмов, проектирование включает следу-
ющие элементы: вначале студенты изготавливают авторскую
коллекцию костюмов в материале, решая ряд сложнейших
художественных, конструкторско-технологических задач.
После создания коллекции проводится профессиональная
фотосъёмка моделей. Материалы фотосессии являются пол-
ноценным, качественным, авторским продуктом конкретного
студента, что дает возможность совместно с преподавателем
решать творческие задачи в области компьютерного проекти-
рования. Далее отбираются наиболее выразительные фото-
изображения, с которыми студенты начинают формировать
собственное авторское портфолио на занятиях по компьютер-
ной графике.

Как показывает практика, каждый из выполненных проектов
имеет свои оригинальные особенности, которые говорят о взгля-
дах его разработчиков на сложную и многогранную деятельность
современного дизайнера. Тематические задания по выполнению
проектов определяются потребностями кафедры, вуза в разра-
ботках продукции рекламного характера. Благодаря такому под-
ходу теоретические знания помогают становлению практических
навыков в творческом применении студентами образно-смыс-
ловых и визуально-выразительных возможностей в различных

областях проектной деятельности – средовом, графическом дизайне. В результате проделанной работы речь уже идет не только об обучении, но и о социально-нравственном воспитании и самовоспитании студентов – будущих дизайнеров.

Тем самым метод проектов позволяет добиться решения следующих дидактических задач:

- студенты вырабатывают навыки самостоятельного поиска и освоения учебного материала,
- в процессе демонстрации проекта студенты – будущие дизайнеры приобретают уникальный опыт публичных выступлений, формируют умения вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения,
- студенты так же учатся представлять на электронных носителях художественно-графическую информацию.
- формируются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции.

По мере развития изобразительных (графических и живописных) способностей студента педагог может заострять внимание на тех или иных сторонах творческих способностей будущего дизайнера и тем самым поддерживать на должном уровне атмосферу «творческого напряжения» и интенсивности учебного процесса [2].

Как отмечают педагоги-практики, с чьим мнением мы солидарны, выстраивание продуктивной проектной деятельности студентов возможно так же с помощью следующих методов и приёмов:

- проблемного (моделирование проблемных ситуаций, имитирующих реальную проектную деятельность дизайнера;
- методов, используемых в архитектурном проектировании, а именно: непредсказуемости, неожиданности предлагаемых решений;
- использование методов комбинаторики;
- использование приемов гротеска,
- выстраивание смысловых ассоциативных связей в системе символов;
- использование экранной слайд-презентации, звукового сопровождения;
- создание многоканальной среды с использованием компьютерных технологий.

Тем самым профессиональную подготовку будущих дизайнеров в вузе следует осуществлять в сочетании традиционных и инновационных подходов. Благодаря проектному подходу эффективно формируется творческая составляющая профессионального мастерства будущего дизайнера.

Библиографический список

1. Соловьев А.Н., Степаняк И.К. Метод проектов в педагогике высшей школы. История и перспективы. *Вестник МГУКИ*. 2009; № 4 (30): 143 – 148.
2. Богатырёва М.Х. Развитие творческого воображения будущих дизайнеров средствами графического дизайна. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 3 (58): 146 – 148.
3. Князева Е.В. Метод проектов в организации художественно-графической подготовки при обучении дизайнеров. *Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации*. 2017; Т. 1: 414 – 421.
4. Калашникова Т.Г., Барвенко В.И. Метод проектов в обучении дизайнеров как технология личностно-ориентированного образования. *Наука и образование*. 2015; № 37-1: 68 – 72.
5. Власова И.М. Методика организации проектной деятельности бакалавров-дизайнеров при изучении графических редакторов. *Педагогика искусства*. 2012; 1: 199 – 206.

References

1. Solov'ev A.N., Stepanyak I.K. Metod proektov v pedagogike vysshej shkoly. Istoriya i perspektivy. *Vestnik MGUKI*. 2009; № 4 (30): 143 – 148.
2. Bogatyreva M.H. Razvitiye tvorcheskogo voobrazheniya buduschih dizajnerov sredstvami graficheskogo dizajna. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 3 (58): 146 – 148.
3. Knyazeva E.V. Metod proektov v organizacii hudozhestvenno-graficheskoy podgotovki pri obuchenii dizajnerov. *Problemy kachestva graficheskoy podgotovki studentov v tehničeskom vuze: tradicii i innovacii*. 2017; T. 1: 414 – 421.
4. Kalashnikova T.G., Barvenko V.I. Metod proektov v obuchenii dizajnerov kak tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie*. 2015; № 37-1: 68 – 72.
5. Vlasova I.M. Metodika organizacii proektnoj deyatel'nosti bakalavrov-dizajnerov pri izuchenii graficheskikh redaktorov. *Pedagogika iskusstva*. 2012; 1: 199 – 206.

Статья поступила в редакцию 30.06.18

УДК 378.1

Vinogradova M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Malchukova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY. The internationalization of education is one of the most characteristic features of the development of education in the modern world. The educational space of Russia and the world community is developing with great speed. Therefore, the goal of the international community engaged in internationalization in the process of teaching students is to create a global trajectory of human education regardless of the place of residence and level of education, which, in turn, should be based on objective trends in the development of national relations in the modern world, one of the products of which is the training of foreign students. Therefore, the article presents a comprehensive study of the formation of intercultural competence, which is aimed at the formation of a person that meets the requirements of the new time, has an understanding, tolerance and respect for other cultures, the ability to live in peace and harmony with representatives of different ethnic backgrounds and religions.

Key words: intercultural competence, nationality, traditions, customs, spiritual, cultural values, curatorial hours, intercultural meetings.

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Н.Н. Мальчукова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Интернационализация образования является одной из наиболее характерных особенностей развития образования в современном мире. Образовательное пространство России и мирового сообщества развивается с большой скоростью. Поэтому целью международного сообщества, занимающегося интернационализацией в процессе обучения студентов, является

создание глобальной траектории образования человека независимо от места проживания и уровня образования, что, в свою очередь, должно опираться на объективные тенденции развития национальных отношений в современном мире, одним из продуктов которого является обучение иностранных студентов. Именно поэтому данная статья посвящена комплексному изучению формирования межкультурной компетентности, которая направлена на формирование личности, отвечающей требованиям нового времени, обладающей пониманием, терпимостью и уважением других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальных принадлежностей и вероисповеданий, способностью к активной жизнедеятельности в условиях межкультурного общества.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, народность, традиции, обычаи, духовные, культурные ценности, кураторские часы, межкультурные встречи.

Современное высшее образование, по мнению М.В. Виноградовой, «характеризуется высокой плотностью инновационных процессов, в основе концепций которых заложена национальная идея, и именно в этом контексте особую актуальность приобретает межкультурное образование» [1]. Одной из наиболее характерных черт современного образования на данном пути развития является внедрение «международного измерения» в такие функции любого профиля образовательного учреждения высшей школы, как преподавание, исследование и воспитательная работа. Это связано с поиском адекватного ответа на происходящие изменения демографических и языковых параметров современного государства. Российские вузы на современном этапе имеют зарубежных партнеров высокого уровня, поэтому требование межкультурной компетентности студентов возрастает, и значит повышается степень ответственности воспитания и образования будущих специалистов.

Основной целью образования в вузе является обучение конкурентоспособного специалиста в конкретной области, а также человека с высокими общечеловеческими ценностями, который способен и готов к плодотворному сосуществованию в обществе культурной международной системы, основанной на гуманистических и демократических ценностях. Единого образовательного пространства, в которое входит и российское образование, выдвигает наиболее важные требования, которые увеличивают совместимость, сопоставимость и сравнимость систем высшего образования, сохраняя при этом культурные богатства и наследие различных традиций национальных систем образования.

Введенный с 1 января 2015 года «Профессиональный стандарт педагога» в качестве основных квалификационных требований для педагога определяет знание «основ поликультурного образования», умение «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий обучающегося».

На территории России проживают более 10 народностей, поэтому среди проблем, которые педагог не осознает, мы можем говорить о наличии этнических и религиозных предрассудков, стереотипов о представителях других культур, повышении уровня тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Изменения российской действительности диктуют необходимость углубления и совершенствования реформ в сфере образования, тем более что в историко-культурной ментальности России уровень образования всегда был, есть и будет главным стратегическим ресурсом нации, определяющим ее место в процессе мирового развития [2]. Ключом к успешной профилактике этнической, культурной и религиозной нетерпимости в процессе обучения студентов служит формирование межкультурной компетентности. Решение проблем, связанных с межнациональными отношениями и внедрения эффективных механизмов межкультурного образования, формирование члена общества, способного к активной и эффективной жизни в многонациональном коллективе, является межкультурная компетентность.

Межкультурная компетентность, по мнению Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, есть способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно выделить отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [3].

Проблеме формирования межкультурной компетентности в настоящее время уделено большое внимание, как фактору, обеспечивающему духовно-нравственное воспитание личности, формирование этнокультурной идентификации, которая состоит, прежде всего, в развитии положительных чувств в отношении к истории, традициям своего народа. Воспитание призвано укреплять у подрастающего поколения веру в святость и незыблемость норм общественной морали, формировать ядро нравственности в детских душах [4].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время уделяется большое внимание вопросу формирования межкультурной компетентности и уровню толерантного сознания. Так, Н.В. Поморцева считает, традиционную систему обучения недостаточно эффективной при формировании межкультурной компетентности обучающихся. О.А. Лукина делает вывод, что у педагогов возникает некоторые проблемы в процессе общения с обучающимися, при формировании межкультурной компетентности. Е.С. Карякина же считает, что у обучающихся уровень толерантного сознания на низком уровне [5].

Поэтому, создание условий для приобретения обучающимися опыта межкультурного общения, обучение студентов умениям и навыкам общения с представителями иных культур, является первоочередной задачей современного образования при формировании межкультурной компетентности обучающегося.

В начале 2018 года состоялся опрос студентов ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, который выявил, что в данном образовательном учреждении обучаются представители таких групп национальностей, как русские (83,3%) татары (8,1%), казахи (1%), украинцы (1,3%), азербайджанцы (0,7%), чуваша (0,7%), немцы (0,9%), ингуши (0,3%), армяне (0,17%).

Проблема формирования межкультурной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста аграрного профиля в ГАУ Северного Зауралья, является для нас актуальной.

Цель нашего исследования изучить формирование межкультурной компетентности которая направлена на формирование личности, отвечающей требованиям нового времени, обладающей пониманием, терпимостью и уважением других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальных принадлежностей и вероисповеданий, способностью к активной жизнедеятельности в условиях межкультурного общества.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить такие проблемы, которые проявляются в межкультурном взаимодействии:

- недостаточные знания о конкретных культурах (ценности, обычаи, традиции, национальные праздники);
- проблемы в смешанных браках;
- напряженность в отношениях между представителями различных национальностей.

Исследование проходило в два этапа. Первый этап проводился со студентами первого курса ГАУ Северного Зауралья на внеаудиторных занятиях, целью которых было выявить отношение к смешанным бракам, выявить причины вызывающие проблемы напряженности в отношениях, и точку зрения обучающихся на традиции других народов. Цель второго этапа – повысить уровень межкультурной компетентности студентов с помощью кураторских часов, посещения межкультурных мероприятий. Всего в исследовании приняло участие 159 респондентов в возрасте от 17 до 19 лет.

На вопрос – Как Вы относитесь к смешанным бракам? – ответы респондентов показаны в диаграмме (рис. 1).



Рис. 1. Результаты опроса отношения к смешанным бракам

По полученным данным можно сделать вывод, что большинство респондентов не против смешанных браков, главное, чтобы супруги принимали культуру каждого и почитали традиции друг друга.

Однако, при этом следует отметить, что 38 % участников опроса, проживающих на территории Тюменской области, считают, что для представителей не русскоязычного населения, существует опасность утратить свою национальную самобытность, причем 18% респондентов указали на наличие опасности, а 25% полагают, что опасность существует, но ее не следует преувеличивать возможностью утратить свою национальную самобытность. При этом почти 19% опрошенных об этом никогда не задумывались.

У представителей любой национальности, сегодня существуют альтернативные возможности выбора пути дальнейшего развития:

1) автономный – абсолютная изоляция от современного мира, сохранение традиционного образа жизни, способов управления, языка и культуры;

2) европейская – постепенная ассимиляция в единую нацию, но в то же время – частичная или полная потеря родного языка, индугенция традиционной культуры до состояния музейной экспозиции;

3) интегрированный – способный вести традиционный образ жизни, но при этом активно пользуется благами цивилизации [6, с. 30 – 31].

На вопрос – Какой путь дальнейшего развития в рамках своих обычаев предпочитают студенты, проживающие в городе Тюмени? – большинство респондентов выбирают вариант интегрированного развития (43%), хотя 7,1% молодых людей следуют традиционному образу жизни. Никто не рассматривает европейский путь развития.

Причины, вызывающие проблемы напряженности в отношениях между представителями разных национальностей представлены в круговой диаграмме (рис. 2):



Рис. 2. Проблемы напряженности в отношениях между представителями различных национальностей

Но, отвечая на вопрос – Как, на Ваш взгляд, относятся к Вашему народу, традициям, обычаям, религиозным верованиям представители других национальностей? – почти 90% опрошенных ответили доброжелательно, с интересом, и лишь 2%

опрошенных считают, что к их народу относятся с презрением и неприязненно.

Успех обучения во многом зависит не только от выбора эффективных методов и форм обучения, но и от организации внеаудиторной деятельности по вопросам формирования межкультурной компетентности.

Одной из форм воспитания во внеаудиторной деятельности является кураторские часы.

«Мероприятие – это специально организованный педагогический акт, занятие или событие с целью непосредственного воспитательного воздействия на обучающихся» [7, с. 63].

Внеаудиторное мероприятие – это особый вид деятельности, отличающийся от занятий. По определению В.А. Сластенина, «внеаудиторное мероприятие представляет собой событие, ситуацию в коллективе, организуемые преподавателем, или кем-нибудь другим с целью непосредственного воспитательного воздействия на обучающихся» [8, с. 39].

Главная задача внеаудиторных мероприятий – повысить уровень межкультурной компетентности обучающихся, т. е. развить способность к межкультурному взаимопониманию и диалогу.

Для реализации второго этапа исследования был составлен план проведения кураторских часов и воспитательных мероприятий. Поэтому один из первых кураторских часов для первокурсников был посвящен встрече с представителями различных народностей проживающих на территории Тюменской области. Цель кураторского часа – познакомить студентов с ценностями, обычаями, традициями и национальными праздниками других народов.

В рамках ежегодного фестиваля «Дружба народов» в ГАУ Северного Зауралья проводятся встречи студентов и преподавателей агроуза с курсантами Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск им. А.И. Прошлякова (ТВВИКУ). Со стороны ТВВИКУ были курсанты из Йемена, Мали, Конго и некоторых других. Подобные встречи сплачивают студентов различных народов, воспитывается этническое самоопределение личности, изучение культуры нации.

Важнейшая задача ВУЗа при проведении подобных встреч, заключается в информировании обучающихся о некотором диапазоне систематических знаний о народах и государствах мира, об их взаимоотношениях, о взаимозависимости и неделимости мира. Следует учитывать, что народности стремятся не только к коммуникации между собой, но и сохранению собственной самобытности.

При организации целенаправленного воспитания в Вузе необходимо уделить внимание политической мировой обстановке, рассказать студентам о значимости каждой национальности в мире и России, не забывая, что мы живем в многонациональной стране.

Таким образом, здоровые нравственно-психологические установки, развитые в процессе воспитания межкультурные компетенции в вузе, имеют большое значение и способствуют повышению значимости традиций каждого народа в равных долях. Повышение уровня межкультурной компетентности студентов служить решению таких, на сегодняшний день, актуальных проблем современного общества, как увеличение числа разводов смешанных браков, понижению напряженности в отношениях между представителями различных национальностей.

Библиографический список

1. Виноградова М.В. Вопросы воспитания молодежи в поликультурной среде аграрного вуза. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. 5 – 6 июня, Тюмень: ГАУ СЗ, 2014: 16 – 18.
2. Якобчук Л.И. Педагогическое проектирование в образовательном процессе как стратегическое направление модернизации российского образования. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. 17 мая, Чебоксары, 2017: 58 – 61.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва, 2007; Ч. 1, Глава 1: 4 – 36.
4. Мальчукова Н.Н. Духовно-нравственное воспитание студентов аграрного вуза. *Молодой ученый*. 2016; № 24: 480 – 482.
5. Платонов Ю.П. *Этническая психология*. Санкт-Петербург, 2011.
6. Бекмаханов Е.Б. Присоединение Казахстана к России. Москва, 2009; 7 – 18.
7. Дереча И.И. *Технологии организации воспитательного процесса*. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012; 60 – 65.
8. Подласый И.П. *Педагогика*. Москва: 2006: 35 – 40.

References

1. Vinogradova M.V. Voprosy vospitaniya molodezhi v polikul'turnoj srede agrarnogo vuza. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 5 – 6 iyunya, Tyumen': GAU SZ, 2014: 16 – 18.
2. Yakobyuk L.I. Pedagogicheskoe proektirovanie v obrazovatel'nom processe kak strategicheskoe napravlenie modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 17 maya, Cheboksary, 2017: 58 – 61.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Obschie problemy teorii obucheniya inostrannym yazykam. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva, 2007; Ch. 1, Glava 1: 4 – 36.
4. Mal'chukova N.N. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov agrarnogo vuza. Molodoj uchenyj*. 2016; № 24: 480 – 482.
5. Platonov Yu.P. *Etnicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
6. Bekmahanov E.B. *Prisoedinenie Kazahstana k Rossii*. Moskva, 2009; 7 – 18.
7. Derecha I.I. *Tehnologii organizacii vospitatel'nogo processa*. Ishim: IGPI im. P.P. Ershova, 2012; 60 – 65.
8. Podlasyj I.P. *Pedagogika*. Moskva: 2006: 35 – 40.

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 371

Vlasova T.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theory and Methods of Vocational Education, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: tvlasova@rambler.ru

Nikashin A.I., senior lecturer, Department of Theory and Methods of Vocational Education, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: spu-51.3@donstu.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PRACTICALLY-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. The paper is dedicated to a study of pedagogical features of organization a practically-oriented educational process in a technical university. The researchers substantiate the increasing role of engineering education in the transition to an innovative economy. The authors present the leading trends in the development of engineering and technical education in the face of global challenges, and analyze the factors constraining its advanced development. The article presents a comparative analysis of theoretical concepts of practically-oriented education, the main directions of strengthening the practical orientation of engineering education on the basis of the unity of the natural-science and humanitarian culture are examined. The authors pay special attention to the justification of the pedagogical conditions for organizing practically-oriented educational process in the university related to the formation of students' motivation, the development of the contents and technologies of the engineering education, and the design of a special educational and developing environment for a technical university.

Key words: innovative economy, global challenges, engineering education, technical university, engineering activity, practically-oriented approach, educational process, contents of engineering education, natural science culture, humanitarian culture.

Т.И. Власова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. «Теория и методика профессионального образования», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: tvlasova@rambler.ru

А.И. Никашин, доц. каф. «Теория и методика профессионального образования», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону E-mail: spu-51.3@donstu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена исследованию педагогических особенностей организации практико-ориентированного образовательного процесса в техническом университете. В работе обосновано возрастание роли инженерного образования в условиях перехода к инновационной экономике. Авторы представили ведущие тенденции развития инженерно-технического образования в условиях глобальных вызовов, провели анализ факторов, сдерживающих его опережающее развитие. В статье представлен сравнительный анализ теоретических концепций практико-ориентированного образования, рассмотрены основные направления усиления практической направленности инженерного образования на основе единства естественнонаучной и гуманитарной культуры. Особое внимание авторы уделили обоснованию педагогических условий организации практико-ориентированного образовательного процесса в вузе, касающихся формирования мотивации студентов, разработки содержания и технологий инженерного образования, проектирования особой образовательно-развивающей среды технического университета.

Ключевые слова: инновационная экономика, глобальные вызовы, инженерное образование, технический университет, инженерная деятельность, практико-ориентированный подход, образовательный процесс, содержание инженерного образования, естественнонаучная культура, гуманитарная культура.

Перспективы инновационного развития российской экономики в условиях глобальных цивилизационных вызовов актуализируют научный поиск, обоснование и апробацию новых подходов к содержанию и технологиям инженерно-технического образования. Переход к экономике знаний сопровождается кардинальным изменением функций информации, возрастанием значимости интеллектуального капитала в создании глобального пространства инновационной сетевой экономики. В условиях пятого и шестого технологического уклада отличительной особенностью производства становится его усиливающаяся интеллектуализация, широкое использование высоких наукоемких технологий. Активно используются новые композитные и интеллектуальные материалы, развиваются мембранные, космические, лазерные технологии. Активно внедряются принципиально новые системы создания наукоемкой продукции – управление информацией об изделии на протяжении его жизненного цикла (Product Life Cycle Management, PLM), что включает в себя автоматизированное проектирование и конструирование, управление данными об изделии, коллективную разработку изделия и новые принципы управления производственными процессами.

Инновационное развитие инженерного образования в России осложняется целым рядом факторов, к числу которых эксперты относят:

- отсутствие четкой стратегии развития системы инженерного образования на долгосрочную перспективу;
- отсутствие обоснованных комплексных прогнозов потребности в инженерных кадрах с учетом динамичных изменений на глобальном и региональном рынках труда;
- усиливающееся ослабление связей образования, науки и бизнеса, снижение актуальности содержания и качества инженерного образования;
- устаревшая инфраструктура технических университетов, физический и моральный износ учебного оборудования;
- недостаточный темп развития вузовской науки и создания практико-ориентированных интеллектуальных продуктов (патенты, лицензии и т. п.);
- организационные сложности при планировании производственных практик на базе реальных предприятий;
- слабая академическая мобильность студентов и преподавателей [1].

В условиях глобализации и новой индустриализации опережающее развитие человеческого капитала становится важнейшим преимуществом усиления конкурентных преимуществ отечественной системы инженерно-технического образования и кадрового обеспечения инновационной экономики.

Ведущими общемировыми тенденциями развития инженерно-технического образования, по мнению исследователей, являются:

- формирование и динамичное развитие глобальных университетских сетей;
- активное внедрение трансдисциплинарных, проблемно- и проектно-ориентированных технологий обучения;
- усиление роли реального сектора экономики, профессиональные инженерные сообщества в определении новых требований к инженерно-техническому образованию;
- разработку и реализацию гибких практико-ориентированных образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий;
- реализацию концепции CDIO (Conceive- Design-Implement- Operate или «Планировать – Проектировать–Производить–Применять») в инженерном образовании;
- долгосрочное стратегическое партнёрство вузов и наукоемкого бизнеса; занимающегося внедрением научно-технических разработок и др. [2].

В то же самое время многие эксперты среди проблем инженерно-технического образования справедливо называют его недостаточную практическую направленность, слабые связи с региональным рынком труда, что влечет за собой снижение познавательной мотивации студентов, трудности в адаптации к требованиям реальных рабочих мест. Усиление практико-ориентированного характера образовательного процесса в современном техническом вузе предполагает гармоничную интеграцию фундаментальных дисциплин, традиционных для российского образования, с прикладными дисциплинами технологической, гуманитарной, социальной направленности. Именно такой синтез позволит не только сохранить традиции отечественных научных школ в области фундаментальных наук, но и активно развивать прикладные отрасли научного знания, выступающие важнейшим ресурсом устойчивого развития российской экономики. Известно, что современный уровень развития сложного наукоемкого производства, новых технико-технологических отраслей может быть обеспечен только на основе внедрения результатов глубоких фундаментальных исследований. При этом многие фундаментальные теории все активнее используются в практических целях, преобразуясь в инженерные теории. Практическая и профессионально-ориентированная направленность инженерно-технического образования находятся в центре внимания многих исследователей.

Ряд учёных рассматривают практико-ориентированное образование в тесной взаимосвязи с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента, с его включением в реальные производственные ситуации и приобретением первого профессионального опыта [3]. А.А. Вербицкий полагает важнейшим способом реализации практического характера профессионального образования контекстный подход, рассмотрение профессиональных задач в любой сфере деятельности с учетом влияния социальных, культурных, экономических особенностей [4].

Выполнен ряд исследований, посвященных анализу личностно-развивающего потенциала профессионально-ориентированных образовательных технологий. К базовым характеристикам профессионально-ориентированных образовательных технологий с полным правом можно отнести использование результатов новейших научных достижений в области дидактики, возрастной и педагогической психологии; акцент на развитие метакогнитивных компетенций; обеспечение активной познавательной, социальной и квази-профессиональной деятельности студентов [5].

Т.А. Дмитриенко трактует профессионально-ориентированную технологию обучения как систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей,

направленную на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам будущих специалистов [6].

Важнейшим направлением реализации идей профессионально-ориентированного образования в техническом университете выступает системная интеграция образования, науки и современного производства; индивидуально – творческая направленность образовательного процесса и его ориентация на личность, развитие ее образовательных и профессиональных интересов, запросов, ожиданий. С точки зрения В.С. Лазарева, важнейшей научно-методической задачей на современном этапе развития отечественной системы высшего образования является переход со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную парадигму образования [7]. Наиболее ярко этот переход проявляется в реализации основных положений компетентностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, предполагающих представление ожидаемых образовательных результатов в виде системы профессиональных компетенций, отвечающих актуальным и перспективным тенденциям развития наукоемких производственных технологий. Важное место в формировании у студентов системы профессиональных компетенций занимают практико-ориентированные задачи. При проектировании таких задач во внимание принимаются типичные производственные ситуации, возникающие в различных сферах инженерной профессиональной деятельности. Следует особо подчеркнуть значение гуманитарных аспектов развития современной техносферы, акцентировать внимание студентов на ценностно-смысловых характеристиках технического образования как единстве естественнонаучных и гуманитарных оснований инженерной деятельности, учитывающих социальные последствия принимаемых технических решений.

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет обозначить следующие педагогические условия организации практико-ориентированного образовательного процесса в инженерно-техническом вузе:

- мотивация студентов к овладению профессиональными компетенциями на широкой междисциплинарной основе, с учетом перспективных тенденций развития наукоемких технологий;
- системная интеграция естественнонаучной и гуманитарной составляющей в содержании практико-ориентированного инженерного образования;
- отбор и представление содержания инженерного образования в виде компетентностных профессиональных задач в соответствии с основными видами деятельности бакалавров техники и технологий;
- опережающая разработка и апробация технологий контекстного, игрового, коммуникативно-деятельностного, проектного, проблемно-ориентированного обучения в инженерно-техническом вузе;
- проектирование профессионально-развивающего образовательного пространства технического университета как среды активного включения студентов в разнообразные виды познавательной, социальной, творческой деятельности;
- активное взаимодействие вуза и представителей регионального рынка труда, их включение в преподавательскую и экспертно-консультативную деятельность на основе принципов социального партнерства и сотрудничества;
- расширение возможностей преподавателей и студентов во включение их в реальные производственные процессы на предприятиях в качестве стажеров, исследователей и др.

Таким образом, организация практико-ориентированного образования в техническом университете выступает как организационно-педагогический механизм опережающей подготовки студентов к комплексной инженерной профессиональной деятельности на основе единства естественнонаучной и гуманитарной культуры познания и деятельности.

Библиографический список

1. Похолоков Ю.П., Агранович Б.Л. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы. *Инженерное образование*. 2012; 9: 5 – 11.
2. Подлесный С.А., Козлов А.В. Пути повышения качества инженерного образования России в условиях новой индустриализации. *Инженерное образование*. 2012; 11: 74 – 77.
3. Ветров Ю., Ивашкин А. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования. *Высшее образование в России*. 2006; 1: 45 – 52.
4. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования. *Высшее образование в России*. 2017; 6 (213): 57 – 67.
5. Похолоков Ю.П. Применение практико-ориентированных образовательных технологий при подготовке инженерных кадров. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; Т. 16; № 16: 56 – 59.
6. Дмитриенко Т.А. Профессионально-ориентированная технологии. *Высшее образование в России*. 2003; 3: 159 – 161.

7. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014; 2 (14):56 – 64.

References

1. Pohlkov Yu.P., Agranovich B.L. Podhody k formirovaniyu nacional'noj doktriny inzhenerного образованиya Rossii v usloviyah novoy industrializatsii: problemy, celi, vyzovy. *Inzhenerное образование*. 2012; 9: 5 – 11.
2. Podlesnyj S.A., Kozlov A.V. Puti povysheniya kachestva inzhenerного образованиya Rossii v usloviyah novoy industrializatsii. *Inzhenerное образование*. 2012; 11: 74 – 77.
3. Vetrov Yu., Ivashkin A. Gumanizatsiya i gumanitarizatsiya inzhenerного образованиya. *Vysshee образование v Rossii*. 2006; 1: 45 – 52.
4. Verbitskiy A.A. O kategorial'nom apparate teorii kontekstnogo образованиya. *Vysshee образование v Rossii*. 2017; 6 (213): 57 – 67.
5. Pohlkov Yu.P. Primenenie praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri podgotovke inzhenernykh kadrov. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2013; T. 16; № 16: 56 – 59.
6. Dmitrenko T.A. Professional'no-orientirovannaya tekhnologii. *Vysshee образование v Rossii*. 2003; 3: 159 – 161.
7. Lazarev V.S. K probleme postroyeniya deyatel'nostno-orientirovannogo professional'nogo образованиya. *Professional'noe образование v Rossii i za rubezhom*. 2014; 2 (14):56 – 64.

Статья поступила в редакцию 06.07.18

УДК 378

Gadri Nazik Subhi Mutar, teacher, Faculty of Physical Education and Sports Science for Girls, Baghdad University (Baghdad, Iraq), E-mail: kolom-olga@mail.ru

FEATURES TEACHING STUDENTS THE GAME OF TENNIS. The article deals with the process of learning tennis in the student's age and the subject-methodical peculiarities of the development of some techniques of tennis (in particular, two-handed backhand). To collect and process the necessary information to use the program kinetic analysis (Kinovea), which allows to calculate the kinematic motion when the backhand with two hands is done. The carried out pedagogical experiment using the developed method shows the advantages of using the proposed system of exercises. Methods of the study includes a battery test to determine the criteria for assessing the technology and methods of teaching the backhand with two hands in tennis. This is proved by repeated testing at the end of the study. In the experimental group compared with the control is found more pronounced dynamics and significant reduction of gross errors, and errors are more typical and stable. There has been significant increase in kinematic components backhand with two hands in terms of ball speed, momentum hands, angular velocity rackets and precision.

Key words: technique of training, novice tennis player, tennis, backhand with two hands.

Гадри Назик Субхи Мутар, преп. факультета физического воспитания и спортивной науки для девушек, Багдадский университет, г. Багдад, Ирак, E-mail: kolom-olga@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИГРЕ В ТЕННИС

В статье рассматривается процесс обучения теннису в студенческом возрасте, методические особенности освоения техники тенниса (в частности, удара слева двумя руками). Для сбора и обработки необходимой информации использовалась Программа кинетического анализа (Kinovea), которая позволяет рассчитать кинематические движения при выполнении удара слева двумя руками. Проведённый педагогический эксперимент с использованием разработанной методики показал преимущества использования предложенной системы упражнений. Методика исследования также включала тестовую батарею для определения критериев оценки техники и методики обучения удару слева двумя руками в теннисе. Это было доказано повторным тестированием в конце исследования. В экспериментальной группе в сравнении с контрольной была выявлена более выраженная динамика снижения грубых и значительных ошибок, и ошибки носили в большей степени типичный и стабильный характер. Произошли значимые приросты кинематических составляющих удара слева двумя руками по показателям скорости мяча, момента импульса рук, угловой скорости ракетки, и точности ударов.

Ключевые слова: методика обучения, студенческий теннис, теннис, удар слева двумя руками.

Теннис, как вид спорта, является одним из самых зрелищных и популярных в настоящее время и предъявляет самые высокие требования к подготовке высококлассного игрока. В связи с этим, обеспечение достойного спортивного результата, по мнению ведущих исследователей, таких как Б.А. Дышко [1], Г.П. Иванова [2], И.П. Ратов и соавт. [3] и др., требует начала специальной подготовки с самого раннего возраста (уже в 5 – 7 лет).

Международной теннисной федерацией (ITF) предпринимаются попытки популяризации этого вида спорта. Так, широкое распространение получила Программа «tennis 10s», которая принципиально отличается от традиционного подхода к обучению маленьких детей теннису. Она показала свою эффективность в подготовке юных спортсмен-теннисистов, через организацию массово привлекательного тренировочного процесса. Но и в этом случае реализация основных принципов программы рассчитано для детей до 10 лет.

Таким образом, несмотря на то, что интерес к игре все время растёт, популяризации этого вида спорта мешают объективные трудности, связанные как с «дороговизной» организаций занятий, так и слабостью методического обеспечения подготовки спортсмена-теннисиста, в том случае если он «поздно» начинает заниматься теннисом, скажем в подростковом или юношеском возрасте.

Актуальность выбранной проблемы обусловлена тем фактом, что методика обучения начинающих теннисистов в студенческом возрасте не разработана. Общеизвестно, что обычно

на формирование теннисных навыков уходит много лет, а если начинающий теннисист имеет опыт в других видах спорта, то двигательные навыки из них могут оказать негативное влияние и препятствовать становлению навыка в теннисе [4]. В данном исследовании, предпринята попытка устранения выявленных противоречий.

Эксперимент включал 2 этапа, на первом осуществлялось предварительное тестирование уровня освоения техники удара слева двумя руками у начинающих студентов-теннисистов. На втором этапе было произведено повторное тестирование. Благодаря которому стало возможно выявить различия между уровнем технической подготовленности студентов до занятия по предложенной методике и после.

Для сбора и обработки необходимой информации использовалась Программа кинетического анализа (Kinovea), которая позволяла рассчитать кинематические движения при выполнении удара слева двумя руками. Она признана наиболее эффективной современной программой, направленной на анализ кинетических переменных в спорте. С её помощью возможно осуществлять обработку видеозаписей различных цифровых форматов. Также она дает возможность работы с высокоскоростными фильмами и считывания времени выполнения основных приемов. Основным стал метод видеосъемки с последующим биомеханическим анализом ошибок выполнения упражнений.

Методика исследования также включала тестовую батарею для определения критериев оценки техники и методики обу-

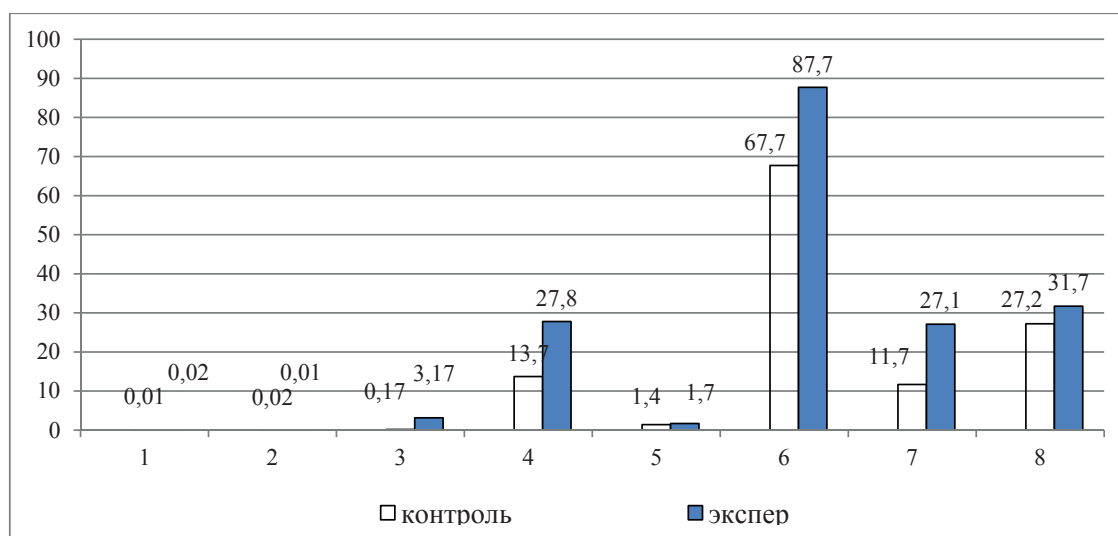


Рис. 1. Динамика прироста кинематических составляющих удара слева двумя руками в процентах

чения удара слева двумя руками в теннисе. Были составлены контрольные испытания для оценки точности и силы наземного переднего удара и биомеханических составляющих (динамометрии, силы хвата кисти, фазы ускорения ракетки, скорости плечевого сустава). Нами также были сопоставлены 8 показателей кинематических составляющих удара слева двумя руками: расстояние между ногами; центр тяжести расстояния в исходном положении; угловая скорость руки; угловая скорость ракетки; центр тяжести расстояния кисти при ударе; скорость мяча; момент импульса рук; точность.

Результаты исследования и их обсуждение. Составление репрезентативной выборки контрольной и экспериментальной группы строилось на том, что исходные данные обеих групп по морфофункциональным признакам и уровню общей физической подготовленности в начале эксперимента отличались незначительно. Так среднее значение длины тела в экспериментальной группе составила 171,9±4,8 см, а в контрольной – 170,5±5,6 см; массы тела – 65,0±3,9 и 64,1±4,5 кг, длины руки – 65,9±2,1 и 65,7±2,8 см соответственно. Также были получены незначительные различия в выполнении различных контрольных испытаний. Динамометрия кисти и сила хватки ракетки также были близки по своим значениям.

Проведенная оценка некоторых кинематических составляющих удара слева двумя руками выявила незначительные различия практически всех показателей в группах испытуемых. Контрольные тестирования по точности и силы наземного переднего удара, угловой скорости руки и ракетки (рад/с), скорости мяча (м/с) и момента импульса рук (кг·м² * рад/с) не обнаружили достоверных различий в результатах. Так, скорость мяча в фазе удара у студентов экспериментальной группы составила 25.88±3.04 м/с, а в контрольной 25.98±2.97 м/с (при $p \leq 0,01$); угловая скорость руки в экспериментальной группе составила 1300.42±58.05 рад/с (в контрольной – 1329.19±53.91 рад/с) (при $p \leq 0,01$).

Анализ ударных действий начинающих студентов-теннисистов обнаружил внешнее сходство в выполнении техники удара слева. Методом видеосъемки фиксировались многочисленные ошибки. В зависимости от значения, характера и распространенности ошибок их подраздели соответственно на три группы.

1) В ходе анализа видеоматериалов были выявлены следующие ошибки: в начале эксперимента в обеих группах выявлены грубые (около 10%), значительные (около 30 %) и незначительные (около 60%).

2) Обнаружено преобладание стабильных ошибок над нестабильными.

3) Выявлено преобладание нетипичных ошибок над типичными.

После проведения занятий в экспериментальной группе по разработанной методике произошли следующие изменения показателей. При сравнении кинематических составляющих удара слева двумя руками в конце эксперимента выявлена следующая динамика их прироста (рис. 1).

Примечание: 1 расстояние между ног (см); 2 центр тяжести расстояния в исходном положении; 3 угловая скорость руки (рад/с); 4 угловая скорость ракетки (рад/с); 5 центр тяжести расстояния при ударе (см); 6 скорость мяча (м.с); 7 момент импульса рук (кг·м² * рад/с); 8 точность (балл)

Как видно из рисунка 1, самые значимые приросты наблюдались по показателям скорости мяча (в экспериментальной группе прирост показателя выше на 20% в сравнении с контрольной); момент импульса рук (на 16,4%); угловой скорости ракетки (на 14,1%); точности попадания (на 4,5%).

Выводы. В начале педагогического эксперимента нами показано, что уровень физической подготовленности и специальных физических качеств в обеих группах студентов отличался незначительно.

Проведенный эксперимент с использованием разработанной методики показал, преимущества использования предложенной системы упражнений.

Это было доказано повторным тестированием в конце исследования. Так, в экспериментальной группе в сравнении с контрольной была выявлена более выраженная динамика снижения грубых и значительных ошибок, и ошибки носили в большей степени типичный и стабильный характер.

Произошли значимые приросты кинематических составляющих удара слева двумя руками по показателям скорости мяча, момента импульса рук, угловой скорости ракетки, и точности ударов.

Библиографический список

1. Дышко Б.А. Современные методики биомеханических измерений: компьютеризированный динамометрический комплекс. *Теория и практика физической культуры*. 2000;7: 24 – 26.
2. Иванова Г.П. *Биомеханика тенниса*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008.
3. Ратов И.П. *Биомеханические технологии подготовки спортсменов*. Москва, 2007.
4. Ильин Е.П. *Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояния*. Москва, 1980.

References

1. Dyshko B.A. Sovremennye metodiki biomechanicheskikh izmerenij: komp'yuterizirovannyj dinamometricheskij kompleks. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2000;7: 24 – 26.
2. Ivanova G.P. *Biomehanika tennisa*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2008.
3. Ratov I.P. *Biomechanicheskie tehnologii podgotovki sportsmenov*. Moskva, 2007.
4. Il'in E.P. *Psihofiziologiya fizicheskogo vospitaniya: deyatelnost' i sostoyaniya*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК 316.472.4

Gribova G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),

E-mail: galina_gribova@mail.ru

Trukhacheva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),

E-mail: tn10@mail.ru

Veselova A.R., student, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: kiviva669@gmail.com

THE STUDY OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF ALTAI STATE MEDICAL UNIVERSITY ON THE EXAMPLE OF SOCIAL NETWORKING. The article studies a problem of Internet addiction among young people, identifies the causes of this problem, and presents the results of empirical research on the characteristics of the interaction of the younger generation in the global network among students of a medical school. For the analysis of the Internet dependence among students, the authors use one of survey methods by L.N. Yurieva and T.Yu. Bolbot (developed in Dnepropetrovsk, Ukraine, 2006) [1]. The study was conducted in 2017-2018 with a group of respondents – students at 17 years of age and older (N = 46) in Altai State Medical University, Barnaul. All respondents are Russian-speaking, i.e. get higher education in Russian.

Key words: medical education, Internet addiction, diagnostics, methodology, social networks.

Г.В. Грибова, канд. пед. наук, доц. каф. физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: galina_gribova@mail.ru

Н.В. Трухачева, канд. пед. наук, доц. каф. физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: tn10@mail.ru

А.Р. Веселова, студентка, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: kiviva669@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ АГМУ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Статья Г.В. Грибовой, А.Р. Веселовой, Н.В. Трухачевой посвящена проблеме интернет-зависимости среди молодежи, выявляются причины возникновения данной проблемы, а также представлены результаты эмпирического исследования особенностей взаимодействия молодого поколения в глобальной сети среди студентов медицинского вуза. Для анализа интернет-зависимости среди студентов авторы использовали одну из опросных методик Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот (разработана в Днепропетровске, Украина, 2006 г.) [1]. Исследование проводилось в 2017 – 2018 гг. применительно к группе респондентов – студентов от 17 лет и старше (N = 46) в АГМУ, г. Барнаул. Все респонденты русскоговорящие, т. е. получают высшее образование на русском языке.

Ключевые слова: медицинское образование; интернет-зависимость; диагностика; методика; социальные сети.

Цель данной работы: исследовать уровень зависимости студентов 1 курса АГМУ от социальных сетей на примере.

Задачи:

- Рассмотреть процесс формирования зависимости от социальных сетей у молодежи.
- Рассмотреть, как данная зависимость может повлиять на здоровье человека.
- Обозначить основные признаки наличия зависимости от социальных сетей.
- Дать рекомендации по профилактике данной зависимости.

Выбранный нами метод исследования: анкетирование и статистический анализ.

В обществе нового типа – основанном на знаниях, индекс интеллектуальных активов (по критериям ООН) занимает первое место. Этот индекс зависит в сильной степени от информационного ресурса страны. В настоящее время не приходится доказывать, что интеллектуальный потенциал это основа экономики XXI в. Поэтому образование и наука стали главными приоритетами в рамках общей внутренней государственной политики развитых стран. Информатизация общества становится приоритетной задачей любого государства. Компьютер начинает влиять на поведение человека, его межличностные отношения [2]. Современный человек погружен в информационную среду и во многом зависит от нее. Информационная среда становится средой обитания для пользователя с компьютером, а межличностные и социальные взаимодействия от вектора «человек-человек» постепенно заменяются вектором «человек-машина», что приводит к трансформации сознания. Такая часть информационной среды как Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни. Количество пользователей компьютерами и Интернетом в России растет очень быстро и в ближайшей перспективе приблизится к средневропейским показателям.

Очень большую популярность в Интернете имеют социальные сети. По статистике, примерно 50% всех россиян зарегистрированы в одной из социальных сетей, а около 96% подростков общаются через Интернет [3]. Это нововведение приобрело не просто популярность, оно вызвало серьезную зависимость у многих людей. Патологическая тяга зайти в интернет называется

ся психологами зависимостью от социальных сетей. Некоторые учёные серьезно занимаются данной проблемой, но, несмотря на это, зависимость молодежи от социальных сетей еще недостаточно изучена и описана в научной литературе.

Чем же так привлекательно общение в социальных сетях? Во-первых, это возможность безграничного общения и быстрого обмена информацией. Во-вторых, это возможность анонимности и самовыражения без опасений. Многие пытаются повысить свою самооценку за счет социальных сетей. Самый главный недостаток социальных сетей – замена реального общения виртуальным. Виртуальная жизнь становится для него более ценной. Со временем у него пропадает желание появляться на людях, общаться с ними вживую, дабы не разрушить свой мифологический образ, созданный в интернете. Большая часть интернет-зависимых наблюдается среди подростков.

Можно выделить следующие стадии развития зависимости от социальных сетей [4]:

Независимые. Такие люди появляются в социальных сетях редко, используют интернет только при необходимости - найти номер телефона, чей-то адрес, необходимую информацию. На своих страницах размещают минимум информации о себе, фотографии могут отсутствовать вовсе.

Переходный тип. Такие люди посещают свои аккаунты каждый день и не по одному разу. Они заходят в интернет без особой надобности, просто посмотреть фотографии знакомых, друзей, «побродить» по сети, развеять скуку.

Зависимые. Самый распространенный тип. Каждые полчаса, а то и чаще, они обновляют свою страничку, возникшая переписка может затянуться на долгое время, отрывая человека от работы или домашних дел. А если вдруг ему не пишут, возникает чувство ненужности, что повергает зависимого в уныние и тоску. Реальные отношения подменяются виртуальными, близкие люди перестают быть близкими, не слышат друг друга.

Постоянное просиживание в социальных сетях имеет негативные последствия для организма и нервной системы. В первую очередь появляются проблемы с памятью и концентрацией внимания. При длительном нахождении в социальных сетях, человек получает информацию маленькими порциями в быстром темпе. Как следствие, мозг не может концентрировать внимание

Таблица 1

Критерии определения наличия зависимости

Критерии	Начальные проявления	Средняя степень тяжести	Глубокая степень тяжести
Частота посещения социальных сетей	Через день	До 6 дней в неделю	Ежедневно
Сколько социальные сети отнимают времени	3-4 часа в сутки	4-7 часов в сутки	Более 7 часов в сутки
Частота контактов с друзьями в реальной жизни	3-6 раз в месяц	2-4 раза в месяц	От 1 раза в месяц и реже

на большом объеме информации. А также большой поток информации постепенно начинает вытеснять то, что, по мнению мозга, стало неважным. Появляется синдром гиперактивности, когда человек начинает делать сразу несколько дел: пишет, просматривает документацию и общается в интернете. Медики называют это «плавающим вниманием». Это особенно опасно для детей и подростков.

Снижение интеллекта – одна из особенностей интернет-наркоманов. Длительное общение в социальной сети и просмотр бессмысленной, по большей части, информации, приводит к снижению способности мыслить рационально, полностью устраняет эмпатию и чувство сострадания. У человека появляется отвращение к реальным людям, он часто испытывает по отношению к ним агрессию, ведь, как ему кажется, никто не хочет понять его.

Патологическая усталость и стресс. Поток информации и перенапряжение приводят к разрушению нервных клеток. Человек подвергает себя стрессу постоянно и целенаправленно. Если вовремя не обнаружить проблему, человек может впасть в клиническую депрессию.

Ещё одной опасностью является доверчивость пользователей социальных сетей. Зависимость от социальных сетей у подростков нередко приводит к фатальным последствиям. Под видом сочувствующего собеседника часто скрывается опасный маньяк, который пытается вывести индивида из психического равновесия различными способами воздействия. Только за 2016 год погибли 720 детей от деятельности групп смерти, как например, печально известная группа «Синий Кит» [5].

Помимо этого среди ученых есть мнение, что чрезмерное увлечение социальными сетями в интернете может вредить здоровью из-за сокращения общения с реальными людьми. В частности, недостаток общения может негативно влиять на работу иммунной системы организма, гормональный баланс, работу артерий, что в долгосрочной перспективе повышает риск появления и развития таких болезней, как рак и сердечно-сосудистые заболевания. Это связано с тем, что физиологические процессы в организме протекают по-разному в зависимости от того, находится человек в одиночестве, в чьем-то обществе или в виртуальной реальности, что сейчас происходит все чаще.

Также, в 2008 г. на собрании в британском Королевском колледже психиатров было высказано мнение, что социальные сети искажают восприятие реальности. По мнению психиатров, дети, которые с пеленок привыкли к социальным сетям, могут испытывать трудности в «реальных» взаимоотношениях с людьми, поскольку плохо разбираются в тонких оттенках выражений лица, тона голоса и языка тела [6].

Основные признаки зависимости от социальных сетей:

- Вы проверяете входящие сообщения по несколько раз в день;
- Заходя в социальную сеть с целью просмотреть новости, вы затем обнаруживаете, что уже несколько часов «блуждаете» по страницам всех друзей;
- Вы постоянно обновляете статус, размещаете новые фотографии и комментарии;
- Вы больше общаетесь в социальных сетях, чем встречаетесь с друзьями лично;
- Желание просто поиграть в различные приложения превращается в соревнование с самим собой и заставляет вас откладывать важные дела;
- У вас появляется раздражение, когда по каким-то причинам вы не имеете доступа к социальным сетям.

В рамках данной работы мы проводили исследование на наличие зависимости от социальных сетей среди молодежи 18-22 лет. В качестве выборки мы взяли студентов 1 курса Алтайского государственного медицинского университета. Нами была разработана анкета, на вопросы которой и отвечали обучающиеся.

Основные вопросы в данной анкете:

- Как часто вы пользуетесь социальными сетями?
- Сколько времени вы проводите в социальных сетях?
- С какой целью вы пользуетесь социальными сетями?
- Как часто вы собираетесь вместе/гуляете с друзьями?
- Какой вид общения вы считаете наиболее приемлемым для вас?

- Как вы считаете, влияют ли социальные сети на вашу жизнь, если да, то каким образом?

- Смогли бы вы отказаться от социальных сетей?
- Считаете ли вы себя зависимым от социальных сетей?

Критерии определения наличия зависимости представлены в таблице 1 [7]:

Результаты эксперимента.

По выбранным критериям наличия зависимости результаты представлены в таблицах 2-4.

Таблица 2

Результаты опроса по критерию «Частота посещения социальных сетей»

Как часто Вы пользуетесь социальными сетями?		
	чел	%
5-6 раз в день	21	48
2-3 раза в день	3	7
ежедневно	17	39
4-5 раз в неделю	2	5
2-3 раза в неделю	1	2

Таблица 3

Результаты опроса по критерию «Сколько социальные сети отнимают времени»

Сколько времени Вы проводите в социальных сетях?		
	чел	%
более 5 часов в день	15	34
3-5 часов в день	17	39
1-3 часа в день	9	20
менее 1 часа в день	2	5
менее 1 часа в неделю	1	2

Таблица 4

Результаты опроса по критерию «Частота контактов с друзьями в реальной жизни»

Как часто вы встречаетесь с друзьями?		
	чел.	%
каждый день вижу своих друзей	23	52%
видимся только на выходных	12	27%
собираемся 3-4 раза в неделю	4	9%
может несколько раз в месяц	10	23%
общаемся через интернет	12	27%

По первому критерию «Частота посещения социальных сетей» у 48% респондентов выявлена глубокая степень зависимости. По второму критерию «Сколько социальные сети отнимают времени» 34% имеют среднюю степень зависимости. При этом анкетирование показало, что лишь 25% респондентов признают наличие зависимости.

По третьему критерию «Частота контактов с друзьями в реальной жизни» 27% респондентов выбрали вариант ответа «общаемся через Интернет».

Таким образом, можно констатировать, что 27% респондентов имеют сформированную устойчивую зависимость от социальных сетей, что соответствует результатам самооценки участников опроса.

Обычно, при наличии зависимости от социальных сетей рекомендуется следующее:

- Ограничивайте время доступа к социальным сетям – заведите таймер, и по звонку выключайте компьютер, откладывая в сторону ваш смартфон.

- Выйти из зависимости помогут проведенные с друзьями вечера, сделайте традицией встречи хотя бы раз в неделю.

- Найдите новое увлечение, чаще бывайте на свежем воздухе, обращайтесь внимание на красивые моменты.

- Заведите домашнее животное – забота о нем займет много времени и принесет только приятные эмоции.

Заключение

Научные факты свидетельствуют о том, что количество зависимых растет прямо пропорционально увеличению доступа и скорости Интернета и с каждым днем это число может нарастать, грозя превратиться в эпидемию.

Самым популярным способом борьбы с интернет-зависимостью в настоящие дни является блокирование образовательными учреждениями доступа к социальным сетям. Однако кажется наиболее эффективным и перспективным способом, на наш взгляд, является пропаганда здорового образа жизни и профилактика интернет зависимости.

Библиографический список

1. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Available at: <http://kingmed.info/media/book/3/2673.pdf>
2. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P. Blended-learning strategy in the altay state medical university. Сборник: *Studies in Health Technology and Informatics Ser. "Large Scale Projects in eHealth: Partnership in Modernization"*. Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, EFMI STC 2012" 2012. S. 72 – 75.
3. Терякова А.С., Боброва И.И. Влияние социальных сетей на молодежь. Available at: <http://portalnp.ru/2014/12/2243>
4. Как бороться с зависимостью от социальных сетей. Available at: <https://urazuma.ru/zavisimosti/ot-socialnyh-setej.html>
5. МВД России подсчитало, сколько детей погибло из-за «Синих китов». Available at: <https://ria.ru/690068-mvd-rossii-podschitalo-skolko-detei-pogiblo-iz-za-sinih-kitov>
6. Учёные считают, что общение в социальных сетях грозит слабоумием. Available at: <https://ria.ru/science/20090220/162706965.html>
7. Официальный сайт Проекта «Антисоцсет». Available at: <https://antisoc.ru/uncategorized/zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-i-ee-urovni/>
8. Сидикова Д.А. Социальные болезни современного общества: проблемы самоорганизации. Available at: <https://studfiles.net/preview/5814487/>
9. Реснянская М.А., Кузьмина С.В. Влияние социальных сетей на мировоззрение студентов. Available at: <https://moluch.ru/archive/113/29349>
10. Ермоленко А.В. Компьютерная зависимость как феномен отклонения в когнитивном развитии личности. *Психология*. 2011, 2: 22 – 26.

References

1. Yur'eva L.N., Bol'bot T.Yu. Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrekciya i profilaktika. Available at: <http://kingmed.info/media/book/3/2673.pdf>
2. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P. Blended-learning strategy in the altay state medical university. Sbornik: *Studies in Health Technology and Informatics Ser. "Large Scale Projects in eHealth: Partnership in Modernization"*. Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, EFMI STC 2012" 2012. S. 72 – 75.
3. Teryakova A.S., Bobrova I.I. Vliyaniye social'nyh setej na molodezh'. Available at: <http://portalnp.ru/2014/12/2243>
4. Kak borot'sya s zavisimost'yu ot social'nyh setej. Available at: <https://urazuma.ru/zavisimosti/ot-socialnyh-setej.html>
5. MVD Rossii podschitalo, skol'ko detej pogiblo iz-za «Sinih kitov». Available at: <https://ria.ru/690068-mvd-rossii-podschitalo-skolko-detei-pogiblo-iz-za-sinih-kitov>
6. Uchenye schitayut, chto obschenie v social'nyh setyah grozit slaboumiem. Available at: <https://ria.ru/science/20090220/162706965.html>
7. Oficial'nyj sajт Projekta «Antisocset'». Available at: <https://antisoc.ru/uncategorized/zavisimost-ot-sotsialnyh-setey-i-ee-urovni/>
8. Sidikova D.A. Social'nye bolezni sovremennogo obshchestva: problemy samoorganizacii. Available at: <https://studfiles.net/preview/5814487/>
9. Resnyanskaya M.A., Kuz'mina S.V. Vliyaniye social'nyh setej na mirovozzrenie studentov. Available at: <https://moluch.ru/archive/113/29349>
10. Ermolenko A.V. Komp'yuternaya zavisimost' kak fenomen otkloneniya v kognitivnom razvitii lichnosti. *Psichologiya*. 2011, 2: 22 – 26.

Статья поступила в редакцию 08.07.18

УДК 378

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia),
E-mail: ntalie@mail.ru

ANALYTICAL READING AT THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES DESIGNED FOR STUDENTS GETTING DIFFERENT PROFESSIONS. The article deals with a problem of teaching analytical reading to students specializing in Geography within the educational program for teachers. Particular attention is paid to the difficulties arising on the way of future professionals and the means of overcoming them. The author gives definitions to such terms as a literary text, genre, style of a literary text, enumerates their main features, reflects on the issue of distinguishing a separate functional style of fiction. The author stresses the importance of linguocultural aspects of reading and analyzing literary texts with students. Literature of different genres and epochs is put under consideration from the point of view of its practical value for educational purposes. The advantages and disadvantages of working with modern fiction are discussed. The process of analytical reading is described and the scheme for text interpretation is suggested. The paper demonstrates some sample tasks for developing interpretation skills.

Key words: analytical reading, literary style, genre, linguocultural potential, critical thinking, secondary text, language departments, motivation, competence, linguistic and stylistic features, linguistic and stylistic analysis.

Н.А. Загрядская, канд. филол. наук., доц., Московский государственный областной университет, г. Москва,
E-mail: ntalie@mail.ru

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ СОВМЕЩЁННЫХ ПРОФИЛЕЙ

Статья посвящена вопросу преподавания аспекта «Аналитическое чтение» студентам, обучающимся по профилю «География и иностранный язык», направление «Педагогическое образование». Особое внимание уделяется трудностям, возникающим у студентов в ходе работы с художественными текстами. Автор затрагивает понятия «художественный текст», «стиль художественной литературы» и «жанр». Лингвокультурологический аспект работы с художественным текстом также подвергается рассмотрению. В статье уделяется внимание положительным и отрицательным моментам использования на занятиях текстов разных эпох. Автор описывает процесс работы над текстом и предлагает плавный переход от работы с текстами из классической литературы к текстам, представляющим современную литературу на английском языке. В статье представлен образец задания для работы с текстом.

Ключевые слова: аналитическое чтение, стиль художественной литературы, жанр, лингвокультурный потенциал, критическое мышление, вторичный текст, языковые специальности, мотивация, компетенции, лингвистические и стилистические особенности, лингвостилистический анализ.

В настоящее время в связи с переходом на обучение по ФГОС 3 ++ высшее педагогическое образование призвано решать все большее число задач. При этом исключительно важным представляется как осуществление движения вперед с учетом последних научных достижений, так и сохранение традиционных подходов к преподаванию. Особенно актуальной становится подготовка студентов по так называемым «совмещённым» профилям, предполагающим изучение иностранного языка с целью его преподавания в школе наряду с освоением другой основной дисциплины.

В данной статье речь пойдет о работе со студентами, обучающимися по направлению 44.03.05. Педагогическое образование, профиль «География и иностранный язык». Данный профиль, как и ряд других, например, «История и иностранный язык», открывает богатые возможности для подготовки специалистов, способных работать в современных условиях, осуществляя коммуникацию на международном уровне. Кроме того, в современной школе все более широко применяется интегративное обучение, в связи с чем, актуальным может являться преподавание ряда предметов на иностранном языке.

Таким образом, становится ясно, что, обучаясь по данному профилю, студенты получают лингвистическое образование наряду с профессиональным изучением дисциплин, зачастую очень далёких от сферы иностранных языков.

Определённой сложностью в работе со студентами в рамках данного направления является то, что география представляет науки о Земле, в то время как иностранный язык традиционно относят к гуманитарным дисциплинам. На первый взгляд, обучение требует от студентов абсолютно разных способностей, а от преподавателей формирования абсолютно разных умений и навыков. Так как изначально география является все-таки основной сферой интересов поступающих на первый курс, многие первокурсники не имеют достаточного опыта углубленного изучения иностранного языка. В отличие от студентов других профилей, например, профиля «Русский язык и иностранный», многие традиционные аспекты лингвистической подготовки вызывают значительные трудности, преодоление которых требует большого запаса времени и терпения преподавателя.

Одним из таких сложных аспектов работы является аналитическое чтение и интерпретация текста. Несмотря на многочисленные изменения в методике преподавания иностранных языков и повсеместное внедрение новых технологий, работа с текстом продолжает оставаться важнейшей составляющей языковой подготовки. Умение работать с текстом, проникнуть в его смысл, проговори языковой и содержательный анализ свидетельствует о профессиональной зрелости специалиста в области иностранных языков. Безусловно, умение анализировать и интерпретировать текст требует значительного багажа знаний в области грамматики, лексикологии и стилистики изучаемого языка, в связи с чем, данный вид деятельности начинает практиковаться на 3-4 годах обучения. Однако даже на столь продвинутом этапе некоторые обучающиеся испытывают сложности с осмыслением сути текста, а иногда и с трактовкой тех или иных выразительных средств и стилистических приемов.

Рассматривая проблему обучения анализу текста будущих учителей иностранного языка, необходимо кратко остановиться на трактовке самого понятия «текст», а также уточнить, какие типы текстов предпочтительно использовать на занятиях со студентами упомянутого профиля. Текст «необходимо рассматривать и как объект лингвистических исследований, и как единицу обучения» [1, с. 71]. В научной литературе существуют самые

разные определения текста. По ставшему уже классическим определению Б.А. Успенского, текст – это «семантически организованная последовательность знаков» [2, с. 13]. Ю.М. Лотман выделял три признака текста: выраженность, ограниченность и структурность [3]. По словам В.Л. Наера, любой полноценный текст является семиотическим комплексом [4]. Исходя из существующих точек зрения, представляется возможным утверждать, что объектом анализа на занятиях должны становиться тексты разных жанров, относящиеся к различным функциональным стилям. Владение иностранным языком предполагает умение переходить с регистра на регистр. Формированию данного умения, в том числе, должно способствовать и аналитическое чтение. Однако такие функциональные стили как стиль научной литературы или официально-деловой стиль представляют значительно меньшую трудность, чем публицистический стиль или стиль художественной литературы. В первых двух случаях анализу подвергается только формальная языковая сторона текста, в то время как публицистика и особенно художественное произведение требуют более внимательного, глубокого прочтения, соотнесения формы и содержания. Традиционно в процессе лингвистической подготовки особый акцент делается на работу с художественным текстом. Вопрос о существовании отдельного функционального стиля художественной литературы многократно поднимался в научных кругах. Высказывались разные точки зрения (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин и др.). В любом случае это не только наиболее сложный для анализа, но и наиболее содержательный тип текста. Работа с художественным текстом, помимо сюжета, обучающийся сталкивается с огромным пластом самой разнообразной информации. По мнению А.М. Лесохиной, «специфика иноязычного художественного текста заключается в том, что он раскрывает национально-специфическую картину мира и дает представление о соответствующем контексте эпохи, социуме, ценностях... Именно этот тип текста представляется методистам наиболее привлекательным, когда речь идет о приобщении обучающихся к культуре страны изучаемого языка» [5, с. 1]. Это объясняется в том числе и тем, что автор иноязычного художественного текста выражает иные воззрения, имеет ценностные ориентиры, отличные от ориентиров читателя. Его взгляды отражают особенности мировосприятия, свойственные иному обществу, иной культуре. Как пишет Н.Д. Токарева, «художественное произведение представляет собой слепок иноязычной культуры, которая отражена в нем через язык, представляя таким образом иноязычную картину мира» [6, с. 35].

Таким образом, анализ художественного произведения является одним из средств формирования межкультурной компетенции, а аналитическое чтение представляет собой исключительно важный аспект работы на занятиях по иностранному языку. Давая формальное определение, можно согласиться с рядом специалистов, что, «аналитическое чтение представляет собой аналитическую деятельность, методическим средством которой является извлечение эксплицитной и имплицитной информации» [7, с. 148], имеющейся в иноязычном художественном тексте. Извлечение эксплицитной информации требует, прежде всего, хорошего знания грамматической системы языка и наличия большого словарного запаса. Имплицитная информация скрыта «между строк», и именно ее нужно извлечь в процессе аналитического чтения. Осмысление и оценка разного рода информации происходит на основе уже имеющихся у студентов знаний и опыта, как в языковом, так и лингвокультурологическом плане. Аналитическое чтение – это, прежде всего, продуктивное чтение, то есть чтение, носящее творческий характер. Анализ

текста тесно связан с его интерпретацией, разграничить анализ и интерпретацию совсем не просто. По мнению А. В. Матюшкина, можно анализировать только то, что хотя бы на минимальном уровне воспринимается и понимается, а «интерпретация как раз и объединяет в себе восприятие, понимание и объяснение» [8, с. 8]. Понимание и осмысление взаимосвязаны, анализируемый текст должен восприниматься как единство различных компонентов. Именно понимание позволяет проводить интерпретацию. Интерпретация дает нам возможность почувствовать текст как целое, а анализ дает описание его частей. С.А. Мирошниченко, А.М. Лесохина и Л.Н. Лабазина считают, что в качестве ведущей обучающей функции аналитического чтения следует рассматривать формирование аналитических и интерпретационных компетенций. Каждая компетенция включает определенные знания и умение применять их в процессе чтения. Аналитическая компетенция связана со знанием особенностей языковой организации и поэтической структуры текста, выразительных средств и стилистических приемов. Интерпретационная компетенция включает межпредметные и фоновые знания, в том числе знание культуроведческих реалий, а также умения интерпретировать смысловую информацию, формулировать свое отношение событиям, описываемым в тексте, оценивать эстетическую ценность всего произведения и т. д. [7].

Принимая во внимание всё сказанное выше, представляется возможным отметить, что в процессе обучения аналитическому чтению студентов профиля «География и иностранный язык» необходимо уделять особое внимание формированию аналитической и интерпретационной компетенций как составляющих межкультурной коммуникативной компетенции. Вместе с тем, рассматривая вопрос о преподавании аспекта «аналитическое чтение», мы вынуждены признать, что в данном словосочетании ключевым является не только определение *аналитический*, но и существительное *чтение*. Для проведения анализа и интерпретации многослойного художественного текста нужно как минимум иметь желание читать, а также иметь за плечами определенный багаж из прочитанных книг, как на иностранном, так и на родном языке. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что современное поколение студентов не просто имеют ограниченный опыт общения с художественной литературой, а вообще, по сути, его лишены. То есть после окончания школы многие из них не прочитали по собственному желанию ни одного художественного произведения. Очевидно, что все требования лингвистической подготовки, домашнее и индивидуальное чтение, вызывают сложности, превращаясь буквально в тяжелый, часто непосильный труд. Таким образом, аналитическое чтение, требующее погружения в текст на иностранном языке и являющееся творческим процессом, нередко становится чем-то вроде наказания, а любая низкая оценка за плохо выполненное задание провоцирует еще большее неприятие со стороны студентов. Отсутствие интереса к художественной литературе, нежелание читать как на родном, так и на иностранном языке является тенденцией нашего времени. Принято считать, что далеко не последнюю роль в этом играет бездумное увлечение цифровыми технологиями и повсеместный доступ к ресурсам Internet. Так или иначе, преподаватель вынужден работать в сложившейся ситуации, преодолевая возникающие проблемы. Одной из самых сложных и, возможно, первостепенной задачей становится вовлечение студентов в сам процесс чтения художественных произведений. Безусловно, мы не должны отождествлять понятия «произведение» и «текст». Однако с этой точки зрения, в самом начале курса приходится говорить скорее о произведении. Для начинающего «интерпретатора» исключительно важны жанр и сюжет, а также жизнь текста в культуре и в сознании других читателей. Более продуктивным представляется путь «от автора». Биография, а, точнее, жизненная история писателя способны увлечь, заставить захотеть понять его мировоззрение, его взгляды и их отражение в тексте, предложенном для анализа, то есть повысить мотивацию к чтению и к изучению иностранного языка. Как показывает практика, очень часто срабатывает старое утверждение о том, что ученик (в нашем случае – студент) – это «факел, который надо зажечь». Только открыв для себя увлекательный мир литературы изучаемого языка, студенты могут начать проявлять настоящий интерес к аналитической и интерпретационной деятельности, проявить способность к критическому мышлению. Конечно, в учебном плане предусмотрен курс зарубежной литературы, однако, ее преподавание все-таки носит более теоретический характер. В то время как в рамках

аналитического чтения им предоставляется возможность прикоснуться к языку оригинала. Возвращаясь к вопросу о жанре и сюжете, хотелось бы отметить следующее. Традиционно для анализа и интерпретации предлагаются короткие рассказы писателей конца XIX – начала XX веков. Они являются текстами относительно небольшого объема, обладают целостностью и законченностью. Вместе с тем, опыт показывает, что для обучения аналитическому чтению на начальном этапе подходят тексты яркие, экспрессивные, эмоционально богатые, насыщенные выразительными средствами и стилистическими приемами. Это во многом относится к литературе XIX века и такими обучающими текстами могут стать отрывки из романов. Кроме того, работа с классической литературой повышает общекультурный уровень обучающихся. Поскольку количество учебных часов, отводимых на данный аспект работы невелико, и существует возможность выбрать лишь отдельные тексты, для английского языка такими текстами могут стать отрывки из романов Т. Гарди и Дж. Элиот. Далее плодотворен переход к текстам Дж. Джойса, Д.Г. Лоуренса, Д. дю Морье, Д. Лессинг и А. Мердок. На более позднем этапе уже опытные обучающиеся более легко анализируют короткие рассказы таких авторов как О. Генри, К. Шопен, Ш. Андерсон и др. Литература XX и XXI веков не менее интересна, чем классика, однако сюжетная организация и языковая составляющая содержат много «подводных камней». Именно поэтому тексты данных периодов предлагается анализировать на более позднем этапе.

В конце можно предложить образец задания для студентов по отрывку из романа Т. Гарди «Возвращение на Родину».

I. Speak about Th. Hardy's life and the tendency of his works. Find some literary criticism on them. Can you say that it is a realistic piece of literature? Prove your point of view.

II. What do you know about the novel "The Return of the Native"? Who are the main characters? Speak about the plot of the novel.

III. Read the extract from Chapter VII "The Night of the Sixth of November". Sum it up.

IV. Think about the following:

1) Who is the character represented in the passage? What is she concerned with?

2) Is she going to make an important decision? What kind of decision can it be?

3) Do you sympathize with the character? Give your reasons.

4) Is the girl's inner world shown in the text? How is it done: directly or indirectly?

5) Does the description of the weather have anything to do with Eustacia's emotions?

V. Analyse the text answering the questions below:

1) Where is the exposition, the story, the complication and the climax of the extract? What can this extract serve for the whole novel?

2) What type of narrative is it? Prove your ideas giving evidence from the text. Comment on the functions of description, narrative proper and argumentation in the text.

3) Is the narration subjective or objective? Can we see the character's thoughts and feelings? Find the evidence in the text.

4) What stylistic devices help to create the emotive space of the text? What images exist there?

Identify the following expressive means and stylistic devices and explain their role in the text:

a) *The gloom of the night was funereal; all nature seemed clothed in crape.*

b) *It was a night which led the traveller's thoughts instinctively to dwell on nocturnal scenes of disaster in the chronicles of the world, on all that is terrible and dark in history and legend – the last plague of Egypt, the destruction of Sennaherib's host, the agony Gethsemane.*

c) *Could it be that she was to remain a captive still? Money: she had never its value before. ... To ask Wildeve for pecuniary aid without allowing him to accompany her was impossible to a woman with a shadow of pride left in her: to fly as his mistress – and she knew that he loved her—was of the nature of humiliation.*

5) Find other examples of expressive means and stylistic devices and comment on their usage in the text.

6) Comment on the use of words. What stylistic layers do they belong to?

VI. Sum up your ideas on the text. Give a written linguistic and stylistic analysis of the text.

Данная статья не претендует на полноту охвата проблемы. В ней ставятся вопросы, ответы на которые еще предстоит найти педагогам, работающим в данной области.

Библиографический список

1. Желябина А.Г., Павлова Т.Л. О роли текста в подготовке бакалавра филологии (на примере дисциплины «аудирование и интерпретация текстов СМИ») *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 7; Ч. 1): 70 – 72.
2. Успенский Б.А. *Семiotика искусства*. Москва: Языки русской культуры, 1995.
3. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство, 1998.
4. Наер В.Л. Семантический и прагматический аспекты анализа текста. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. Стилистика: традиции и современность*. 2010; № 17 (596): 9 – 21.
5. Лесохина А.М. Культуроведческий аспект филологического и аналитического чтения при обучении иностранным языкам. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2016; 2 (38).
6. Токарева Н.Д. Межкультурная коммуникативная компетенция в свете стилистического анализа. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. Стилистика: традиции и современность*. 2010; № 17 (596): 35 – 46.
7. Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*. 2015; № 2; Том II: 147 – 151.
8. Матюшкин А.В. *Проблемы интерпретации литературного художественного текста*. Петрозаводск: Издательство КГПУ, 2007.

References

1. Zhelyabina A.G., Pavlova T.L. O roli teksta v podgotovke bakalavra filologii (na primere discipliny «audirovanie i interpretaciya tekstov SMI») *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2016; № 7; Ch. 1): 70 – 72.
2. Uspenskiy B.A. *Semiotika iskusstva*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1995.
3. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 1998.
4. Naer V.L. Semanticheskij i pragmaticheskij aspekty analiza teksta. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Yazykoznanie. Stilistika: tradicii i sovremennost'*. 2010; № 17 (596): 9 – 21.
5. Lesohina A.M. Kul'turovedcheskij aspekt filologicheskogo i analiticheskogo chteniya pri obuchenii inostrannym yazykam. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 2 (38).
6. Tokareva N.D. Mezhdunarodnaya kommunikativnaya kompetenciya v svete stilisticheskogo analiza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Yazykoznanie. Stilistika: tradicii i sovremennost'*. 2010; № 17 (596): 35 – 46.
7. Miroshnichenko S.A., Lesohina A.M., Labazina L.N. Analiticheskoe chtenie kak sredstvo formirovaniya analiticheskoy i interpretacionnoy kompetencij u studentov yazykovogo vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; № 2; Tom II: 147 – 151.
8. Matyushkin A.V. *Problemy interpretacii literaturnogo hudozhestvennogo teksta*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo KGPU, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 378

Zlobina Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru

Sorokina M.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),

E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

SOME TYPICAL MISTAKES IN WRITING WORKS OF CHINESE STUDENTS: CLASSIFICATION AND ANALYSIS. The article presents an analysis of some errors in the written works of Chinese students. The definition of the concept of an error is given and typical types of errors are identified. The research offers a classification of errors in the work of Chinese students. To explain the errors identified during the research, the two language systems are compared: Russian and Chinese. The attention is focused on the "natural" difficulties in teaching Russian as a foreign language, which can be overcome when implementing the principle of synthesized learning by the grammatical system of language.

Key words: Russian as foreign language, mistake, Russian language system, Chinese language system, types of errors, teaching methods.

Ю.И. Злобина, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,

E-mail: zlobyi@yandex.ru

М.О. Сорокина, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,

E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: КЛАССИФИКАЦИЯ И АНАЛИЗ

Статья посвящена анализу некоторых ошибок в письменных работах китайских студентов (изложение). Дается определение понятию «ошибка», и выделяются типичные виды ошибок, а также представлена их классификация в работах китайских студентов. Для объяснения выявленных в ходе проверки изложения ошибок сопоставляются две языковые системы – русская и китайская. Заостряется внимание на «естественных» трудностях в обучении русскому языку как иностранному, преодолеть которые можно при реализации принципа синтезированного обучения грамматическому строю языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ошибка, русская языковая система, китайская языковая система, типы ошибок, методы обучения.

Современный мир невозможен без взаимодействия в глобальном пространстве, с каждым годом усиливаются международные связи, и межнациональная коммуникация становится главным способом реализации общественных отношений. Будучи соседями, Китай и Россия активно развивают стратегическое партнерство, сотрудничество двух стран осуществляется в различных сферах, для успешной его реализации необходимо правильно организовать процесс обучения русскому языку как иностранному.

Основной задачей обучения иностранных студентов, изучающих русский язык, является формирование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность учащегося

средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах) [1].

Усвоение иностранного языка всегда обусловлено системой родного языка. Знание особенностей родного языка учащихся позволяет интенсифицировать обучение русскому языку: необходимо изучать различные языковые категории параллельно – в русском и родном языках, в случае же расхождения («несопоставимости») языковых категорий опора на родной язык предупреждает

дает ошибки, связанные с языковой интерференцией [2, с. 250]. Как типичная, так и нетипичная ошибки чаще всего являются результатом влияния родного языка на изучаемый иностранный. Таким образом, типичной речевой ошибкой будет отклонение от нормы, являющееся результатом взаимодействия двух и более языков и часто сохраняющееся в течение нескольких лет обучения [3].

Существует несколько определений понятия «ошибка». В данной статье мы опираемся на определение, данное в «Новом словаре методических терминов»: «Отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм. Результат ошибочного действия учащегося» [4, с. 182].

В современной методике обучения русскому языку как иностранному выделяется несколько видов ошибок. Наиболее распространенная классификация ошибок в речи иностранных учащихся основана на следующих уровнях языковой системы: фонетические (фонетические, ритмико-интонационные ошибки), грамматические (морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки), лексические (нарушение лексической сочетаемости, неправильное словоупотребление, неснятая полисемия, ошибки в употреблении синонимов, омонимов, антонимов, паронимов) и речевые: неадекватность высказывания с точки зрения темы, фактические ошибки, логические ошибки (нарушение структурно-смысловых частей фразы, текста, логический пропуск слов, смешение микротем), ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содержания текста от первого и третьего лица) [5].

В качестве материала исследования были отобраны изложения китайских студентов 3-го и 4-го курса. В процессе работы проверены письменные задания студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» (профиль обучения «Русский язык как иностранный») на факультете массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета (2017–2018 гг.).

Анализ письменных заданий состоял из следующих этапов:

- практическая часть: проверка представленных письменных работ студентов и членение выявленных ошибок по общепринятой классификации: по форме – фонетические, орфографические и пунктуационные ошибки; по содержанию – грамматические, синтаксические и стилистические ошибки.

- теоретическое обоснование: сопоставление систем русского и китайского языков по уровням: фонетика, графика, грамматика, синтаксис и стилистика, что должно объяснить, почему китайским учащимся трудно формулировать мысли на русском языке письменно и подбирать соответствующие контексту слова и выражения в изложении.

Приведем ошибки студентов по группам; после ошибок, выделенных в тексте курсивом, в скобках дано правильное написание слов, словосочетаний или предложений.

1) фонетические ошибки:

...которая работала *много* (много); ее *щя* (шея); *только* кричит (только); *найти крепный* куст (найди крепкий куст); ты *обжешь* руки (ты обожжешь руки); носить *рубавицы* (рукавицы); к *сожарению* (к сожалению) и т.д.

2) грамматические ошибки:

Жила-была красивая девушка все любили *его*. (неправильный род); ...смотрела *дочери* соседки (смотрела на дочь соседки); она превратилась в *гусу* (гусь – мужской род, правильно – в гуся); она пришла на *берегу* реки (на берег реки); ... девушка, которая *едит* лепешку (неправильно образована форма глагола, правильно – ест); ее *щя становилось длинным* (ее шея становилась длинной); она *махала руки*. (махала руками); это красивая девушка, *которого* все любили (которую все любили); ... все *ленивой* (все ленивее); однажды мама *попросил* ее (попросила ее); тогда *держайся* за куст (неправильно образован императив от глагола, правильно: держись); она красивая и все *ей* любили (ее любили); ...ей можно *оборваться из куста* (неправильно образовано сочетание с пассивной конструкцией, надо: куст может оборваться); она стала *гусь* (она стала гусем); поэтому она стала *гуси* (стала гусем); Айога сердилась на *матерь* (на мать); только любит смотреть *свое лицо* (смотреть на свое лицо); ...советовала *Айогу*. (советовала Айоге); мать помогала *Айогу* (помогала Айоге) и т.д.

3) стилистические ошибки:

Она была *совсем ленивая* (слово совсем не сочетается с прилагательным ленивая); тогда Айога *желала есть* лепешку (желать + есть – стилистически не сочетается); Айога *становилась более сердитой* (правильно: стала очень сердитой); ста-

новилась *более* гневной (нельзя использовать слово более в этом сочетании); и Айога начала смотреть на себя *с помощью медного тазы* (неправильно использовать здесь выражение с помощью, правильно: начала смотреть на себя в медный таз); Айога отказалась от просьбы матери *разными доводами* (разные доводы – сочетание, которое используется в официально-деловом стиле, здесь не подходит); ...она *отказала разными причинами* (отказать по разным причинам – выражение, которое обычно используется в официально-деловом стиле); ...*разрушить* рукавицы (порвать рукавицы, разрушить можно только строение, дом, здание и т.п.); ...она *только* любила себя (надо: она любила только себя); ...она *тоже* не хотела за куст держаться (она также не хотела за куст держаться); и Айога *поставила несколько просьбы* к матери (перепутаны выражения: поставить условия и обратиться с просьбой, правильно: И Айога попросила мать...); ...она *отменяла по разным причинам*, чтобы не портить свою красоту (отменять по разным причинам – выражение, характерное для официально-делового стиля, например: отменять встречи по разным причинам); ...была *так гневна*, что стала гусем (краткая форма гневна обычно не используется в речи: она стала такой злой или она так разгневалась...) и т.д.

4) синтаксические ошибки:

Айога рассердилась и пришла на реку, *смотрела дочери соседки есть лепешка*. (совсем неправильно: видимо, надо исправить так: Айога рассердилась и пришла на реку, и стала смотреть, как дочь соседки ела лепешку.

Она *не хотела людей забыть ее* (правильно: она не хотела, чтобы люди забыли ее)

...она нашла, что *соседская девушка ела лепешки* (надо: она нашла соседскую девушку, которая ела лепешки)

Она не хотела *принести* воды. *Потому что она боялась упаду* (она не хотела принести воды, потому что боялась упасть)

...и кричит то, что она в воду упала (правильно: ...и кричит: «Я в воду упаду!»)

Ее мать хотела *она держалась* за куст (пропущен союз, надо: Ее мать хотела, чтобы она держалась за куст)

Потому что она хотела, *чтобы люди запомнить* (во втором предложении есть субъект, поэтому не надо использовать инфинитив: Потому что она хотела, чтобы люди запомнили) и т.д.

5) ошибки, связанные с неправильным употреблением похожих слов:

Айога *раздражилась* и кричала... (Айога рассердилась); ...на свете не одна девушка *краснее*, чем она (красивее, чем она); ...просила ее *привести* воды (перепутаны глаголы: принести и привести); ...она часто любовалась *на себя* (смотрела на себя); Айога сказала маме: «Я *попаду* в реку» (я упаду в реку); но Айога *отказалась* ее (Но Айога отказала ей); ...Айога *обжала*, что руки поцарапать (Айога объяснила ???, что руки поцарапает); однажды мать *спросила* ее помочь ей (спросить – попросить); Ее мать *спросила* ее за помощью (попросила ее о помощи или обратилась к ней за помощью?) и т.д.

6) пунктуационные ошибки:

Потому что, она боялась портить свою красоту (Потому что она боялась портить...)

А мать взяла лепешку и отдала соседской девочке. *Потому что* соседская девушка очень веселая (предложение неправильно разбито на два предложения, правильно: ...отдала соседской девочке, потому что...)

Однажды ее мать хотела, чтобы «Айога» помогала ей... (имя Айога не надо писать в кавычках)

Часто новые предложения начинаются с маленькой буквы;

Неправильно поставлены знаки препинания при оформлении прямой речи героев: Мать говорила ей принеси воды (Мать говорила ей: «Принеси воды!»); советовала Айогу «рукавицы надень»... (советовала Айоге: «Рукавицы надень!»)

(примечание к тексту изложения: Айога – женское имя собственное)

Чтобы объяснить выявленные в ходе проверки ошибки, необходимо сопоставить две языковые системы – русскую и китайскую. «В большинстве языков есть и аналитические и синтетические средства выражения грамматических значений, однако их удельный вес бывает разным» [6, с. 70]. Русский язык – синтетический, т.е. с преобладанием синтетических форм выражения грамматических значений. Грамматические значения синтетических языков обычно передаются через использование аффиксов, флексий, ударений, интонации, служебных слов и порядка слов в предложении. Китайский язык – преимущественно аналитический, передающий грамматические отношения с помощью

синтаксических средств, то есть через отдельные служебные слова, через фиксированный порядок слов, контекст и/или интонационные вариации. Таким образом, русский и китайский языки демонстрируют принципиально различные способы выражения отношений между словами: либо в рамках одной морфемы, являющейся частью слова (как в русском языке), либо за пределами словоформ при помощи грамматически значимых служебных слов – предлогов, вспомогательных глаголов (как в китайском языке).

Русский язык – флективный (по грамматической классификации) и напоминает по своему строению «конструктор», в котором меньшей значимой частью являются разнообразные форманты (морфемы), выражающие семантическое и/или грамматическое значение и обеспечивающие свободный порядок слов в предложении. «Языки, в которых почти отсутствуют возможности синтетического выражения ряда грамматических значений (как в китайском, вьетнамском, кхмерском, лаосском, тайском и др.), в начале XIX в. называли *аморфными* («бесформенными»), т.е. как бы лишенными формы, но уже Гумбольдт назвал их *изолирующими*» [6, с. 70]. Для китайского языка, как для языка изолирующего типа, характерно: отсутствие словоизменения и грамматическая значимость порядка слов, а также слабое противопоставление знаменательных и служебных слов.

Рассмотрим отличия русской и китайской языковых систем на разных уровнях:

- отличия в фонетике: русская фонетическая система имеет звуки, ударение, интонацию и членение на слоги, а в китайском языке есть инициалы и тона. Русское слово читается с помощью звуков, ударений, и интонации, а китайский иероглиф – с помощью системы транскрипции «Пинь инь». Кроме того, в китайском языке только 4 звонких согласных звука – *m, n, l, g*. Из-за особенностей родной фонетической системы китайские учащиеся с трудом различают на слух русские звонкие и глухие звуки – Б/П, Д/Т, Г/К, Ж/Ш, З/С, В/Ф и звуки Р и Л [7, с. 87].

- отличия в письме: Китай до сих пор не отказался от иероглифической системы в отличие от Вьетнама и Кореи, которые ранее пользовались китайскими иероглифами, а потом в 20-м веке перешли на буквы. Китайские иероглифы – одна из основных «скреп», которая удерживает сотни, если не тысячи языков (диалектов) в едином смысловом поле.

- принципиальные отличия в грамматике: в состав грамматических категорий русского языка входят именные категории – род, число, падеж; глагольные категории – вид, время, лицо, залог, наклонение. В противоположность грамматическому словоизменению русского языка основной единицей китайского языка является иероглиф, и это не слово. Иероглифы могут означать как отдельные звуки и слоги, так и морфемы, целые слова и понятия (идеограммы). Иероглиф не имеет морфологических признаков. Это образ, понятие, знак, символ, рисунок. То есть, сам по себе иероглиф не относится ни к существительным, ни к прилагательным, ни к глаголам и т.д. Морфологические признаки иероглифа проявляются только в контексте. Только в предложении или словосочетании можно сказать, какой частью речи, в данном случае, выступает каждый иероглиф, и какое значение он выражает сам по себе или с соседними иероглифами [8].

- принципиальные отличия в синтаксисе: в русском предложении свободный порядок слов, чтобы выразить различные оттенки значения, но это не влияет на понимание основной идеи так, как в китайском языке. «Характерной особенностью синтаксического строя китайского языка является употребление одних и тех же (или омонимичных) служебных слов для обозначения синтаксических связей и выражения смысловых отношений между членами предложения и между частями сложного целого. ... Фиксированный порядок слов как одно из синтаксических средств играет важную роль в грамматическом строе китайского языка» [9, с. 97].

- отличия в стилистике: русская система стилей основывается на разграничении и правильном употреблении лексических единиц и синтаксических конструкций в пяти различных стилях: разговорный, художественный, публицистический, научный и юридический, из которых разговорный, научный и юридический являются наиболее отличными и специфическими по лексике и синтаксису. Проблема заключается в следующем: стилистическая синонимия как языковое явление очень трудно дается при изучении русского языка иностранным студентам, так как зачастую некоторые стилистические отличия не указаны в словаре, что и приводит к разнообразию стилистических ошибок в письменном тексте: например, фигура может быть у человека, но не у животного; разрушить можно строение, но не одежду и многое другое.

Таким образом, анализ письменных работ студентов (изложение), позволяет нам сделать несколько выводов:

1. В работах студентов много фонетических ошибок. Это связано с тем, что в силу специфики китайской фонетической системы студенты с трудом различают на слух звуки [р] и [л], а также звонкие и глухие согласные [б] и [п], [г] и [к], [д] и [т]. «Для китайского акцента характерно произношение полувзвонных согласных на месте русских звонких. Это затрудняет различение в речи китайцев звонких и глухих согласных, так как вместо звонких произносятся полувзвонные, которые носителями русского языка воспринимаются как глухие» [7, с. 87]. Иногда в результате этого студенты допускают такие специфические ошибки, которые характерны только для китайцев, изучающих русский язык: *семья (змея), коровой (головой), набравшая (наблюдая), прыть (плыть), по пору (по полу), в мосре (в масле)* и др.

2. Большой интерес представляют ошибки, связанные с неправильным употреблением похожих слов. За счет особенностей звуковосприятия русской речи китайские студенты часто путают слова, которые для русского человека являются совершенно непохожими: *голова – корова, семья – змея*, а также путают просто похожие русские слова: *сорт – сыр, конях – коньках, задача – удача, спросить – попросить* и т.д.

3. В изложении много грамматических ошибок, потому что китайским студентам трудно запомнить и правильно употребить в тексте необходимые формы рода – числа – падежа существительных или прилагательных, а также формы вида – времени глагола. Например, ...*смотрела дочери соседки* (смотрела на дочь соседки); ...*смотрит себя в зеркало* (смотрит на себя в зеркало); она стала *гусь* (она стала гусем); поэтому она стала *гуси* (стала гусем); сердилась на *матерь* (на мать) и т.п.

4. Стилистические ошибки, отмеченные в изложении, являются свидетельством того, что стилистические различия, тонкие и специфические стилистические особенности употребления некоторых слов, пока плохо понятны китайским студентам. Требуется большой практический опыт в употреблении русских конструкций, чтобы правильно различать стилистическую характеристику тех или иных слов.

Итак, трудности в освоении русского языка как иностранного обусловлены, прежде всего, особенностями родного (китайского) языка, ведь еще Л.В. Щерба утверждал: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» [10, с. 313 – 318]. Эти так называемые «естественные» трудности можно преодолеть только путем реализации принципа синтезированного обучения грамматическому строю языка на всех его уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом. Необходимо детальная проработка приемов обучения грамматике, в основе которых должны лежать системно-функциональный подход к изучению языковых единиц и теоретическое/практическое осознание учащимися специфических особенностей системы русского языка.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. *Типы ошибок в речи инофона*. Available at: <http://www.testrf.ru/biblioteca/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50>
2. Мотина Е.И. *Избранные труды*. Москва, 2005.
3. Архангельская А.Л. *Функционально-семантический анализ соотносительных возвратных/невозвратных глаголов русского языка*. Москва, 2003.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
5. Игнатьева О.П. *Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибки в речи иностранных учащихся*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
6. Мечковская Н.Б. *Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков*. Москва: Флинта, 2006.

7. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем). Available at: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_06_11kaverina.pdf
8. Грамматика китайского языка. Ресурс для изучающих китайский язык. Available at: <http://learn-chinese.ru/index/0-6>
9. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. Москва: Просвещение, 1989.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974.

References

1. Balyhina T.M. *Tipy oshibok v rechi inofona*. Available at: <http://www.testrf.ru/biblioteca/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50>
2. Motina E.I. *Izbrannye trudy*. Moskva, 2005.
3. Arhangel'skaya A.L. *Funkcional'no-semanticheskij analiz sootnositel'nyh vozvratnyh/nevozvratnyh glagolov russkogo yazyka*. Moskva, 2003.
4. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
5. Ignat'eva O.P. *Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannykh uchashihsya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
6. Mechkovskaya N.B. *Obshee yazykoznanie. Strukturnaya i social'naya tipologiya yazykov*. Moskva: Flinta, 2006.
7. Kaverina V.V. *Obuchenie russkomu proiznosheniyu lic, govoryaschih na kitajskom yazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza kitajskoj i russkoj foneticheskikh sistem)*. Available at: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_06_11kaverina.pdf
8. *Grammatika kitajskogo yazyka. Resurs dlya izuchayuschih kitajskij yazyk*. Available at: <http://learn-chinese.ru/index/0-6>
9. Gorelov V.I. *Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveshchenie, 1989.
10. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 37.036.5

Kirnarskaya D.K., Doctor of Sciences (Art, Psychology), Professor, Gnessim Russian Academy of Music (Moscow, Russia),
E-mail: kirnarskiy@gmail.com

STRUCTURAL MODEL OF THE MUSICAL TALENT AND ITS ROLE IN CHILDREN'S giftedness DIAGNOSTICS. The article is devoted to considering the concepts of «giftedness», «creative abilities», «talent», «creativity» from the standpoint of domestic and foreign scientists and constructing a structural model of musical talent on this basis. The components of the model are hierarchically arranged at three levels and include: the expressive ear providing comprehension and emotional perception of the sound material; the analytical ear which is responsible for altitudinal-rhythmic differentiation of musical elements and their integration into language-type structures; musical creativity implying the presence of the architectonic ear (sense of compositional integrity) and musical-productive ability. To appraise the described model we created an apparatus of testing tools that allows early diagnosis of the child's musical abilities in order to design the trajectory of his personal and professional development. The results of testing 10,000 pupils of the 1st and 2nd grades of Moscow schools showed that the presented model of musical talent and the corresponding diagnostic tools allow revealing the potentially gifted children and defining the success of their further musical development.

Key words: giftedness, creative abilities, talent, creativity, musical activity, model, diagnostics of children's giftedness.

Д.К. Кирнарская, д-р искусствоведения, д-р психол. наук, проф., проректор Российской академии музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: kirnarskiy@gmail.com

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ТАЛАНТА И ЕЁ РОЛЬ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Статья посвящена рассмотрению содержания понятий «одарённость», «творческие способности», «талант», «креативность» в трактовке отечественных и зарубежных ученых и построению на этой основе структурной модели музыкального таланта. Компоненты модели иерархически выстроены на трех уровнях и включают: интонационный слух, обеспечивающий смысловое и эмоциональное восприятие звукового материала; аналитический слух, ответственный за высотно-ритмическое различение музыкальных элементов и их объединение в структуры языкового типа; музыкальную креативность, подразумевающую наличие архитектурного слуха (чувство композиционной целостности) и музыкально-продуктивной способности. Для апробации описанной модели на практике был создан аппарат тестирующих инструментов, позволяющий осуществить раннюю диагностику музыкальных способностей ребенка с целью проектирования траектории его личностного и профессионального становления. Результаты тестирования 10000 учащихся 1-го и 2-го классов московских школ показали, что представленная модель музыкального таланта и соответствующий ей диагностический инструментальный позволяют с большой долей достоверности выявить потенциально одаренных детей и определить успешность их дальнейшего музыкального развития.

Ключевые слова: одарённость, творческие способности, талант, креативность, музыкальная деятельность, модель, диагностика детской одарённости.

Проблемам развития одарённости, творческих способностей, таланта, креативности личности посвящено большое количество фундаментальных научных исследований как российских, так и зарубежных ученых. Исследователями предпринимались попытки определения содержания данных понятий, обоснования их структуры, выявления способов и механизмов развития. Однако обозначенные вопросы нельзя считать в полной мере решенными, они до сих пор вызывают дискуссии и сохраняют свою актуальность.

Важность рассматриваемой тематики связана с проблемой профессионального выбора человека, который должен базироваться на природных задатках индивида и его предрасположенности к определенным видам деятельности. Это, в свою очередь, актуализирует вопросы диагностики одарённости ребенка с целью как можно более раннего выявления его талантов и способностей и дальнейшего проектирования

успешной траектории личностного и профессионального развития.

Одной из наиболее ярких и специфичных сфер деятельности человека, которую невозможно представить без одарённости, творческих способностей и таланта, является художественное творчество и, в частности, музыкальная деятельность. Занятие музыкой никогда не предполагало всеобщее равенство дарований, и никогда не обсуждалась возможность стать знаменитым композитором или исполнителем для всех и каждого, поэтому музыканты одними из первых стали проводить исследования музыкальной одарённости, предпринимать попытки выявления и обоснования её структуры (М.П. Блинова, Л.Л. Бочкарев, Б.М. Теплов и др.). Применительно к музыкальному искусству соответствующие разделы психологической науки наиболее развиты: это когнитивная психология музыки и музыкальная нейробиология – именно на них и можно положиться, исследуя

разнообразные аспекты взаимодействия человеческого сознания и музыки, включая выдающиеся способности композитора и исполнителя.

Опираясь на указанные исследования, мы попытаемся обосновать структурную модель музыкального таланта. Но прежде необходимо обратиться к терминологии в данной научной области.

В научных исследованиях понятия «творческие способности», «одарённость», «талант», «креативность», как правило,

бретения и т. д., с другой стороны [7; 8]. «Результаты значительного числа эмпирических исследований указывают на слабую корреляцию между этими двумя типами одарённости» [9, с. 419]. Вместе с тем, как мы уже отмечали выше, исследователи подчеркивают важную роль мотивации, которая является стимулом и движущей силой развития таланта и, соответственно, должна стать неотъемлемой частью его структуры [4; 5; 6].

Обобщая мнения ученых, мы приходим к выводу, что талант – многогранное интегральное качество, которое вклю-

Базовые категории концепции таланта

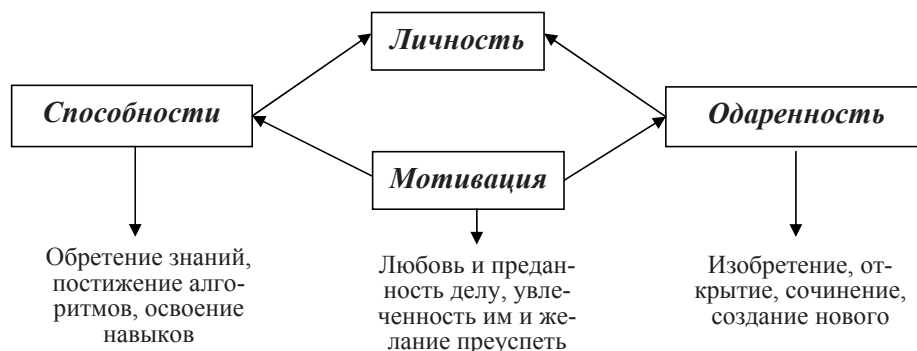


Рис. 1. Структурная модель таланта

рассматриваются в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Применительно к сфере искусства творческие способности предполагают наличие особых качеств и свойств личности, обуславливающих predisposition к занятию художественными видами деятельности; одарённость и талант трактуются как высокая (или наивысшая) степень развития творческих способностей; творчество понимается как процесс и результат созидательной деятельности человека, а креативность – как субъективная детерминанта и мотивационно-потребностная основа творчества. Ученые утверждают, что развитие данных качеств осуществляется на основе природных задатков при благоприятных социальных условиях, которые предполагают сформированные ценностные ориентации личности и общества и устойчивую мотивацию индивида к овладению тем или иным видом деятельности [1]. Все это в совокупности обеспечивает возможность достижения человеком наибольших успехов в области проявления таланта. Однако для реализации этой возможности человеку нужно обладать, помимо таланта, определённой суммой знаний, умений и навыков.

Большинство ученых, исследующих категории одарённости, таланта, креативности, творчества подчеркивает их интегральный характер и наличие нескольких составляющих компонентов. Дж. Гилфорд и Э. Торренс считают основополагающим фактором интеллектуальную одарённость [2; 3]. Д.Б. Богоявленская большое значение придает интеллектуальной активности, в которой отражается процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов [4]. А. Маслоу рассматривает способность к творчеству как установку на самореализацию личности, где важную роль играют мотивационные, ценностные ориентации и личностные черты, обуславливающие самоактуализацию и реализацию человеком своих способностей и жизненных возможностей [5]. Р. Стернберг считает одарённость проявлением креативности, которая сочетается в себе интеллектуальный, мотивационный компоненты, личностные качества индивида [6].

Исследуя данную проблематику, психологи сходятся в том, что наиболее явные и важные различия пролегают между психологическими свойствами и качествами, нацеленными на обучение и приобретение знаний и навыков (компетенций), с одной стороны, и психологическими свойствами и качествами, на которые опираются открытия, творческие проекты, новые идеи, изобретения и т. д., с другой стороны [7; 8].

Результаты значительного числа эмпирических исследований указывают на слабую корреляцию между этими двумя типами одарённости» [9, с. 419]. Вместе с тем, как мы уже отмечали выше, исследователи подчеркивают важную роль мотивации, которая является стимулом и движущей силой развития таланта и, соответственно, должна стать неотъемлемой частью его структуры [4; 5; 6].

Обобщая мнения ученых, мы приходим к выводу, что талант – многогранное интегральное качество, которое включает в себя три относительно независимых компонента: способности, ответственные за образовательную часть в любой области деятельности; одарённость, ответственную за творческую (креативную) часть, и мотивацию, ответственную за желание совершенствоваться в избранной области. Обобщенная структурная модель таланта схематично представлена на рисунке 1.

Опираясь на приведённую схему, которая отражает структурные компоненты таланта в любой области деятельности, можно экстраполировать ее содержание на сферу музыкального искусства и представить модель музыкального таланта (рис. 2).



Рис. 2. Структурная модель музыкального таланта

В эту модель включены все три составляющие, непременно присутствующие в структуре всякого таланта. Интонационный слух (от асафьевского «музыка – искусство интонируемого смысла») в данном случае воплощает мотивацию – особое свойство восприятия, когда значение музыкального послания и его эмоциональное наполнение вызывают у слушателя сочувствие и понимание. Способности (или музыкальный интеллект) представлен достаточно традиционно: это чувство ритма, чувство высоты звука и музыкальная память. Музыкальные способности как целое,

включая их составные части, целесообразно называть аналитическим слухом благодаря его функции: анализировать музыкальный материал, ощущая роль каждого элемента в определенной системе звуковой организации как во времени (чувство ритма), так и в пространстве (чувство высоты). И, наконец, композиторская одаренность (или креативность) – это необходимая часть всякого музыкального таланта, в том числе исполнительского, включающая в себя два «блока»: архитектурный слух, обеспечивающий целостность и эстетическое совершенство музыкального текста, и музыкальное воображение, порождающее разнообразные музыкальные элементы (звуки, мотивы, фразы и пр.) и оценивающее их конструктивную значимость и художественную оправданность.

Данная модель показывает, каким образом отличаются уровни музыкального таланта, т. е. психологическая предрасположенность, необходимая музыканту-любителю по контрасту с просто слушателем, или, иначе говоря, каковы различия музыкального потенциала человека, готового к домашнему музицированию в противоположность человеку, подающему надежды в качестве профессионального исполнителя, певца или композитора. В частности, просто слушателю достаточно лишь интонационного слуха, чтобы сопереживать музыке и наслаждаться ею; музыканту-любителю наряду с интонационным слухом уже понадобится аналитический слух, позволяющий оперировать различными составляющими музыкального целого и запоминать музыкальные структуры. Профессионалу же необходимы также и «верхние этажи» таланта: он должен уметь музыкально мыслить, рождать новые музыкальные тексты (хотя бы ученического уровня), а также обладать тонким вкусом, позволяющим отличить уместное от неуместного как в собственно музыкальных произведениях, так и в исполнительской практике.

В ходе практической апробации описанной модели и экспериментального изучения музыкального таланта и его

компонентов были созданы несколько видов тестирующих инструментов, которые к настоящему моменту уже внедрены в практику и признаны полезными педагогами и учащимися. В процессе тестирования, которым было охвачено 10000 учащихся 1-го и 2-го классов московских школ, испытуемые слушали фрагменты из музыкальных произведений, сравнивали их и делали свой выбор (все тесты выполнялись в группах, занимали 10-15 минут и не требовали специального образования ни от тех, кто их выполнял, ни от тех, кто их оценивал). В результате такого тестирования появилась возможность: 1) распознать в ребенке будущего любителя музыки и пригласить его в музыкальную школу (лонгитюдное исследование, проведенное с 2001 по 2009 год, показало, что дети, успешно выполняющие тест на интонационный слух, практически не бросают музыкальные занятия); 2) распознать профессиональный музыкальный потенциал испытуемых и дать им возможность реализовать его, если у них есть такое желание; 3) выделить лидирующую группу музыкального конкурса до его начала; 4) предсказать будущий успех или неуспех музыкальных вундеркиндов в детском возрасте.

Таким образом, результаты тестирования и проведенное исследование в целом позволяют констатировать, что представленная модель музыкального таланта и соответствующий ей диагностический инструментарий могут успешно использоваться для предсказания музыкального будущего детей и подростков. Подчеркнем, что выявление и педагогическая поддержка одаренных детей сегодня является одним из приоритетных направлений социальной политики российского государства, которое активно поддерживается Президентом и Правительством Российской Федерации. Исходя из этого, можно утверждать, что полученные практические результаты имеют не только музыкально-педагогическую, но социально-культурную значимость.

Библиографический список

1. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*. Москва: Академический Проект: Культура, 2005.
2. Гилфорд Дж. *Три стороны интеллекта*. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-643>
3. Torrance E.P. *The Nature of Creativity as Manifest in its Testing The Nature of Creativity*. The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988: 32–75.
4. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*. Москва: Изд. центр «Академия», 2002.
5. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
6. Sternberg R. General intellectual ability. *Human abilities by R. Sternberg*. 1985: 5 – 31.
7. Ильин Е.П. *Психология индивидуальных различий*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
8. Kimarskaya D. *The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.
9. Siegler R.S., Kotovsky K. Two levels of giftedness: shall ever the twain meet? *Conceptions of giftedness*. N.-Y., 1986: 417 – 435.

References

1. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psichologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Akademicheskij Proekt: Kul'tura, 2005.
2. Gilford Dzh. *Tri storony intellekta*. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-643>
3. Torrance E.P. *The Nature of Creativity as Manifest in its Testing The Nature of Creativity*. The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988: 32–75.
4. Bogoyavlenskaya D.B. *Psichologiya tvorcheskikh sposobnostej*. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2002.
5. Maslou A.G. *Motivaciya i lichnost'*. 3-e izd. Sankt-Peterburg, Piter, 2007.
6. Sternberg R. General intellectual ability. *Human abilities by R. Sternberg*. 1985: 5 – 31.
7. Il'in E.P. *Psichologiya individual'nyh razlichij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
8. Kimarskaya D. *The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.
9. Siegler R.S., Kotovsky K. Two levels of giftedness: shall ever the twain meet? *Conceptions of giftedness*. N.-Y., 1986: 417 – 435.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 378

Kozhevnikova M.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

Novikov A.V., Cand. of Sciences (Technics), Senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, E-mail: an@ms.madi.ru

INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS AS THE DIDACTICAL PRINCIPAL AND THE SYSTEM PROCESS. In the article the integration of the foreign students into the Russian educational environment is regarded from the point of the system approach. Different views of native and foreign scientific schools at psychological and social basis of the integrative process are analyzed, with the particular attention to the cross-cultural adaptation, that is considered to be the main part of integration. The authors divide the social and the organizational pedagogical conditions of the successful integration into the didactical, administrative, social, mass-cultural and mass-media level and show the possibilities of each level. Special attention is applied to the feedback between the participants of the integrative process. The interrogation of the foreign students held by the Preparatory Faculty of MADI university is given as an example: the structure and the content are described, the results are analyzed.

Key words: integration of foreign students, socialization, interrogation.

М.Н. Кожевникова, канд. пед. наук, доц., Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

А.В. Новиков, канд. техн. наук, доц., Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: an@ms.madi.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И СИСТЕМНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматривается интеграция иностранных обучающихся в российскую образовательную среду с позиции системного подхода. Анализируются психологические и социальные основы процесса интеграции с точки зрения российских и зарубежных научных школ, особое внимание уделяется межкультурной адаптации как важнейшей составляющей интеграционного процесса. Авторы статьи выделяют несколько уровней социально-педагогических и организационно-педагогических условий, которые необходимы для успешной интеграции иностранных обучающихся (дидактический, административный, социальный, культурно-массовый и медиа-уровень) и раскрывают возможности каждого уровня. Особое внимание уделяется необходимости обратной связи между субъектами интеграционного процесса. В качестве примера приводится опыт анкетирования обучающихся на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ: описывается структура и содержание опроса, анализируются результаты.

Ключевые слова: интеграция иностранных обучающихся, социализация, анкетирование.

В последнее десятилетие наблюдается заметный рост числа исследований, посвящённых интеграции российского образования в мировую образовательную систему. Начало этого роста было связано с подключением российской системы образования к Болонскому процессу и необходимостью решения множества вытекающих из этого теоретических и практических педагогических задач. Несмотря на безусловную актуальность этих исследований, в определённый момент времени возникло понимание того, что отечественное образование – в том числе, инженерное образование – имеет свои уникальные особенности и традиции, которые не могут быть отвергнуты в угоду иной образовательной парадигме. При этом, безусловно, Россия не должна игнорировать общемировые тенденции, иначе она потеряет свою привлекательность в качестве страны, где можно получить качественное профессиональное образование. Поэтому представляется очень важным исследовать взаимосвязанный обратный процесс, а именно – интеграцию иностранных обучающихся в российскую образовательную систему, прежде всего, в образовательную систему российского технического вуза. Для этого необходимо определить организационно-педагогические, а также социально-педагогические условия, при которых данная интеграция будет не просто возможной, но наиболее успешной. Проектирование системы этих условий создаст новый мощный импульс для развития международного вектора российского образования и позволит привлечь дополнительное число иностранных учащихся в российские вузы, что на сегодняшний день является одной из приоритетных задач российского образования, заявленных на уровне Правительства и Президента.

Интеграция (от лат. Integratio – восстановление, восполнение) – понятие теории систем, трактуемое как онтологически (состояние связанности, целостности отдельных дифференциальных частей и функций системы), так и процессуально (сторона процесса развития системы, ведущая к объединению в целое ранее разрозненных частей и элементов) [1, с. 76 – 81]. Результатом данных процессов служит возникновение новой системы, а в рамках уже сложившейся системы они ведут к повышению уровня её целостности и организованности. При этом интегрированные элементы не являются простой суммой, поскольку интеграция предполагает конвергенцию, синтез и, в конечном счёте, эмерджентность (возникновение новых качеств) системы.

Несколько иное понимание интеграции было заложено А.Я. Данилюком, который возводит интеграцию в разряд дидактических принципов и употребляет понятие интеграции в образовании в широком смысле, как осуществление обучающимся под руководством педагога последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе чего происходят усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов [2, с. 232]. Именно о такой, внутриличностной интеграции мы должны говорить в контексте обучения иностранных граждан в России.

Иностранец, приезжающий на обучение в Россию, обладает рядом характеристик, обусловленных его принадлежностью к определённой нации – к таким характеристикам следует отнести, прежде всего, родной язык, национальный менталитет, систему культурных и религиозных ценностей, национальное самосознание. Перечисленные характеристики в этнопсихологии принято относить к этнодифференцирующим признакам, определяющих

сущностные отличия представителя каждой национальной общности [3]. Попадая в иную национальную среду, человек вынужден заново проходить социализацию – адаптироваться к новым условиям социальной среды. Социализация – в самом простом определении – это усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социальных норм.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они сводятся в конечном счёте к двум основным подходам, которые по-разному определяют роль и место человека в процессе социализации. Первый подход предполагает пассивную позицию человека, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое и формирует личность каждого своего члена. Этот подход может быть назван субъект-объектным. У его истоков стояли французский учёный Эмиль Дюркгейм и американец – Толкотт Парсонс. Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Этот подход можно назвать субъект-субъектным, его основоположниками считают американцев Чарльза Кули и Джорджа Герберта Мида. Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни [4, с. 10 – 11].

Все люди, вступающие в межэтнические контакты, в той или иной мере сталкиваются с трудностями при взаимодействии с теми, чья культура отличается от их собственной и чьё поведение они не способны предсказать. Отсюда возникает проблема «культурного шока», впервые описанного американским антропологом К. Обергом, который описал негативные последствия вхождения в новую социокультурную среду – чувство отверженности, удивления, дискомфорта и т. д. В дальнейшем Дж. Берри предположил, что культурный шок может иметь не только негативные последствия, но и позитивные, такие как оценка проблем и их преодоление, которые должны в конечном счёте привести к успешной аккультурации индивида в новом социуме. Х. Триандис разбил процесс кросс-культурной адаптации на 5 основных этапов, используемых сегодня большинством: «медовый месяц», разочарование, чувство беспомощности (кризисное состояние), приспособление к новой среде, долгосрочная адаптация, которая подразумевает взаимное соответствие индивида и социума. Таким образом, межкультурная адаптация понимается как сложный процесс, в результате которого человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, принимая её правила как свои собственные и действуя в соответствии с ними [5, с. 28]. Внутри данного процесса выделяют бытовую адаптацию, языковую, академическую и другие виды, которые отличаются, прежде всего, той областью межэтнического взаимодействия, в которой происходит приспособление. Изучая вопросы академической мобильности, под которой подразумевается короткое или длительное обучение за пределами собственной страны, мы сталкиваемся с необходимостью интеграции не только в новую социокультурную среду, но и в иную образовательную систему.

Таким образом, межкультурную адаптацию можно считать частным случаем социализации, субъектами которой явля-

ются, с одной стороны, иностранный обучающийся, а с другой стороны – российская социальная среда, которая состоит из нескольких расширяющихся концентриков. Наиболее близкий к обучающемуся круг – это учебная группа, следующий уровень – факультет, затем – вуз, и наконец, всё социальное сообщество, с которым он так или иначе взаимодействует в процессе своего обучения и проживания в России. Не все иностранцы стремятся активно выходить за пределы ближайших концентриков – мешают языковые и культурные барьеры. Даже к участию во внеаудиторных мероприятиях на уровне факультета удаётся привлечь не всех иностранных обучающихся. Часто встречаются случаи, когда иностранцы пытаются замкнуться в среде национальных землячеств, что препятствует процессу успешной адаптации. И наоборот, наличие друзей среди российских или русскоговорящих граждан способствует развитию коммуникативных навыков, повышению уровня владения русским языком, пониманию и принятию норм и ценностей российского общества.

В Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) всегда поддерживали и развивали традиции межкультурных связей (учитывая тот факт, что МАДИ стал третьим советским вузом, который начал системную довузовскую подготовку иностранных обучающихся), поэтому наш вуз может стать удобной площадкой для апробации новых возможностей интеграции иностранных обучающихся, а также для распространения уже накопленного опыта среди других заинтересованных вузов. В настоящее время можно выделить следующие уровни организационно-педагогических и социально-педагогических условий, используемых в МАДИ для успешной интеграции иностранцев:

- *дидактический уровень*; предполагает включение в рабочие программы учебных дисциплин тем и блоков, имеющих целью (одной из целей) сообщение страноведческой и культуроведческой информации, которая может быть интересна и полезна иностранцу; в качестве примера можно привести 2 блока практических занятий, включённых в программу дисциплины «Русский язык». Первый называется «Обучение языку в контексте русской культуры», он охватывает широкий набор тем, таких как русские традиции и обычаи, праздники, достопримечательности столицы и других городов России, живопись и архитектуру и др. Второй блок практических занятий «Музыкальная фонетика» является по своему уникальным, поскольку представляет собой музыкальные занятия, которые проводят преподаватель русского языка и профессиональный аккомпаниатор. Иностранцы разучивают и поют русские народные, советские и современные песни. С дидактической точки зрения это позволяет решить сразу несколько задач: развитие фонетических навыков, расширение лексического запаса (доказано, что процесс запоминания с помощью мелодии происходит намного быстрее), знакомство с музыкальной культурой России разных эпох и жанров, понимание особенностей национального менталитета, который прекрасно отражается в песнях, снятие психологических барьеров и эмоциональной напряжённости, создание дружеской, непринуждённой обстановки в учебном коллективе.

- *административный уровень*; предполагает информационную и организационную помощь, которую оказывают иностранному обучающемуся различные службы университета (международный отдел, деканат факультета, учебный отдел и т.д.), в результате чего он усваивает правила и принципы обучения в российском вузе, которые зачастую отличаются от порядков принятых в их странах, критерии оценки их знаний и умений, правила внутреннего распорядка, правил проживания в общежитии, особенности медицинского страхования, суть миграционного законодательства страны и порядок действий для его соблюдения, а также понимание того, что деканат или отдел по работе с иностранными учащимися – это та структура, куда необходимо обращаться за помощью для решения любого вопроса или проблемы.

- *социальный уровень*; предполагает усвоение «иностранцев» правил, норм и ценностей, типичных для российского общества, в процессе непосредственного общения с носителями языка и культуры (российскими студентами и преподавателями) во внеучебной или учебной обстановке; сюда относятся, помимо спонтанных ситуаций общения, которые происходят как в стенах университета, так и за их пределами, индивидуальные и групповые беседы, которые организуют и проводят преподаватели русского языка (о безопасном поведении в общественных местах, здоровом образе жизни, проблемах экстремизма и т.д.);

- *медиа-уровень*, к которому можно отнести чтение российских газет и журналов, просмотр иностранцами российского телевидения, прослушивание радиостанций и общение в русскоязычном сегменте интернета; перечисленные средства массовой информации при правильном использовании могут благоприятствовать процессу интеграции, недаром они используются во всём мире как инструмент влияния «мягкой силы». К сожалению, медиа-уровень, несмотря на огромные адаптационные возможности, которые он открывает, на данный момент недостаточно активно используется в качестве средства интеграции иностранных обучающихся (пожалуй, только при обучении русскому языку, если это позволяет уровень языковой подготовки). Во многом это связано с отсутствием у иностранных обучающихся навыков самостоятельной работы, которые необходимы для осуществления данного вида деятельности [6, с. 30].

- *культурно-массовый уровень*; предполагает организацию и проведение вузом культурно-массовых мероприятий, с активным вовлечением иностранных обучающихся, целью которых является не только их знакомство с различными аспектами российской культурной жизни, но и создание психологически комфортной обстановки, которая позволит иностранцу почувствовать себя в дружелюбной обстановке. Обязательным условием является эмоциональная вовлечённость обучающихся. К таким мероприятиям относятся проведение экскурсий и прогулок по городу, посещение музеев, концертов, театральных представлений, участие в спортивных мероприятиях, а также мероприятиях, специально организованных университетом. В качестве примера можно привести фестиваль «Моя страна», традиционно проводимый в МАДИ и объединяющий представителей самых разных стран, которые имеют возможность как продемонстрировать наиболее яркие возможности своей национальной культуры (песни, танцы, блюда национальной кухни, костюмы и т.д.), так и познакомиться с культурой других стран и народов.

Важным условием успешной интеграции иностранных обучающихся является наличие обратной связи, которая должна быть специально организована вузом для того, чтобы понять, насколько эффективны те меры, которые принимаются для социокультурной адаптации. Наиболее очевидным способом такой связи является проведение специально организованных опросов, целью которых является выявление позитивной и негативной реакции обучающихся на различные аспекты учебной и внеучебной деятельности.

В МАДИ на протяжении последних 7 лет проводится анкетирование иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете для иностранных граждан, для получения обратной связи. Если в 2011 году это был пилотный проект, и еще не было четкого понимания процедуры опроса, то к 2013 уже была выработана структура анкеты, формулировки вопросов, этапы проведения анкетирования и обработки анкет. Со временем некоторые вопросы видоизменялись, добавлялись новые, и если в 2011 анкета включала 18 вопросов, то к 2018 их стало 23. Дальнейшее увеличение количества вопросов не представляется целесообразным, так как обучающий теряет интерес к анкете из-за большого количества объема информации. Кроме того, при составлении вопросов необходимо учитывать уровень языковой подготовки иностранцев и формулировать их простым и понятным образом.

Анкетирование является анонимным и добровольным. Это позволяет обучающимся быть более откровенными в своих ответах и повышает объективность исследования. Ежегодно анкетирование проходят около 70% обучающихся подготовительного факультета (примерно 150 человек), поскольку часть иностранцев не завершает обучение или не желает участвовать в опросе. Всего за указанный период с 2011 года анкетирование прошли более 900 иностранных обучающихся.

В анкету входят вопросы, позволяющие определить степень адаптации обучающегося в университете, оценить деятельность администрации, выявить наиболее интересные дисциплины и наиболее эффективных преподавателей, понять, как студент оценивает свои знания до и после обучения. Больше всего дискуссионный у коллег вызывает оценка обучающимися преподавателей, поскольку в дальнейшем на основании этих оценок составляется рейтинг профессорско-преподавательского состава факультета. Конечно, преподавателям бывает обидно увидеть, что студенты низко оценили результаты их работы. Они обращают внимание на то, что данная оценка субъективна, ведь студент не всегда может адекватно оценить методы и средства обучения (особенно, если они отличаются от принятых в его родной

стране) или пытается объяснить свою слабую подготовку низким уровнем преподавания. Однако, когда мы анализируем рейтинг не за один год, а берём период 5 лет, то оказывается, что одни преподаватели из года в год оказываются в верхней части рейтинга, а другие – в его нижней части. Это исключает субъективность оценки и даёт представление об уровне профессионализма того или иного сотрудника.

Все вопросы анкеты можно отнести к 5 группам: 1) вопросы, оценивающие содержание обучения (какие предметы понравились, как оцениваете уровень знания русского языка и др.); 2) вопросы, оценивающие уровень организации обучения (как работал деканат, были ли отмены занятий и т. д.); 3) вопросы, оценивающие уровень материально-технической обеспеченности учебного процесса (качество учебников, состояние аудиторий) и проживания (качество общежития, питания); 4) вопросы, определяющие уровень социокультурной адаптации (участие во внеаудиторной деятельности, экскурсиях, концертах и т. д.); 5) вопросы, имеющие эмоциональную окраску и позволяющие определить степень психологической удовлетворённости (есть ли русские друзья, будете ли советовать наш университет другим студентам, будете ли скучать по университету и др.).

Вопросы анкеты позволяют оценить различные аспекты интегрированности и несут однозначный характер. Приведём некоторые результаты анкетирования. Например, на вопрос «Понравилось ли вам учиться в МАДИ?» от 94% до 99% обучающихся отвечают, что понравилось (здесь и далее приведены результаты за последние 5 лет), питание в России понравилось от 90% до 94% опрошенных учащихся. Самый острый вопрос – это общежитие, только от 69% до 85% опрошенных признали, что условия там удовлетворительные или хорошие. С российскими студентами дружили от 55% до 65% обучающихся. В деканате для работы с иностранными учащимися всегда работают люди, которые их понимают и пытаются помочь, и обуча-

ющиеся это оценили, отметив хорошее или отличное отношение (от 96% до 99%). От 79 до 83% опрошенных отметили, что им понравились культурно-массовые и внеаудиторные мероприятия, проводившиеся факультетом, и они с удовольствием принимали в них участие.

Очень большой разброс встречается в ответах обучающихся на вопрос, какие предметы они хотели бы изучать в большем объеме, какие в меньшем, а какие хотели бы добавить в программу (с учетом пяти профилей обучения). Эту информацию мы используем при корректировке учебных планов, когда распределяем учебные часы и формируем вариативную часть (например, в учебном плане для групп инженерно-технического профиля было уменьшено количество часов химии, в группах экономического профиля был исключён маркетинг, а в группах гуманитарного профиля добавлена информатика и т. д.).

Оценивая результаты анкетирования, хочется подчеркнуть, что они дают реальную возможность понять, во-первых, насколько высоко потребитель образовательных услуг оценивает их качество, а во-вторых, выделить те элементы образовательного процесса, на которые принимающей стороне (российскому вузу) следует обратить особое внимание, какие организационно-педагогические условия адаптации необходимо создать, чтобы обучающимся было комфортно и в аудиториях, и в общежитии, и при общении с преподавателями и другими обучающимися.

Другими словами, проведение анкетирования и анализ полученных результатов позволяют нам сделать в дальнейшем «работу над ошибками». Считаем, что эту практику необходимо распространить на все этапы обучения и адаптации иностранных учащихся и сделать её обязательной частью системы подготовки. Только в этом случае мы сможем объективно оценить уровень интегрированности иностранных обучающихся в российскую образовательную среду и создать необходимые условия для совершенствования данного процесса.

Библиографический список

1. Полянкина С.Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования. *Интеграция образования*. 2013; 2 (71): 76 – 81.
2. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования*. Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 2004: 232.
3. Кожевникова М.Н. *Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах*. Москва: ФЛИНТА: Наука. 2016: 50 – 51.
4. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. 6-е изд., перераб. и дополн. Москва: Издательский центр «Академия», 2007: 10 – 11.
5. Кожевникова М.Н. *Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва.
6. Блинова Т.А., Новиков А.В. Самостоятельная работа с применением мультимедиа технологий, как средство повышения качества подготовки учащихся на довузовском этапе обучения. *Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*. 2013; Т. 1: №1 (12): 30.

References

1. Polyankina S.Yu. Ponyatie integracii v kategorial'nom apparate filosofii obrazovaniya. *Integraciya obrazovaniya*. 2013; 2 (71): 76 – 81.
2. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integracii obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGPU, 2004: 232.
3. Kozhevnikova M.N. *Nacional'no orientirovannaya model' obucheniya inostrannykh grazhdan v rossijskikh vuzakh*. Moskva: FLINTA: Nauka. 2016: 50 – 51.
4. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. 6-e izd., pererab. i dopoln. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007: 10 – 11.
5. Kozhevnikova M.N. *Pedagogicheskie usloviya adaptacii uchashchisya iz KNR v processe dovuzovskoj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva.
6. Blinova T.A., Novikov A.V. Samostoyatel'naya rabota s primeneniem mul'timedia tehnologii, kak sredstvo povysheniya kachestva podgotovki uchashchisya na dovuzovskom `etape obucheniya. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh disciplin*. 2013; T. 1: №1 (12): 30.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 371

Kochergina O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Chekhov's Taganrog Institute (branch) Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: oakochergina@mail.ru
Kirjushina O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chekhov's Taganrog Institute (branch) Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: kirjushina@bk.ru

PROBLEMS OF READINESS OF PARENTS OF SCHOOL STUDENTS TO IMPROVE THEIR PEDAGOGICAL CULTURE. The article deals with the issue of parents' readiness to improve their pedagogical culture. The authors analyze the results of the initial diagnostics, revealing parents position on the matter of interaction with educational organization, methods of pedagogical knowledge obtaining, forms of education, etc.

On the basis of a system-integrated approach the directions of the school teacher's activity (diagnostic, psycho-pedagogical education, support, collaboration) aimed at the improvement of pedagogical culture of parents are defined.

Key words: readiness of parents, family education, family values, education of parents, pedagogical culture of parents.

О.А. Кочергина, канд. пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: oakochoergina@mail.ru

О.Н. Кирюшина, канд. пед. наук, доц., Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: kiryshina@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ К ПОВЫШЕНИЮ СВОЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрены проблемы готовности родителей школьников к повышению своей педагогической культуры. Представлен анализ результатов первичной диагностики, раскрывающей позиции родителей по вопросам взаимодействия с образовательной организацией, способам получения педагогических знаний, формам проведения занятий и др. На основе системно-комплексного подхода определены направления (диагностическое, психолого-педагогическое просвещение и сопровождение, привлечение к подготовке и участию в мероприятиях) деятельности педагога с родителями по формированию их готовности к повышению педагогической культуры.

Ключевые слова: готовность родителей, семейное воспитание, семейные ценности, воспитание родителей, педагогическая культура родителей.

В настоящее время, как никогда прежде, соединены государственные и семейные уровни воспитания. Социальное партнерство школы и семьи (педагоги – дети – родители) обусловлено равносильностью миссии (Конституция РФ) и равносильностью ответственности (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1]) перед государством за воспитание будущего поколения.

Педагогическое сообщество осознает, что сегодня духовно-нравственные нормы и традиции семейного уклада претерпевают серьезные изменения, наблюдаются негативные явления в детской среде, ухудшается психическое и физическое здоровье подрастающего поколения, что является в числе прочего следствием снижения уровня педагогической культуры родителей и роли воспитательного воздействия семьи на социализацию детей.

Ответственность за воспитание и получение образования лежит не только на государстве, педагогах, но и прежде всего на родителях, семье. Именно семья, являясь первичным институтом социализации личности, при содействии образовательной организации оказывает влияние на формирование и изменение установок и целеопределения ребенка, а также несет ответственность за перспективы его личностной реализации.

К сожалению, педагогическая культура родителей в целом имеет невысокий уровень, что обусловлено рядом причин: трансформация представлений современной молодежи о роли семьи в жизни человека; изменение системы ценностей; утрата традиций и обычаев; недостаточный уровень понимания основной социально-педагогической функции человека – родительства; пропаганда свободных отношений; разрушение семейного уклада и др. Следует отметить, что большинство семей заботятся лишь о решении экономических проблем, часто не осознавая значимость воспитания и личностного развития ребенка в рамках семейного взаимодействия, самоустраняясь и передавая эти функции другим социальным институтам.

Проблема взаимодействия семьи и школы традиционно волновала прогрессивную общественность и педагогическое сообщество в различные периоды истории России. Особенно широко она обсуждалась в педагогической литературе второй половины XIX века (К.Д. Ушинский, П.Ф. Вирениус, П.Ф. Каптерев, С.А. Золотарев и др.), а также на протяжении всего XX столетия (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

В 40-50-е годы XX века социальные связи школы были ориентированы на совершенствование учебно-воспитательного процесса внутри учебного заведения, внимание уделялось в основном повышению успеваемости учащихся. Психолого-педагогический аспект взаимодействия разрабатывался недостаточно объективно (Т.Н. Агафонов, Е.П. Ересь, К.Д. Радина, Е.Ш. Сапожникова и др.).

В 60-70-е годы XX века воспитательный потенциал взаимодействия школы и семьи изучался В.И. Андреевым, Б.З. Вульфом, Т.П. Гавриловой, И.В. Гребенниковым, А.Б. Орловым, В.Д. Семеновым, А.С. Спиваковской. Разнообразные формы деятельности педагога с родителями рассматривали В.Г. Сенько, О.Н. Урбанская. Дифференцированный подход в работе с семьей с учетом ее типа описан Г.И. Куцебо, Е.Н. Наседкиной.

В 80-90-е годы XX века свой вклад в разработку концептуальных положений теории взаимодействия школы, семьи и об-

щественности внесли Ш.А. Амонашвили, В.Г. Бочарова, В.В. Дружинин, Д.В. Колесов, М.М. Плуткин, В.А. Попов, А.Г. Хрипова и др. [2].

В настоящее время эта проблема также является актуальной, рассматривается педагогической наукой и практикой как важное направление в развитии общества. Многие российские педагоги-ученые, опираясь на многолетний опыт отечественных и зарубежных педагогов в области образования родителей, делают уверенные шаги в разработке и обосновании теоретических основ повышения педагогической культуры родителей. Имеется хороший научно-методический задел, приобретенный образовательным сообществом при разработке методических рекомендаций в организации просвещения родителей, участия родительской общественности в решении проблем современного образования, основ социально-психологической поддержки семьи. Издано большое количество методических рекомендаций, подробно раскрывающих технологию данных направлений работы образовательных организаций. В современный период вопросы взаимодействия семьи и образовательных организаций в воспитании подрастающего поколения нашли отражение в научных исследованиях М.И. Болотовой, И.В. Власюк, С.И. Голод, П.А. Гурко, И.В. Гребенникова, О.В. Лебедевой, М.С. Мацковско-го, М.Н. Недвицкой, А.Г. Харчева. Например, Н.А. Кучуб исследовал ценностное взаимодействие семьи и школы в преодолении асоциального поведения подростков [3]; С.С. Керкис изучил взаимодействие школы и семьи в формировании социальной активности подростков [4]; И.Н. Миняйло – формирование культуры взаимодействия семьи и школы [5]; О.С. Скороход – включение родителей в управление образовательным учреждением [6] и т.д.

Во многих образовательных организациях на основе теоретических и практических рекомендаций ученых и практиков педагогические коллективы и отдельные авторы разрабатывают программы родительского всеобуча, рассматривают различные направления организации работы с родителями (по предупреждению правонарушений среди детей, патристическому воспитанию в семье и др.), осуществляют организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение. Однако успешность любой деятельности, в том числе результативность родительского всеобуча, будет зависеть не только от содержания занятий и формы их проведения, но и от готовности родителей к освоению предлагаемых программ, повышению собственной педагогической культуры. Понятие «готовность» определяется как согласие, желание сделать что-либо, склонность, психологическая настроенность на что-либо, а категория «готовый» и «готовый на все» – человек, сделавший все необходимые приготовления, способный преодолеть все препятствия для достижения чего-либо, не останавливающийся ни перед чем [7, с. 224].

Родители, проявляющие готовность к взаимодействию со школой, педагогами, зачастую сами являются инициаторами и стремятся создать в образовательных организациях родительские органы самоуправления, которые помогают учителям и решают вопросы создания необходимых условий для развития детей.

В исследовании Т.А. Костюковой, Т.П. Грибоедовой [8] были определены следующие показатели готовности родителей к взаимодействию со школой:

- положительное отношение ко всему педагогическому коллективу и своему личному участию в учебно-воспитательном процессе;

- стремление посещать мероприятия для родителей, направленные на повышение их компетентности в вопросах воспитания детей;

- проявление интереса к делам школы, класса и своих детей;

- желание и способность реализовывать продуктивное общение и взаимодействие с педагогами и администрацией образовательной организации;

- осознание и видение своей роли во взаимодействии со школой.

Таким образом, важным условием при организации работы педагога с семьей школьников является желание и уровень готовности родителей к построению партнерских отношений с образовательной организацией.

Для определения готовности родителей к обучению и повышению своей педагогической культуры мы провели опрос с целью выявления следующих позиций: считают ли родители необходимым повышать свою культуру в вопросах воспитания детей; какие формы работы школы с родителями могут быть наиболее продуктивными. В исследовании участвовали родители детей, обучающихся в образовательных организациях Неклиновского района Ростовской области.

Прежде всего, мы выявили мнение родителей о значимости влияния на развитие ребёнка семьи и школы. Практически большинство опрошенных отметили влияние этих социальных институтов, но в разной мере. Большинство родителей (56%) отметили, что семья и школа оказывают равное влияние на ребёнка. Значительная часть респондентов – 31% считают, что именно семья в большей степени воздействует на развитие детей по сравнению с образовательной организацией, а 13% – только лишь семья. Исключение родителями значимости влияния школы на развитие ребёнка, возможно, обусловлено существенным воздействием других социальных институтов (СМИ, неформальным окружением и т. д.).

Права и обязанности родителей по отношению к своим детям официально изложены в таких документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Семейный кодекс Российской Федерации. Почти 70% родителей знают о своих правах и обязанностях, однако часть опрошенных (23%) не знакомы с содержанием этих документов, а около 7% респондентов вообще не слышали о них.

На вопрос «Считаете ли Вы свои знания о воспитании детей достаточными?» 39% родителей ответили утвердительно; они отмечают, что педагогических знаний им вполне хватает для воспитания детей. Больше половины опрошенных (почти 54%) определили уровень своих педагогических знаний как недостаточный. Небольшая часть респондентов (7%), оценивая свои знания в области психолого-педагогических наук, отмечают не-

хватку теоретических знаний и практических умений в некоторых вопросах воспитания своего ребёнка.

Испытывая дефицит знаний в воспитании детей, родители обращаются к различным источникам, благодаря которым получают дополнительную психолого-педагогическую информацию. По результатам опроса (можно было указать несколько вариантов) выявлено, что получают информацию о воспитании детей из педагогической литературы 15% родителей, 13% обращаются к ресурсам СМИ (Интернет, ТВ, журналы), а 13% советуются с педагогами. На основе интуиции принимают решения 20% опрошенных. Больше половины респондентов (56%) в воспитании придерживаются собственного накопленного опыта и жизненного опыта своих родителей, т. е. воспитывают так, как воспитывали их. И лишь незначительная часть родителей (5%) используют информацию о воспитании детей, посещая специальные занятия (лекции), которые организует для них педагогическая общественность (рис. 1).

Опрос показал, что, даже используя свою интуицию и опираясь на жизненный опыт, большинство родителей все равно испытывают некоторые трудности в воспитании детей. Наиболее характерные: непонимание поведения ребёнка (23%), непринятие ребёнком требований взрослых (20%), проблемы общения с ребёнком (15%), осознание недостатка педагогических знаний в конкретной ситуации (18%). Однако нужно отметить, что почти четверть респондентов (23%) не испытывают трудностей в воспитании своих детей (рис. 2).

На вопрос «Нужны ли меры для повышения педагогической культуры родителей?» большинство опрошенных ответили положительно. Были предложены следующие меры: 26% участников опроса отметили необходимость организации в образовательных учреждениях консультационных центров; 27% родителей указали на увеличение доступности качественной педагогической информации в СМИ; за организацию системной подготовки родителей по вопросам воспитания, являющейся, по их мнению, оптимальным фактором повышения педагогической культуры, высказались 33%; остальные родители (14%) затруднились ответить.

Подтверждением готовности родителей к совершенствованию своих педагогических знаний для улучшения воспитания детей в определенной мере может служить информация об активности их взаимодействия со школой. Большинство родителей посещают родительские собрания и высказывают мнение об эффективности такой формы: 79% отметили, что посещение родительских собраний помогает им в воспитании ребёнка; 16% считают, что информация, полученная на собраниях, не всегда способствует эффективной организации семейного воспитания; для 5% опрошенных – родительские собрания вообще не оказывают положительных результатов в воспитательном процессе.

И если родительские собрания посещают почти 90% родителей, то о готовности участвовать в родительском всеобуче высказались 54%. Однако около 38% хотели бы повышать свою

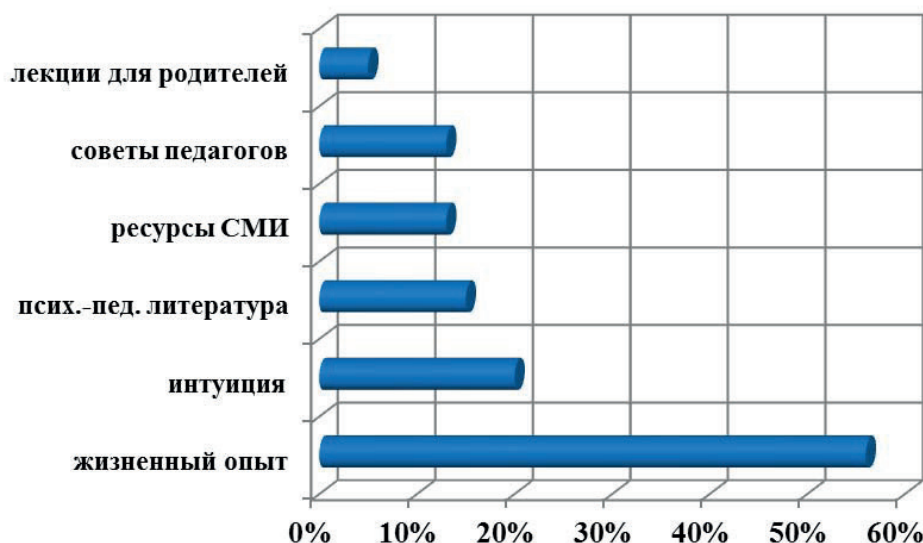


Рис. 1. Распределение ответов родителей об используемых ими источниках информации о воспитании детей

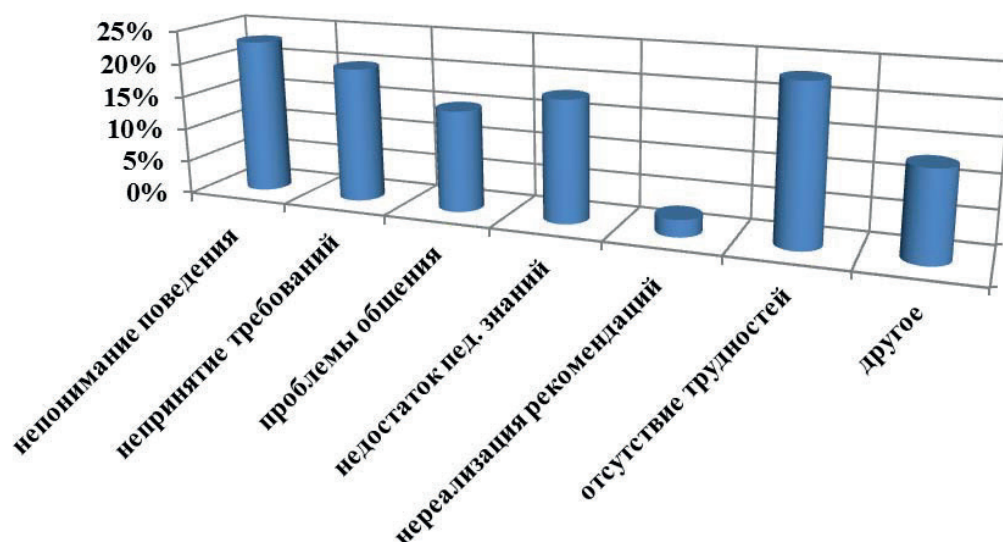


Рис. 2. Распределение ответов родителей о встречающихся трудностях в воспитании детей

педагогическую культуру, посещая отдельные тематические занятия, но пока не готовы к системному обучению, вследствие большой загруженности на работе и домашними делами. Часть родителей (8%) не собираются посещать родительский всеобуч вообще.

В современной экономической ситуации, в условиях значительной занятости на работе, многие родители готовы выделить определенное количество времени для повышения своей педагогической компетентности, посещая специально организованные занятия. За один-два часа в месяц высказались 38% родителей, за один час в неделю – 26% и столько же за один-два часа в четверть; за проведение занятий 1 раз в полгода – 5%, кроме того, отрицательно отнеслись к предложению 5% опрошенных. Таким образом, большинство родителей выказали готовность к повышению своей педагогической компетентности, оговаривая желательную интенсивность занятий.

Формы помощи школы семьям в воспитании детей могут быть различными по содержанию. Наиболее востребованными у родителей являются следующие: родительские собрания, в ходе которых рассматриваются вопросы о возрастных особенностях, специфике развития ребёнка (56% ответов родителей), лекции по проблемам воспитания – 20%, а также практические занятия на основе интерактивных методов (дискуссии, круглые столы, вечера вопросов и ответов) – 24%.

Содержание занятий с родителями предполагают привлечение не только учителей, но других специалистов, которые так или иначе связаны с образовательной деятельностью и воспитанием подрастающего поколения (можно было выбрать несколько вариантов). Встретаться с психологом желают 61,5% родителей, а 25,5% – с учителями, непосредственно работающими с детьми. За встречи со специалистами Управления образования для уточнения организационных вопросов высказались 18%, за приглашение на родительские собрания медицинских работников – 5% опрошенных (рис. 3).

В ответах на вопрос «Смогли бы Вы предложить свои услуги по подготовке и проведению одного из родительских собраний или занятия всеобуча?» безучастных к такой деятельности среди опрошенных не оказалось. Почти 80% родителей подтвердили возможность и готовность участия во всеобуче. Около 13% опрошенных, желая оказать помощь педагогу в подготовке, высказывают опасения, что они не смогут провести ответственное мероприятие на достаточно высоком уровне. И лишь 7% респондентов с удовольствием и, невзирая на занятость, помогли бы педагогу в подготовке занятий для родителей.

Мнения родителей о предпочтительных формах проведения всеобуча различны. Возможность организации проведения родительских всеобучей дистанционно, используя школьный сайт, поддерживает 31% опрошенных. Такую форму повышения

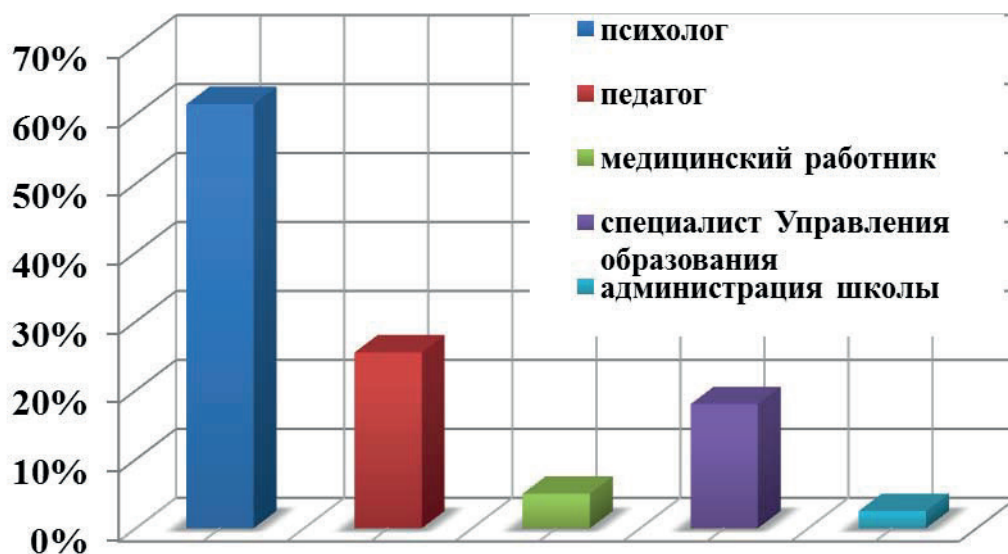


Рис. 3. Распределение ответов родителей о желательном присутствии на родительских собраниях и на занятиях всеобуча различных специалистов

педагогической компетентности родителей отвергают 25,5%. Значительная часть родителей затруднилась ответить – 43,5%, возможно, по причине некомпетентности, отсутствия технических средств и др.

Полученные данные опроса указывают на понимание родителями:

- необходимости улучшения воспитательной деятельности в семье и школе;
- недостаточности опоры только на свой жизненный опыт и семейные традиции в воспитании;
- возможности получения информации о воспитании детей на основе разнообразных форм всеобуча, в том числе дистанционной, с привлечением различных специалистов.

Однако не все родители осознают значимость взаимодействия со школой. Некоторая часть респондентов не желает участвовать в различных мероприятиях, организованных образовательными учреждениями, помогающих в семейном воспитании и повышении педагогической культуры родителей.

Выявленные пробелы в психолого-педагогических знаниях родителей обуславливают необходимость обновления содержания взаимодействия родителей и школы, а также непрерывного его наполнения.

Современная ситуация в российском обществе требует создания новой, более эффективной социально-педагогической поддержки семьи, построения отношений между родителями и образовательными организациями разных уровней на принципиально новой технологической платформе. Формирование готовности родителей к повышению своей педагогической культуры

будет результативнее, если его осуществлять на основе системно-комплексного подхода, включающего реализацию следующих направлений деятельности педагога с семьей:

- диагностическое, направленное на исследование семьи, ее уклада, характера семейного воспитания;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- активное привлечение родителей к участию в деятельности образовательной организации;
- психолого-педагогическая поддержка семьи, оказание практической помощи родителям и др.

Таким образом, в условиях активно изменяющегося общества, внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов одним из важнейших направлений деятельности школы является организация взаимодействия с родителями обучающихся. Только при условии сотрудничества семьи и школы возможно успешное решение задач воспитания. Новое поколение родителей со своими взглядами на жизнь и пониманием целей семейного воспитания предопределяет трансформацию и оптимизацию традиционных форм педагогического взаимодействия с семьей для организации совместной продуктивной работы. Применение инновационных технологий, рациональное использование традиционного и интерактивного педагогического инструментария, создание на основе образовательно-просветительского взаимодействия среды сотворчества его субъектов будут способствовать формированию готовности родителей к активному сотрудничеству с образовательной организацией и повышению их педагогической культуры.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>
2. Гаричева Н.Е. *Взаимодействие школы, семьи и общественности по предупреждению правонарушений учащихся*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2012.
3. Кучуб Н.А. *Ценностное взаимодействие семьи и школы в преодолении асоциальности поведения подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2009.
4. Керкис С.С. Проблема взаимодействия семьи и школы в формировании социальной активности подростков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 76; Ч. 2: 122 – 128.
5. Миняйло И.Н. *Формирование культуры взаимодействия семьи и школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
6. Скороход О.С. *Включение родителей в управление общеобразовательным учреждением*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Бийск, 2009.
7. *Большой толковый словарь русского языка*. Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
8. Костюкова Т.А., Грибоедова Т.П. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнерству. *Вестник ТГПУ*. 2008; Выпуск 3 (77): 47 – 50.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2015-2016 goda. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>
2. Garicheva N.E. *Vzaimodejstvie shkoly, sem'i i obshchestvennosti po preduprezhdeniyu pravonarushenij uchashchisya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2012.
3. Kuchub N.A. *Cennostnoe vzaimodejstvie sem'i i shkoly v preodolenii asocial'nosti povedeniya podrostkov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2009.
4. Kerkis S.S. Problema vzaimodejstviya sem'i i shkoly v formirovanii social'noj aktivnosti podrostkov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 76; Ch. 2: 122 – 128.
5. Minyajlo I.N. *Formirovanie kul'tury vzaimodejstviya sem'i i shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
6. Skorohod O.S. *Vklyuchenie roditelej v upravlenie obsheobrazovatel'nym uchrezhdeniem*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bijsk, 2009.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
8. Kostyukova T.A., Griboedova T.P. Sem'ya i shkola: gotovnost' k social'no-obrazovatel'nomu partnerstvu. *Vestnik TGPU*. 2008; Vypusk 3 (77): 47 – 50.

Статья поступила в редакцию 14.07.18

УДК 378.16

Lopatko S.V., associate of THE Military University of the Russian defense Ministry, Colonel, Moscow,
E-mail: solist_0307@mail.ru

PROCEDURAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF «PEDAGOGICAL REHABILITATION» IN THE COURSE OF PERFORMING SERVICE-COMBAT TASKS, MILITARY PERSONNEL OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION.

The article considers the phenomenon of «pedagogical rehabilitation» as one of the topical problems. The analysis of the development in modern psychological and pedagogical literature of the problem of rehabilitation in general and pedagogical rehabilitation in particular. The phenomenon «process» as the main driver of pedagogical rehabilitation of the troops of national guard of the Russian Federation in the course of performance of service and combat tasks is revealed. The structure of the process of pedagogical rehabilitation of troops of the national guard of the Russian Federation in the course of performance of service and combat tasks is determined.

Key words: rehabilitation, educational rehabilitation, the process, the recovery mechanisms, entities, functions.

С.В. Лопатко, адъюнкт ФГКБОУ ВО «Военный университет» МО РФ, полковник, г. Москва,
E-mail: solist_0307@mail.ru

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ» В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматривается феномен «педагогической реабилитации» как одной из злободневных проблем. Проводится анализ разработанности в современной психолого-педагогической литературе проблемы реабилитации в целом и педагогической реабилитации в частности. Раскрывается явление «процесс», как основной движитель педагогической реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ) в ходе выполнения служебно-боевых задач (СБЗ). Определяется структура процесса педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения СБЗ.

Ключевые слова: реабилитация, педагогическая реабилитация, процесс, механизмы реабилитации, субъекты, функции.

Проблема реабилитации в последнее время привлекает все большее внимание широкого круга врачей, психологов, педагогов, юристов, социологов, общественных деятелей в России и за рубежом: издаются специальные журналы, созываются международные и национальные конгрессы, симпозиумы, конференции. Однако развивающаяся концепция реабилитации не имеет достаточно четких и общепринятых положений, на своем пути встречает немало трудностей, вызывает различные споры, порой противоречивые суждения по поводу терминологии, методов и некоторых принципиальных вопросов. Анализ исследований по проблеме реабилитации (А.В. Гордеева [1], Л.В. Мардахаев [2], Р.В. Овчарова [3], Н.М. Платонова [4], Е.И. Федак [5] и др.) показывает, что термин «реабилитация» определяется чаще всего через такие понятия, как «условие», «комплекс мер», «система», «средство», «технология», реже – как «процесс».

Педагогическую реабилитацию определяют и как педагогическое воздействие (адекватные индивидуальным особенностям ребенка методы, формы, средства, содержание, деятельность и т. д.) на детей «группы риска», направленное на восстановление дееспособности, личностной активности, веры в свои силы и снятие дезадаптации [6].

З.И. Лаврентьева представляет педагогическую реабилитацию как систематическую комплексную деятельность, направленную на образование, воспитание и социальное становление реабилитируемого [7].

Процессуальный подход в изучении реабилитации направлен не столько на уточнение понятия, сколько на раскрытие его педагогической сущности.

В отличие от системного и комплексного аспектов, процессуальность, помимо структурных компонентов, позволяет добавить динамические показатели реабилитации: направленность, целостность, дифференцированность.

С.И. Ожegov раскрывает понятие «процесс» как последовательную смену состояний в развитии чего-нибудь [8].

В педагогике понятие «процесс» (педагогический процесс) представляет из себя некую интеграционную систему, включающую в себя: цель, субъект (педагог), объект (обучающийся), взаимодействие между объектом и субъектом (либо субъект-субъектные отношения обучающегося к процессу).

Следовательно, процессуальность – это некое последовательное, поэтапное, завершенное исполнение отдельных задач, поочередно ведущих к цели реабилитации.

Анализ научных источников, посвященных исследованию проблемы реабилитации, позволяет сделать вывод о том, что целями реабилитационного процесса являются:

- *предупреждение* развития негативных проявлений вследствие пережитого; *достижение* максимальной полноценности индивида, на которую он способен (годен) [9];
- *коррекция или компенсация* нарушенных психических функций или состояний [10, с. 120];
- *восстановление (компенсация)* нарушенных (утраченных) функций, внутренних сил и энергии индивида для активного самовосстановления, позитивного самоизменения и саморазвития;
- *восстановление и взращивание* способностей реабилитируемого с целью наиболее полной его реализации как человека;
- *формирование* нравственных убеждений, идеалов, суждений;
- *создание* условий для более полного включения реабилитируемых в жизнь общества и усиления их социальной активности;

– *обучение* индивида созданию оптимальных условий среды обитания с учетом своих личностных возможностей [11];

– *выработка* у объектов реабилитации качеств, помогающих оптимально приспособиться к окружающей среде [12] и *совершенствование* социальных качеств: социального интеллекта, социальной компетентности, социального интереса.

Исходя из частных целей реабилитационного процесса, становится очевидным, что основной, базовой целью педагогической реабилитации в ходе выполнения войсками НГ РФ СБЗ является *развитие реабилитируемого военнослужащего в социуме* – воинском коллективе в условиях отрыва от пункта постоянной дислокации.

Исследования по проблеме реабилитации указывают, в основном на линейное толкование процесса педагогической реабилитации, к закономерностям которого относят: последовательность, постепенность, обогащение содержания, переход на каждом этапе на более высокий уровень задач, приближение к цели и постоянное ее усложнение [13]. Процесс педагогической реабилитации в данном случае имеет целостные и двухсторонние отношения (взаимодействие), в котором принимают участие реабилитируемый и специалист по реабилитации.

При выполнении СБЗ, в районе с постоянно меняющейся служебно-боевой обстановкой взаимодействие между субъектами процесса педагогической реабилитации будет иметь принципиальное отличие от линейного. Важным моментом является интеграция реабилитируемого военнослужащего в социальные процессы, вовлечение его в общественную деятельность (служба, быт, досуг и пр.) в пределах возможности. В таких условиях процесс реабилитации становится трехсторонним.

Субъектами процесса педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения СБЗ выступают: реабилитируемый (нуждающийся в реабилитации военнослужащий) – командир (начальник), специалист (психолог, медицинский работник) – воинский коллектив (боевая группа, караул, войсковой наряд и т. д.).

Трехсторонний процесс реабилитации являет собой интегративное образование, позволяющее сочетать непосредственно реабилитацию нуждающегося в ней военнослужащего, его обучение, воспитание, социальное становление и развитие.

Движущими силами процесса педагогической реабилитации являются противоречия (внутренние и внешние), преодоление которых обеспечивает начало движения.

Внутренними являются противоречия: между чувством неполноценности и чувством превосходства [14]; между возникшими трудностями и способами их преодоления пр.

Внешними выступают противоречия: между осознанием реабилитируемым военнослужащим своего «иного» состояния и отсутствием способов самореализации в воинском социуме; от отсутствии взаимопонимания реабилитируемых военнослужащих с другими членами воинского коллектива).

Преодоление возникших противоречий возможно при «запуске» механизмов процесса педагогической реабилитации (компенсации, возвращения, актуализации, векторов реабилитации, реабилитационной активности, взаимодействия, оптимизации).

Любой процесс представляет собой некое движение вперед в целях развития, достижения цели. Генератором процесса педагогической реабилитации выступают: *динамические показатели* (направленность, целостность, дифференцированность, энергичность) и присущие процессу *характеристики*:

Таблица 1

**Функции процесса педагогической реабилитации
военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения СБЗ**

Функция	Цель (задача)
Образовательная	– формирование у военнослужащих систему знаний, умений и навыков реабилитационной направленности; – развитие саногенного мышления, самостоятельности в решении задач реабилитационного характера; – выработка определенного мировоззрения (валеологической компетентности) и пр.
Воспитательная	– формирование у военнослужащих высших качеств личности (патриотизм, героизм и пр.), способствующие выполнению СБЗ в любых условиях обстановки и восстановлению боеспособности военнослужащих и подразделений в минимально допустимые сроки
Развивающая	– развитие боевой настороженности, профессионализма; – формирование (повышение) служебно-боевого опыта; – повышение поисковых, творческих умений и навыков (профессионального внимания, профессиональной памяти, инициативности, быстроты, находчивости, сообразительности);
Психологической подготовки	– формирование волевых качеств (смелости, стрессоустойчивости, собранности); – повышение психологической устойчивости и готовности к решению задач любой сложности

– пространство: район выполнения СБЗ (непосредственно, при выполнении боевой задачи; в пункте временной дислокации; в лечебном учреждении в период выполнения СБЗ); воинский коллектив (боевая группа, караул, войсковой наряд и пр.);

– время (непосредственно реабилитации – ограничено периодом выполнения СБЗ – до 3 месяцев); включения военнослужащего в процесс реабилитации;

– скорость движения – зависит от внутренних и внешних условий: от реабилитационной активности субъектов процесса; от условий служебно-боевой обстановки;

– вариативность маршрута восстановления – зависит от степени воздействия условий боевой обстановки на психику военнослужащих (дифференциация реабилитируемых по категориям: сильные, устойчивые, неустойчивые, слабые).

Качественные изменения в процессе педагогической реабилитации возможно проследить на различных этапах процесса. Е.И. Федак предлагает рассматривать движение процесса на четырех этапах: подготовительный, начальный, риадаптационный и контрольно-коррекционный этапы. З.И. Лаврентьева утверждает, что изменения в процессе реабилитации более качественны на следующих этапах: контактно-установочный, диагностический, информационно-просветительский, консультативно-проектировочный, формирующий, рефлексивный, буферный (сопровождающий) [13, с. 87, 88]. Каждый из этапов характеризуется определёнными целями, субъектами, методическим ин-

струментарием, временными рамками, содержанием реабилитационной деятельности и прогнозируемыми результатами. Важно отметить, что процесс педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения СБЗ как составляющая военно-педагогического процесса, реализует четыре функции (табл. 1).

Таким образом, процессуальный подход в исследовании педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ при выполнении СБЗ, имеет принципиальное значение.

Процесс педагогической реабилитации имеет четко выраженную структуру с присущими ей целями, задачами, этапами реабилитации, механизмами, характеристиками, функциями, субъектами, средствами реабилитации.

Процессу педагогической реабилитации военнослужащих войск НГ РФ в ходе выполнения СБЗ как сложной системе, присущ ряд специфических особенностей:

- постоянная боевая готовность – организация мероприятий при непосредственном выполнении СБЗ;
- способность оперативного реагирования в условиях неопределенности (непредсказуемости), высокой напряженности служебно-боевой обстановки;
- реабилитационный потенциал коллектива – реабилитация (восстановление) военнослужащего проходит быстрее в социуме (в боевой группе, в карауле, в войсковом наряде и т. д.).

Библиографический список

- Гордеева А.В. *Реабилитационная педагогика*: учеб пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. Москва, 2005.
- Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2005.
- Овчарова Р.В. *Справочная книга социального педагога*. Москва, 2005.
- Платонова Н.В. *Основы социальной педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 1997.
- Федак Е.И. *Педагогическая реабилитация военнослужащих внутренних войск МВД России, выполнявших служебно-боевые задачи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
- Калиновская Т.П. *Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тобольск, 1999.
- Лаврентьева З.И. *Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Новосибирск, 2009.
- Толковый словарь русского языка*: Ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений. С.И. Ожегов; Под редакцией проф. Л.И. Скворцова. 27-е изд., испр. Москва, 2013.
- Военная психология и педагогика*. Под общей редакцией В.Ф. Кулакова. Москва, 1998.
- Сорокин В.М. *Специальная психология*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2003.
- Лильин Е.Т., Доскин В.А. *Детская реабилитология (избранные очерки)*. Москва, 1999.
- Холостова Е.И. *Социальная реабилитация*. Москва, 2003.
- Лаврентьева З.И. *Антроподинамическая концепция реабилитации*: монография. Новосибирск, 2008.
- Адлер А. *Понять природу человека*. Санкт-Петербург, 1997.

References

- Gordeeva A.V. *Reabilitacionnaya pedagogika*: ucheb posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhej. Moskva, 2005.
- Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2005.
- Ovcharova R.V. *Spravochnaya kniga social'nogo pedagoga*. Moskva, 2005.
- Platonova N.V. *Osnovy social'noj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 1997.
- Fedak E.I. *Pedagogicheskaya reabilitaciya voennosluhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii, vypolnyavshih sluzhebno-boevye zadachi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
- Kalinovskaya T.P. *Podgotovka uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikacii k pedagogicheskoy reabilitacionnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tobol'sk, 1999.
- Lavrent'eva Z.I. *Pedagogicheskaya reabilitaciya v processe social'nogo razvitiya podrostkov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.

8. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: Ok. 100000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij. S.I. Ozhegov; Pod redakciej prof. L.I. Skvorcova. 27-e izd., ispr. Moskva, 2013.
9. *Voen'naya psihologiya i pedagogika*. Pod obschej redakciej V.F. Kulakova. Moskva, 1998.
10. Sorokin V.M. *Special'naya psihologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2003.
11. Lil'in E.T., Doskin V.A. *Detskaya reabilitologiya (izbrannye ocherki)*. Moskva, 1999.
12. Holostova E.I. *Social'naya reabilitaciya*. Moskva, 2003.
13. Lavrent'eva Z.I. *Antropodinamicheskaya koncepciya reabilitacii*: monografiya. Novosibirsk, 2008.
14. Adler A. *Ponyat' prirodu cheloveka*. Sankt-Peterburg, 1997.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 796 + 378.147

Daurov A.M., senior lecturer, post-graduate student, Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol,
E-mail: daurov-1990@mail.ru

Magomedov R.R., doctor of pedagogical sciences, professor, head of the research laboratory "Adaptive physical culture", Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol, E-mail: marus-stv@yandex.ru

POLYCULTURAL APPROACH TO ETHNOSPORT IN PREPARATION OF A COMPETENT TEACHER OF PHYSICAL CULTURE. The multicultural approach of ethnosport is considered as one of the components of the training of physical education teachers for the future profession. It was revealed that in modern society the problem of the formation of a personality capable of successfully functioning in the conditions of a heterogeneous ethnic environment possessing a high level of ethnocultural, including ethno-pedagogical competence, arose before the pedagogical theory and practice. Авторы делают вывод о том, что игры и физические упражнения народов нашей страны представляют собой богатый резерв для массового развития физической культуры, особенно среди сельского населения. Роль этнонациональной физической культуры, которая складывалась веками, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Состав средств этноспорта тесно связан с трудовой и военной практикой, бытовой культурой, психологическим складом народов, географической средой.

Key words: multiculturalism ethnosport, traditional games, competence ethnopedagogical competence, physical culture, future teacher, educational environment.

A.M. Дауров, ст. преп., аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: daurov-1990@mail.ru

Р.Р. Магомедов, д-р пед. наук, проф., зав. научно-исследовательской лабораторией «Адаптивная физическая культура», ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД ЭТНОСПОРТА В ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассматривается поликультурный подход этноспорта как один из компонентов подготовки учителей физической культуры к будущей профессии. Выявлено, что в современном обществе перед педагогической теорией и практикой встала проблема формирования личности, способной успешно функционировать в условиях неоднородной этнической среды, обладающей высоким уровнем этнокультурной, в том числе этнопедагогической компетентностью. Авторы делают вывод о том, что игры и физические упражнения народов нашей страны представляют собой богатый резерв для массового развития физической культуры. Роль этнонациональной физической культуры, которая складывалась веками, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Студенты – будущие учителя физической культуры – пока ещё не готовы к эффективному использованию опыта этнопедагогической культуры и традиционных игр в социально-педагогической практике. В статье приводится ряд рекомендаций по использованию потенциала этноспорта.

Ключевые слова: поликультурный подход, этносport, традиционные игры, этнопедагогическая компетентность, физическая культура, будущий учитель.

Поликультурный подход этноспорта в подготовке учителя физической культуры – это такое образование, которое даёт одновременное приобретение знаний и соответствующее воспитание личности, передача более точной и совершенной информации в сфере физической культуры и спорта при уважении к группам национальных меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений студентов, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма. Этноспорт и поликультурное образование следует рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурную и социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям. Всё это требует широкого анализа компетентного подхода поликультурного компонента в системе педагогического образования будущего учителя физической культуры.

Достижение нового качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной этнопедагогической компетентности педагогов. Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни в вузе знания. На первый план выходит способность учителя ориентироваться в огромном информационном поликультурном образовательном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать этнопедагогические задачи в сфере физической культуры и спорта. Постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности в этноспорте; взаимодействие пе-

дагогов и учеников; использование намеченных средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников. Современные методы обучения многогранны и разнообразны. Методы сочетаются и комбинируются в модели обучения, позволяющие активизировать познавательную деятельность учащихся. Для этого используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности – словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы, а также методы этнопедагогической подготовки учителя физической культуры в поликультурном образовательном пространстве.

Последние десятилетия педагоги, социологи и политологи отмечали оживление этнических и межнациональных проблем, рост национального самосознания, обращали внимание общественности на сложные вопросы соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в современном обществе. В связи со сложностью межнациональных отношений в России в настоящее время резко выросла потребность в познании собственных корней и истоков.

Вопросы формирования российского общества настойчиво выдвигают на первый план проблемы качественного образования. Чем дальше государство шагает по пути политических, экономических и социальных преобразований, тем ярче проявляется значимость успехов во многих областях образования [1; 2].

Первостепенной задачей нынешнего образования считается формирование личности студента, способного решать множество задач, связанных с обучением, воспитанием и оздоровлением человека. В нынешнее время, особую роль приобретает разработка эффективных решений профессиональной подготовки учителей физической культуры, способная, более эффективно и рационально организовать учебно-воспитательную работу.

Многочисленные работы показывают, что в современном мире образование должно способствовать тому, что бы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в социуме, и, с другой – привить уважение к другим культурам. Решению этой двудеиной сложной задачи способствует этнокультурное образование. В условиях многонациональной и многоконфессиональной России формирование компетентного учителя физической культуры готового функционировать в поликультурной среде приобретает важное значение. Приобщение учащихся к этническим и общекультурным ценностям, формирование межнациональных отношений обеспечивается этнокультурным образованием учащихся и в значительной степени зависит от уровня этнокультурной подготовленности учителя. Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности в поликультурном пространстве образовательного учреждения выступает своеобразным условием педагогической поддержки развития этнокультурной личности учащегося. Возрождение и сохранение духовных ценностей каждого народа, их использование в этническом и культурном развитии новых поколений обязывает педагога предельно разумно и педагогически целесообразно организовывать учебно-воспитательный процесс в многонациональном регионе.

В обыденной речи и литературе компетентным называют человека, который в силу своей осведомлённости и (или) полномочий имеет право решать что-либо, судить о чем-либо, является специалистом в какой-то области (*avec compétence* – сделано профессионально). В данной работе мы говорим об этнопедагогической компетентности. Под этнопедагогической компетентностью мы понимаем совокупность определённых знаний, умений и навыков о народе, а именно знаний этноспорта и традиционных видов физической активности, которые позволяют сформировать у учащихся такие нравственные ценности, как патриотизм, толерантность, справедливость, взаимоуважение, а так же дают возможность приобщить человека к ценностям других народов и сформировать у них гражданскую ответственность. Следует отметить, что на сегодняшний момент многие учёные (А.В. Кайсарова, Л.А. Агеева, Т.А. Левченко и др.), рассматривают этнопедагогическую компетентность как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного педагога, что связано с современной социокультурной ситуацией и с особенностями и противоречиями развития многонационального и поликультурного российского гражданского общества [3; 4; 5].

В эпоху глобализации одним из наиболее значимых вопросов общества является вопрос о сохранении культуры. Культура каждого этноса представляет собой особое уникальное неповторимое синкретичное целое. Она проявляется в языке, традициях, обычаях, труде, физической культуре, в том числе в этнических играх. Прошедший форум (с 17 марта по 08 февраля 2018 г.) в Турции «Возрождение традиционных видов спорта» подтвердил актуальность этнических игр на международном уровне. Чем вызван такой интерес к этническим играм? На чём он основан? На наш взгляд, это обусловлено оживлением процессов этнического самоопределения, ростом национального самосознания и новыми вызовами общества. Под этническими играми в научной литературе принято понимать этноспорт. Этноспорт (народные виды спорта, национальные виды спорта, традиционные виды спорта) – это формы традиционных игр и состязаний, являющихся телесным и духовным выражением адаптации человека к природной и культурной среде, специфической телесной моторики, которая служит механизмом воспроизводства идентичности этнокультурной общности [6].

Этноспорт и традиционные игры – это форма сохранения игрового наследия, представляет собой систему восстановления навыков этнодвигательности, присущих традиционному образу жизни и утраченных в условиях урбанизации [7].

Одной из важнейших поведенческих и педагогических функций, особенно на первых этапах жизни, является игра. Играя, индивид получает не только удовольствие, но и создаёт определённую модель проблемы, ситуации, общества. Моделируя,

проигрывая различные обстоятельства, ребёнок внутренне готовится к решению аналогичных задач в реальной жизни. Именно поэтому один из основных моментов подготовки учителя физической культуры является работа следующих направлений:

1) игровая работа с детьми. Здесь понятия игры определяют в привычном для нас понимании;

2) изучение детьми и обучение детей этноспорту на занятиях по физической культуре. В настоящее время это очень актуально, утрачены многие прекрасные игры этносов народов России.

Роль этнонациональной физической культуры, которая складывалась веками, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Состав средств этноспорта тесно связан с трудовой и военной практикой, бытовой культурой, психологическим складом народов, географической средой. Следует отметить, что этнические игры и физические упражнения имеют значительную общность со всеобщей физической культурой, многие упражнения и игры идентичны у многих этносов. «Игры и борьба с быками, метание аркана в цель культивировались почти у всех народов. В тоже время существуют специфические упражнения и игры характерные только для отдельных народов. Так, у народов Кавказа бег в гору и по склону, прыжки в длину с шестом, скольжение на копытах коня после резкой его остановки и т. д. Для коренных жителей севера характерны бег на снежной целине, метание топора, прыжки через нарты и т. д. Игры для каждого народа являются важнейшим компонентом его культуры, истории и философии. Они представляют собой универсальный способ реализации мечты каждого человека о самосовершенствовании – возможности быть смелым, быстрым, ловким, интеллектуально и духовно богатым. И в этом заключается воспитательный, образовательный, оздоровительный и нравственный аспект этноспорта.

На сегодняшний момент в образовании недостаточно используется потенциал этноспорта. Как отмечают многие учёные (А. Кыласов, В.И. Прокопенко, А.Н. Ким-Кимэн и др.) для развития этнических игр необходимы следующие меры:

- в вузах физкультурного профиля на факультетах физической культуры, где это возможно необходимо, создать кафедры по народным и национальным видам спорта;
- создать четкую вертикаль управления по национальным видам спорта народов России, разработка региональных спортивных классификаций и их объединение во Всероссийскую спортивную классификацию;
- создание и в дальнейшем совершенствование правил соревнований по национальным видам спорта;
- проведение всероссийских и регионально научно – практических конференции по развитию национального спорта РФ;
- организация и проведения среди школьников соревнований по национальным видам спорта;
- подготовка научной, научно – методической, учебно-методической и учебной литературы по национальным видам спорта для студентов, обучающихся в вузах физкультурного профиля, и её финансирование [8; 9].

Сказанное заставляет полагать, что в области подготовки будущего учителя физической культуры существуют необходимые предпосылки для использования этноспорта в педагогической деятельности. На сегодняшний день в вузовской системе профессиональной подготовки учителей физической культуры слабо используется воспитательный, образовательный, оздоровительный и развивающий потенциал этноспорта. Студенты – будущие учителя физической культуры – не готовы к эффективному использованию опыта этнопедагогической культуры и традиционных игр в социально-педагогической практике.

Историческая память малочисленных этнических групп, как мы видим сегодня, «жива» или оживает, сегодня народы стремятся приобщиться к своему сакральному, в том числе и через традиционные виды двигательной активности, ведущие свое начало от языческих и религиозных праздников. Развитие этноспорта находится в поле концепции «Спорт для всех», то есть в области воспитательной, рекреационной и образовательной практики для людей всех возрастов и возможностей. Каждый народ имеет свои национальные традиции и обычаи, отражающие нормы и традиции принятого в данном обществе поведения, передающиеся от поколения к поколению. Будучи представителем своего народа, каждый индивид является носителем огромного комплекса его этнических особенностей. Этноспорт способен оказывать воздействие на каждого человека, а через призму человека соответственно и на все общество в целом.

Библиографический список

1. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>
2. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 год: разработана на основе положений Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН 62/126 от 05.02.2007 г. Available at: http://vmo.rgub.ru/actual/strategy_2025.php
3. Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2008.
4. Левченко Т.А., Агеева Л.Н. Этнопедагогическая компетентность как фактор культуры межнациональных отношений. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskaya-kompetentnost-kak-faktor-vospitaniya-kultury-mezhnatsionalnyh-otnosheniy>
5. Харитонов Ф.П. Формирование этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве. Педагогическое образование: вызовы XXI века. Курск: Издательство Курск. гос. ун-та, 2012.
6. Прокопенко В.И. Место и роль национального спорта в жизнедеятельности народов Севера Российской Федерации. Теория и практика физической культуры. 2012; 7: 12 – 16.
7. Магомедов Р.Р., Дауров А.М. Институционализация Этноспорта в профессиональном пространстве. Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. Ялта, 2015; 4 (32): 166 – 168.
8. Кыласов А.В. Этнокультурное многообразие спорта. Наука о спорте: энциклопедия систем жизнеобеспечения. Москва, 2011: 462 – 491.
9. Ким-Кимэн А.Н. Концепция институционализации национальных видов спорта народов России. Institutionalization Concept of National Sports of the Peoples of Russia. Человек, спорт, здоровье. V Международный конгресс, 21–23 апреля 2011 г. Санкт-Петербург.

References

1. O strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. №1666. Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>
2. Strategiya razvitiya molodezhi Rossijskoj Federacii na period do 2025 god: razrabotana na osnove polozhenij Rezolyucii General'noj Assamblei ООН 62/126 ot 05.02.2007 g. Available at: http://vmo.rgub.ru/actual/strategy_2025.php
3. Kajsarova A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya 'etnopedagogicheskoi kompetentnosti u studentov v processe obucheniya v pedvuze. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2008.
4. Levchenko T.A., Ageeva L.N. 'Etnopedagogicheskaya kompetentnost' kak faktor kul'tury mezhnatsional'nyh otnoshenij. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskaya-kompetentnost-kak-faktor-vospitaniya-kultury-mezhnatsionalnyh-otnosheniy>
5. Haritonov F.P. Formirovanie 'etnopedagogicheskoi kompetentnosti studentov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka. Kursk: Izdatel'stvo Kursk. gos. un-ta, 2012.
6. Prokopenko V.I. Mesto i rol' nacional'nogo sporta v zhiznedejatel'nosti narodov Severa Rossijskoj Federacii. Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury. 2012; 7: 12 – 16.
7. Magomedov R.R., Daurov A.M. Institucionalizaciya 'Etnosporta v professional'nom prostranstve. Gumanitarnye nauki. Nauchno-prakticheskij zhurnal. Yalta, 2015; 4 (32): 166 – 168.
8. Klyasov A.V. 'Etnokul'turnoe mnogoobrazie sporta. Nauka o sporte: 'enciklopediya sistem zhizneobespecheniya. Moskva, 2011: 462 – 491.
9. Kim-Kim'en A.N. Konceptiya institucionalizacii nacional'nyh vidov sporta narodov Rossii. Institutionalization Concept of National Sports of the Peoples of Russia. Chelovek, sport, zdorov'e. V Mezhdunarodnyj kongress, 21-23 aprelya 2011 g. Sankt-Peterburg.

Статья поступила в редакцию 30.06.18

УДК 378.1

Vinogradova M.V., cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer department of mathematics and Informatics, State agrarian University of Northern Trans-Urals, Tyumen, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Malchukova N.N., cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer department of mathematics and Informatics, State agrarian University of Northern Trans-Urals, Tyumen, E-mail: Npescova06@yandex.ru

THE VALUE ORIENTATION OF THE FUTURE FARMERS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES (ON THE EXAMPLE OF FSBEI HAU NORTHERN ZAURALYE). Abstract: the article deals with the value orientation of the future of the farmer and their formation through the educational process in the University. The agricultural sector needs a competitive specialist who, along with professional competencies and a broad intellectual base, should have value orientations. Because today the agro-industrial complex of Russia demonstrates positive growth dynamics, the volume of grain production increases, the livestock industry becomes attractive for investment in the regions of the Ural Federal district. The beginning agrarian should understand that his work in collective, demands from him not only professional skill, and knowledge of professional ethics, understanding of work in agriculture and the developed system of universal values. It is also important that the graduates of the agricultural University, having formed, value orientations, are motivated to self-development in the rural society.

Key words: value guidelines, agricultural work, human values, agriculture, agricultural University, curator.

М.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

Н.Н. Мальчукова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩЕГО АГРАРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО ГАУ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ)

В статье рассматриваются ценностные ориентации будущего агрария и их формирование с помощью воспитательного процесса в ВУЗе. Аграрной сфере нужен конкурентоспособный специалист, который наряду с профессиональными компетенциями и широкой интеллектуальной базой должен обладать ценностными ориентациями. Ведь на сегодняшний день агропромышленный комплекс России демонстрирует положительную динамику роста, наращиваются объёмы производства зерновых культур, животноводческая отрасль становится привлекательной для инвестиций в регионах Уральского Федерального округа. Начиная аграрий должен понимать, что его работа в коллективе, требует от него не только профессионального мастерства, но и знаний профессиональной этики, понимание труда в сельском хозяйстве и развитой системы общечеловеческих ценностей. Важным является и то, что выпускники аграрного вуза, владея сформированными, ценностными ориентациями, имеют мотивацию к саморазвитию в условиях сельского социума.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, аграрный труд, общечеловеческие ценности, сельское хозяйство, аграрный вуз, куратор.

Сельское хозяйство всегда играло огромную роль в жизни нашего общества, так от него зависит продовольственная безопасность нашей страны. Специфика трудовых отношений в сельском хозяйстве порождена его биологической природой, тем, что в качестве основных предметов и орудий труда здесь используются земля, растения и животные. Вместе с тем, наряду с естественными, существуют и различные социальные особенности организации аграрного труда [1].

На сегодняшний день агропромышленный комплекс России демонстрирует положительную динамику роста, наращиваются объёмы производства зерновых культур, животноводческая отрасль становится привлекательной для инвестиций в регионах Уральского Федерального округа, а между тем аграрной сфере нужен конкурентоспособный специалист, который наряду с профессиональными компетенциями и широкой интеллектуальной базой должен обладать ценностными ориентациями. Начиная аграрий должен понимать, что его работа в коллективе, требует от него не только профессионального мастерства, но и знаний профессиональной этики, понимание труда в сельском хозяйстве и развитой системы общечеловеческих ценностей.

По мнению Н.Г. Григорьевой, «в процессе подготовки специалиста в вузе мировоззренческий аспект формирования системы ценностных ориентаций проявляется в освоении общечеловеческих идеалов и ценностей, мотивационный аспект – в создании положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы; профессиональный аспект – в формировании ценностного отношения к профессиональной деятельности; социальный аспект – в освоении социально значимой информации; гражданско-нравственный аспект – в формировании гражданских качеств, нравственного сознания и поведения» [2].

Ценностные ориентации занимают огромное место в системе формирования личности будущего агрария. На данном этапе развития российского общества профессии аграрного сектора, согласно данным опросу, проводимому студентами ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья среди школьников г. Тюмени (всего приняло участие 106 респондентов в возрасте от 16 до 17 лет) стоят на последнем месте – (8% ответов), в то время как профессии юристов – 19%, медиков – 33%, маркетологов – 22%, инженеров нефтяной отрасли – 18%.

Анализ философско-педагогической литературы показал, что ценностные ориентации тесно связаны с общечеловеческими ценностями. С философской точки зрения «Развитие ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности, верности определенным принципам и идеалам, способности к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей...» [3].

В социологии под понятием «ценностные ориентации» имеются ввиду «идеологические, политические, моральные, эстетические и др. основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней, а также способ дифференциации объектов по их значимости» [4].

В современной интерпретации «Ценностные ориентации – это, прежде всего, предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и (не) готовность вести себя в соответствии с ними... Ценностные ориентации, следовательно, задают общую направленность интересам и стремлениям личности; иерархию индивидуальных предпочтений и образцов; целевую и мотивационную программы; уровень притязаний и престижных предпочтений; представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости; меру готовности и решимости (через волевые компоненты) через реализацию собственного «проекта» жизни» [5].

Среди основных целевых индикаторов развития агропромышленного комплекса, выделенных в федеральной научно-технической программе развития сельского хозяйства на 2017 – 2025 годы., находится повышение инновационной активности в сельском хозяйстве; привлечение инвестиций в сельское хозяйство; повышение уровня обеспеченности агропромышленного комплекса объектами инфраструктуры; обеспечение отрасли программами подготовки кадров по востребованным на рынке труда новым и перспективным направлениям подготовки и специальностям [6].

Основные общечеловеческие ценности, которые определяют образ жизни сельского труженика, выделяются в системе ценностных ориентаций людей из сельской местности. К таким ценностям относят взаимопонимание, духовность, достоинство,

труд, земля, сотрудничество, справедливость, отечество и т. д. При формировании ценностных ориентиров в основе лежит любовь к земле, животным и своей малой Родине. Во время работы в аграрной сфере вырабатывается такое важное качество как трудолюбие.

В сельском образе жизни аккумулируются традиционные черты российской ментальности, духовно-нравственные ценностные ориентации российского общества, традиционализм семейного образа жизни, приверженность традиционным семейным ценностям. Именно на селе родилась и развивалась уникальная духовная культура России. На сегодняшний день сельский социум находится в ситуации, когда привычных жизненных ориентиров и социальных опор уже нет [7].

Поэтому главная цель преподавательского состава аграрного вуза, не только дать знания, выработать умение и навыки, но и сформировать ценностные ориентации студента аграрного вуза с помощью усиления воспитательной работе в вузе. По окончании вуза выпускник должен осознавать свой выбор.

Цель нашего исследования выявить основные ценностные ориентации будущего агрария и познакомить с воспитательными мероприятиями в ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья.

В процесс исследования был проведен опрос студентов. Всего было опрошено 127 респондентов в возрасте от 17 до 19 лет, т. е. студенты первых и вторых курсов ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, на знание общечеловеческих ценностей и на понимания их важности. На вопрос: «Какие общечеловеческие ценностные качества важны в вашей жизни?» были получены ответы студентов, отраженные таблице 1.

Таблица 1

Рейтинг общечеловеческих ценностных качеств, среди студентов ГАУ Северного Зауралья

Ценность	Процент от числа опрошенных студентов
Любовь к семье	35 %
Коммуникативность	16 %
Мужественность	15 %
Доброжелательность	13%
Честность	6%
Трудолюбие	5%
Толерантность	3%
Верность	3%
Патриотизм	2%
Милосердие	2%

Традиционное отношение к семье всегда передавалось из поколения в поколение и до сих пор считается одной из главных ценностей нашего общества. Радует, что у студентов любовь к семье занимает первое место (35%), как у людей старшего поколения, несмотря на попытки сломать отношение к традиционным ценностям. Ведь в процессе становления и развития молодежи важное место занимают семейно-брачные отношения [8]. Менее ценными, но также значимыми, оказались коммуникативность (16%), мужественность (15%) и доброжелательность (13%), что не удивительно. Ведь от этих качеств зависит микроклимат в коллективе. Честность, трудолюбие и толерантность наряду с семьей для российского общества традиционно связаны между собой и базируются на таком понятии как духовность. Данная ценность у студентов имеет важное значение. Самое последнее место занимают патриотизм и милосердие, значит задача педагога высшей школы развить эти ценностные ориентиры.

Также было предложено оценить по степени значимости лично для них общечеловеческие ценности такие, как традиции, общение, познание, красота, отечество, труд и жизнь. Результаты представлены на рис. 1.

Как видно из рисунка, самыми значимыми ценностями оказались жизнь и общение, что говорит о том, что будущему аграрию необходимо находиться с социуме. Также важной ценностью для студентов является познание. Среднюю степень значимости получили познание и труд. Познание включает в себя повышение культурного уровня, расширение кругозора и развитие интеллектуальных способностей человека. Одна из форм познания – это процесс обучения в вузе. То, что труд занимает среднее место среди ценностей означает понимание его важности для чело-

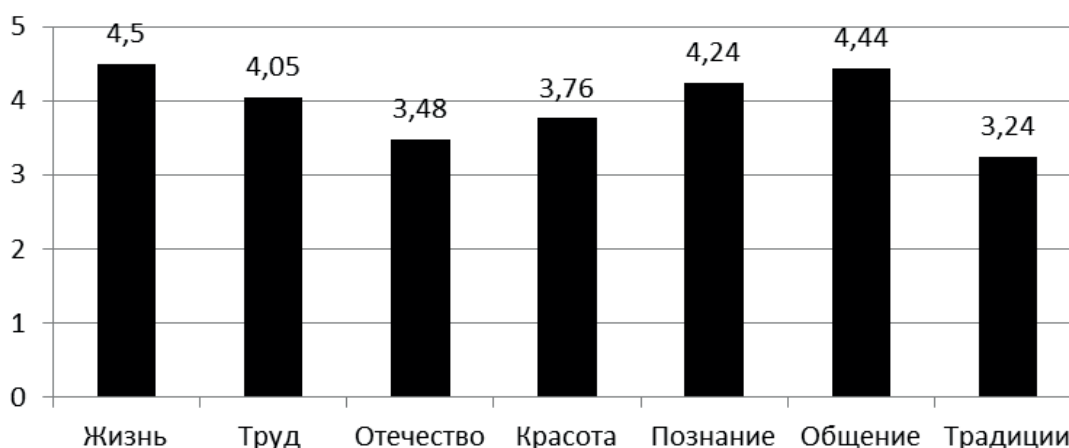


Рис. 1. Степень значимости ценностей (в баллах)

века. Значит, студенты представляют труд всего лишь как необходимую обязанность человека, для получения благ жизни. Исследователей удивила невысокая степень значимости ценности красоты, ведь красота внешняя и внутренняя ведет к здоровому образу жизни. Такой результат несколько противоречит мнению специалистов, которые считают, что «красота, в частности красота тела, будет занимать одно из приоритетных общечеловеческих ценностей, так как социально-экономические и культурные преобразования в России в последнее время привели к совершенно новым тенденциям в отношении молодежи к собственному здоровью [9].

Формирование ценностных ориентиров у студентов основывается на воспитательном процессе в вузе, как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных. Хочется заострить внимание на работе куратора студенческой жизни, ведь от его работы в большей степени зависит формирование ценностных ориентиров будущих аграриев в профессиональной деятельности. Например, проведение кураторских часов по следующим темам: Разрешение возможных конфликтных ситуаций в трудовом коллективе, семья, Аграрные династии студентов ГАУ Северного Зауралья, Выдающиеся личности АПК Тюменской области. Кураторы университета вместе со студентами принимают активное участие

в различных конкурсах и мероприятиях агропромышленного комплекса Тюменской области и вне ее.

Большую популярность среди будущих бакалавров инженерного профиля набирает областной конкурс «Лучший тракторист-машинист», где ребята проявляют все свои профессиональные и личностные качества, пробуют силы в своей будущей профессии, убеждаясь не в первый раз, как важно развить в себе ценностные ориентиры. Данный конкурс повышает престиж профессии, вызывая гордость будущих аграриев за работу на Земле и свою значимость. Областной конкурс «Славим человека труда» агитирует ребят на возрождение и развитие сельского хозяйства и отражает всю специфику сельского социума.

В результате формирования ценностных ориентаций будущего агрария в профессиональной деятельности приходит осознание им всей сущности выбранной им профессии и понимание, что обладание определенными знаниями, умениями и ценностями в сельском хозяйстве несет продовольственную безопасность России. Важным является и то, что выпускники аграрного вуза, владея сформированными, ценностными ориентациями, имеют мотивацию к саморазвитию в условиях сельского социума. Любовь к своей земле и сельскому труду порождает будущего агрария возрождать жизнь на селе.

Библиографический список

1. Стожко Д.К., Михалев А.В. К вопросу о состоянии социально-трудовых отношений в аграрной сфере российской экономики. *Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции*. В 2-х ч. Екатеринбург: УралГАУ, 2015; Ч. 1: 115 – 139.
2. Григорьева Н.Г. Проблема формирования ценностей в системе профессионального образования. *Высшее образование сегодня*. 2012; 4: 37 – 40.
3. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание. *Педагогика*. 1999; 4: 127 – 129.
4. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва, 2006: 259.
5. Грицанов А.А. *Всемирная энциклопедия. Философия*. Москва: Мысль, 2001.
6. *Федеральная научно-техническая программа развития сельского хозяйства на 2017 – 2025 годы*. Available at: <http://mcx.ru/activity/state-support/programs/technical-program/>
7. Голошумова Г.С. Формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях. *Образование и наука*. 2009; 2: 71 – 77.
8. Гончаренко О.Н. Факторы, влияющие на формирование ценностей сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014. С. 197 – 201.
9. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPAIOS* 2017; Vol. 38 (№ 40): 15 – 17.

References

1. Stozhko D.K., Mihalev A.V. K voprosu o sostoyanii social'no-trudovykh otnoshenij v agrarnoj sfere rossijskoj `ekonomiki. *Materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. V 2-h ch. Ekaterinburg: UralGAU, 2015; Ch. 1: 115 – 139.
2. Grigor'eva N.G. Problema formirovaniya cennostej v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; 4: 37 – 40.
3. Artyuhova Yu.V. Cennosti i vospitanie. *Pedagogika*. 1999; 4: 127 – 129.
4. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva, 2006: 259.
5. Gricanov A.A. *Vsemirnaya `enciklopediya. Filosofiya*. Moskva: Mysl', 2001.
6. *Federal'naya nauchno-tehnicheskaya programma razvitiya sel'skogo hozjajstva na 2017 – 2025 gody*. Available at: <http://mcx.ru/activity/state-support/programs/technical-program/>
7. Goloshumova G.S. Formirovanie cennostnykh orientacij uchashchihся v usloviyah. *Obrazovanie i nauka*. 2009; 2: 71 – 77.
8. Goncharenko O.N. Faktory, vliyayushchie na formirovanie cennostej sel'skoj molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnykh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*. Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014. S. 197 – 201.
9. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPAIOS* 2017; Vol. 38 (№ 40): 15 – 17.

УДК 371

Morkovin A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*

CONTEMPORARY FOREIGN EXPERIENCE OF THE FUNCTIONING OF WALDORF SCHOOLS. The article gives an idea of the current activities of foreign Waldorf schools. The author presents a historical review of the first Waldorf schools, pioneered by Rudolf Steiner, a well-known teacher, philosopher, founder of Waldorf pedagogy. The article describes the organization of the educational process, taking into consideration the individual peculiarities of students in a primary and secondary school, based on the principles of Waldorf pedagogy at the present time. Individual characteristics are understood as the types of students' temperament. The author gives examples of the possible application of the proposed educational approach in the conditions of the national pedagogical paradigm, in order to provide a learner-centered approach to teaching, the diversity of the educational process, the adaptation of students to modern educational conditions.

Key words: educational process; individual peculiarities of students; types of temperament; Rudolf Steiner; a learner-centered approach to teaching; educational environment.

А.М. Морковин, *канд. пед. наук, доц., зав. каф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Статья дает представление о современной деятельности зарубежных вальдорфских школ. В краткой форме автором изложена историческая справка о первой вальдорфской школе, создателем которой являлся Рудольф Штайнер, известный педагог, философ, основатель вальдорфской педагогики. В статье представлена в описательной форме организация воспитательно-образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в условиях начальной и средней школы, базирующейся на принципах вальдорфской педагогики в настоящее время. Под индивидуальными особенностями понимаются типы темперамента обучающихся. Автор приводит примеры возможного применения предложенного образовательного подхода в условиях отечественной педагогической парадигмы, с целью обеспечения личностно-ориентированного подхода в обучении, разнообразия воспитательно-образовательного процесса, адаптации обучающихся к современным образовательным условиям.

Ключевые слова: воспитательно-образовательный процесс; индивидуальные особенности обучающихся; типы темперамента; Рудольф Штайнер; личностно-ориентированный подход в обучении; образовательная среда.

Первая вальдорфская школа отметит 7 сентября 2019 года своё столетие. Между тем по всему миру на сегодняшний день насчитывается около 1100 вальдорфских школ, которые были открыты в тесном сотрудничестве с родителями обучающихся. Этот глобальный педагогический импульс вальдорфское движение хочет отпраздновать проведением большого международного фестиваля и различных проектов 19 сентября 2019 года в Берлине [1].

В начале рассмотрения данной проблематики, на наш взгляд, будет уместным обратиться к историческим условиям появления первой вальдорфской школы.

Переустройство школы в конце XIX в. происходило в атмосфере дискуссий по проблемам человека, его воспитания и образования. Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли, стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы, часто действовали под общим понятием «реформаторская педагогика». Основная идея, вынашиваемая обществом в тот период, состояла в том, чтобы сделать школу местом подготовки самостоятельных, инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в профессиональной деятельности.

Новые педагогические веяния оказались в центре общественных дискуссий той эпохи. Конечно, для разрешения актуальных проблем педагогики требовались новые теоретические подходы, специалисты, серьезный анализ предшествующего развития системы образования и теории преподавания в целом.

Следует заметить, что для Германии, в отличие от Австрии, например, начало XX столетия – это «период послевоенного кризиса, время поиска новых форм социальной жизни общества. Набирали силу мощные объединительные тенденции, прежде всего в социально-экономической сфере. Бурный рост промышленности и внедрение передовых технологий в сельском хозяйстве порождали мощные демографические потоки, размывавшие на своем пути конфессиональные границы и замкнутость «малой родины»» [2].

В данный период времени, как никогда остро в обществе, возникает потребность в решении вопроса: каким образом организовать воспитание молодежи в духе свободы и ответственности, если бюрократическая структура в управлении школой оказывало сильное давление? «Создание независимых от госу-

дарства свободных школ чрезвычайно актуально, но преобразование школьной системы от сращенной с государством в свободную требует создания педагогики, ориентированной на человека. Самоуправляемая школа как часть свободной культурной жизни имеет особое значение для общества в целом» [3].

Исходя из этого, выдающийся австрийский философ и педагог, автор вальдорфской педагогики Рудольф Штайнер в своих трудах демонстрировал, что трёхчленная школьная система, принятая в Германии в начале 20 века, уже не была способна решать задачи социального и индивидуального развития личности. Р. Штайнер в своих многочисленных лекциях сделал попытку обосновать одно из главных условий организации эффективного воспитания, в котором нашли бы свое отражение «с одной стороны – необходимость знания человеческой природы, с другой: духовно-душевное состояние самого педагога» [4, с. 212].

В разное время к проблематике организации педагогической деятельности с точки зрения личностного подхода обращались как выдающиеся ученые (Дж. Локк, Я.А. Коменский, А. Дистерверг, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.), так и современные педагоги, имеющие большой практический опыт в данной сфере, но более полно, на наш взгляд, обозначенная специфика присуща вальдорфской педагогике и современным школам, базирующимся на принципах педагогической теории Рудольфа Штайнера.

С этой точки зрения будет также интересен зарубежный опыт функционирования вальдорфских школ на современном этапе, поскольку педагогические теории и подходы претерпевают периодические изменения и обновления. Так, например, в современной Германии насчитывается 222, в остальной Европе – 464 школы вальдорфского типа; в США функционирует 61 школа; в Канаде насчитывается 11 школ. Вальдорфские школы осуществляют свою деятельность «в Аргентине (2), в Бразилии (2), в Чили (2), в Эквадоре (1), в Колумбии (2), в Перу (1), в Уругвае (1), в Израиле (1), в Египте (3), в ЮАР (6), в Индии (1), в Японии (1), в Австралии (18), в Новой Зеландии (4)» [3].

Все вальдорфские школы являются общеобразовательными школами, многие из которых финансируются из государственного бюджета, при этом выполняют важные для общества задачи по преодолению имеющейся в традиционной школьной системе педагогической и социальной селекции, созданию равных усло-

вий для всех обучающихся, не акцентируя внимания на имеющихся различиях и социальное происхождение.

Не углубляясь в специфику деятельности вальдорфских школ в младших и средних классах (1 – 8 классы), можно заключить, что всё выстраивается одинаково. Однако при более детальном изучении обнаруживается, что, например, некоторые школы в качестве второго иностранного языка изучают не французский, а русский язык; в некоторых школах уроки ремесла и садоводства начинаются не с 5-го года обучения, а раньше. В отдельных школах в старших классах, особенно начиная с 10 и в 11 классах, применяются самые разные формы и методики обучения предметам. В этой связи появилась необходимость дифференцирования учебного плана на каждый год обучения. «Это привело к появлению различных форм усиленного практического образования, вплоть до введения профессиональной подготовки в школе (например, свободная вальдорфская школа в Касселе, или школа Рудольфа Штайнера в Нюрнберге). Усиленную практику без профобучения проводит свободная школа «Ам Креервальд», Штутгарт, в которой занятия в мастерской консолидируют и улучшают отношения многих школьников к учёбе в целом» [3].

После образования первой вальдорфской школы достаточно скоро появилась необходимость в создании специальных учебных заведений для детей с особыми нарушениями развития. Здесь можно рассмотреть опыт Вальдорфа в Кэмпхилл школе-общине (Шотландия). Педагоги данных образовательных организаций считают недопустимым, чтобы «жизнь в детском специнтернате содействовала появлению новых комплексов нагрузок, требующих от имеющегося нарушения ребёнка более серьёзного напряжения и более развитых способностей к адаптации. Ведь не секрет, что почти каждый ребёнок приходит в школу со своим комплексом обманутых надежд и имеет право на помощь и заботу со стороны учителей. Способность к любви, заботе и чуткости должна быть присуща воспитателям школ подобного типа, так как необходимо понять, что больной ребёнок, впервые оказавшийся вне семьи, для того, чтобы посещать школу во многих случаях пребывает на ранней фазе развития, нуждается в присмотре и руководстве со стороны семьи. Неудивительно и то, что принятый в спецшколу-интернат такой ребёнок легкокораним. В подобной ситуации воспитатели стремятся создать разновидность семьи внутри школы» [3].

Вальдорфская педагогика не ставит своей целью обучать детей чему-то особенному, отличающемуся от других школ, её суть заключается в том, чтобы обучить ребёнка с использованием многого подхода к учебному материалу и другими методами преподавания, помогает выявлять в процессе обучения скрытые, заложенные в самом ребёнке, духовные силы. Так, например, «в интернате для умственно отсталых детей (Микаэль Гарден, Швеция) по утрам и взрослые, и дети собираются в актовом зале и смотрят зрительские представления, слушают музыку Баха и Бетховена в исполнении музыкантов-профессионалов, которые специально приезжают, чтобы поиграть детям. Учителя музыки

и рисования здесь знают, какое колоссальное умственное воздействие оказывает их искусство на души больных детей. Игры перемешиваются с занятиями. В Микаэль Гардене занятия индивидуальные, потому что интеллект у всех детей разный. Живут они рядом с основным зданием школы: здесь же находятся и спальни воспитателей. Общежитие детей и взрослых как бы имитирует одну семью, где дети 14-15 лет играют роль старших братьев и сестёр, помогая младшим, а воспитатели выполняют часто функции родителей» [3].

Сложно не согласиться с утверждением, что ребёнок не может жить вне общества, так как всё, что происходит в нём, существенно влияет на становление его психики и общее развитие, и, соответственно, ребёнок всегда будет живо воспринимать все изменения, происходящие в окружающем его мире. Поэтому внимательное изучение развития ребёнка способно оказать родителям и педагогам помощь в организации правильного воспитательного процесса в различные периоды жизни.

Считаем возможным предложить к применению в отечественной системе образования комплекс упражнений, разработанный нами с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (типы темперамента), по результатам проведенного исследования «с опорой на педагогическую концепцию Р. Штайнера» [5, с. 123 – 132]. Отдельные задания можно применять как в условиях общеобразовательной школы, так и на занятиях по русскому и иностранным языкам на начальной ступени обучения в образовательной организации высшего образования, поскольку изучаемые темы на данном этапе взаимодополняемы. Прослеживаемое совмещение воспитательной и обучающей направленностей представленных упражнений позволяет обучающимся выявить способности в характеристике самого себя и в развитии адекватной самооценки, а также способствует формированию всесторонне развитой личности, что напрямую соответствует основным принципам вальдорфской педагогики.

Вальдорфское сообщество, наряду с образовательной деятельностью, проводит ежегодные мероприятия, направленные на освещение и популяризацию альтернативных методов и методик обучения. Так, например, в юбилейном 2019 году запланировано проведение следующих представительских мероприятий: с 5 по 11 мая 2019 года – международный форум педагогов, осуществляющих образовательный процесс в средней ступени обучения в школе, (Бангкок, Тайланд); с 15 по 19 июня 2019 года – международный форум педагогов, осуществляющих образовательный процесс на старшей ступени обучения в школе (Буэнос Айрес, Аргентина); с 7 по 10 сентября 2019 – Конгресс «В начале всего стоит человек» (Штутгарт, Германия) [6].

Представленные международные форумы, планируемые к проведению Союзом вальдорфских школ, позволяют сделать вывод о том, что вальдорфское движение не останавливается в своем развитии, ищет новые пути и методы в образовательной деятельности, является открытым для новых идей и предложений сообществом единомышленников и продолжателем педагогического наследия Рудольфа Штайнера.

Библиографический список

1. Available at: <https://www.waldorfschule.de>
2. Ватлин А.Ю. *Германия в XX веке*. Москва: РОССПЭН, 2002.
3. Available at: <http://stylopedia.ru/4x8d53.html>
4. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2. Auflage, 1994.
5. Морковин А.М. *Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2009.
6. Available at: <https://www.waldorf-100.org>

References

1. Available at: <https://www.waldorfschule.de>
2. Vatin A.Yu. *Germaniya v XX veke*. Moskva: ROSSP'EN, 2002.
3. Available at: <http://stylopedia.ru/4x8d53.html>
4. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2. Auflage, 1994.
5. Morkovin A.M. *Problemy i perspektivy primeneniya pedagogicheskoy koncepcii Rudol'fa Shtajnera v otechestvennoj nachal'noj shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2009.
6. Available at: <https://www.waldorf-100.org>

Статья поступила в редакцию 19.07.18

УДК 378

Morozova E.N., candidate of pedagogics, associate Professor of the Department of philological education, Tobolsk pedagogical Institute. D.I. Mendeleev (branch) Tyumen state University in Tobolsk, E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

Osipova I.V., associate Professor of pedagogy, psychology and social education Tobolsk pedagogical Institute. D.I. Mendeleev (branch) Tyumen state University in Tobolsk, E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE AS TOOLS OF HUMANIZATION OF EDUCATION. The article raises the question of a deep systemic crisis that has penetrated into all aspects of the spiritual life of mankind, and became the cause of the split of its once integral material and spiritual space. There are different moments of the crisis of education. Various goals and objectives to prevent this crisis, such as the development of foreign language culture are considered. The important systems of interrelations between culture and education are singled out. The advantages of mastering foreign language culture are listed. A stable feature of a multicultural personality and the basis of its life positions is the recognition of the world in its diversity and the willingness to listen patiently to any point of view, showing a sense of empathy. The development of a multicultural personality is based on deepening the sense of patriotism, as the basis of a positive assessment of the individual of his culture, contributing to the strengthening of his ethnic identity and perception of his own culture as an integral ethno-cultural organism.

Key words: foreign language culture, system crisis of education, spiritual life, human personality, education, culture.

Е.Н. Морозова, канд. пед. наук, доц. каф. филологического образования, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета г. Тобольск, E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

И.В. Осипова, доц. каф. педагогики, психологии и социального образования, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается вопрос о глубоком системном кризисе, проникшем во все аспекты духовной жизни человечества, и ставшим причиной раскола некогда цельного его материально-духовного пространства. Отмечаются различные моменты кризиса образования. Рассматриваются различные цели и задачи для предотвращения этого кризиса, такие как освоение иноязычной культуры. Выделяются важные системы взаимоотношения культуры и образования. Перечисляются преимущества освоения иноязычной культуры.

Ключевые слова: иноязычная культура, системный кризис образования, духовная жизнь, личность человека, воспитание, культура.

Системный кризис проявил и проявляет своё влияние на состояние и развитие образования XXI века. По мнению таких авторов как Л. Буева, Т. Воронина, М. Мамардашвили, В. Франкл и др., кризис образования, прежде всего, представляет собой кризис «образования человека». Масштабы его весьма велики, и это подводит нас к мысли о его связи с вопросами существования и становления индивида в мгновенно меняющемся современном мире, с проблемой предотвращения приближающейся антропологической катастрофы, а значит с вопросом нахождения в нём гармонии личности с миром смыслов и ценностей. Разруха начинается с разрухи в головах людей. Следующий момент кризиса образования по мнению В.П. Зинченко идёт рука об руку с недостатком, а чаще всего с отсутствием культуры в образовании; а по словам Э.Д. Днепров, с гуманитарным голодом и с технократическим перенасыщением образования. Одним из последствий указанных явлений можно считать исчерпавшую себя форму безликой передачи знаний от учителя к ученику, хотя для того, чтобы знания о ком бы то ни было или о чём бы то ни было стали гуманитарными, они должны быть направлены на индивида, иметь личный смысл, а подход к этому процессу технократическими методами омертвляют знания, убивает их гуманитарную суть. По мнению В.П. Зинченко, технократическое мышление опустошающе воздействует на человеческую душу, для него не существует таких категорий, как человеческое достоинство, душевные переживания, нравственность.

В настоящее время первоочередной задачей образования является создание благоприятных условий для самоопределения и самореализации студента в сфере современной культуры, создание в вузах гуманитарного пространства, которое способствовало бы раскрытию творческих задатков личности, формированию нравственных качеств, ценностных ориентаций и ноосферного мышления с дальнейшим их применением в общественной и профессиональной деятельности. Если эти цели не будут достигнуты, то Россия может превратиться в могучую индустриальную, но бездушную и бездушную страну. Об этом ещё в 1938 году предупреждал русский философ Г.П. Федоров: «Голая бездушная мощь – это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации» [1].

Из всего сказанного следует, что магистральным направлением реформы образования должен стать поворот к самому человеку, борьба с технократическим курсом, со скептицизмом, обращением к духовности человека.

Факт принятия Закона РФ «Об образовании», Национальной Доктрины и др., призванных усилить гуманизацию и демократизацию образования и в которых отмечается важность обращения к обеспечению исторической преемственности поколений; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения; воспитания в духе высокой духовной нравственности, активной жизненной позиции, воспитания общекультурного интеллекта личности, что свидетельствует об осознании государством значимости высшего образования для будущего страны.

Идея обращенности к человеческой личности в современной научно-педагогической литературе приобретает все более насущное значение. М.А. Ариарский и Г.П. Бутиков акцентируют, что «основой образовательной парадигмы в XXI веке стали человек как высшая ценность, культура как коллективный интеллект и условие самоорганизации и саморазвития личности [1, с. 9]. Гуманитарная мысль – это всегда диалог личностей, эпох и культур. Субъект, по мнению учёного, по своей сути не может изучаться как вещь и восприниматься как вещь, так как, оставаясь субъектом по своей сути, он не может не иметь собственного голоса и мнения и, следовательно, познать его можно только путём диалога с ним [2, с. 363]. Главной составной технологической единицей гуманистически направленного воспитания является диалог, как специфическая форма взаимодействия духовно-личностными ресурсами, как средство взаимосогласованного развития и деятельности участников образовательного процесса. Диалог культур, сотрудничество, взаимопонимание и духовная интеграция должны стать доминирующими в образовательной сфере, задавая направление её развития, определяя главные цели и задачи процесса обучения в целом, а также воспитания и развития обучающихся как единственно возможный способ выжить нашей цивилизации и позитивно развиваться в дальнейшем. «Главная ценность образования – личностная», – считает Б.С. Гершунский [3, с. 38].

Анализируя литературу на заданную тему, мы смогли выделить такие важные системы взаимоотношения культуры и образования:

- восприятие образования в качестве культуuroобразующей и культуросообразной среды (В.С. Библер, О.С. Газман, В.И. Загвязинский и др.);

- восприятие культуры в качестве превалирующей цели и содержания образования; ориентирование на гармоничное развитие личности в слиянии этнонационального, межкультурного и общечеловеческого элементов (И.В. Бестужев-Лада, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков [3 и др.].

В трудах указанных авторов говорится о том, что культуросообразное обучение и воспитание применительно к диалогу культур находит своё проявление не только в передаче иного культурного опыта, но и в его переработке в рефлексивном, внутренне-диалогическом сознании человека, что приводит к межкультурной ориентированности личности, к её новому состоянию.

В условиях культуросообразного образования совершенно новый смысл, по мнению М. Бахтина, получает трактовка понятия диалога, когда в диалоге заключена направленность на «другого», а не столкновение мнений, или рассуждение. В процессе овладения другой культурой появляется рефлексивность, при помощи сравнения происходит поиск сущности и содержания речевого поведения носителей другой культуры, поиск различий и общего. Иной способ достичь гармонизирующее влияние культуры на личность в процессе овладения другой культурой – это осознание ценностей этой иной культуры, формирование умений сопоставлять и сравнивать явления иной и родной культуры (ИК), используя их в своей жизни, в своих знаниях; умение анализировать, оформлять свою эмоциональную реакцию при помощи вербальных и невербальных средств.

Освоение ИК (как одно из средств диалога культур), а в особенности перестроение, совершенствование системы ценностей посредством интеграции унаследованной и новой культуры, обычно связано с изменениями, которые вызывают такую реакцию, как стресс, выход из которого зависит от способности личности мобилизовать свои адаптивные ресурсы. Следовательно, ценностно-воспитательная сторона, основа которой духовное возрастание и совершенствование личности, формирование и дальнейшее развитие поликультурного субъекта, несёт в себе аффективную коннотацию и на протекание этого процесса большое влияние оказывают такие моменты, как особенности личности, оказываемая этой личностью социальная поддержка, перемены в жизни (Ward & Kennedy, 1992).

Аналитическая схема, применяемая для преодоления стрессовых ситуаций, обращает своё внимание на характеристики ситуаций, личностные характеристики, при которых идёт освоение ИК, когнитивную оценку подобных изменений, стратегии адаптации, социальную и личную поддержку. Личность, больше знающая о своих достоинствах и недостатках, относящаяся к себе критично, не стремится во всех бедах обвинить окружающих, поэтому необходимо создать условия, способные помочь личности отразиться, как нормы и ценности родной культуры «живут» на уровне её сознания и как они действуют в глубинах её психики.

Воспитание позитивного отношения к родной культуре через рефлексацию своего внутреннего потенциала содействует реализации важного условия формирования гуманной личности, а именно за неимением стремления защитить себя, свою идентичность от влияния других культур отсутствует угроза или убежденность, что с ней можно справиться. Личность, знающая свои достоинства и недостатки, менее удовлетворена собой, поэтому она старается адекватно оценивать происходящее вокруг нее и не перекладывает ответственность на других, она несет ее сама. Устойчивой чертой поликультурной личности и одним из главных императивов ее жизненных позиций является признание мира в его разнообразии и готовность терпеливо выслушать любую точку зрения, проявляя чувство эмпатии. В разрешении проблемных ситуаций такая личность «стремится к личной независимости больше, чем к принадлежности к внешним институтам и авторитетам» (Н.М. Лебедева).

Аттитудами своей деятельности на психологическом уровне поликультурная личность считает реализацию политики «активного мультикультурализма», базирующуюся на двух основных положениях: 1) что члены этнических групп могут сохранять свою этническую уникальность и 2) что они чувствуют

себя в безопасности в поликультурной среде (Moghaddam F., 1993).

Развитием гуманной, поликультурной личности в отношении к ИК является углубление чувства патриотизма, как основы позитивной оценки индивида своей культуры, способствующей укреплению его этнического самосознания и восприятию собственной культуры как целостного этнокультурного организма. Отсюда следует, что воспитание патриотизма невозможно без гуманизма и наоборот. Они являются социально-психологическими механизмами сохранения культур (что содействует обретению личного смысла индивидами) и удержания многообразия культур (что способствует выживанию социальной системы), ибо основа такого выживания – мир и межкультурная терпимость. Тем самым воспитание патриотизма – это укрепление национальной и культурной идентификации людей в системе смыслов, которая «обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства» (Smith M., 1992). Уменьшению сосредоточения на культурных различиях может содействовать воспитание или наличие такого чувства, как интернационализм (Hett, 1991 [4] и личная настроенность на открытость (Riermann et al, 1993) [5]. А это в свою очередь является благодатной средой для гуманного отношения к иным культурам.

В ходе освоения ИК происходит формирование:

- а) бережного отношения к своей культуре и чувства патриотизма (при проведении сравнения и анализе родной и иной культур человек начинает больше понимать родную культуру, при этом понимая, что его собственная культура глубоко содержательна и многогранна, что в ней скрыт многовековой опыт его предков, их дух и поддержка) посредством:

- максимальной активизации когнитивных явлений, которые оказывают влияние на детальный, глубокий сравнительный анализ человеком своих собственных и иных ценностей, что в конечном счете создаёт благоприятные условия для укрепления самоидентичности (социальной категоризации личности), которая обеспечивает эту личность целостной системой ориентации в мире, определяет место этой личности в социуме, в котором она находится и развивается и в родной культуре;

- создания условий для сравнения методом контраста, который помогает более глубоко осмыслить ценностные ориентиры культур, находящихся во взаимодействии и который создаёт условия для гуманного отношения человека к ИК, так как при этом идёт процесс усовершенствования средств и способов межкультурной интеграции, которой присуще уважительное отношение к собственной культуре, понимание её позитивного и ценностного значения, принятия ИК, с которой человек вступает в определённые отношения;

- уважение к праву представителей других культур быть самим собой, осознавая тот факт, что оно не несет угрозы индивидуальности родной культуры, а напротив, может произвести обогащающий эффект;

- б) терпимого отношения (понимаемое нами как признание существования различных культур с их достоинствами и недостатками, и плюрализма мнений как должное и неизбежное в современном мире) к негативным проявлениям (НП) иной культуры за счет:

- признания культурных различий и факта наличия НП в иерархии любой национальной культуры;

- осмысления причин существования НП в иерархии ИК;

- выявления понимания представителями иной культуры наличия НП в собственной иерархии;

- убеждения, что судить о ценностях, обычаях других культур, отталкиваясь от собственных ценностей, не следует;

- осознания того факта, что все существующие религии равноправны;

- в) чувства интернационализма и иммунитета к ксенофобии, национализму, расизму и т.д., «играющее» значительную роль в становлении поликультурной личности на основе осознания содержания любой ИК, понимания истинного смысла «плюрализма» и терпимого отношения к НП другой культуры за счет:

- создания условий, способствующих осведомлению личности о своей предубежденности;

- развития мотивации изменить свои убеждения, исходя из ценностей эгалитаризма культур, положительного эффекта от существования принципа разнообразия и т. п.;

- распространения положительных аттитудов, благоприятствующих использованию информации, не подтверждающей первоначальный стереотип;

- владения своими когнитивными ресурсами;

- обучения индивидов стратегиям борьбы с автоматической реакцией на бессознательно активизирующиеся стереотипы, способствующие развитию «пластичности» даже таких предрассудков, которые с трудом поддаются волевому контролю;
- объединения людей вокруг общих целей, как одного из средств перемещения центра тяжести с этноцентристской позиции на межличностные отношения;
- создания условий, обеспечивающих уверенность в позитивности своей культуры, которая в свою очередь позволит: а) ослабить влияние действий механизмов психологической защиты на личность, приводящей к ненависти и агрессии против других, а также б) искоренить легитимность действия психологического механизма каузальной атрибуции в отношениях взаимодействующих культур;
- увеличения межличностных контактов с осознанием того, что «свои» и «чужие» имеют много схожих свойств и ценностей, что приводит к изменениям в восприятии значимости социальных категорий для классификации индивидов, а, следовательно, к декатегоризации и персонализации;

- активизации общественного сознания, направленной на: а) выявление степени валентности сегрегации, как скрытой пассивной формы интолерантности, средства уничтожения контактов с иными культурами и б) обоснованное детальное раскрытие последствий такого варианта «решения» проблемы контакта между культурно-различными народами.

Чрезвычайно важно еще раз акцентировать внимание на значимости процесса освоения ИК как одного из средств реализации концепции диалога культур в культуросообразном образовании, заключающегося в создании условий для саморефлексии личности, при которых последняя не способна «заглотнуть» безотказно действующую идеологическую «наживку» – самовозвеличивания, национальной амбициозности, веры в собственную исключительность, божественное предназначение и т.п. Резюмировать вышеизложенное хотелось бы изречением П.Ф. Лесгафта: мудрость человека должна показать ему узость личной жизни и указать на значение общественного проявления, чтобы подсказать ему, что долг его – содействовать совершенствованию общества, в котором он находится.

Библиографический список

1. Ариарский М.А., Бутиков Г.П. Прикладная культурология на службе личности. *Педагогика*. 2001; 8.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
3. Гершунский Б.С. *Философия образования*. Москва, 1998.
4. Hett J. *The Development of an Instrument to Measure Global-Mindedness*. Dissertation Abstract International. 52. 2099 A. 1991.
5. Riemann R. et al. Personality and Attitudes toward Current Political Topics. *Personality and Individual Differences*. 1993; V. 15.

References

1. Ariarskij M.A., Butikov G.P. Prikladnaya kul'turologiya na sluzhbe lichnosti. *Pedagogika*. 2001; 8.
2. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
3. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moskva, 1998.
4. Hett J. *The Development of an Instrument to Measure Global-Mindedness*. Dissertation Abstract International. 52. 2099 A. 1991.
5. Riemann R. et al. Personality and Attitudes toward Current Political Topics. *Personality and Individual Differences*. 1993; V. 15.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК [004.94:53]:372.851-053.6

Mokhova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F Katanov (Abakan, Russia), E-mail: mla_55@mail.ru

Итпекова Г.С., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F Katanov (Abakan, Russia), E-mail: itgalina@yandex.ru

TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS MODELING OF PHYSICAL PROCESSES IN THE COURSE OF COMPUTER SCIENCE. In the article the features of educating of senior classes of students of school open up to the computer design on the lessons of informatics. The results of analysis of operating maintenance of educating to the design are presented, the problems of capture are distinguished by abilities of students of construction of computer-mathematical models of the real processes from the different areas of sciences. The necessity of introduction of concept "Computer-mathematical model" is shown, the features of educating to the design of physical processes are educed: implementation of the tasks related to actualization of knowledge on physics, necessary for creation computer models; drawing on the complex of the worked out tasks on the design of physical processes taking into account resistance of environment. The special attention is spared to the algoristic-type model of description of physical process, allowing to see application of Newton's second law of motion in the certain situation of design.

Key words: modeling, mathematical model, computer mathematical model, computational problem, knowledge transfer.

Л.А. Мохова, канд. пед. наук, доц, доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: mla_55@mail.ru

Г.С. Итпекова, канд. пед. наук, доц, доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: itgalina@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

В статье раскрываются особенности обучения учащихся старших классов школы компьютерному моделированию на уроках информатики. Представлены результаты анализа действующего содержания обучения моделированию, выделены проблемы овладения учащимися умениями построения компьютерно-математических моделей реальных процессов из различных областей наук. Показана необходимость введения понятия «компьютерно-математическая модель», выявлены особенности обучения моделированию физических процессов: выполнение заданий, связанных с актуализацией знаний по физике, необходимых для создания компьютерных моделей; использование комплекса разработанных заданий по моделированию физических процессов с учетом сопротивления среды. Особое внимание уделяется формальной модели описания физического процесса, позволяющей увидеть применение второго закона Ньютона в конкретной ситуации моделирования.

Ключевые слова: моделирование, математическая модель, компьютерная математическая модель, вычислительная задача, перенос знаний.

Современный этап развития человеческого общества невозможен без развития таких областей научного знания, в которых в той или иной мере не использовались бы разного рода модели. Моделирование позволяет изучать объекты в разных сферах деятельности человека, помогает улучшать их характеристики, принимать человеку обоснованные решения, предвидеть последствия своей деятельности. Использование же компьютерных технологий значительно расширяет области применения моделирования, позволяет осуществить всесторонний анализ получаемых результатов.

Моделирование является теоретической основой информатики и представляет собой линию обучения, имеющую сквозное направление системного характера в содержании общеобразовательного курса информатики. Проблеме обучения моделированию в курсе информатики общеобразовательной школы, отбору содержания изучения линии «Моделирование и формализация» посвящен ряд работ С.А. Бешенкова, М.Г. Бояршинова, А.А. Кузнецова, Е.А. Ракитиной, И.В. Галыгиной и др. В них предпринята попытка определить цели и задачи школьного курса информатики, роль изучения моделирования в подготовке выпускника школы, подходы к конструированию разделов учебного курса, имеющих непосредственное отношение к моделированию.

Вместе с тем, в имеющихся исследованиях недостаточно полно представлены вопросы отбора учебного материала по компьютерному моделированию, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее ФГОС), неоднозначно решены вопросы, касающиеся определения базовых понятий, использования компьютерного моделирования в разных предметных областях. В связи с этим возникает необходимость в разработке отдельных методических аспектов изучения учебного материала школьного образования по линии «Моделирование и формализация», помогающих учителю в эффективном формировании у школьников основных понятий данной линии, умений решать вычислительные задачи с применением компьютера.

ФГОС и Примерная основная образовательная программа среднего общего образования определяют требования к результатам освоения основной образовательной программы для учебных предметов на базовом и углубленном уровнях. Проведенный анализ позволил выявить следующие предметные результаты освоения *моделирования на уровне базового курса информатики в старших классах школы*:

- у учащихся должны быть сформированы представления о «компьютерно-математических моделях и необходимости анализа соответствия модели и моделируемого объекта (процесса); о способах хранения и простейшей обработке данных; понятия о базах данных и средствах доступа к ним, умений работать с ними» [1].

Требования к предметным результатам освоения *углубленного курса информатики* включают требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражают:

- «владение опытом построения и использования компьютерно-математических моделей, проведения экспериментов и статистической обработки данных с помощью компьютера, интерпретации результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов; умение оценивать числовые параметры моделируемых объектов и процессов, пользоваться базами данных и справочными системами» [1].

Для того, чтобы уметь представить реальный процесс языком компьютерного средства учащиеся должны:

- знать типы информационных моделей; отношения между параметрами, представленными в математической форме, диаграммами, графиками, таблицами; правила представления данных на языке программирования;
- уметь представлять и считывать данные в разных типах информационных моделей (схемы, карты, таблицы, графики и формулы); анализировать алгоритмы с использованием таблиц;
- владеть языком программирования для представления и анализа данных.

Таким образом, в процессе изучения информатики в старших классах учащиеся должны освоить основополагающие знания о принципах моделирования, разновидностях компьютерного моделирования и его основных этапах. В ходе освоения моделирования, учащиеся должны знать классификацию компьютерных математических моделей, приобрести опыт построения математических моделей реальных процессов, изучаемых разными науками.

Как показывает практика изучения моделирования на базовом уровне, учащимся сложно овладеть понятием «информационная модель». Например, если процесс представлен в виде графика, то у них возникают затруднения в описании зависимостей между физическими параметрами. На уроках информатики у школьников возникают проблемы в обработке данных: они не могут интерпретировать результаты, полученных в ходе моделирования реальных процессов, представленных в табличной форме.

На углубленном уровне освоения курса информатики наблюдается низкий уровень владения опытом построения и использования компьютерно-математических моделей, учащиеся слабо интерпретируют результаты, получаемые в ходе решения вычислительной задачи, возникают трудности, связанные с умением переноса предметных знаний и умений (математики, физики и др.) в предметную область информатики. Например, если на уроках математики ученик без труда объясняет по графику функциональную зависимость между параметрами, то при чтении графиков, построенных средствами MS Excel, возникают проблемы в умении оценить числовые параметры моделируемого процесса.

Для приобретения опыта построения компьютерно-математических моделей требуется знание того, что такое компьютерно-математическая модель. К сожалению, нам не удалось найти в содержании школьных учебников трактовку данного понятия. Поэтому мы считаем, что в процессе формирования у учащихся представлений о компьютерно-математических моделях необходимо опираться на следующее определение: под компьютерно-математической моделью следует понимать формальное описание реального процесса на языке математики в виде уравнения, системы уравнений, системы неравенств, дифференциального уравнения и т. д., а также выбор метода исследования математической модели с использованием специализированных программ, программ решения математических задач, офисных программ (типа MS Excel), языка программирования.

Такое понимание позволяет рассматривать компьютерно-математические модели через описание моделируемого процесса на языке математики и исследовать его с помощью компьютерного средства. Овладение данным понятием способствует формированию у учащихся умений построения компьютерно-математических моделей реальных процессов из различных научных областей знаний: физика, биология, статистика и др. и их использования. При этом использование компьютера для исследования моделей различных объектов и систем предполагает создание формализованной информационной модели, а затем ее преобразование на понятный для компьютера язык, т. е. компьютерную модель. Результаты компьютерного математического моделирования могут быть представлены в виде таблиц, графиков, схем и др.

Анализ школьных учебников и учебных пособий по информатике (авторы И.Г. Семакин, К.Ю. Поляков, М.Е. Фиошин и др.) показывает, что моделирование в курсе информатики профильной школы выстраивается на основе решения задач из физики, экономики, биологии и других предметных областей [2, 3, 4]. Знания математики выступают необходимым средством построения моделей.

Анализ учебного материала в действующих учебниках по информатике для профильной школы показывает, что в них содержатся задачи по моделированию таких физических процессов, как движение тела под углом к горизонту, поведение математического маятника, движение тела с учетом сопротивления среды, электромагнитное взаимодействие и др.

Решение таких задач требует опоры на понимание разных способов представления данных с использованием разнообразных информационных моделей, представленных в виде таблиц, графиков, а также математических формул (уравнения, системы уравнений, дифференциальные уравнения и др.), в которых отражается связь между параметрами физических процессов.

Рассмотрим, особенности обучения моделированию физических процессов по теме «Решение вычислительных задач на компьютере» на примере решения задач движения тела с учетом сопротивления среды.

Задача 1. Исследуйте процесс падения тела с заданными характеристиками (масса, форма) в различных вязких средах. Установите зависимость характера движения тела от вязкости среды. Скорость движения должна быть столь невелика, чтобы квадратичной составляющей силы сопротивления можно было

пренебречь. Постройте графики зависимости скорости движения и перемещения от времени [2].

При решении подобной задачи важно обратить внимание на следующие основные моменты.

Первоначально следует актуализировать у учащихся те знания по физике (математике), которые будут необходимы для создания компьютерной модели. Такая пропедевтическая работа требует разработки специальных заданий, связанных с моделируемой ситуацией. Например, при решении задачи о падении тел в различных вязких средах можно использовать для обсуждения следующие вопросы исследовательского характера:

1) установите, каким существенным характеристикам придается значение в задаче;

2) объясните, от чего зависит поведение тела, если оно находится в различных вязких средах;

3) пользуясь таблицами плотности некоторых твердых тел и жидкостей, определите, тела из каких металлов будут плавать в ртути, а какие – тонуть;

4) что произойдет, если тело из парафина будет находиться в машинном масле? В бензине?

Для построения компьютерных моделей по падению тел в разных средах ученикам в учебном пособии [2] предлагается использовать следующую математическую модель реального непрерывного процесса движения тел, представленную формулами:

$$v_{i+1} \approx v_i + \frac{F_i}{m_i} \cdot \Delta t, \quad h_{i+1} \approx h_i + v_i \cdot \Delta t \quad (1)$$

Эти формулы демонстрируют дискретную форму представления информации разбиением непрерывного времени на отрезки Δt .

Однако, как показывает практика, учащиеся затрудняются в использовании формул (1) при построении конкретных моделей физических процессов, так как прежде чем использовать второй закон Ньютона при решении задачи требуется учесть несколько действующих на тело сил.

Поэтому следующий шаг в обучении должен быть направлен на преодоление указанных затруднений: определение действующих на тело сил и умение записать второй закон Ньютона в конкретной ситуации. Для этого мы считаем необходимым использование разработанного нами комплекса заданий, включающего в себя следующие:

- моделирование падения тела, если известна среда и параметры самого тела (пример 1);

- построение математических моделей на основе второго закона Ньютона, где указаны готовые математические модели, а также задачи, которые требуют самостоятельного поиска математической модели (пример 2).

- моделирование падения тела, если известна среда и форма тела, а также построение графика зависимости скорости движения и перемещения тела от времени (пример 3);

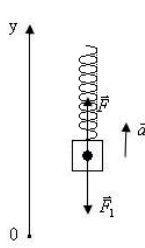
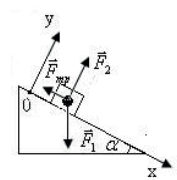
Ниже приведены примеры заданий 1-3.

1. Шарик радиусом 1 мм изготовлен из осмия и находится в ртути. Постройте электронную таблицу вычисления силы тяжести и силы Архимеда.

2. Известно, если на тело одновременно действуют несколько сил, то в соответствии со вторым законом Ньютона произведение массы на ускорение равно сумме действующих на тело сил, и закон записывается в виде $m \vec{a} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \dots$. Проанализируйте записи в табл.1 и заполните свободные ячейки.

Таблица 1

Формальная модель описания физического процесса

Примеры	Действующие на тело силы	Запись второго закона Ньютона
<p>Груз, висящий на пружине, поднимают с ускорением \vec{a}, направленным вверх</p> 	<p>Сила упругости пружины \vec{F}_2 и сила тяжести \vec{F}_1</p>	$m \vec{a} = \vec{F}_2 + \vec{F}_1;$ $m a_y = F_2 + F_{1y};$ $m a_y = k \Delta l - mg$
<p>Брусек, массой m скользит по наклонной плоскости, расположенной под углом α к горизонту.</p> 	<p>Сила тяжести \vec{F}_1, сила реакции наклонной плоскости \vec{F}_2, сила трения $\vec{F}_{тр}$</p>	$m \vec{a} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \vec{F}_{тр};$ $m a_x = F_{1x} + F_{2x} + F_{трx};$ $m a_x = m g \sin \alpha - F_{тр}$

Мяч летит вертикально вверх		
Парашютист прыгает с некоторой высоты и летит, ось Оу направлена вниз	Сила тяжести \vec{F}_1 , сила сопротивления \vec{F}_c	$m\vec{a} = \vec{F}_1 + \vec{F}_c;$ $ma_y = F_{1y} + F_{cy};$ $ma_y = mg - k_2 v^2$
Вертикально падающее тело в среде		

3. Шарик из оргстекла опускают в воду. Промоделируйте с помощью электронной таблицы падение шарика с учетом сопротивления среды. Постройте графики зависимости скорости движения и перемещения от времени.

Кратко охарактеризуем назначение каждого из заданий. Выполнение первого задания направлено на создание целенаправленно ориентированной ситуации для выявления формы записи второго закона Ньютона в условиях, заданных в задаче о падении тела с заданными характеристиками.

Второе задание способствует более осознанному пониманию школьниками математической модели, представленной формулами (1), компьютерная реализация которой может быть проведена программированием, либо на языке программирования, либо в среде MS Excel.

Выполнение третьего задания позволяет выявить особенности математической модели решения задачи о падении тела в различных вязких средах, и спланировать действия школьников для нахождения ускорения при вычислении скорости движения тела в среде.

В результате уточнения входных данных поставленной задачи и соотнесения полученных результатов в выполненном комплексе заданий выявляются и вспоминаются существенные знания из физики, необходимые для решения задачи о падении тела с заданными характеристиками в различных вязких средах. В процессе решения у учеников происходит четкое осознание того, каким образом на основе формул (1) получается следующая математическая модель решения основной задачи

$$v_{i+1} = v_i - \frac{-mg + k_1 v + \rho g V}{m} \cdot \Delta t, \quad h_{i+1} = h_i - v_i \cdot \Delta t. \quad (2)$$

Формулы (2) выступают математической моделью процесса падения тела в различных средах.

Таким образом, использование предлагаемого комплекса заданий способствует тому, что ученики овладевают умениями применить базовые знания по физике, необходимые для построения компьютерной математической модели падения тел в вязкой среде. Акцент на подобном применении комплекса задач обеспечивает формирование умений интерпретировать результаты, получаемые в ходе моделирования реальных физических процессов. Реализацию математических моделей заданий 1 и 3 рекомендуется осуществить в среде MS Excel.

После обсуждения вопросов и выполнения заданий 1-3 учащиеся самостоятельно решают основную задачу. Эти особенности обучения моделированию позволяют в дальнейшем организовать самостоятельную работу учащихся по решению задач, представленных в школьных учебниках по информатике.

В другой задаче, представленной в задачнике-практикуме по информатике [2], предлагается осуществить моделирование взлета ракеты с учетом сопротивления окружающей среды для получения ответа на вопрос: достигнет ли она при заданных начальных условиях первой космической скорости.

Задача 2. Провести моделирование взлета ракеты при значениях параметров: начальная масса ракеты, заправленной топливом $m_0 = 2 \cdot 10^7$ кг, остаточная масса после полного выгорания топлива $m_{\text{ост}} = 2 \cdot 10^5$ кг, расход топлива $\alpha = 2 \cdot 10^5$ кг/с, сила тяги двигателя $F_{\text{тяги}} = 4 \cdot 10^6$ Н. Ответить на вопрос: достигнет ли ракета при этих значениях параметров первой космической скорости 7,8 км/с [2]?

Для пропедевтики, роль которой, как мы отмечали ранее, заключается в актуализации знаний школьников из физики, предлагается обсудить следующие вопросы, исследовательского характера:

- 1) определите, какова цель моделирования;
- 2) объясните, почему сила сопротивления воздуха на высоте десятков километров отличается от силы сопротивления вблизи поверхности Земли (при равных скоростях);
- 3) объясните, как при решении задачи учесть изменение плотности атмосферы с высотой;
- 4) какие формулы существуют для расчета плотности атмосферы с изменением высоты?

Для выяснения вопросов, связанных с этапом перехода к математическому описанию задачи «Взлет ракеты» школьники осуществляют поиск информации о зависимости плотности от высоты, применяя при этом удаленные электронные ресурсы [5, 6]. Преодолеть затруднения по определению действующих на ракету сил и формы записи второго закона Ньютона в данной ситуации учащимся помогает следующий комплекс заданий: записать второй закон Ньютона, определив силы, действующие на космическую ракету; определить время полного выгорания топлива во время взлета по заданному закону зависимости массы ракеты от выгорания топлива; построить таблицу зависимости плотности воздуха от высоты от 0 до 11000 м через каждые 100 м.

Последовательное выполнение этих заданий позволяет преодолеть наиболее часто возникающие затруднения в записи второго закона Ньютона в условиях, заданных во второй задаче и спланировать действия школьников для получения на основе формул (1) математической модели решения задачи о взлете ракеты:

$$v_{i+1} = v_i + \frac{F_{\text{тяги}} - m(t_i) \cdot g - \frac{1}{2} \cdot c \cdot \rho_0 \cdot \frac{20000 - h}{20000 + h} \cdot S \cdot v_i^2}{m(t_i)} \cdot \Delta t,$$

$$h_{i+1} \approx h_i + v_i \cdot \Delta t; \quad (3)$$

$$v_{i+1} = v_i + \frac{F_{\text{тяги}} - m(t_i) \cdot g - \frac{1}{2} \cdot c \cdot \rho_{11} \cdot e^{-\frac{h-11000}{6318}} \cdot S \cdot v_i^2}{m(t_i)} \cdot \Delta t,$$

$$h_{i+1} \approx h_i + v_i \cdot \Delta t. \quad (4)$$

Изменение проекции скорости ракеты и высоту ее полета в последующие моменты времени до достижения ракетой высоты 11 км описывают формулы (3), а выше 11 км – процесс описывается формулами (4).

В рамках данной работы ограничимся фрагментом электронной таблицы, где представлено отображение результатов решения задачи о взлете ракеты в MS Excel. Константы хранятся в отдельных ячейках электронной таблицы. В ячейке B4 хранится значение шага вычисления (0,1 с); в B5, B6, B8 – соответственно m_0 , $m_{\text{ост}}$, $F_{\text{тяги}}$; B9, B10 содержат безразмерный коэффициент лобового сопротивления с (0,55) и плотность воздуха вблизи поверхности земли ρ_0 (1,23 кг/м³); значение α и g содержатся в ячейках B7 и B11; площадь сечения тела S (5 м²) представлена в ячейке B12.

	A	B	C	D	E	F
13	Результаты					
14	Время, с	Плотность, кг/м ³	Масса, кг	Скорость, м/с	Высота, м	ρ_{11} , кг/м ³
15	0	1,23E+00	2,00E+07	0	0	0,3558
16	0,1	1,225687473	19980000	1,02E+00	1,02E-01	
17	0,2	1,225662396	19960000	2,05E+00	3,07E-01	
18	0,3	1,225624744	19940000	3,07E+00	6,14E-01	
19	0,4	1,22574494	19920000	4,10E+00	1,02E+00	
1002	98,7	0,000000001	260000	7,79E+03	1,39E+05	
1003	98,8	0,000000000	240000	7,96E+03	1,40E+05	
1004	98,9	0,000000000	220000	8,14E+03	1,41E+05	
1005	99	0,000000000	200000	8,34E+03	1,42E+05	

Рис. 1. Фрагмент электронной таблицы

На рис. 1 представлен фрагмент таблицы. В ней 15-я строка содержит данные о начальных значениях времени t ($A15: 0$) и плотности воздуха вблизи поверхности земли ρ_0 ($B15: = B\$10$); начальной массе ракеты m_0 ($C15: = B\$5$); скорости u ($D15: 0$) и высоте h ($E15: 0$). В ячейке F15 вычисляется ρ_{11} – плотность атмосферы на высоте 11 км, для этого в нее записываем формулу $= B\$15*(20000-11000)/(20000+11000)$. В расчетных ячейках A16, B16, C16, D16 и E16 вычисляются значения следующих пара-

метров: время t (с); плотность воздуха ρ (кг/м³); масса ракеты m (кг); скорость v (м/с) и высота h (м) с шагом по времени Δt . В перечисленных выше ячейках, записаны и затем скопированы в нижележащие ячейки таблицы, следующие формулы:

$$A16: = A15+B\$4;$$

$$B16: = \text{ЕСЛИ}(E16 \leq 11000; B\$15*(20000-E16)/(20000+E16); F\$15*EXP(E16-11000)/6318);$$

$$C16: = \text{ЕСЛИ}(C15 > B\$6; C15-B\$7*B\$4; B\$6);$$

$$D16: = D15+(B\$8-C16*B\$11-0,5*B\$9*B15*B\$12*D15*D15)*B\$4/C16;$$

$$E16: = E15+D16*B\$4.$$

Реализация рассмотренных в работе особенностей организации обучения старшеклассников моделированию способствует овладению опытом построения компьютерно-математических моделей, интерпретации получаемых результатов в ходе моделирования реальных процессов. Кроме того, выявленные особенности позволяют в дальнейшем организовать самостоятельную работу учащихся по решению задач, представленных в школьных учебниках по информатике.

Библиографический список

1. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282289
2. *Информатика. Задачник-практикум в 2 т.* Под ред. И.Г. Семкина, Е.К. Хеннера: Т. 2. Москва: Лаборатория Базовых Знаний, 2000.
3. Поляков К.Ю., Еремин Е.А. *Информатика. Углубленный уровень: учебник для 11 класса*: в 2 ч.. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013; Ч. 1.
4. Фиошин М.Е., Рессин А.А., Юнусов С.М. *Информатика и ИКТ. 10-11 кл. Профильный уровень*. В 2 ч. 11 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений. Москва: Дрофа, 2013; Ч. 2.
5. Егер С.М., Матвеев А.М., Шаталов И.А. *Основы авиационной техники*: учебное пособие. Available at: http://oat.mai.ru/book/glava03/3_2_2/3_2_2.htm
6. Теоретические и инженерные основы аэрокосмической техники: параметры МСА. *Old.as-club: сайт клуба авиастроителей*. Available at: http://old.as-club.ru/kurs3/aero/html/kurs_964_0.html

References

1. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obschego obrazovaniya. Odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282289
2. *Informatika. Zadachnik-praktikum v 2 t.* Pod red. I.G. Semakina, E.K. Hennera: T. 2. Moskva: Laboratoriya Bazovyh Znanij, 2000.
3. Polyakov K.Yu., Eremin E.A. *Informatika. Uglublennyy uroven': uchebnik dlya 11 klassa*: v 2 ch.. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2013; Ch. 1.
4. Fioшин M.E., Ressin A.A., Yunusov S.M. *Informatika i IKT. 10-11 kl. Profil'nyy uroven'*. V 2 ch. 11 kl.: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. Moskva: Drofa, 2013; Ch. 2.
5. Eger S.M., Matveenko A.M., Shatalov I.A. *Osnovy aviacionnoy tekhniki*: uchebnoe posobie. Available at: http://oat.mai.ru/book/glava03/3_2_2/3_2_2.htm
6. *Teoreticheskie i inzhenernye osnovy a'erokosmicheskoy tekhniki: parametry MSA. Old.as-club: sayt kluba aviastroitelej*. Available at: http://old.as-club.ru/kurs3/aero/html/kurs_964_0.html

Статья поступила в редакцию 19.07.18

УДК 378

Rashidova Z.D., postgraduate, Dagestan State University of a National Economy (Makhachkala, Russia),
E-mail: rashzar@mail.ru

EFFECTIVE USE OF MULTIMEDIA-TECHNOLOGIES IN THE ACTIVATION OF THE SELF-DEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF BACHELORATE STUDENTS. The author describes the role and place of multimedia technologies in activating independent cognitive activity of undergraduate students. The methodical advantages of using multimedia technologies in the educational process, as well as the basic requirements for the design of multimedia materials, are considered. The author concludes that only a high-quality multimedia lesson will allow to influence correctly all the senses of students and will help to increase the ability to perceive the educational material, to activate independent cognitive activity, to enrich the lesson with various materials and will allow to use various forms of work.

Key words: independent cognitive activity, educational process, multimedia technologies, multimedia training, information and communication technologies, multimedia product, multimedia materials, multimedia teaching aids.

З.Д. Рашидова, аспирант, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,
E-mail: rashzar@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

В статье автор описывает роль и место мультимедиа-технологий в активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов бакалавриата. Рассматриваются методические преимущества использования мультимедиа-технологий в образовательном процессе, а также основные требования к оформлению мультимедийных материалов. Автор делает

вывод о том, что только качественное мультимедийное занятие позволит правильно воздействовать на все органы чувств обучающихся и поможет повысить возможность восприятия учебного материала, активизировать самостоятельную познавательную деятельность, обогатить занятие разнообразными материалами и позволит использовать различные формы работы.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, мультимедиа-технологии, мультимедийное обучение, информационные и коммуникационные технологии, мультимедийный продукт, мультимедийные материалы, мультимедийные средства обучения.

Кардинальные перемены во всех областях человеческой жизни, которые несут с собой средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и новые модели профессиональной деятельности в соответствии с современными социальными требованиями информационного общества требуют совершенно иного уровня грамотности, соответствующего его запросам. А для этого необходимо создать принципиально новую технологию приобретения научных знаний, новые педагогические подходы к преподаванию и усвоению знаний, новые курсы обучения и методики преподавания. Как отмечают авторы работы [1], всё это должно способствовать активизации интеллекта обучаемых, формированию их творческих и умственных способностей, развитию целостного мировоззрения индивида – полноправного члена информационного общества.

Важная роль в процессе обучения отводится самостоятельной работе студентов над учебным материалом на фоне усиления ответственности преподавателей за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы, о чем говорится в Письме Министерства образования РФ №14-55-996ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27 ноября 2002 г. Следует отметить, что в процессе обучения в общеобразовательной школе формированию у учащихся умений самостоятельно приобретать знания не уделяется должного внимания, поэтому свыше 80% студентов на первых курсах обучения в высшем учебном заведении не в состоянии самостоятельно отыскать нужную информацию в рекомендуемых учебных и научных изданиях. В то же время не следует забывать, что самостоятельная работа качественно реализуется лишь при осознании студентами содержания учебного материала и действий по его обработке. При этом процесс осознания содержания учебного материала осуществляется посредством таких действий, как чтение и декодирование начального содержания, обработка и осознание содержания, конспектирование обработанного и осознанного содержания. И, конечно же, следует особо подчеркнуть, что самостоятельная работа не только способствует успешному усвоению студентом содержания учебного материала, приобретению навыков и умений профессиональной деятельности, но и формирует потребность в постоянном самосовершенствовании, самообразовании, оказывает положительное влияние на расширение его кругозора. Мы рассматриваем самостоятельную познавательную деятельность как основной вид учебной деятельности, организуемый, осуществляемый и контролируемый студентами по процессу и результату на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя. Актуальность проблемы активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. В этой связи особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности [2].

Для самостоятельной познавательной деятельности наиболее благоприятным мотивом является познавательный интерес, благодаря которому создается расположенность обучающегося к учебному процессу, к действиям преподавателя [3]. В решении этих вопросов большую помощь могут оказать мультимедиа-технологии.

По определению К. Халм-Караденица, под мультимедийным обучением подразумевается одна из приоритетных современных форм образования, предполагающая применение ИКТ и мультимедиа-технологий с целью достижения саморазвития личности в процессе самостоятельной работы обучающихся на базе мультимедиа-средств и повышения качества обучения, а также улучшения управления учебным процессом [4].

Использование мультимедиа-технологий в обучении позволяет подключить максимум каналов человека к восприятию информации, так как люди запоминают только 20% того, что они видят, и 30% того, что они слышат. Также запоминается 50% того, что видят и слышат, и целых 80% того, что они видят, слышат, и делают одновременно. Мультимедиа-технологии позволяют создавать информационно насыщенную среду погружения для участников образовательного процесса, используя текстовые и графические данные, видео, аудио, возможности объемного моделирования и интерактивные инструменты.

Эффективность применения интерактивных методик в обучении давно изучена и доказана. Известно, что интерактивные инструменты позволяют увеличить степень усвоения материала до 90%. Методика интерактивного обучения с использованием современного мультимедиа оборудования позволяет использовать новые возможности по предоставлению большего объема знаний и формированию необходимой фокусировки внимания учащихся.

Для того, чтобы мультимедиа-технология действительно была качественным инструментом образовательного процесса, необходимы следующие условия:

- преподаватель должен быть технически подкованным;
- преподаватель должен понимать содержание не только занятия, но и содержание мультимедиа, уметь грамотно оформлять мультимедийный продукт;
- применять мультимедиа в процессе обучения для достижения поставленных целей.

К сожалению, многие педагоги, используя мультимедиа, допускают некоторые ошибки. Прежде чем готовить мультимедиа-материалы, преподаватель должен продумать, зачем, как и когда он будет использовать на занятии мультимедиа-технологии. Занятия с использованием мультимедиа-технологий имеют свои методические возможности и преимущества. На основе анализа литературы [5; 6 и др.], нами выделены следующие методические преимущества мультимедиа-технологий:

1. Регулярное использование мультимедиа-технологий повышает эффективность и качество образовательного процесса, связанные с одновременным изложением теоретических сведений и показом демонстрационного материала.
2. Использование мультимедиа-технологий повышает мотивацию к учению.
3. Мультимедиа-технологии развивают наглядно-образное мышление, внимание и наблюдательность, формируют навык анализа и синтеза, навыки самоконтроля.
4. Мультимедиа-технологии развивают метапредметные навыки и умения.
5. Увеличивается плотность занятия, что достигается за счет более рационального распределения рабочего времени преподавателем, т. е. увеличивается объем предоставляемой информации.

Кроме того, мультимедиа-технология позволяет использовать на занятии разнообразные формы и виды учебной деятельности, что активизирует поисковую, творческую и самостоятельную деятельность обучающихся. Мультимедиа-технологии можно использовать на любом этапе учебного занятия: изучения нового материала; закрепления пройденного; повторения и практического применения полученных знаний и умений; обобщения и систематизации. Всё зависит от продуманности и проработанности мультимедийного материала. А для того, чтобы мультимедиа-материал был качественным, необходимо, прежде всего, при проектировании занятия задуматься над тем, какие цели оно преследует и какую роль играет в системе занятий. Каждый мультимедийный материал должен соответствовать принципам научности, доступности и наглядности.

Основные требования к оформлению мультимедийных материалов:

1. Наглядность. Сюда относятся: изображения, таблицы, иллюстрации, схемы, плакаты, различные объекты. Они должны использоваться при соблюдении следующих принципов: узнава-

емость (т. е. не должны содержать карикатурных, утрированных рисунков и стилизованных изображений, а должны четко соответствовать тому, о чем идет речь); динамика (вводимые эффекты анимации должны быть дидактически оправданными, не отвлекать обучающегося, а привлекать его внимание); видеоряд (необходимо детально продумать последовательность подачи материала, чтобы побудить активную мыслительную деятельность обучающихся); размер и количество (необходимо помнить, что излишняя наглядность мешает запоминанию).

2. Текст. С экрана он выступает как единица общения, поэтому необходимо соблюдать следующие условия: структура, объём и формат. Текст должен быть читабельным, располагаться на ровном одноцветном фоне, его не должно быть много на одном слайде, он не должен дублировать речь преподавателя.

3. Цветовой дизайн слайдов. Цветовое оформление влияет на эстетику урока и настроение обучающихся, поэтому дизайн слайдов должен быть лаконичным. Лучше использовать на одном слайде не более 3 – 4 цветов, сочетающихся друг с другом.

4. Звук. Он может играть несколько ролей на занятии. Это и шумовой эффект, звуковая иллюстрация или звуковое сопровождение. Здесь нужно очень тщательно продумывать, с какой целью на занятии будет использоваться звук. Он не должен быть резким и слишком громким.

5. Видео. Видеофрагмент должен быть предельно кратким, его использование должно иметь учебный эффект и обратную связь.

Эффективное освоение потенциала мультимедийных средств предполагает соответствующую подготовку преподавателя, который должен опираться на следующие положения: обучение работе с мультимедийными средствами обучения является частью содержания образования; мультимедийные средства обучения есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель; использование мультимедийных средств обучения расширяет возможности человеческого мышления в решении проблем; обучение работе с мультимедийными средствами является методом формирования мышления. При использовании мультимедиа-технологий преподаватели получают практически безграничные возможности для применения разнообразных методик обучения: разделение обучающихся по группам, командная работа, мозговые штурмы,

интерактивное тестирование и опросы, трансляция видео роликов, презентаций, образовательных ресурсов Интернет и т. д. При этом используемые в процессе обучения учебные материалы легко хранить и тиражировать, многократно использовать, в том числе и удаленно. Результаты тестирования и срезов знаний мгновенно обрабатываются, сохраняются и транслируются. В Дагестанском государственном университете народного хозяйства для тестирования студентов используется информационная система «Спрут», которая содержит информацию про студентов, а также позволяет провести различные виды тестирования, получить результат и хранить результаты тестирования в системе. Текущий контроль усвоения лекционного материала проводится через систему рейтингового контроля, осуществляемую при проведении коллоквиумов, контрольных работ и тестирования, а также итоговых форм контроля (зачетов и экзаменов). На занятиях преподавателями активно используются интерактивные и мультимедийные технологии – учебные видеофильмы, презентации, электронные курсы, тренинги, игры, которые способствуют более лучшему усвоению основных дидактических единиц дисциплины, так как обеспечивается наглядное представление материала из различных источников, задействующих различные органы чувств обучающегося. Нами совместно с преподавателями факультета иностранных языков в двух группах факультета для сравнительного анализа занятия проводились с активным использованием мультимедийных технологий: лекции проводились с использованием мультимедийных презентаций, учебных видео, практические занятия проводились с использованием мультимедийных обучающих программ. В итоге по результатам итоговых испытаний в этих двух группах средняя успеваемость составила 84%, а в группах, где мультимедийные технологии не использовались, средняя успеваемость составила 71%.

Таким образом, качественное мультимедийное занятие будет эффективным инструментом образовательного процесса только в том случае, если оно тщательно продумано и проработано, если соблюдены все требования к его оформлению. Только качественное мультимедийное занятие позволит правильно воздействовать на все органы чувств обучающихся и поможет повысить возможность восприятия учебного материала, активизирует самостоятельную познавательную деятельность, а также насытит занятие разнообразными материалами и позволит использовать различные формы работы.

Библиографический список

1. Андресен Бент. Б. *Мультимедиа в образовании*: специализированный учебный курс: Перевод с английского. 2-е изд.; испр. и доп. Москва, 2007.
2. *Основы педагогики и психологии в высшей школе*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 1986.
3. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование*. Москва, 1980.
4. Halm-Karadeniz Katja. Das Internet: Ideales Medium fuer Daf und Landeskunde. *Info DaF* 28. 2001; 4.
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Под редакцией Е.С. Полат. 2-е изд.; стер. Москва, 2005.
6. Везилов Т.Г. Некоторые аспекты использования электронных образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов бакалавриата. *Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения*: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. 27.02.2018. Дербент, 2018: 350 – 355.

References

1. Andresen Bent. B. *Mul'timedia v obrazovanii*: specializirovannyj uchebnyj kurs: Perevod s anglijskogo. 2-e izd.; ispr. i dop. Moskva, 2007.
2. *Osnovy pedagogiki i psihologii v vysshej shkole*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 1986.
3. Pidkasytj P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie*. Moskva, 1980.
4. Halm-Karadeniz Katja. Das Internet: Ideales Medium fuer Daf und Landeskunde. *Info DaF* 28. 2001; 4.
5. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov. Pod redakciej E.S. Polat. 2-e izd.; ster. Moskva, 2005.
6. Vezirov T.G. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya `elektronnyh obrazovatel'nyh tehnologij v professional'noj podgotovke studentov bakalavriata. *Psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: puti i sposoby ih resheniya*: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 27.02.2018. Derbent, 2018: 350 – 355.

Статья поступила в редакцию 08.07.18

УДК 378 : 51(07)

Romanyuk D.A., postgraduate, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dmitr_kom2010@mail.ru

Suhovienko E.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: suhovienko@mail.ru

MONITORING MODEL OF THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS. The article presents a model for monitoring the formation of universal learning actions in the teaching of mathematics, consisting of four blocks. The research consistently shows the contents of the target, substantial, operational-technological and

correctional-productive units. Universal learning actions specific for a school course of mathematics are revealed and concretized. The work describes the creation and use of electronic journal to collect, store, process and visualize the results of diagnostics of universal learning actions.

Key words: model, monitoring, teaching mathematics, electronic journal of formation of universal learning actions.

Д.А. Романюк, аспирант каф. математики и методики обучения математике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: dmitr_kom2010@mail.ru

Е.А. Суховиенко, д-р пед. наук, зав. каф. математики и методики обучения математике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: suhovieenko@mail.ru

МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 04.06.2018 г. № 1/338 по теме «Моделирование в теории и практике математического образования».

В статье представлена модель мониторинга формирования универсальных учебных действий в процессе обучения математике, состоящая из четырех блоков. Последовательно показано наполнение целевого, содержательного, операционно-технологического и коррекционно-результативного блоков. Выявлены и конкретизированы универсальные учебные действия, специфичные для школьного курса математики. Описано создание и применение электронного журнала для сбора, хранения, обработки и наглядного представления результатов диагностики универсальных учебных действий.

Ключевые слова: модель, мониторинг, обучение математике, электронный журнал учета сформированности универсальных учебных действий.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [1] поставил перед учителями задачу формирования у учащихся универсальных учебных действий (УУД), которые носят надпредметный характер, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности, независимо от её специального предметного содержания. Формирование универсальных учебных действий невозможно без проведения внутреннего контроля и коррекции. Однако в число проблем реализации системно-деятельностного подхода в образовании не вошла информационная задача фиксации, обработки и коррекции результатов освоения универсальных учебных действий, в то время, как программа развития универсальных учебных действий, предусмотренная стандартом, должна содержать методику и инструментарий мониторинга успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий [1]. Данная статья посвящена разработке модели мониторинга формирования универсальных учебных действий в процессе обучения математике.

В качестве рабочего мы будем придерживаться определения Е.А. Суховиенко, полагающей образовательный мониторинг системой регулярного отслеживания состояния педагогического процесса, включающей сбор информации, её хранение, обработку и распространение [2].

Создание модели мониторинга формирования универсальных учебных действий в процессе обучения математике требует применения метода моделирования. По В.А. Штоффу, модель – это «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение дает новую информацию об объекте» [3, с. 19]. В другой работе В.А. Штофф указывает существенные признаки модели: «1) между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована (условие отражения и уточненной аналогии); 2) модель в процессах научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации); 3) изучение модели позволяет получать информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции)» [4, с. 87].

Моделирование предполагает выяснение составных частей мониторинга, связей между ними, описание их функционирования и развития. В состав виртуальной системы мониторинга Л.А. Башарина [5] включает индикацию долговременных учебных линий с конечными и промежуточными целями; конкретный набор тестовых измерителей для регистрации результатов учебного процесса; индикацию стандартов для оценки динамики обученности. В систему комплексного квалиметрического мониторинга, разработанную И.Н. Кулеминым [6] входят такие компоненты, как цели и содержание общего образования; модели ученика и школы, модель обучения и технология учебно-воспитательного процесса; требования образовательных стандартов и педагогическое прогнозирование; психодиагностика и педагогический контроль. В состав системы мониторинга качества образо-

вания [7] входят следующие элементы: установление стандарта и его операционализация; сбор данных и оценка результатов; принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами.

Е.А. Суховиенко соотносит состав педагогического мониторинга со структурой педагогической диагностики, включая в него целеполагание (и одновременно определение критериев); подбор диагностических методик; сбор информации; обработку информации; выработку диагноза и прогноза; выработку мер коррекции и регулирования дальнейшего процесса обучения [8; 9]. Заметим, что представленный в работах Е.А. Суховиенко мониторинг направлен на диагностику и отслеживание предметных результатов обучения математике. Мы ставим цель разработки мониторинга метапредметных результатов обучения математике, к которым относятся познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Мы группируем компоненты мониторинга в четыре блока: целевой, содержательный, операционно-технологический и коррекционно-результативный (рис. 1).

Рассматривая содержание целевого блока, заметим, что мониторинг способен вызвать существенные изменения в работе учителя. Некоторые авторы предлагают использовать данные мониторинга для стимулирования педагогов к совершенствованию качества учебно-воспитательного процесса [7; 10]. Мы полагаем одной из целей мониторинга стимулирование учителей математики к формированию универсальных учебных действий учащихся.

Как пишет А.А. Кузнецов [11], результатом мониторинга является получение систематической информации о текущем состоянии учебно-воспитательного процесса, что собственно представляет собой его главную функцию. Целью мониторинга является обеспечение эффективного информационного отслеживания результатов деятельности, при этом диагностируемые качества должны отслеживаться и оцениваться количественными показателями. В процессе мониторинга выясняются следующие вопросы: достигается ли цель, существует ли положительная динамика, есть ли предпосылки для совершенствования работы преподавателя и соответствует ли уровень сложности возможности учащихся [5].

В.В. Репкин и др. [12] задачи мониторинга видят в акцентировании внимания на процессуальных характеристиках учебной деятельности, в использовании при построении деятельности зоны ближайшего развития ребенка. Мониторинг способствует универсализации учебной деятельности, то есть её индивидуализации, гибкости, вариативности. Учитывая задачи нашей работы, мы полагаем целью мониторинга получение регулярной и оперативной информации о процессе и результатах формирования универсальных учебных действий.

Переходя к раскрытию содержательного блока модели, важно подчеркнуть значительный потенциал математики как учебного предмета для формирования универсальных учебных действий. При обучении математике у учащихся развивается

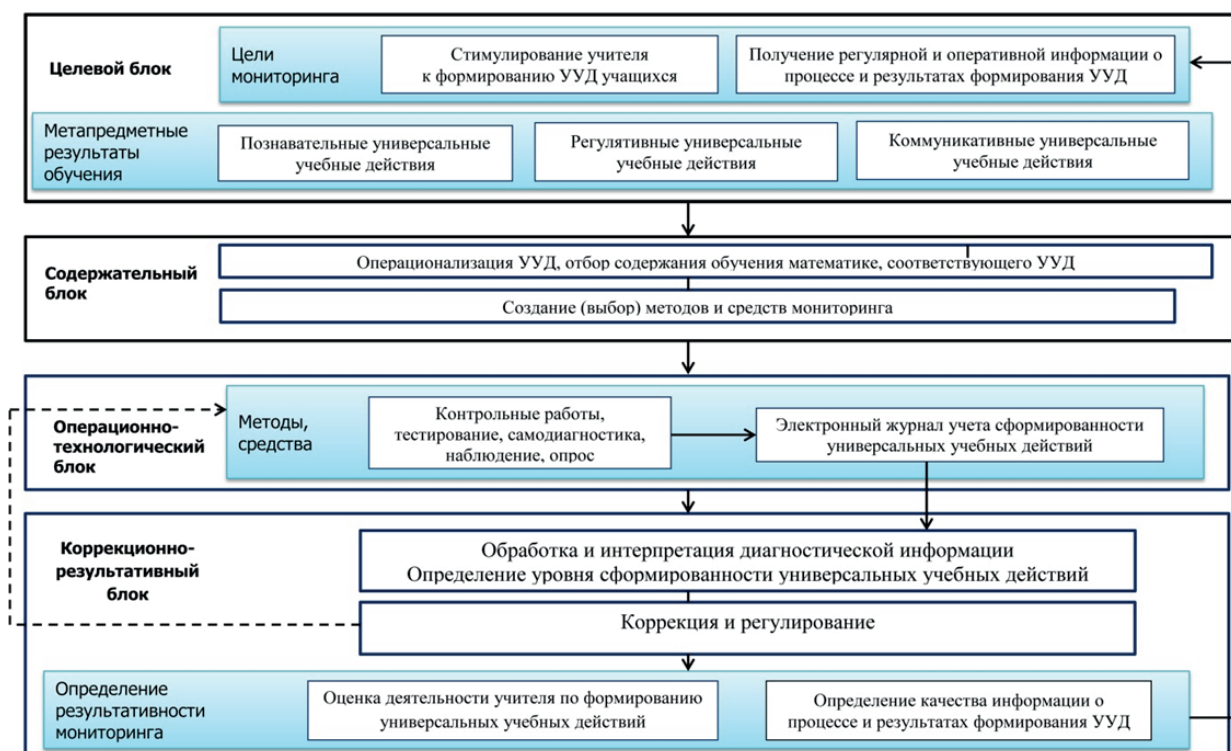


Рис. 1. Модель мониторинга формирования универсальных учебных действий в процессе обучения математике

логическое мышление, связанное с владением правилами логического вывода, пониманием и сохранением в памяти доказательств, способностями к обобщению, абстрагированию и оперированию формальными структурами.

Большая роль при обучении математике отводится алгоритмическому мышлению, необходимому для профессиональной деятельности в современном обществе, а также овладению языком математики – пониманию математических символов, умению записывать в символической форме решения и доказательства. Решение любой математической задачи требует четкой самоорганизации: точного осознания цели, работы либо по готовому алгоритму (плану), либо по самостоятельно созданному, проверки результата действия (решения задачи), коррекции результата в случае необходимости.

Разработка мониторинга требует анализа диагностируемого явления – универсальных учебных действий. Для выявления возможностей курса математики пятого класса для формирования универсальных учебных действий мы провели анализ его содержания. Например, установили, какие универсальные учебные действия выполняют учащиеся в процессе решения математических задач.

Рассмотрим задание: стоимость батона хлеба – 27 р., а стоимость плитки шоколада – 65 р. Запишите в виде выражения: 1) насколько плитка шоколада дороже батона хлеба; 2) во сколько раз плитка шоколада дороже батона хлеба; 3) стоимость плитки шоколада и батона хлеба вместе. Его решение способствует формированию умения создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач [1].

В задании: «Объясните, как сравнивать отрезки при помощи линейки или циркуля. Подумайте, как проверить, равны ли отрезки, если под рукой нет ни циркуля, ни линейки, но есть калька или прозрачная пленка. Подведите итог проделанной работы: в каких случаях можно утверждать, что отрезки равны?» решение требует выполнения следующих универсальных учебных действий: планирования пути достижения целей, осознанного выбора наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач; оценки правильности выполнения учебной задачи и собственных возможностей её решения; построения логического рассуждения [1].

Проведённый анализ позволяет считать, что курс математики пятого класса дает возможность формировать у обучающихся семь универсальных учебных действий:

Д1 – умение оценивать правильность выполнения учебной задачи;

Д2 – умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата;

Д3 – умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

Д4 – умение устанавливать аналогии, классифицировать, строить логическое рассуждение;

Д5 – умение осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

Д6 – умение самостоятельно планировать пути достижения целей;

Д7 – умение корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Таким образом, нами была проведена операционализация стандарта: из ФГОС ООО были выбраны и конкретизированы присущие именно математике универсальные учебные действия. Выявив перечень универсальных учебных действий, подлежащих отслеживанию в процессе обучения математике в пятом классе, мы перешли к составлению заданий для их диагностики. Отличительной особенностью используемых нами средств диагностики (контрольные работы, тестирование, самодиагностика, наблюдение, опрос) является то, что они диагностируют одновременно и предметные, и метапредметные результаты обучения.

Например, после изучения правила округления натуральных чисел ученикам предлагается следующее задание: Миша задумал число и, округлив его до десятков, получил 370. Запишите самое маленькое и самое большое из возможных чисел, которые мог задумать Миша. Поясните ответ.

Предполагаемое решение: если при округлении цифра десятков не изменилась, то следующая за ней цифра 0, 1, 2, 3 или 4, тогда наибольшее возможное число 374, если же цифра десятков изменилась (увеличилась на 1), то следующая за ней цифра 5, 6, 7, 8 или 9. Тогда наименьшее число 365. Полный ответ ученика свидетельствует о знании правила и о сформированности умения строить логические рассуждения [13].

Рассмотрим операционно-технологический блок модели мониторинга универсальных учебных действий. В этот блок входит реализация созданных в содержательном блоке средств и методов диагностики. Однако немаловажную роль в профессио-

нальной деятельности учителя играет его умение фиксировать, обрабатывать и корректировать результаты достижений своих учеников. Для школьного учителя наиболее близким и понятным ему инструментом фиксации результатов является классный журнал. В настоящее время достаточно широко используются электронные классные журналы, однако традиционные журналы не позволяют использовать их для фиксации результатов освоения универсальных учебных действий. В качестве технологического средства мониторинга формирования универсальных учебных действий мы решили использовать электронный журнал.

Журнал должен отвечать двум заявленным целям мониторинга: стимулировать учителя к формированию универсальных учебных действий учащихся и служить средством сбора, обработки и хранения регулярной оперативной информации о процессе и результатах формирования универсальных учебных действий. Для обеспечения деятельности учителя прежде всего требуется организация удобного интерфейса, что выражается в простоте заполнения таблицы с первичными данными и в наглядном представлении информации с возможностью распечатки. Достижение второй цели требует простоты и скорости обработки диагностической информации.

Кроме того, журнал должен способствовать достижению метапредметных результатов. Для этого должна быть предусмотрена возможность обобщения результатов учеников за длительное время в виде сводных таблиц освоения универсальных учебных действий каждым учеником с автоматическим подсчетом среднего балла по каждому проверяемому УУД и автоматическим указанием на несоответствия по качеству освоения.

Журнал должен обеспечивать функцию хранения информации о результатах освоения УУД, что дает возможность отслеживать динамику формирования универсальных учебных действий на протяжении всего периода обучения и представлять инфор-

мацию в виде графиков и диаграмм. Журнал должен допускать возможность развития: распространения функций мониторинга на другие предметы с возможностью изменения номенклатуры УУД, обобщения информации по параллели, школе, району и т. д.

Для анализа результатов контрольных мероприятий мы включили в журнал таблицы двух типов, составленные в Microsoft Office Excel. В таблицу с исходными данными вносятся имена учеников и результаты выполнения ими контрольных работ или иных мероприятий. Номерам заданий контрольной работы соответствуют проверяемые этими заданиями универсальные учебные действия. Например, во втором задании выполняются действия: Д3, Д6, Д7 и т. д. Ученикам ставятся баллы: 1 балл – задание выполнено; 0 баллов – задание не выполнено. Например, после заполнения результатов выполнения учащимися контрольной работы №1 таблица выглядит так (рис. 2).

После обработки первичных данных формируется таблица второго типа (рис. 3).

Рассмотрим, например, результаты ученика Вани С. Универсальное учебное действие Д3 выполняется во втором, третьем, и четвертом заданиях. Ваня С. за второе задание получил 0 баллов, за третье и четвертое по 1 (рис. 2). В Microsoft Office Excel вычисляется значение сформированности Д3 для Вани С. (рис. 3).

Таким образом, вычисляется оценка для всех учеников в классе. В таблице подсчитывается среднее значение по всем ученикам индивидуально и среднее значение по каждому универсальному учебному действию. Минимальное значение в таблице может быть равно нулю, а максимальное значение – единице. Мы определили следующие критерии оценки сформированности действий: от 0,8 до 1 – высокий уровень, от 0,6 до 0,8 – средний уровень, от 0,4 до 0,6 – низкий уровень сформированности.

1	главная	предметы	математика					результат контрольной работы				
2			контрольная работа № 1									
3	№	ФИО ученика/ Задание №	1	2	2	2	3	3	3	4	5	
4		УУД	Д4	Д3	Д5	Д6	Д3	Д1	Д7	Д3	Д2	
5	1	Ваня С	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
6	2	Вася В	1	1	1	1	1	0	0	0	0	
7	3	Женя К	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
8	4	Петя Л	0	1	1	1	0	0	0	1	1	
9	5	Толя Д	1	0	0	0	1	1	1	0	0	

Рис. 2. Таблица для занесения результатов выбранного контрольного мероприятия

1	предметы	математика									
2		результат к/р №1									итог
3	№	ФИО ученика	Универсальные учебные действия								
4			Д1	Д2	Д3	Д4	Д5	Д6	Д7		
5	1	Ваня С	1	0,67	0,67	0	0	0	1	0,48	
6	2	Вася В	0	0	0,67	1	1	1	0	0,52	
7	3	Женя К	0	1	0	1	0	0	0	0,29	
8	4	Петя Л	0	1	1	0	1	1	0	0,57	
9	5	Толя Д	1	0	0,33	1	0	0	1	0,48	
10		среднее	0,4	0,53	0,53	0,6	0,4	0,4	0,4	0,47	

Рис. 3. Таблица результатов диагностики универсальных учебных действий

Все необходимые расчёты электронный журнал осуществляет автоматически. Если результат оказывается ниже 0,6 балла, то соответствующая ячейка таблицы будет окрашена в предупреждающий красный цвет. Это сигнал для учителя и для ученика о необходимости усиления работы по овладению данным универсальным учебным действием. Высокие результаты сформированности действия окрашиваются в ярко-зеленый цвет. Средние результаты – в желтый. Внизу страницы приводятся средние значения баллов освоения УУД по классу. Красный цвет в этой области говорит о необходимости проведения фронтальной коррекционной работы. Также автоматически проставляется итоговый балл освоения универсальных учебных действий каждым учащимся. Красный цвет итогового балла означает недостаточный уровень освоения проверяемых универсальных учебных действий. По «флажкам» учитель может выработать стратегию преодоления несоответствий в освоении универсальных учебных действий для каждого ученика и для класса в целом.

Итак, после каждой контрольной работы учитель видит, как ученики освоили универсальные учебные действия, над какими нужно поработать, как составить следующую контрольную работу и на какие задания сделать акцент в ходе классной и домашней работы.

Опишем содержание коррекционно-результативного блока. Этот блок реализует важную функцию мониторинга – выработку мер коррекции и регулирования. Вернемся к контрольной №1 и проанализируем ее результаты (выполнение универсальных учебных действий). Рассмотрим по каждому ученику результат усвоения УУД.

Женя К. Вася В. и Петя Л. (см. рис. 3) плохо справились с заданиями, диагностирующими умения оценивать правильность выполнения учебной задачи и корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Для коррекции им предложено, в числе прочих, следующее задание:

Запишите, пользуясь римской нумерацией, числа 11, 223, 33, 444, 555.

Проверьте себя:

111	222	333	444	555
CXI	CCXXII	CCCXXXIII	CDXLIV	DLV

Женя К. плохо справился с заданием, связанным с использованием знаково-символических средств, в том числе моделей и схем для решения учебных задач. Его задание: *скорость всадника x км/ч, а поезда – y км/ч. Установите соответствие величин и выражений:*

1. Скорость сближения всадника и поезда при движении навстречу;

2. Скорость удаления при движении в одну сторону.

A. $x + y$. B. $y - x$. C. $x - y$.

Ответ: 1. ____ 2. ____ 3. ____.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
2. Суховиенко Е.А. *Теоретические основы информационных технологий педагогической диагностики*. Челябинск: Издательство Чел. гос. пед. ун-та, 2004.
3. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва; Ленинград: Наука, 1966.
4. Штофф В.А. *Введение в методологию научного познания*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1972.
5. Башарина Л.А. *Педагогическая диагностика как условие совершенствования профессионального мастерства учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1996.
6. Кулемин И. Н. *Региональная модель мониторинга качества начального профессионального образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
7. Кальней В.А., Шишов С.Е. *Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод. пособие для учителя*. Москва: Пед. общество России, 1999.
8. Суховиенко Е.А. *Управление качеством образования и педагогическая диагностика. Профессиональное образование. Столица*. 2003; 10: 11.
9. Суховиенко Е.А. *Мониторинг обучения с помощью электронного учебника. Профессиональное образование. Столица*. 2003; 11: 12.
10. Беспалько В.П. *Стандартизация образования: основные идеи и понятия. Педагогика*. 1993; 5:16 – 25.
11. Кузнецов А.А. *Мониторинг качества подготовки учащихся: организация. Стандарты и мониторинг*. 2000; 5: 38 – 41.
12. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. *О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. Вопросы психологии*. 1995; 1: 13 – 24.
13. Суховиенко Е.А. *Мониторинг формирования универсальных учебных действий учащихся в процессе обучения математике. Материалы XXXIII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, посвящённого 100-летию ВятГУ*, 25 – 27 сентября. Киров: Издательство ВятГУ: ООО «Радуга ПРЕСС», 2014: 269 – 271.

У Васи С., Жени К. и Толи Д. недостаточно сформировано умение осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Им предложено *вычислить наиболее удобным способом значения выражений:*

- 1) $48 + 23 + 17 + 52$;
- 2) $99 + 52 + 18 - 9$;
- 3) $55 + 43 + 45 + 20 + 17 + 80$.

Коррекционно-результативный блок оценивает еще и эффективность проведенной работы по использованию мониторинга, т.е. соответствие его целей и результатов. Для оценки влияния использования средств мониторинга на формирование УУД мы сравнили результаты первой и последней контрольных работ (рис. 4). Гистограмма показывает рост уровня сформированности всех семи отслеживаемых универсальных учебных действий.

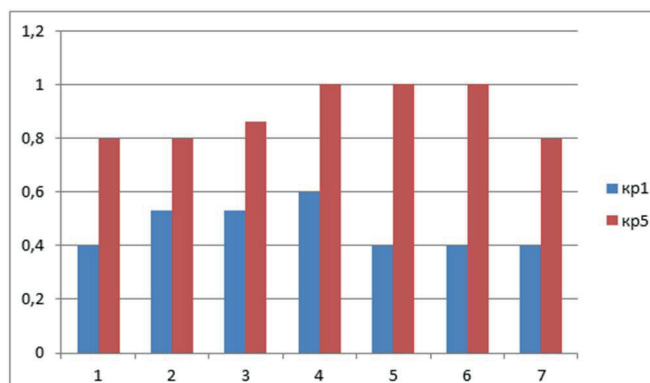


Рис. 4. Сравнение результатов сформированности УУД в начале и в конце опытно-поисковой работы

Заметим, что взаимосвязи блоков мониторинга являются как прямыми, разворачиваются последовательно во времени, так и обратными. После проведения коррекционных мер проводится повторная диагностика УУД в рамках мероприятий, описанных в операционно-технологическом блоке. Анализ результативности мониторинга вынуждает нас вернуться к его целям и сопоставить их с достигнутыми результатами. 86% учителей, использующих в своей работе журнал учета сформированности универсальных учебных действий, отмечают, что мониторинг стимулирует как учителя, так и учащихся к освоению универсальных учебных действий за счет того, что представление информации в мониторинге позволяет учителю наглядно увидеть пробелы и недочеты в подготовке учащихся и принять коррекционные меры.

Построенная нами модель мониторинга формирования универсальных учебных действий является конструктивной, поэтому о ее адекватности можно судить косвенно, опираясь на результаты реализации модели. Соответствие целей и результатов мониторинга формирования универсальных учебных действий позволяет говорить о том, что описываемая модель учитывает все существенные стороны изучаемого явления.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
2. Suhovienko E.A. *Teoreticheskie osnovy informacionnyh tehnologij pedagogicheskoj diagnostiki*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chel. gos. ped. un-ta, 2004.
3. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva; Leningrad: Nauka, 1966.
4. Shtoff V.A. *Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1972.
5. Basharina L.A. *Pedagogicheskaya diagnostika kak uslovie sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
6. Kulemin I. N. *Regional'naya model' monitoringa kachestva nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
7. Kal'nej V.A., Shishov S.E. *Tehnologiya monitoringa kachestva obucheniya v sisteme «uchitel'-uchenik»*: metod. posobie dlya uchitelya. Moskva: Ped. obschestvo Rossii, 1999.
8. Suhovienko E.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i pedagogicheskaya diagnostika. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2003; 10: 11.
9. Suhovienko E.A. Monitoring obucheniya s pomosh'yu elektronnoho učebnika. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2003; 11: 12.
10. Bepal'ko V.P. Standartizatsiya obrazovaniya: osnovnye idei i ponyatiya. *Pedagogika*. 1993; 5: 16 – 25.
11. Kuznecov A.A. Monitoring kachestva podgotovki uchashchihsya: organizatsiya. *Standarty i monitoring*. 2000; 5: 38 – 41.
12. Repkin V.V., Repkina G.V., Zaika E.V. O sisteme psihologo-pedagogicheskogo monitoringa v postroenii učebnoj deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 1995; 1: 13 – 24.
13. Suhovienko E.A. Monitoring formirovaniya universal'nykh učebnykh deystviy uchashchihsya v processe obucheniya matematike. *Materialy XXXIII Mezhdunar. nauch. seminarov prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov, posvyaschennogo 100-letiyu VyatGU*, 25 – 27 sentyabrya. Kirov: Izdatel'stvo VyatGU: OOO «Raduga PRESS», 2014: 269 – 271.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 378

Nikitina G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D. I. Mendeleev (branch) of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: hycc1@mail.ru

THE FEATURES OF TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF CHANGE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER: INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS. In this article the problem of training of students for professional and pedagogical activity in the conditions of change of professional activity of the teacher is considered. The author proves and describes characteristics of training of future teachers for professional activity: saturation of a subject of training of students for professional and pedagogical activity; updating of a social component of professional and pedagogical activity and others. For identification of features of training of students internal factors (the organization of process and results of preparation, studying of a subject of preparation, etc.) and external factors (conditions in which training of students will be organized) were considered. Research methods: theoretical methods of the analysis and synthesis of philosophical, sociological and psychology and pedagogical literature, normative documents of an education system. Results of a research can be used at the organization of educational process at institutes and colleges on preparation of pedagogical shots.

Key words: preparation for professional and pedagogical activity, changes of professional and pedagogical activity

Г.В. Никитина, канд. пед. наук, ст. преп., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: hycc1@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ

В статье на основе теоретического анализа раскрываются особенности подготовки будущих педагогов в условиях изменения профессионально-педагогической деятельности: социальная насыщенность предмета подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности; актуализация социальной составляющей профессионально-педагогической деятельности; популяризация социально-значимой деятельности и волонтерства в образовательной среде; использование средств неформального образования в процессе подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: подготовка к профессионально-педагогической деятельности, изменения профессионально-педагогической деятельности.

Проблеме подготовки педагогических кадров в Российской Федерации уделяется значительное внимание со стороны государства в последние годы. Об этом свидетельствует ряд важных документов, посвященных вопросам подготовки педагогов на государственном уровне: Федеральные государственные образовательные стандарты (2009 г., 2014 г.) [1; 2], Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3], Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [4], Профессиональный стандарт педагога [5], Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» [6]. Внимание государства и общества к проблеме подготовки педагога способствовало интенсивному развитию данной области педагогической науки, хотя она уже является достаточно разработанной в науке.

На содержание и процесс подготовки будущих педагогов оказывают влияние также социокультурные факторы, под воздействием которых трансформировалась и профессионально-педагогическая деятельность. Это в свою очередь является

полем для исследований в области теории и методики подготовки педагогических кадров.

В данной работе автором выделены особенности подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях изменения профессиональной деятельности педагога. Для этого использованы теоретические методы анализа и синтеза философской, социологической и психолого-педагогической литературы, а также нормативные документы системы образования.

Для выявления указанных особенностей подготовки студентов учитывались, во-первых, внутренние факторы, обуславливающие особенности подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности (организация процесса и результатов подготовки, изучение предмета подготовки и т.п.), и во-вторых, внешние факторы, к которым относим условия, в которых организуется подготовка студентов.

Первую особенность подготовки будущих педагогов связываем с социальной насыщенностью предмета подготовки

студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Содержание профессионально-педагогической деятельности обуславливает непосредственно предмет подготовки студентов в вузе. Проблему содержания профессионально-педагогической деятельности рассматривали многие ученые, среди которых В.Н. Гинецинский [7], Н.В. Кузьмина [8], А.К. Маркова [9], Л.М. Митина [10], Е.В. Пискунова [11], А.И. Щербаков [12]. Ряд ученых (Е.В. Пискунова [11], Ю.В. Сенько [13], Н.Н. Суртаева [14] и др.) обращают внимание на изменения, происходящие в содержании профессионально-педагогической деятельности. В исследовании Е.В. Пискуновой выделены и подробно описаны факторы, которые послужили трансформации профессионально-педагогической деятельности («информатизация социума; становление открытого и гражданского общества, формирование нового культурного типа личности; профессионализация членов общества в течение всей жизни») [11]. Эти факторы оказали влияние не только на изменение содержания профессионально-педагогической деятельности, но также повлекли изменения на способы и формы ее организации т.п.

На наш взгляд наблюдается социальная насыщенность профессионально-педагогической деятельности, которая проявляется в социальном взаимодействии педагога, специфичном для нашего времени. Проблема социального взаимодействия в профессиональной деятельности педагога находит отражение в работах С.А. Писаревой [15], Н.Н. Суртаевой [14], А.В. Кандауровой [16], Н.В. Чекалевой [17], Ю.Б. Дроботенко [18] и других.

Проведя сравнительный анализ научных трудов, относительно содержания профессионально-педагогической деятельности в исследованиях второй половины XX в. (В.Н. Гинецинского [7], Н.В. Кузьминой [8], А.К. Марковой [9], Л.М. Митиной [10], А.И. Щербакова [12] и др.) и XXI в. (С.П. Иванова [19], Д.Г. Левитес [20], И.М. Машаров [21], Е.В. Пискунова [11] и др.) мы убедились в том, что в социальное взаимодействие в профессионально-педагогической деятельности осуществляется на принципиально ином уровне в современных условиях.

Так, например, целью профессионально-педагогической деятельности во второй половине XX в. является формирование творческой личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания и поведения, в то время как в XXI в. акцент сделан на воспитании, социально-педагогической поддержке становления и развития высоконравственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. При этом если во второй половине XX века преобладает субъект-объектный характер отношений между педагогом и учениками, то в XXI веке этот характер меняется на субъект-субъектный, гуманистический и партнерский. Также и меняются социально-профессиональные роли педагога: от роли информатора и судьи педагог переходит к роли консультанта, организатора, помощника, наставника, тьютора, агента, члена команды, фасилитатора, модератора и др.

Следует заметить и о субъектах (объектах) образовательного пространства. Во второй половине прошлого века их составляли учителя и ученики. А сегодня это пространство существенно расширилось и включает помимо учителя и учеников иных субъектов: представителей различных государственных структур, общественности, бизнеса. При этом формы и средства организации взаимодействия также подверглись изменению: помимо прямого (непосредственного) общения также используются дистанционные формы и информационные и телекоммуникационные технологии.

Все это свидетельствует об изменении социального взаимодействия современного педагога.

Второй особенностью подготовки будущих педагогов, по нашему мнению, является *актуализация социальной составляющей профессионально-педагогической деятельности*.

Для обоснования этого утверждения обратимся к анализу государственных документов, затрагивающих вопросы подготовки будущих педагогов. В частности, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») указаны такие компетенции как: «готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе» (ОК 7); «осознание социальной значимости будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» (ОПК 1); «готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса» (ПК 5) [1]. ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) содержит компетенции: «способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» (ОК-5), «готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса» (ПК-6) [2]. А организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями, участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом для решения задач профессиональной деятельности является одной из профессиональных задач в области педагогической деятельности [2].

Если обратиться к анализу Профессионального стандарта педагога [5], то можно заметить, что социальная составляющая профессионально-педагогической деятельности также находит отражение. В качестве примера обратим внимание на п.4.2. Часть вторая: воспитательная работа, п/п. 15. В документе указано, что педагог должен «Уметь сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач (задач духовно-нравственного развития ребенка)». А в п.4 того же документа отмечается, что среди личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых педагогу для осуществления развивающей деятельности, является также «готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума».

Вышесказанное подчеркивает актуализацию социальной составляющей профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, нами выделены наиболее существенные особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях изменения профессиональной деятельности педагога. Также к ним можно отнести такие как: *популяризация социально-значимой деятельности и волонтерства в образовательной среде; использование средств неформального образования в процессе подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности*.

Представленные в данной статье особенности подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, в целом, включают социальную насыщенность профессионально-педагогической деятельности, расширение профессиональных функций, ролей и позиций современного педагога, введение в образовательный процесс учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Обозначенные особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях изменения профессиональной деятельности педагога находят отражение в работе ряда вузов и сузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров сегодня.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования подготовки по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)*. Москва, 2009.
2. *Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Москва, 2014.
3. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон*. Москва, 2012.
4. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы*. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы».
5. *Профессиональный стандарт: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н.
6. *Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Аналитическая справка о ходе реализации проекта (май 2015 г.)* Available at: <http://docplayer.ru/25899178-Programma-modernizaciy-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federacii-analiticheskaya-spravka-o-hode-realizacii-proekta.html>

7. Гинецинский В.И. *Основы теоретической педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Ленингр. ун-та, 1992.
8. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
9. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. Москва, 1993; Маркова А.К. *Психология профессионализма*. 1996.
10. Митина Л.М. *Психология профессионального развития*. Москва, 1998.
11. Пискунова Е.В. *Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
12. Щербakov А.И. *Психология труда и личности учителя*. Ленинград, 1976.
13. Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя. *Педагогика*. 2007; 2: 45 – 52.
14. Суртаева Н.Н. Трансформация педагогической профессии как инновационное явление в педагогическом образовании. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2009; 2: 13 – 14.
15. Писарева С.А. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием возможностей сетевого взаимодействия (по материалам Всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими кафедрами). *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012; 3: 234 – 243.
16. Кандаурова А.В. Влияние изменений социального взаимодействия на педагогическую деятельность. *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2012; 1: 40 – 42.
17. Чекалева Н.В. *Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе*: науч.-метод. материалы для студ. вузов, обуч. по напр. «540600 (050700 Педагогика)». РГПУ. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008.
18. *Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности*. Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, Ю.Б. Дроботенко и др.; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2015.
19. Иванова С.П. *Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности*. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002.
20. Левитес Д.Г. *Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.
21. Машаров И.М. Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов: монография. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России; СПбИВЭСЭП; Общество «Знание» Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2001.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya podgotovki po napravleniyu podgotovki 050100 pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*. Moskva, 2009.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilami podgotovki)*. Moskva, 2014.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon*. Moskva, 2012.
4. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 aprelya 2014 g. № 295 g. Moskva «Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody».
5. *Professional'nyj standart: Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')*. Utverzhen prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 g. № 544n.
6. *Programma «Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii»*. Analiticheskaya spravka o hode realizacii proekta (maj 2015 g.) Available at: <http://docplayer.ru/25899178-Programma-modernizaciya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-rossijskoj-federacii-analiticheskaya-spravka-o-hode-realizacii-proekta.html>
7. Гинецинский В.И. *Основы теоретической педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Ленингр. ун-та, 1992.
8. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
9. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. Москва, 1993; Маркова А.К. *Психология профессионализма*. 1996.
10. Митина Л.М. *Психология профессионального развития*. Москва, 1998.
11. Пискунова Е.В. *Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
12. Щербakov А.И. *Психология труда и личности учителя*. Ленинград, 1976.
13. Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя. *Педагогика*. 2007; 2: 45 – 52.
14. Суртаева Н.Н. Трансформация педагогической профессии как инновационное явление в педагогическом образовании. *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2009; 2: 13 – 14.
15. Писарева С.А. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием возможностей сетевого взаимодействия (по материалам Всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими кафедрами). *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012; 3: 234 – 243.
16. Кандаурова А.В. Влияние изменений социального взаимодействия на педагогическую деятельность. *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2012; 1: 40 – 42.
17. Чекалева Н.В. *Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе*: науч.-метод. материалы для студ. вузов, обуч. по напр. «540600 (050700 Педагогика)». РГПУ. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008.
18. *Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности*. Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, Ю.Б. Дроботенко и др.; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2015.
19. Иванова С.П. *Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности*. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002.
20. Левитес Д.Г. *Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.
21. Машаров И.М. Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов: монография. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России; СПбИВЭСЭП; Общество «Знание» Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2001.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 159.922.4:378.1

Spirina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: Spirina-abakan@yandex.ru

Golovina S.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: golovina-s-g@rambler.ru

DEVELOPING ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY: METHODOLOGICAL SUPPORT. The article studies a problem of development of the methodical support formation of ethnic tolerance based on the creation in the educational environment of the University of psychological and pedagogical conditions for the development of ethnic and cultural literacy of students. The paper highlights the techniques of how to form a tolerant consciousness and tolerant relations, an ability of interethnic interaction in everyday, educational and professional context. The results of empirical research suggested objectives and conditions of psychological and pedagogical activity to develop ethnic tolerance of students. The authors define the scientific approaches and the contents of the program of the development of ethnic tolerance, which can be used in the context of higher education. The program contains diagnostic support, including methods and criteria of formation of ethnic tolerance of students.

Key words: ethnic tolerance, ethnic identity, intercultural sensitivity, methodical support.

Т.А. Спирина, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: Spirina-abakan@yandex.ru

С.Г. Головина, канд. психол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: golovina-s-g@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

В статье раскрывается проблема разработки методического обеспечения формирования этнической толерантности студентов, основанного на создании в образовательной среде вуза психолого-педагогических условий для развития этнической и культурной грамотности обучающихся, формирования толерантного сознания и толерантных отношений, умении межкультурного взаимодействия в бытовом, учебном, а затем профессиональном контексте. По результатам эмпирического исследования предложены цели и условия психолого-педагогической деятельности по развитию этнической толерантности студентов. Авторами определены научные подходы и содержание программы формирования этнической толерантности, которые могут быть реализованы в контексте высшей школы. Разработанная программа содержит диагностическое сопровождение, включающее методы и критерии сформированности этнической толерантности студентов.

Ключевые слова: этническая толерантность, этническая идентичность, межкультурная чувствительность, методическое обеспечение.

Образовательное пространство современного российского вуза включает в себя целый спектр различных национальных групп, культурных ценностей и традиций, моделей и норм поведения. Важнейшим качеством, необходимым будущему специалисту для полноценного функционирования в поликультурном социуме, является этническая толерантность, способность выстраивать позитивный межкультурный диалог, демонстрировать этноэмпатию, взаимопонимание и взаимоуважение. В связи с этим важной задачей высшей школы является создание в образовательном процессе условия для позитивного взаимодействия представителей различных этнических групп, обеспечить их включение в единое образовательное сообщество, что позволит повысить качество образовательного процесса.

Проблема этнической толерантности в психологии нашла отражение в этнопсихологических и кросскультурных исследованиях А.Г. Асмолова, С.К. Бондыревой, А.Е. Ермоленко, Д.В. Колесова, Ю.П. Малахова, Н.М. Лебедевой. Проблемы формирования толерантного сознания и толерантных отношений исследованы Е.Ю. Клепцовой, Л.Г. Почебут. Толерантность как условие профилактики межнациональных и межрелигиозных конфликтов изучена в работах А.Я. Анцупова, А.И. Шпилова, В.И. Василенко, Л.В. Карпушиной, Т.А. Пейсахова и др.

Вместе с тем анализ состояния проблемы формирования этнической толерантности позволил выявить противоречие между:

- осознанием потребности в формировании у будущего специалиста этнической толерантности, способности выстраивать межкультурный диалог, демонстрировать этноэмпатию, необходимых для полноценного функционирования в поликультурном социуме, и недостаточной разработанностью методического обеспечения для формирования таких качеств. Это обусловило необходимость разработки программы формирования этнической толерантности студентов.

Психологические концепции толерантности характеризуются значительным разнообразием, разнородностью. Е.Ю. Клепцова определяет толерантность как свойство личности, которое актуализируется в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, поведения людей и проявляется в снижении чувствительности к объекту за счет выдержки и самообладания [1]. Г.У. Солдатова рассматривает толерантность как психологическую устойчивость личности, систему позитивных установок, личностных и групповых ценностей [2]. Л.Г. Почебут трактует толерантность как нравственное качество, определяющее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности; это способ отношения к неприятным или неприятным объектам, их допущение без применения насилия [3]. Вслед за Г.Л. Бардиер под толерантностью мы будем понимать способность человека позитивно реагировать на окружающие его социальные различия, сферы проявлений которых являются социальными отношениями, социальное познание и социальное поведение [4].

Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко рассматривают этническую толерантность как явление социальной перцепции в ситуации наличия у воспринимающего (реципиента) позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной культуры [5]. В то время как этническая интолерантность представляет собой негативное воспри-

ятие иной этнической культуры при сверхпозитивном восприятии своей собственной.

С точки зрения социальной перцепции важнейшей характеристикой этнической толерантности является чувствительность. Р.П. Харт определял межкультурную чувствительность как тип мышления, который позволял личности проявлять гибкость в общении, толерантность и чувствительность к межкультурным различиям [6]. Ю.А. Логашенко описывает данное понятие как способность индивида к перцептивной оценке, интерпретации и структурированию этнических особенностей людей для осуществления антидискриминационного (предвосхищающего) поведения [7].

В исследованиях Г.У. Солдатовой [2] и Т.Г. Стефаненко [5] установлена взаимосвязь между этнической толерантностью и этнической идентичностью: позитивная этническая идентичность, понимаемая авторами как норматив, определяет толерантное отношение и к собственной, и к другим этническим группам, создает условия для самостоятельного стабильного существования этнической группы и для продуктивного межкультурного взаимодействия. В то же время трансформации этнической идентичности по типу гиподентичности и гиперидентичности влекут за собой изменения в межнациональных отношениях. Этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофатизм представляют собой ступени гиперболизации этнической идентичности, сопровождаются появлением различных форм этнической нетерпимости, усилением деструктивности в ситуациях полиэтнического взаимодействия.

Представляется важным отметить, что чрезмерно выраженная значимость этнической идентичности может привести и к обратному результату в процессе развития толерантности. Согласно результатам исследований, выраженная значимость этнической идентичности может привести к дифференциации общества по этническому и конфессиональному признаку, а затем и к этнической интолерантности. Таким образом, процессы этнической и конфессиональной дифференциации в зависимости от силы их интенсивности, выраженности, могут стать как основой этнической толерантности, так и интолерантности, привести к конфликтам и нетерпимости в обществе.

Студенческий возраст является чувствительным для развития основных социогенных потенций человека. В этот период продолжается формирование Я-концепции, самооценки, идентичности, в том числе этнической идентичности. Процесс формирования идентичности – это процесс выбора молодым человеком ценностей, убеждений, жизненных целей. Именно поэтому юношеский возраст так чувствителен к формированию толерантности-интолерантности.

Образовательная среда вуза является социокультурным фактором развития толерантности, поэтому необходимо, чтобы в ней целенаправленно создавались условия для развития этнической и культурной грамотности обучающихся, т.е. достижение информированности обучающихся об особенностях истории и культуры представленных в обществе этнических групп; формирования межкультурной компетентности обучающихся, что выражается в умении понимать представителей различных этнических групп, взаимодействовать с ними в бытовом, учебном, а затем профессиональном контексте; осознания студентами взаимовлияния и взаимообогащения культур в совре-

менном мире, развития интегративных процессов в обществе; формирования толерантного сознания и толерантных отношений.

Диагностика этнической толерантности студентов первого курса Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (выборка составила 93 студента) показала, что межэтническая толерантность представлена в основном средним уровнем. Низкий уровень межкультурной толерантности выявлен у 35% студентов и лишь у 8% студентов диагностирован высокий уровень. Межконфессиональная толерантность на низком уровне представлена у 4%, на высоком – у 36% студентов.

Подавляющему большинству опрошенных (89%) свойственен уровень нормы проявления этнической идентичности в межэтнических отношениях, т.е. уважение языка и культуры своего и других народов, готовность иметь дело с представителем любого этноса, несмотря на национальные различия. Вместе с тем у 20,7% студентов были выявлены трансформации этнического самосознания по типу гиперидентичности (этнозоизм, этноизоляция, этнофанатизм). В исследовании установлено, что категория этничности для большей части респондентов (82,5%) не является актуальной в структуре «Я-концепции».

Исследование межкультурной сенситивности позволило в целом констатировать средний уровень ее развития у студентов, но при этом большая часть обследованных студентов (53%) характеризуются неготовностью принять факт межкультурных различий и важность их учета в межкультурном взаимодействии. В исследовании достоверно установлена связь межкультурной сенситивности и этнической идентичности.

Выявленные проблемы позволили нам определить цели и содержание программы формирования этнической толерантности студентов. Программа реализуется в процессе аудиторной и внеаудиторной работы со студентами: в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, спецкурсов, воспитательной работы.

Программа направлена на решение следующих задач: формирование у студентов навыков позитивного межкультурного взаимодействия; противодействие ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости в образовательной среде; развитие межкультурной сенситивности; повышение межкультурной компетентности субъектов образовательного процесса; формирование позитивной этнической идентичности студентов.

Концептуальной основой разработанной нами программы являются положения теории личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской); идеи интеграции, означающей как сохранение некоторой культурной целостности группы, так и стремление стать неотъемлемой частью большего сообщества, приспособление к нему (Дж. Берри); положения теории межкультурной коммуникативной компетентности Л.Г. Почебут и концепция межэтнической напряженности Г. Солдатовой.

Содержание программы включает следующие взаимосвязанные блоки:

1. Воспитание толерантного отношения к культурным различиям, развитие межкультурной сенситивности. Важным фактором воспитания толерантности являются этнокультурные знания – знания об обычаях, нормах, ценностях, особенностях поведения и общения между людьми, принадлежащими к разным культурам, об этнокультурной своеобразии регионов России, других стран. Дисциплины «Этнопсихология и этнопедагогика», «Социальная педагогика», «Социальная психология», а также спецкурсы «Педагогика толерантности», «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде» и др. обладают большими возможностями для изучения таких вопросов. Эффективными формами работы являются проблемные лекции и беседы, дискуссии, круглые столы по проблемам толерантности, анализ бытовых ситуаций межкультурного общения, предполагающие активную деятельность студентов в образовательном процессе, тренинги. Мы предлагаем использовать тренинги «Толерантность и межкультурная коммуникация», «Ассертивное поведение», «Эффективное взаимодействие», «Развитие коммуникативных и перцептивных навыков» включающих систему межкультурных ситуаций и упражнений, ролевые и деловые игры, интерактивное моделирование, биографическую рефлексию, психогимнастические упражнения и др. Общая цель тренинговой работы – создание условий для овладения опытом межкультурного взаимодействия, развитие способностей личности к идентификации культурных различий, чувствительности к нюансам общения в полиэтнической среде.

Показатели эффективности реализации направления: проявление терпимости по отношению к другим этносам, культурам, позитивное восприятие представителей различных этнических групп, потребность во взаимодействии с ними; уважительное отношение к представителям разных этносов, признание их прав и свобод; способность к эмпатии и рефлексии; умения межкультурного понимания; отношения открытости и внимания в полиэтнической группе.

2. Содействие межкультурному общению, преодоление этнических стереотипов и предрассудков.

Этнические стереотипы и предрассудки задают установки на негативное восприятие представителей различных этносов, определяют характер контактов между ними. В связи с этим необходима помощь педагога и психолога в осознании влияния этнических стереотипов и предрассудков на собственное поведение, в их преобразовании; в развитии навыков рефлексии и саморегуляции своего поведения в межэтнических контактах; в формировании позитивного опыта толерантного общения и поведения в поликультурной среде. Формы реализации данного направления: различные формы совместной активности (спорт, театральные постановки, командные дебаты, КВН и др.); хореографические, музыкальные, театральные студии, кружки и клубы этнографической направленности; мастерские народного прикладного творчества; историко-этнографические группы студентов вузов. В процессе взаимодействия студентов преодолеваются предрассудки и предрассудки, происходит усвоение норм и ценностей поликультурного сообщества.

Важным условием формирования готовности к межкультурному сотрудничеству является применение на занятиях инновационных образовательных технологий. Включение в активную познавательную деятельность (дискуссию, «круглый стол», мозговую штурм, деловую игру, проблемную лекцию и др.) всех студентов независимо от этничности создаёт благоприятный психологический климат в группах со смешанным национальным составом. В то же время необходима и индивидуальная работа (консультации, беседы) психолога педагогов в конфликтных затруднительных ситуациях.

Показатели эффективности: умения и навыки сотрудничества и конструктивного взаимодействия с представителями различных культур, наций, конфессий; рефлексивная позиция, самоконтроль и самокоррекция в ситуациях межэтнического взаимодействия; демонстрация в межкультурном диалоге тактичности, доброжелательности, стремления к сотрудничеству.

3. Содействие сохранению положительной этнической идентичности.

Содержание психолого-педагогической работы по данному направлению включает в себя: расширение представлений о своем и других этносах, знакомство с национальными реалиями, с этнопсихологическими особенностями народов, что помогает преодолеть межкультурные барьеры в общении, позволяет создать условия для конструктивного межкультурного общения в поликультурной среде. Важно обсуждение со студентами вопросов и ситуаций, связанных с историей развития разных народов; формированием национального самосознания и анализом его истоков; проявлением ксенофобии и этноцентризма (индивидуальных и коллективных, открытых и скрытых).

Важным условием поддержания позитивной этнической идентичности является создание в группах со смешанным национальным составом атмосферы межэтнического взаимопонимания и терпимости, где каждый, независимо от этнической принадлежности, чувствует себя комфортно, открыт к взаимодействию с другими, где недопустимы любые проявления ксенофобии, этноцентризма, где строго соблюдаются этические нормы поведения в межличностном общении.

Показатели эффективности: осознание своей национальной принадлежности, позитивное ценностное отношение к своему этносу, национальному языку культуре, положительная самооценка, уверенность в своих силах и возможностях, чувство собственного достоинства, познавательная и социальная активность студентов.

Для проведения диагностики отобран следующий инструментарий: экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова; Шкала межкультурной сенситивности (О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова); методика «Виды и компоненты толерантности – интолерантности» (ВИКТИ) (Г.Л. Бардиер); Типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), проективная методика «Кросс-культурная и этническая толерантность-интоле-

рантность» (КЭТИ) (Г.Л. Бардиер), Тест Куна – Макпартленда «Кто Я?», авторская анкета. Методы математической обработки: описательная статистика, контент-анализ, корреляционный анализ Спирмена, вычисления проводились с помощью статистической программы SPSS Statistica v. 20.

Необходимыми психолого-педагогическими условиями, реализации программы формирования этнической толерантности студентов являются: включение в содержание аудиторных занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла, вопросов, связанных с формированием у будущих специалистов этнотолерантности; использование инновационных технологий; готовность преподавателей вузов к работе в полиэтнической группе, предполагающая высокий уровень этнической толерантности самого преподавателя, а также включающая его мотивационную и технологическую готовность; использование в работе со студен-

тами тренингов, обеспечивающих овладения опытом межэтнического общения, развитие способностей личности к идентификации культурных различий, терпимости в общении; использование потенциала внеаудиторной деятельности в формировании у студентов этнической толерантности.

Реализация программы формирования этнической толерантности студентов будет способствовать формированию готовности студентов к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, к бесконфликтному сосуществованию этнокультур; сохранению у личности позитивной этнической идентичности, пониманию других культур и этнокультур; формированию навыков конструктивного межкультурного взаимодействия; противодействию ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости в образовательной среде; повышению межкультурной компетентности субъектов образовательного процесса

Библиографический список

1. Клепцова Е.Ю. *Психология и педагогика толерантности*: учебное пособие для слушателей системы доп. профес. пед. образования. Москва: Академический проект, 2004.
2. Солдатова Г.У. *Психология межэтнической напряженности*: монография. Москва: Смысл, 1998.
3. Почебут Л.Г. *Кросскультурная и этническая психология*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
4. Бардиер Г.Л. *Социальная психология толерантности*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук Санкт-Петербург, 2007.
5. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. *Тренинг этнической толерантности для школьников*: учебное пособие для студентов психол. специальностей. Москва: Привет, 2004.
6. Hart R.P., Carlson R.E., Eadie W.F. Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 1980; 47: 1 – 22.
7. Логашенко Ю.А. Чувствительность к культурным различиям у студентов с разным опытом межкультурного взаимодействия. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014; 11: 73 – 81.

References

1. Klepcova E.Yu. *Psichologiya i pedagogika tolerantnosti*: uchebnoe posobie dlya slushatelej sistemy dopolnit. profes. ped. obrazovaniya. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
2. Soldatova G.U. *Psichologiya mezh`etnicheskoj napryazhennosti*: monografiya. Moskva: Smysl, 1998.
3. Pochebut L.G. *Krosskul'turnaya i `etnicheskaya psichologiya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
4. Bardier G.L. *Sotsial'naya psichologiya tolerantnosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk Sankt-Peterburg, 2007.
5. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G. *Trening `etnicheskoj tolerantnosti dlya shkol'nikov*: uchebnoe posobie dlya studentov psihol. special'nostej. Moskva: Privet, 2004.
6. Hart R.P., Carlson R.E., Eadie W.F. Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 1980; 47: 1 – 22.
7. Logashenko Yu.A. Chuvstvitel'nost' k kul'turnym razlichiyam u studentov s raznym opytom mezhkul'turnogo vzaimodejstviya. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psichologiya. 2014; 11: 73 – 81.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК 378:001.891:057.875

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: fedulovb@mail.ru

Zuev V.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: altaik@mail.ru

Zarechnev D.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

(Barnaul, Russia), E-mail: info@buiamd.ru

Strelokova A.E., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: altaik@mail.ru

THE SPECIFICITY OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION. The article reveals a problem of introducing a competence approach in educational organizations in new socio-cultural conditions. The task of the article is to reveal the features of how research competences form. The work is based on the analysis of modern approaches, the basics and contents of the process of forming the research competence in students are clarified. The article substantiates the conditions for interaction between the learner and the learner in the process of educational and cognitive activity, when solving the task. The functions of adaptation, education, upbringing, development, reflection are revealed, and the main directions that ensure the formation of the research competence of students in educational organizations are singled out. The most effective groups of methods are distinguished, such as: reflexive, game, training, activity. The stages are proved, the algorithm of research work and recommendations on motivation of trainees for educational and research activity are offered. In conclusion, the most effective types of work are identified and general conclusions are presented.

Key words: competence approach, research competence, federal educational standard, interaction between training and trainee, educational process, cognitive activity.

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: fedulovb@mail.ru

В.М. Зуев, канд., пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: altaik@mail.ru

Д.О. Заречнев, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул,

E-mail: info@buiamd.ru

А.Е. Стрелкова, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: altaik@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема внедрения компетентностного подхода в образовательных организациях в новых социально-культурных условиях. Цель статьи – выявить особенности формирования исследовательских компетенций. На основании анализа современных подходов уточняется сущность и содержание процесса формирования исследовательской компетенции обучаемых. В статье обоснованы условия взаимодействия обучаемого и обучающего в процессе учебно-познавательной деятельности, при решении поставленной задачи. Раскрыты функции адаптации, обучения, воспитания, развития, рефлексии, и выделены основные направления, обеспечивающие формирование исследовательской компетенции обучающихся в образовательных организациях. Выделены наиболее эффективные группы методов, такие как: рефлексивные, игровые, тренинговые, деятельностные. Обоснованы этапы, предложен алгоритм исследовательской работы и рекомендации по мотивации обучаемых на учебно-исследовательскую деятельность. В заключении выделены наиболее эффективные виды работы и представлены общие выводы.

Ключевые слова: компетентностный подход, исследовательская компетенция, федеральный образовательный стандарт, взаимодействие обучающего и обучаемого, воспитательно-образовательный процесс, учебно-познавательная деятельность.

Масштабные изменения, происходящие в мире, заставляют по-новому взглянуть на процесс формирования личности в образовательных организациях. Все больше исследователей, изучающих подготовку специалистов различных направлений, указывают на потребность приобщения обучаемых к научно-исследовательской сфере деятельности, имеющей большое значение для становления личности и её вхождения в мировое образовательное пространство.

Современный специалист должен реализовать возможность и способность к самостоятельному поиску и анализу информации, освоения научных знаний, обеспечивающих его успешную профессиональную деятельность, навыков и умений создания и претворения в жизнь новых стратегий профессионального поведения. Одним из главных в структуре подготовки будущего специалиста становится исследовательский компонент. В связи с этим, вопрос о формировании исследовательской компетенции становится одним из основных требований к выпускникам высшей школы, что определяет актуальность данной темы.

Реализация компетентностного подхода раскрывается в различных исследованиях зарубежных и российских ученых: В.И. Байденко, Н.А. Гришанов, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Ю.Г. Тартур и др. Исследователи подчёркивают, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причём результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, а компетенции рассматриваются как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностной и социально-значимой продуктивной деятельности [1, с. 38].

Исследовательская компетенция обучаемых, непосредственно анализируется в ряде работ, таких ученых как: Н.В. Ардашева, С.Н. Лукашенко, А.М. Митяева, Е.А. Пустовит, А.Т. Фаритов и др. В большинстве исследований определяется, что её специфика, состоит в том, что она рассматривается, как приобретенная в процессе познавательной и непосредственно исследовательской деятельности обучаемых, и позволяющая усвоить систему научных знаний, расширяющих объем сознания специалиста с высшим образованием [2]. Исследовательская компетенция обучаемых рассматривается, как способность получать и усваивать новые знания, умения, навыки и способы деятельности, а также применять их в нестандартных ситуациях, проявляя творческую самостоятельность.

В федеральном государственном образовательном стандарте выделены универсальные действия, которые обеспечивают способность обучаемого к исследовательской деятельности, включающей способность принимать и исследовать профессиональные смыслы и ценности, управление своей учебно-познавательной деятельностью, реализацию способов познания окружающего мира и совокупности операций по получению, обобщению, систематизации и использованию полученной информации [3].

Особенности формирования исследовательской компетенции в образовательных организациях высшего образования нами определяются через уточнение сущности и содержание исследовательских компетенций, выделения условий, определение этапов, а также выявление соответствующих форм и метод их формирования.

Следует выделить следующие элементы исследовательской компетенции: конкретные знания исследовательской области, способность выявлять проблемы, выдвигать и обосновывать гипотезы, умения ставить цели, оценивать и производить анализ информации, владения методами выбора оптимальных решений задач, способность интерпретировать результаты исследования и применять их на практике. Исследовательская деятельность неотъемлемая часть управленческой деятельности, без которой невозможна деятельность специалиста любой области [4].

Практически специалисты всех направлений, проходящие подготовку по бакалавриату, должны иметь сформированные профессиональные компетенции, включающие владение исследовательской деятельностью. Образовательный стандарт закрепляет это в следующих компетенциях: способность проведения научно-исследовательской работы, используя знания фундаментальных и прикладных дисциплин; способность анализировать и обобщать результаты научных исследований, применяя междисциплинарные подходы; способность реализовывать современные методологические принципы при проведении научных исследований; способность использовать в исследованиях электронные сетевые ресурсы, информационно-поисковые системы; овладеть опытом подготовки и проведения научных семинаров, конференций, редактированию научных публикаций.

Исследовательская компетенция включает в себя способности обучаемых, состоящих из: личностных, к ним относится саморазвитие, саморегуляция, самоконтроль и самооценка; регулятивных, это все компоненты, которые связаны с организацией исследовательской деятельности обучаемых; познавательных, это – моделирование, выбор учащимися наиболее эффективных способов решения задач, работа с информацией; коммуникативных, и к ним относятся, правила общения, реализацию речевой деятельности как в устной, так и в письменной формах.

Для формирования исследовательской компетенции обучаемых существенная роль принадлежит взаимодействию обучающего и обучаемого в процессе их совместной деятельности. Основными условиями эффективного взаимодействия обучающего и обучаемого, способствующими формированию исследовательской компетенции, следует считать: включенность в учебно-исследовательскую деятельность обучаемого с самого начала педагогического процесса; совместное планирование всех конечных и промежуточных исследований при решении творческих задач; определение личного вклада каждого участника исследовательской деятельности; разделение действий между обучающим и обучаемым с обеспечением взаимодействия через саморегулирование и самопобуждение. В соответствии с личностно ориентированным подходом усвоение содержания социального и профессионального опыта происходит не столько путем передачи информации, сколько за счет проявления собственной активности обучаемых, направленной на предметы и явления окружающего мира [5].

Организация исследовательской деятельности, реализующая данные условия, способна выполнять следующие функции: адаптации, обучения, воспитания, развития и рефлексии. Адаптация к научно-исследовательской работе реализуется через субъектно-объектные отношения между обучающим и обучаемым. Обучение включает получение знаний конкретных процессов исследовательской деятельности. Воспитание обеспечивает развитие мотивации к исследовательской деятельности. Разви-

тие обеспечивает совершенствование мыслительных и творческих способностей обучаемых. Рефлексия обеспечивает оценивать степень сформированности личных и профессиональных качеств обучаемых при выполнении исследовательской деятельности.

Организация воспитательно-образовательного процесса, реализующего особенности формирования у обучаемых исследовательской компетенции в системе образовательных организаций высшего образования, обеспечивает поэтапность перехода обучаемых от учебно-исследовательского характера деятельности к реальной научной, решающей существующие социальные и экономические проблемы, что в целом повышает уровень готовности выпускников к инновационной профессиональной деятельности [6].

Основными направлениями, обеспечивающими формирование исследовательской компетенции обучающихся в образовательных организациях являются: выбор набора образовательных факторов, определяющих прядок формирования исследовательской компетенции конкретных специалистов, и их реализацию в учебно-исследовательской работе; описание методов организации самостоятельной учебно-исследовательской работы обучаемых при изучении профилирующих дисциплин, способствующих максимальному раскрытию творческого и исследовательского потенциала обучаемых; внедрение комплекса организационных условий для формирования исследовательской компетенции, включающих мониторинг образовательного процесса; пропедевтическая подготовка, включающая формирование первоначальных умений исследовательской работы, освоение способов поиска и интерпретации научной информации, самостоятельную работу обучаемых в процессе усвоения нового учебного материала, включая самоконтроль и самоанализ.

К настоящему времени, педагогическая практика обогатилась значительным комплексом инновационных технологий, включающих активные и интерактивные формы, а также методы, средства и способы, позволяющие формировать исследовательскую компетенцию обучаемых. К основным из них, можно отнести технологии проектного, концентрированного, эвристического, контекстного обучения и другие. Существенное значение в достижении целей высшего образования отведено проектной технологии, поскольку она влияет на многие аспекты человеческой жизнедеятельности, в частности на исследовательскую деятельность, к которой также относится обучение. Метод проектов представляется как гибкая система организации образовательного процесса, которая благоприятно влияет на стремление найти правильные и исчерпывающие ответы, и умение проверять правильность полученных результатов в ходе проведения экспериментов.

Среди группы методов обучения, применяемых для формирования исследовательской компетенции обучающихся, наиболее эффективными являются: рефлексивные, которые базируются на самоанализе, самооценке и рефлексии; игровые, способствующие интенсивному усвоению группового и индивидуального опыта проведения исследований; тренинговые, позволяющие осуществлять корректировку достигнутого уровня сформированности исследовательской компетенции в созданных условиях исследовательской деятельности; деятельностные, объединяющие методики проектирования, алгоритмизации, и моделирования.

Особенностью формирования исследовательской компетенции следует выделить также то, что её следует осуществлять поэтапно. Первый этап – диагностический, он обеспечивает выявление исходного уровня сформированности исследовательской компетенции. Второй этап – ориентированный, включающий исследовательскую деятельность обучаемых, разделенную по степени сложности, вначале усваиваются алгоритмы проведения исследований, обучение планированию самостоятельной исследовательской деятельности. Далее обучаемые самостоятельно применяют методы и приёмы проведения исследований. В за-

вершению происходит совершенствование методологии исследовательской работы. Третий этап – корректирующий, который на основе выявленного уровня сформированности исследовательской компетенции, вносит коррективу в воспитательно-образовательный процесс.

Практика формирования исследовательской компетенции, позволила выделить следующие наиболее эффективные виды работы: 1. На учебных занятиях рекомендуется предлагать решение задач, подразумевающих комплексный анализ содержания проблем конкретных дисциплин. Проектирование проблемных заданий рекомендуется осуществлять в процессе анализа содержания учебных дисциплин на интегрированных и межпредметных занятиях, деловых и ролевых играх, факультативах, краеведческой и музейной работе. 2. Подготовка обучаемыми докладов по темам, подразумевающим проведение самостоятельного исследования, согласование планов рефератов и курсовых работ. 3. Выбор наиболее предрасположенных к научной деятельности обучающихся, совместная разработка перспективных тем исследования, подготовка тезисов выступления, статей, конкурсных работ. 4. Индивидуальная работа достаточно успешно протекает в рамках подготовки научных исследований, их апробация в рамках конференций, круглых столов, а также последующая публикация наиболее значимых результатов. 5. Взаимодействие преподавателей является необходимым для организации формирования исследовательской компетенции обучаемых в целостном воспитательно-образовательном процессе.

В работе апробирован и предложен следующий алгоритм исследовательской работы: определение реально существующего противоречия; выявление проблемы, исследование имеющихся способов разрешения; выдвижение и обоснование гипотезы; эксперимент по подтверждению или опровержению гипотезы; выработка практических рекомендаций по совершенствованию исследуемых процессов.

В то же время воспитательно-образовательный процесс в новых социально-экономических условиях требует учитывать факторы внешней и внутренней мотивации, а также в полной мере учитывать индивидуальное отношение обучаемого к освоению профессиональной деятельности [7, с. 20]. Поэтому, существенное значение при формировании исследовательской компетенции имеет мотивация, для её активизации рекомендуется: повышать самооценку обучаемого, его авторитет в образовательной организации, чему весьма способствуют победы на конкурсах и конференциях; показывать важность научной деятельности для составления в последующем резюме, портфолио, поступления в аспирантуру, назначения персональных стипендий за достижения в научной и учебной деятельности; объяснить, что наработанные материалы исследования в будущем могут составить значимую часть дипломной работы, диссертации; способствовать опубликованию наиболее успешных исследований, выдвижению полученных результатов на различные конкурсы и их внедрение в практику [8].

Таким образом, можно сделать выводы: 1. Исследовательская компетенция – важнейший компонент профессиональной культуры специалиста. 2. Формирование исследовательской компетенции – управляемый процесс, реализуемый в рамках всех видов учебных занятий. 3. Исследовательская компетенция обучаемого формируется в процессе его обучения, но наиболее эффективно – в рамках индивидуальной научно-исследовательской деятельности. 4. Навыки, полученные в ходе исследовательской работы обучаемого, существенно повышают эффективность его будущей профессиональной реализации. 5. Исследовательская компетенция обучаемых, формируется на основе следующих факторов: личностных, познавательных, деятельностных и коммуникативных при взаимодействии профессорско-преподавательского состава и обучаемых. 6. Система высших образовательных учреждений, становится основной ресурсной базой и источником, который определяет социально-экономическое развитие страны.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34.
2. Шнейдер Е.М., Димитрий Ю.С. Методы формирования исследовательской компетенции обучаемых высшей школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049>
3. Лукашенко С.Н. *Развитие исследовательской компетентности студентов ВУЗа в условиях многоуровневой подготовки специалистов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2012.
4. Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование управленческой компетентности будущего сотрудника полиции в процессе профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. Барнаул, 2014; 12-2: 128 – 130.

5. Федупов Б.А. *Аксиологические основы общенациональной российской идеи*: монография. Барнаул: юридический институт МВД России. Барнаул, 2004: 108.
6. Фаритов А.Т. Модель формирования исследовательской компетентности обучаемых. *Молодой учёный*. 2016; 30: 410 – 413.
7. Федупов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтай*. 2000; 2: 20.
8. McClelland D.C. *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, 1973: 287.

References

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34.
2. Shneider E.M., Dimitryuk Yu.S. Metody formirovaniya issledovatel'skoj kompetencii obuchaemykh vysshej shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049>
3. Lukashenko S.N. *Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov VUZa v usloviyah mnogourovnevnoj podgotovki specialistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2012.
4. Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti buduschego sotrudnika policii v processe professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. Barnaul, 2014; 12-2: 128 – 130.
5. Fedulov B.A. *Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei*: monografiya. Barnaul'skij yuridicheskij institut MVD Rossii. Barnaul, 2004: 108.
6. Faritov A.T. Model' formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti obuchaemykh. *Molodoj uchenyj*. 2016; 30: 410 – 413.
7. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoy paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2000; 2: 20.
8. McClelland D.C. *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, 1973: 287.

Статья поступила в редакцию 19.07.18

УДК 378

Lukashevich E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lmce@mail.ru
Semilet T.A., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 7let@mail.ru
Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru
Kulinkina T.Yu., senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: tkulinkina@rambler.ru

CREATIVE COMPETITION AS A PROJECTIVE EXPERIENCE OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF JOURNALIST STUDENTS. The article represents the experience of the creative competition "Direct Speech", which is held at the Department of Theory and Practice of Journalism at Altai State University and is a promising form of journalistic practice-oriented education. The authors note that these competitions solve a number of educational problems, related to the formation of professional competencies: stimulate the activity of students; create conditions for mentoring; help the future employment of graduates; contribute to the acquisition of professional skills; teach to work in a team and contribute to the manifestation of personal qualities, the disclosure of the creative potential of student journalists.

Key words: journalism, journalistic education, professional competence, creative competition.

Е.В. Лукашевич, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lmce@mail.ru
Т.А. Семилет, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 7let@mail.ru
И.В. Фотиева, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, E-mail: fotieva@bk.ru
Т.Ю. Куликина, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: tkulinkina@rambler.ru

ТВОРЧЕСКИЙ КОНКУРС КАК ПРОЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Статья представляет опыт проведения творческого конкурса «Прямая речь», проходящего на кафедре теории и практике журналистики Алтайского государственного университета и представляющего собой перспективную форму журналистского практико-ориентированного образования. Авторы отмечают, что данные конкурсы решают целый ряд задач, связанных с формированием профессиональных компетенций: стимулируют активность студентов; создают условия наставничества; способствуют решению проблемы будущего трудоустройства выпускников; способствуют приобретению профессиональных навыков; учат работать в команде и способствуют проявлению личностных качеств, раскрытию творческого потенциала студентов-журналистов.

Ключевые слова: журналистика, журналистское образование, профессиональные компетенции, творческий конкурс.

Известный медиа-аналитик В. Гатов отмечает серьёзные проблемы в подготовке современных журналистов: «...вещами, требующими довольно высокой интеллектуальной и профессиональной квалификации, занимаются люди, которые даже теоретически к этому не готовы» [цит. по: 1, с. 136–137]. Поэтому встает вопрос о разработке новых образовательных форм и методик, обеспечивающих качественное журналистское образование. В «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика» зафиксирован ряд профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник с квалификацией «бакалавр», в том числе: способностью выбирать актуальные темы, проблемы для публикаций, владеть методами сбора информации, ее проверки и анализа; способностью анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие со стандартами, принятыми в СМИ разных типов и т. д. [2, с. 7]. То есть речь идет о формировании медиакомпетентности журналиста, которая предполагает «умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность,

умение «читать» медиатекст» [3, с. 35]. Кроме того, по мнению И. М. Дзялошинского, при вхождении в профессиональную среду начинающий журналист вступает в мир ценностей, обеспечивающих стабильность профессионального сообщества, и при этом «происходит все более глубокое усвоение профессиональных стандартов и ценностей данной профессиональной среды» [1, с. 170 – 171].

Как легко видеть, журналистское образование становится все более практико-ориентированным и требует развития соответствующих форм обучения. Одна из таких форм – общественно-профессиональное сотрудничество с практикующими журналистами и вузов, осуществляющих подготовку кадров для сферы масс-медиа. В этом направлении в Алтайском государственном университете на кафедре теории и практики журналистики в рамках курса «Техника речи» реализуется профессионально-ориентированный проект – творческий конкурс профессионального журналистского мастерства «Прямая речь».

В журналистике на всех этапах ее развития присутствовал элемент творчества, который выделял эту профессию среди

остальных и сегодня привлекает в нее многих. В проведенном нами экспертном опросе 2017 года шеф-редактор «Алтайской правды» О.Г. Купчинский определил творчество в журналистике как «умение видеть необычное в привычном и ярко подать материал для разных платформ». Известный теоретик журналистики Г.В. Лазутина утверждает, что продукт журналистской деятельности есть «живое воплощение неразрывных уз познания и творчества» [4, с. 155]; при этом можно согласиться с тем, что познание – это «процесс установления специально обоснованных... отношений с окружением, характеризующий освоенность этого окружения на уровне устойчивых представлений» [5, с. 229], а творчество – «деятельность, порождающая нечто качественно новое... отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [4, с. 176].

Творческие конкурсы студентов-журналистов решают целый ряд задач: стимулируют активность студентов; ставят проблему обоснованного выбора героя или темы; создают условия наставничества, когда опытные журналисты передают мастерство «из рук в руки»; способствуют решению проблемы будущего трудоустройства (конкурсы для ГТРК «Алтай» служат площадкой подбора будущих сотрудников); способствуют приобретению профессиональных навыков в информационной теле-, радиожурналистике, навыков операторов и режиссеров монтажа, которые включены в номинации конкурса; формируют умение «разговаривать» человека, найти нужный подход; учат работать в команде; выявляют лидеров, способствуют проявлению личностных качеств, раскрытию творческого потенциала студентов-журналистов; предоставляют возможность апробации на настоящем ТВ (по субботам выходили в эфир материалы, подготовленные к конкурсу, а главный приз победителя – летняя практика на ГТРК «Алтай»); создают ситуацию широкого обсуждения, формируют умение воспринимать критику и адекватно на нее реагировать (за неделю до конкурса работы выставляются в сеть, где получают массу отзывов и комментариев). И, что особенно важно, конкурс «Прямая речь» помогает будущим специалистам как можно раньше проявить свои способности и попробовать себя в будущей профессии. Ведь в традиционном образовательном процессе девять месяцев теории завершается одним месяцем летней практики, когда на студентов обрушивается лавина новой информации. При этом не каждый журналист, загруженный своей работой, готов отвечать на вопросы новичка. Такая схема приводит к тому, что практиканты становятся обузой для сотрудников редакции, а некоторые студенты разочаровываются в выбранной профессии. Благодаря конкурсу «Прямая речь» удалось вписать процесс знакомства студентов с практикой в общую программу обучения.

Формат этого конкурса менялся со временем, позволив в настоящему времени выстроить оптимальную схему взаимодействия, когда не студенты приходят в незнакомую редакцию, а профессиональные журналисты сами приходят в вуз в начале учебного года. Форма состязательности позволяет на первом этапе отсеять тех, кто не готов получать дополнительные знания в свободное время. Победители первого этапа получают пропуск на студию и знакомство с ведущими журналистами самых популярных в регионе новостных программ. Второй этап – мастер-классы и работа с наставниками в течение трех-четырех месяцев по индивидуальному графику. И, наконец, финал – первый материал студента в региональном эфире, который выходит еще до окончания второго семестра, позволяя студенту в конце учебного года посвятить свое время подготовке к экзаменам. Те, кто прошел все этапы, приходят на первую летнюю практику уже не как новички, а как помощники редакторов и часто продолжают сотрудничать с редакцией в дальнейшем. И хотя у конкурса «Прямая речь» нет цели трудоустроить выпускников, пятеро студентов АлтГУ (почти все – победители конкурса) по окончании вуза стали штатными сотрудниками ГТРК «Алтай». И если вначале сотрудники редакций участие в конкурсе воспринимали как дополнительную нагрузку, сейчас наличие «своего» студента и звание «наставника» – показатель некой избранности.

Рассмотрим кратко основные этапы становления форм проведения конкурса.

В 2012 году первые девятнадцать участников представили самостоятельно подготовленные видео- и аудиосюжеты, и жюри определило достойных продолжить участие в конкурсе. На базе кафедры теории и практики журналистики АлтГУ была собрана группа людей, заинтересованных в создании подобного проекта. При этом большое число студентов проявили интерес к новому

проекту, и уже в первый год проведения конкурса, несмотря на ряд недоработок, были получены значимые результаты: появился опыт в проведении мероприятий с взаимодействием студентов с профессиональными журналистами; удалось распределить обязанности между членами рабочей группы; было создано современное информационное сопровождение на сайтах АлтГУ и факультета журналистики; на кастинг в жюри были приглашены профессиональные журналисты ГТРК «Алтай».

Дальнейшие три конкурса проходили по следующей схеме: сентябрь – объявление конкурса, ознакомительная экскурсия на ГТРК, сбор заявок; октябрь-ноябрь – самостоятельная работа студента над сюжетом радио или ТВ: сбор материала, съемка, монтаж; 1 тур – публичный показ конкурсных работ, самопрезентация участника конкурса (жюри – корреспонденты, которые выразили желание быть наставниками для студентов); январь – март: прошедшие на второй тур во внеурочное время работают с наставниками, осваивают технологию создания теле- или радиопродукта. Итог – создание сюжета на заданную тему, который выходит в эфире «Вестей» под специальной рубрикой. Апрель – публичный показ конкурсных работ (жюри – руководители и ведущие специалисты электронных СМИ, члены кафедры). В следующем году первый тур был проведен заочно, и те, кто прошел отбор, были приглашены на мастер-классы, которые организуют практически все ведущие корреспонденты радио и ТВ.

Сегодня в конце мастер-классов происходит распределение участников и начинается работа. Темы финального сюжета согласуются оргкомитетом и главным редактором «Вестей». Например, в последнем конкурсе 2017–2018 гг. основной темой были рабочие профессии (профтехобразование). Перед конкурсантами стояли серьезные задачи: не только снять сюжет, но вначале попасть на предприятие, найти «своего героя», «разговорить» его и т. д., что позволяет сформировать и закрепить важнейшие навыки журналистской профессии.

Но, как уже сказано, конкурсы творческих работ не только формируют узкопрофессиональные навыки студентов-журналистов, но и помогают им глубже осознать и проявить свои ценностные установки и предпочтения. Этому способствуют два обстоятельства: абсолютная свобода в выборе героя сюжета и понимание того, что говорить надо о главном и значимом. Еще Ж.-П. Сартр писал: «...Нет ни одного нашего действия, которое, создавая из нас человека, каким мы хотели бы быть, не создавало бы в то же время образ человека, каким он, по нашим представлениям, должен быть. Выбрать себя так или иначе означает одновременно утверждать ценность того, что мы выбираем... Я ответствен, таким образом, за себя самого и за всех и создаю определенный образ человека, который выбираю» [6, с. 324]. И итоги конкурса демонстрируют здесь ряд интересных результатов. Так, в 2014 году темой конкурса был «герой нашего времени». При этом для сравнения можно вспомнить, что на вступительных экзаменах 2009 г. на журфак МГУ, с аналогичной темой творческого конкурса, абсолютное большинство абитуриентов признало в качестве героев олигарха и бандита. Студенты же АлтГУ выбрали: спортсмена, который после множества переломов восстановил себя и стал победителем олимпиады; девушку-психолога, работающую на телефоне доверия и вкладывающую душу в разрешение сложных ситуаций обратившихся к ней людей; народного мастера-резчика по камню; волонтеров-поисковиков из отряда «Лиза Алерт» и т. д. Здесь можно согласиться с филологом Л.А. Гусевой, которая видит в образе героя одно из возможных воплощений авторского сознания [7], и отметить высокий профессионально-этический уровень студентов, формированию и закреплению которого, как уже сказано, во многом способствует сама форма творческого конкурса.

Таким образом, конкурсы творческих работ позволяют:

- эксплицировать ценности и нравственные ориентации студентов-журналистов;
- повышать уровень их профессионального и технического мастерства;
- создавать условия для формирования навыков работы в коллективе;
- эмпирически определить основные направления в приложении воспитательных и образовательных усилий педагогов.

Все сказанное делает подобные конкурсы эффективной формой обучения, соответствующей формированию важнейших профессиональных компетенций и практической ориентации современного журналистского образования.

Библиографический список

1. Дзялошинский И.М. *Современное медиапространство России*. Москва: «Аспект-Пресс», 2015.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика (уровень бакалавриата)*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 951. Available at: <http://base.consultant.ru>
3. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2010.
4. Лазутина Г.В. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
5. Хоруженко К.М. *Культурология. Энциклопедический словарь*. Ростов-на-Дону, 1997.
6. Сартр Ж.-П. *Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов*. Москва: «Политиздат», 1990: 319 – 344.
7. Гусева Л.А. *Лирический герой Н. Глазкова: языковые средства создания образа*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ярославль, 2007.

References

1. Dzyaloshinskiy I.M. *Sovremennoe mediaprostranstvo Rossii*. Moskva: «Aspekt-Press», 2015.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika (uroven' bakalavriata)*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 7 avgusta 2014 g. № 951. Available at: <http://base.consultant.ru>
3. Fedorov A.V. *Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti*. Taganrog: Taganrog. gos. ped. in-t, 2010.
4. Lazutina G.V. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
5. Horuzhenko K.M. *Kul'turologiya. 'Enciklopedicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu, 1997.
6. Sartre Zh.-P. *'Ekzistencializm – eto gumanizm. Sumerki bogov*. Moskva: «Politizdat», 1990: 319 – 344.
7. Guseva L.A. *Liricheskij geroj N. Glazkova: yazykovye sredstva sozdaniya obraza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2007.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 372.881.1.

Shustova S.V., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Linguodidactics Department, Perm State National Research University (Perm, Russia), E-mail: lanaschust@mail.ru

Tsarenko N.M., teacher, Center of Communication Programs (Perm, Russia), E-mail: shibalovanata6a@mail.ru

DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL, LINGUISTIC AND METHODICAL FOUNDATIONS OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH. Nowadays the state of system of foreign languages (FL) education suggests formation and development of communicative competence, founded on the principles and approaches to FL education, which are able to satisfy the society's task. One of the main research categories is the term of "an approach". Language information undergoes the same cognitive rules thus FL education should be founded when the cognitive processes and cognitive features of students are taken into account. This term has a great number of definitions, which should be learnt for the further description of the communicative and cognitive approach characteristics. The approach to foreign languages (FL) education can be understood as a strategy, implemented due to methods, as an ordered, generalized and logically structured conception recognized as a foundation of the most successful realization of the strategic aim of FL education on the very stage of development of human society.

Key words: communicative and cognitive approach, principle, foreign language, educational activity, didactic and psychological principles, linguistic principles.

С.В. Шустова, д-р филол. наук, доц., проф. каф. лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, E-mail: lanaschust@mail.ru

Н.М. Царенко, преподаватель, АНО ДО «Центр коммуникационных программ», г. Пермь, E-mail: shibalovanata6a@mail.ru

ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Современное состояние системы обучения иностранным языкам (ИЯ) предполагает формирование и развитие коммуникативной компетенции, базирующееся на таких принципах и подходах к обучению ИЯ, которые бы смогли в полной мере удовлетворить социальный заказ общества. Языковая информация подчиняется одним и тем же когнитивным законам, следовательно, обучение ИЯ должно строиться с учётом когнитивных процессов и когнитивных особенностей обучающегося. Одной из основных категорий исследования является термин «подход». Данный термин имеет несколько трактовок, которые необходимо рассмотреть, для дальнейшего описания характеристик коммуникативно-когнитивного подхода. Подход к обучению иностранных языков (ИЯ) может пониматься как определенная стратегия, реализуемая с помощью методов или как упорядоченная, обобщенная и логически выстроенная концепция, положенная в основу наиболее успешной реализации стратегической цели обучения ИЯ на определенном этапе развития человеческого общества.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, принцип, иностранный язык, образовательная деятельность, дидактико-психологические принципы, лингвистические принципы.

Термин «подход» может трактоваться как совокупность представлений о том, что есть язык, как люди учатся и как обучение может помочь в учении [1, p. 31]. Н.Д. Браун подчеркивает, что термин «подход» воспринимается как теоретическая база, которая затем реализуется через метод обучения. Подход в лингводидактике – это не только набор статических принципов, а динамический комплекс энергий учителя, который меняется при продолжении образовательной деятельности и преподавании [2, p. 9 – 18]. Следует обратить внимание, что подход к обучению ИЯ предполагает ответ на два основных вопроса: какие

психолингвистические и когнитивные процессы влияют на изучение ИЯ и какие условия должны соблюдаться для активации этих процессов. Ответы на эти вопросы выражаются в ведущих теоретических принципах, которые в практической деятельности реализуются при помощи разных методов и технологий, носящих индивидуальный характер [3, p. 18 – 24]. Подход к обучению ИЯ – это система теоретических взглядов на процесс обучения ИЯ, представленную в ряде методических, дидактико-психологических и лингвистических принципов, отвечающих современной цели обучения и социальному заказу общества.

Принципы обучения могут представлять собой основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями [4, с. 171 – 172] или отражающие существенные закономерности учебной деятельности и служащие для построения теории обучения в качестве основания для разработки соответствующего метода и ориентира для должной организации обучающей деятельности [5, с. 28]. Когнитивная составляющая выбранного нами подхода нацелена на сознательное овладение ИЯ, при котором обучающийся является субъектом учебной деятельности, выполняет активные речевые действия и реализует свои коммуникативные цели и задачи. Принципы в данном контексте играют организующую и направляющую роли.

Рассмотрим основные принципы коммуникативно-когнитивного подхода, которые можно разделить на три основные группы: дидактико-психологические, лингвистические, методические принципы [6, с. 58–78; 7, с. 93–101; 8, с. 10–16] (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Принципы коммуникативно-когнитивного обучения

Дидактико-психологические принципы	Лингвистические принципы	Методические принципы
Принцип комплексности (интегративности) Принцип системности Принцип внутренней мотивации		
Принцип когнитивности		
	Принцип спиралевидной прогрессии Принцип интеркультурной направленности обучения Принцип дискурсивности	
Принцип сознательности Принцип деятельностной направленности	Принцип аутентичности Принцип функциональности Принцип сопоставления Принцип стилистической дифференциации	Принцип аппроксимации Принцип коммуникативности

Общими принципами для дидактики, психологии, лингвистики и лингводидактики можно считать следующие: принцип комплексности (интегративности), принцип системности и принцип внутренней мотивации. Принцип комплексности, по мнению А.В. Щепиловой, имеет три основных проявления в сфере обучения: 1) психологически необходимое и методически целесообразное развитие умений во всех видах речевой деятельности (далее – ВРД) в их взаимосвязи друг с другом, через интегративную систему упражнений; 2) взаимосвязь и взаимопроникновение всех структурных компонентов урока, отражающее единство речевой деятельности; 3) формирование единой коммуникативной компетенции через учет уровня компетенции в других языках и опору на нее [7, с. 35].

Принцип системности так же проявляется на пересечении всех трех научных дисциплин, играющих важную роль в процессе приобщения и овладения ИЯ: 1) процесс обучения ИЯ строится в виде многокомпонентного образования, где все элементы (этапы урока, содержание, деятельность, упражнения, методы, приемы, учет психологических особенностей обучающихся и т. д.) находятся во взаимной зависимости и в совокупности определяют успешность результата; 2) формирование представлений о языке, как о системном образовании, в котором все компоненты системы языка и речи находятся в тесном взаимодействии друг с другом [9, с. 61]; 3) методически обоснованное системно-последовательное усвоение учебного материала: от простого к сложному, от лёгкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далёкому [там же, с. 63].

Принцип внутренней мотивации понимается Ю.А. Ситновым как стимулирование процесса обучения языку интересом к самим языковым явлениям, не отрицая при этом и других мотива-

ционных факторов. Внутренняя мотивация не является заранее и навсегда данным свойством личности, она может возрастать в результате применения адекватных методов обучения и учета когнитивных стилей обучающегося, или уменьшаться в противном случае [8, с. 15].

Принцип когнитивности реализуется как дидактико-психологическая и лингвистическая основа процесса обучения ИЯ. Внутренние познавательные механизмы обуславливают формирование лингвистических представлений.

Принцип интеркультурной направленности базируется на положении, что познание системы языка, как и овладение речевыми действиями на нем, включает социокультурный аспект. Данный принцип подчеркивает признание множественности культурных групп и идею взаимопроникновения культур, стремление к взаимодействию и взаимопониманию. Изучение нескольких культур позволяет обучающимся ощущать себя членами человеческого сообщества, объединенного общими ценностями [7, с. 40 – 41].

Принцип дискурсивности способствует переходу от заучивания к обучению правильному речевому поведению в различных ситуациях общения и формированию способности самостоятельно разбираться в вопросах языковой и речевой нормы [6, с. 69].

К дидактико-психологическим принципам целесообразно отнести принцип сознательности и принцип деятельностной направленности. Принцип сознательности, занимающий ведущее положение при коммуникативно-когнитивном подходе, способствует усвоению иноязычных явлений. Правило, как вербализованное представление о существующей в языке регулярности, формулируется обучающимися при осуществлении проблемно-поисковой деятельности на этапе понимания лингвистических явлений, что позволяет сформировать «интериоризированные» представления о языковом явлении, ускоряющие следующие этапы обучения. Первоначальное запоминание правила не предполагает деятельности по концептуализации знания и противоречит принципу когнитивной направленности обучения [7, с. 40].

Принцип деятельностной направленности, характеризующий сферу коммуникации на уроке и сферу познания, признает необходимость обучения языку как средству общения в самом процессе общения. Когнитивная ментальная деятельность обучающегося, как и речевая, предполагают создание психического представления об изучаемом объекте, которое формируется в процессе активного взаимодействия субъекта с предметным миром. Отсюда следует, что осознание обучающимся лингвистических явлений и овладение им языковыми средствами происходит через овладение познавательными и речевыми действиями в процессе решения определенных когнитивных и коммуникативных задач [там же, с. 40 – 41].

Принцип аутентичности можно рассматривать как лингвистическую основу коммуникативно-когнитивного обучения ИЯ. Аутентичность – это совокупность ряда условий в зависимости от ситуации. Каждый элемент урока (тексты, учебные задания, обстановка на занятии, учебное взаимодействие) могут быть аутентичными.

По принципу функциональности процесс овладения речевым материалом – это овладение речевыми функциями и значением, имеющими приоритет над формой речевых единиц. Любая коммуникативная форма выполняет какую-либо речевую функцию в высказывании [6, с. 70 – 71].

Принцип сопоставления – это инструмент оптимизации обучения, формирования металингвистического сознания обучающихся. Организация работы обучающихся по сопоставлению коррелирующих явлений родного и изучаемого языков реализуется дифференцированно в отношении разных сторон речевой деятельности [там же, с. 38 – 39].

Методическими принципами коммуникативно-когнитивного подхода можно назвать принцип аппроксимации и принцип коммуникативной направленности.

Таким образом, обучение ИЯ в рамках коммуникативно-когнитивного подхода базируется на трех группах принципов (дидактико-психологические, лингвистические и методические), которые организуют и направляют процесс обучения. Принципом, определяющим успешность, прочность усвоения ИЯ и целесообразность выбираемых действий личности обучающегося, можно по праву считать принцип когнитивности. Соблюдение данного принципа через учет когнитивных стилей познания в процессе организации обучения ИЯ способствует индивидуализации и развитию личности каждого обучающегося.

Библиографический список

1. Scrivener J. Learning Teaching. *The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2011.
2. Brown H.D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press, 2002: P. 9 – 18.
3. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
4. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательство: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
5. Халбаева У.Э. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода в рамках обучения иностранному языку (на материале английского языка). *Педагогика и современность*. Таганрог: Издательство: ИП Бобырев Аркадий Викторович, 2014; 2: 27 – 30.
6. Митчелл Л.А. *Формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода (английский язык)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2016.
7. Щепилова А.В. *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному*. Москва: ГОМЦ «Школьная книга», 2003.
8. Ситнов Ю.А. *Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Пятигорск, 2005.
9. Сурикова-Камю Л.Г. Обучение грамматике английского языка с позиций системного подхода. *Международный журнал экспериментального образования: Педагогические науки*. Москва: Российской Академии Естествознания, 2013; 4: 61 – 63.

References

1. Scrivener J. Learning Teaching. *The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2011.
2. Brown H.D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press, 2002: P. 9 – 18.
3. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
4. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'stvo: VLADOS-PRESS, 2004.
5. Halbaeva U. E. Realizaciya kommunikativno-kognitivnogo podhoda v ramkah obuchenii inostrannomu yazyku (na materiale anglijskogo yazyka). *Pedagogika i sovremennost'*. Taganrog: Izdatel'stvo: IP Bobyrev Arkadij Viktorovich, 2014; 2: 27 – 30.
6. Mitchell L.A. *Formirovanie grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda (anglijskij yazyk)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2016.
7. Schepilova A.V. *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu*. Moskva: GOMC «Shkol'naya kniga», 2003.
8. Sitnov Yu.A. *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k razvitiyu grammaticheskoy kompetencii studentov-lingvistov (na materiale slozhnyh grammaticheskikh yavlenij ispanskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2005.
9. Surikova-Kamyu L.G. Obuchenie grammatike anglijskogo yazyka s pozicij sistemnogo podhoda. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya: Pedagogicheskie nauki*. Moskva: Rossijskoj Akademii Estestvoznaniya, 2013; 4: 61 – 63.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК 792.028.3

Yagodka A.N., postgraduate, Department of Social and Cultural Activities, St. Petersburg Institute of Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: alenayagodka@yandex.ru

SEMIOTICS OF PLASTIC EXPRESSION. With the aim of forming an analytical way of thinking, a new way of translating creative ideas into the creation of a theatrical action is explored. Semiotics in this aspect acts as "a language bridge", uniting the director and the viewer through the means of symbolic communication. The article studies the correlation between the feelings experienced by a person and the plastic expressiveness of the eyes and body. The results make it clear that this relation is easily captured by the viewer. This gives the right to state that in the process of building a theatrical action, the director should use semiotic codes and, reading them, the viewer will certainly understand what the director wanted to say in his production.

Key words: plastic expressiveness, semiotics, plastic culture, theatrical action.

А.Н. Ягодка, аспирантка каф. социально-культурной деятельности, Санкт-Петербургский институт культуры, г. Санкт-Петербург, E-mail: alenayagodka@yandex.ru

СЕМИОТИКА ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

С целью формирования аналитического способа мышления, исследуется новый способ воплощения творческих замыслов при создании театрального действия. Семиотика в этом плане выступает как «языковой мостик», объединяющий режиссёра и зрителя средствами знакового общения. В данной статье исследуется корреляция между чувствами, испытываемыми человеком и пластической выразительностью глаз и тела. Результаты дают понять, что эта взаимосвязь хорошо улавливается зрителем. Это дает право судить о том, что в процессе построения театрализованного действия режиссеру достаточно использовать семиотические коды и, считывая их, зритель непременно поймет то, что хотел сказать в своей постановке режиссер.

Ключевые слова: пластическая выразительность, семиотика, пластическая культура, театрализованное действие.

В настоящее время современное искусство XXI века (театр, телевидение, кино) берёт за основу два способа воплощения творческих замыслов и идей – изображение и подражание, как формы выражения ощущений и чувств. С каждым разом мы видим со сцены (в большинстве случаев, антрепризных театров) или экрана телевизора утилитарные программы, приближенные к реалиям жизни. Это и реали-шоу, и набирающий популярность – иммерсивный театр, и примитивные сериалы, основанные на «подлинных» событиях, в которых задействованы вовсе не актеры, а люди не причастные к искусству, что должно, по мнению продюсеров, добавлять сериалу естествен-

ности. Венцом всему становится интернет – клоака копирования и имитации. А в итоге мы получаем не думающую молодежь, поколение, подражающее мнимым «кумирам». Об этом следует говорить, об этом следует писать. Необходимо расставлять правильные приоритеты. Как говорил народный артист РФ, оператор Александр Княжинский на своей лекции во ВГИКЕ в 1993 году: «Искусство никогда в жизни не должно опускаться до уровня зрителя. Не надо стремиться к тому, чтобы понравиться зрителю. Любое искусство – должно быть выше обывателя, выше зрителя. И зритель должен подниматься до искусства, а не искусство опускаться до уровня зрителя. Это аксиома» [1, с. 92].

С этой позиции, мы рассматриваем театр, как часть семиотической системы с помощью символов, притягивающий внимание публики, вовлекающий в предлагаемые обстоятельства спектакля, способствующий развитию аналитического мышления. Символы в театре рисуют куда более насыщенные образы, рождающиеся в головах у зрителей, дают пищу для ума, нежели, когда этот же театр показывает все как в жизни – прямо и без стеснения. «Если в течение спектакля для нас накапливается на разных уровнях смысл, значит, есть определенные носители, которые нам этот смысл передали» [2, с. 6]. Знаковые символы дают «отсылки к разным сторонам смысла образа, к социальной характеристике персонажа, к психологической концепции роли, к проблематике интерпретации романа, к феномену режиссуры вообще, к методу актера, к эпохе, и так далее» [2, с. 6].

Исходя из выше сказанного, цель данной работы – исследовать феномен пластической выразительности актера с точки зрения театральной семиотики. Речь пойдет о пластике тела, телесности и ее корреляции с зрительно-пластической выразительностью. В центре работы взгляд, изменяющий тело человека и его телесное поведение, обусловленное самой разной природой, его характеристики и особенности. Мы попытались дать характеристику, отраженную в таблице вариантам пластической выразительности – «специфичный для театра феномен действия, целостный по природе», [2, с. 7] в категориях семиотики. Исходя из этого, предлагаем перечень знаков зрительной и пластической выразительности, которые могут применяться в творческой практике, будущим специалистом-режиссером в процессе воплощения сценического действия.

1. Сонливость, усталость, утомленность. 2. Подозрение. 3. Грусть. 4. Боль. 5. Удивление. 6. Испуг. 7. Страх. 8. Ярость, злость. 9. Нейтральное, обычное. 10. Застенчивость. 11. Мечтательность, задумчивость. 12. Любопытство. 13. Кокетство. 14. Страсть. 15. Восторг, радость.

Вначале целесообразно определить терминологию, используемую в данной статье.

Семиотика – наука, исследующая знаковые системы и их свойства.

Зрительно-пластическая выразительность – свойство зрительной системы человека передавать состояния души, переживаемые в данный момент человеком, т.е. внутренние ощущения.

Пластическая выразительность – внешнее проявление. Свойство человеческого тела при помощи различной модификации, показывать телом то, что ты в данный момент чувствуешь, т.е. осознаешь. То есть эти понятия – зрительно-пластическая и пластическая выразительности, психологическое и физическое, внешнее и внутреннее попытались объединить в одно целое и каждому проявлению ощущения и чувства, дали свой семиотический код. «Искусство есть знание тех внешних приемов, которыми раскрываются человеку жизнь, душа и разум, – умение владеть ими и свободно направлять их. Искусство есть нахождение знака, соответствующего сущности» [3, с. 35].

Самые различные феномены в жизнедеятельности человека могут быть описаны в категориях знака. Есть основания полагать, что и зрение человека можно рассматривать не только как физиологический, но и как семиотический феномен. Зрение, как любое другое чувство, – трудно уловимый феномен, сложно понять, лишь по одному зрению, что в данный момент чувствует человек, но существуют стандартные реакции зрительно-пластической выразительности, которые дают представления о психофизиологическом состоянии человека. В данной статье мы выделяем зрительно-пластическую выразительность как один из мощнейших средств в общении между партнерами на сцене, и знаковую систему способную произвести впечатление и воздействие на других людей.

Зрительно-пластическая выразительность определяется семиотикой (системой знаков) реагирования на ту или иную реакцию человека, связанных с различными ситуациями в его жизни, будь то радостные или грустные события, приятная встреча, любовь. Условность представлений различных видов зрительно-пластической выразительности связана с их символичностью. Многие проявления внимания одного человека к другому в первую очередь находятся в тесной связи с символом.

Особое внимание обращается на форму и смысл зрительно-пластической выразительности, а так же на синтаксис (*разбор на части*) и прагматические свойства (*полезность для практики*).

Мы основываемся на том, что пластика тела и зрительно-пластическая выразительность связаны между собой разными

ми невербальными семиотическими кодами, главным из которых является язык взгляда и последующая из него пластическая выразительность тела. Поскольку зрительно-пластическая выразительность – явление динамическое и для ее описания существенно указание типовых движений глаза – зрачка, век, бровей, а так же следствием первого, движений совершаемых телом и его частями – корпусом, головой, руками, ногами.

Для определения же того, как происходит невербальный контроль над телом и телесным поведением, необходимо отдельно обратить внимание на влияние действий направленных от взгляда к пластике тела.

Зрительно-пластическая выразительность является активным средством, сопровождающим многие семиотические акты, такие как клятва, убеждение, мольба, просьба, а так же участвует в производстве телесной выразительности.

Поэтому наша статья, отлично укладывается в рамки социально-культурной деятельности, так как совершенно определенно подходит, как для жизни вообще, так и для конкретно узкой специализации, актер пластического театра.

Эксперимент, который мы описываем в данной статье, прямо относится, как к актеру, пытающемуся отчеканить актерскую игру и передачу эмоционального состояния, так и к человеку общественно значимой профессии.

В актерской (драма, комедия, пластика) или ораторской деятельности, а так же в каждодневном общении между людьми, глаза субъекта, посредством образно-зрительной памяти, воспроизводят и передают энергетические потоки или эмоциональные фрагменты с помощью зрительно-пластической выразительности глазам объекта. Взглядом человек может передавать чувства: любовь и ненависть, восхищение или презрение, благодарность, сожаление и прочие чувства, возникающие в душе у человека.

В своем учении «О душе» Аристотель писал: «...так же как зрачок и зрение составляют глаз, так душа и тело составляют живое существо» [4, с. 396]. Не будем забывать, что «... глаз – окно ее обители (*души*)...» [5, с. 20]. «Он (*глаз*) – окно человеческого тела, через него душа созерцает красоту мира и ею наслаждается, при его посредстве душа радуется в человеческой темнице, без него эта человеческая темница – пытка» [5, с. 26].

Ссылаясь на эти утверждения, мы делаем вывод – человеческая душа непосредственно связана с его зрением. Через взгляд, передаются от субъекта к объекту состояния души с помощью зрительно-пластической выразительности, а «...все состояния души связаны с телом: негодование, кротость, страх, сострадание, отвращения, а так же радость, любовь и отвращение; вместе с этими состояниями души испытывает нечто и тело» [4, с. 373]. Отсюда следует, если эмоции, передаваемые человеческим взглядом мы можем по Аристотелю назвать состояниями души, а состояния души, по Аристотелю, связаны с телом, значит зрительно-пластическая выразительность связана с телом. Исходя из этого, тело находится в непосредственной зависимости от состояний, испытываемых душой, и таким образом от зрительно-пластической выразительности. «Совершенно очевидно, что душа движет тело, то естественно, что она вызывает те же движения, какими и сама движет» [4, с. 380].

Вот почему, писатели для воссоздания внутренней эмоциональной сущности, а так же душевной и духовной составляющей персонажа, давали точную, до малейшей пропущенной характеристики глазам, что позволяло актеру точнее выразить телесную пластику персонажа.

Михаил Юрьевич Лермонтов в романе «Герой нашего времени» прекрасно дает описание того, что любая эмоция, мимика не способны отобразиться на человеческом лице достоверно и чувственно, без игры, живого проникновения глаз: «... я начал рассматривать лицо слепого; но что прикажете прочитать на лице, у которого нет глаз?» [6, с. 44]. Речь идет о физическом недостатке человека, но в театре, как и в жизни, встречаются «персонажи» с пустыми, ничего не передающими глазами, не проявляющими ни каких эмоций. На таких актеров не интересно смотреть, а с такими людьми не интересно общаться. Их глаза не притягивают, не будоражат. Поэтому за основу своей методики мы приняли зрительно-пластическую выразительность. По описанию взгляда, мы можем судить о человеке или персонаже, а самое главное, о его пластике.

Мы выделяем пятнадцать типов зрительно-пластической выразительности, столько же эмоциональных душевных переживаний – чувств, и соответственно пятнадцать типов пластической выразительности. Затем, нами был проведен эксперимент,

который позволил выявить соответствие между эмоциями – состояниями души, зрительно-пластической выразительностью и пластикой тела.

Были произведены следующие действия: составлены экспериментальные материалы в виде изображений человеческого тела и глаз, передающих различные чувства и душевные переживания, на их основе была сформирована таблица соответствий зрительной и пластической телесной выразительности.

Затем все данные были разделены на отдельные части. Испытуемым была поставлена задача, подобрать к различным чувствам соответствующие изображения зрительной и телесной пластической выразительности.

Нами были опрошены две экспериментальные группы. Первая группа – учащиеся театральной студии в возрасте от 11 до 14 лет, поступившие в студию в 2015 году. Вторая группа – студенты театральных вузов в возрасте от 18 до 26 лет, обучающиеся в настоящее время или окончившие недавно свое обучение.

Задача теста состояла в том, чтобы соотнести типы зрительно-пластической выразительности с проявлениями пластической выразительности тела и эмоциями – состояниями души.

В каждой группе было опрошено по 15 человек. В теории, на каждый блок (пластика тела и эмоции) выделялось 8 минут, таким образом, тестируемые должны были справиться с тестом за 16 минут. На практике, тестируемые соотнесли зрительно-пластическую выразительность с пластикой тела быстрее в два раза (справлялись с заданием за 4 минуты), не же ли с эмоциями.

Результаты были подсчитаны в процентном соотношении, исходя из верных ответов тестируемых.

Первая группа – пластика тела – 51,4%, эмоции – 37,1%.

Вторая группа – пластика тела – 72,2%, эмоции – 61,1%.

Библиографический список

1. Миронова М. Александр Княжинский: «Кино – искусство изобразительное». Из лекции во ВГИКе. *Искусство Кино*. 1999; 7: 89 – 93.
2. Песочинский Н.В. Семiotика как театроведческий метод. *Театрон*. СПбГАТИ. 2010; 2 (6): 3 – 13.
3. Волконский С.М. *Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту)*. Изд. 2-е. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
4. *Аристотель*. Сочинения в четырех томах. Редактор В.Ф. Асмус. Москва, «Мысль», 1975; Т. 1.
5. *Леонардо да Винчи. Суждения о науке и искусстве*. Перевод с итальянского А.А. Губера, В.П. Зубова; Под ред. А.К. Дживелегова. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012.
6. Лермонтов М.Ю. *Герой нашего времени*. Москва: Изд. Академии наук СССР, 1962.

References

1. Mironova M. Aleksandr Knyazhinskij: «Kino – iskusstvo izobrazitel'noe». Iz lekcii vo VGIKe. *Iskusstvo Kino*. 1999; 7: 89 – 93.
2. Pesochinskij N.V. Semiotika kak teatrovedcheskij metod. *Teatron*. SPbGATI. 2010; 2 (6): 3 – 13.
3. Volkonskij S.M. *Vyrazitel'nyj chelovek. Scenicheskoe vospitanie zhesta (po Del'sartu)*. Izd. 2-e. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012.
4. *Aristotel'.* Sochineniya v chetyreh tomah. Redaktor V.F. Asmus. Moskva, «Mysl'», 1975; T. 1.
5. *Leonardo da Vinci. Suzhdeniya o nauke i iskusstve*. Perevod s ital'yanskogo A.A. Gubera, V.P. Zubova; Pod red. A.K. Dzhivelegova. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2012.
6. Lermontov M.Yu. *Geroj nashego vremeni*. Moskva: Izd. Akademii nauk SSSR, 1962.

Статья поступила в редакцию 16.07.18

УДК 378

Petrenko D.A., Police Lieutenant Colonel, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training and Sports, Stavropol branch, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

Kashin S.N., Colonel of Police, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Training and Sports, Stavropol branch, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: irbis-2004@yandex.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO IMPROVE SKILLS OF THE INSTRUCTOR-TEACHING PERSONNEL. The article states that improving the skills of instructors and teachers for special training of police officers is an urgent problem for the entire system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors summarize that one of the most acute problems of training of police officers to the effective and appropriate use of physical force, special means and firearms in the conditions of real operational and official activity is the lack of specialists who would be capable to solve the tasks of training of personnel units at a quality level. For the solution of this problem Russia organizes Centres for training of trainers in service and combat training, the leading specialists in this area includes practical classes and workshops to improve learning and teaching in the section "Combat fighting techniques" on the basis of educational institutions of the MIA of Russia.

Key words: special training of police officers, instructors and teaching staff, skills, actions in extreme situations.

Д.А. Петренко, канд. пед. наук, доц. каф. физической подготовки и спорта, подполковник полиции, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru

С.Н. Кашин, канд. пед. наук, доц., нач. каф. физической подготовки и спорта, полковник полиции, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: irbis-2004@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МАСТЕРСТВА ИНСТРУКТОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье говорится о том, что повышение мастерства инструкторско-педагогических кадров по специальной подготовке сотрудников полиции является актуальной проблемой для всей системы МВД России. Авторы резюмируют, что одной из наиболее острых проблем подготовки сотрудников полиции к эффективному и целесообразному применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в условиях реальной оперативно-служебной деятельности, является отсутствие специалистов, способных на качественном уровне решать поставленные задачи по обучению личного состава подразделений. Для решения этой проблемы в России создаются Центры профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой подготовке, ведущими специалистами в этой сфере проводятся выездные практические занятия и семинары по совершенствованию и обучению преподавания раздела «Боевые приемы борьбы» на базе образовательных учреждений системы МВД России.

Ключевые слова: специальная подготовка сотрудников полиции, инструкторско-педагогические кадры, мастерство, действия в экстремальных ситуациях.

Повышение мастерства инструкторско-педагогических кадров по специальной подготовке сотрудников полиции является актуальной проблемой для всей системы МВД России. Нами в рамках проведенного исследования было определено то, что более 70 процентов сотрудников, отвечающих за физическую подготовку в подразделениях ОВД, не имеют специального образования (физкультурно-педагогического). При этом данный показатель имеет динамику к увеличению. По уточненным исследовательским данным, менее 15 процентов инструкторов имеет высшее педагогическое образование вообще, а из них только 7 процентов – физкультурно-педагогическое.

Было выявлено, что в основе комплектования ОВД специалистами, отвечающими за физическую подготовку, заложен принцип занятости спортом. Однако при детальном исследовании данного показателя было определено, что только около 80 процентов систематически занимались спортом, из них: игровыми видами спорта – 40 процентов; единоборствами – 30 процентов; циклическими видами спорта – 20 процентов; сложными координационными видами спорта – 10 процентов [1–3].

В связи с возросшими требованиями к профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД по инициативе Министра внутренних дел РФ в 2014 году был создан Центр профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой подготовке ГУ МВД России по г. Москве [4].

Под инструкторско-педагогическими кадрами в соответствии с приказами МВД России понимаются сотрудники со следующими характеристиками:

- имеют среднее или высшее образование (педагогическое, юридическое или военное);
- обладают профессионально-педагогической компетентностью по физической подготовке;
- владеют креативной способностью в обучении личного состава ОВД к действиям, связанным с правомерным применением физической силы, в том числе боевых приемов борьбы и специальных средств;
- знают, как компетентно формировать у подчиненных психолого-педагогическую готовность к действиям в сложных и экстремальных условиях оперативно-служебной деятельности;
- умеют воспитывать у обучаемых высокие морально-волевые, социально-духовные, нравственно-этические качества и свойства личности.

Основной задачей Центра является инновационная форма внедрения и развития накопленного опыта, в том числе и зарубежного, по обучению инструкторских кадров, а также:

- выработка единообразной методики подготовки инструкторов по РЛС подразделений, единых критериев оценки действий сотрудников в экстремальной оперативной обстановке, с высокой вероятностью применения огнестрельного оружия, специальных средств и физической силы;
- внедрение передовых технологий обобщенного отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки сотрудников полиции;
- организация новой генерации специалистов профессиональной служебной и физической подготовки высшей квалификации – мастер-инструктор по специальной подготовке;
- создание на этой основе массового резерва квалифицированных кадров, для подготовки и отбора будущих преподавателей по физической и огневой подготовке для образовательных организаций ГУ МВД России по г. Москве;

- организация сотрудничества со смежными силовыми структурами и налаживание взаимовыгодного взаимодействия со специалистами, экспертами и научными кадрами образовательных организаций системы МВД России [4].

Тем самым ведущие задачи Центра – профессиональная подготовка уже действующих полицейских кадров к действиям в экстремальных ситуациях, а так же обучение инструкторов, способных в дальнейшем распространять уникальные методики центра в своих подразделениях.

Данный Центр располагается на базе физкультурно-оздоровительного комплекса УВД по ЗАО ГУ МВД России. Учебно-материальная база включает в себя класс специальной и боевой подготовки, кабинеты для преподавательского состава, специальную библиотеку. Совместно с УВД по ЗАО используется стрелковый тир, игровой спортивный зал, борцовский и боксерские залы, 2 тренажерных зала и плавательный бассейн.

В Центре созданы цикл физической и цикл огневой подготовки.

Обучение в Центре строится на ситуационном методе, основанном на моделировании ситуаций оперативно-служебной деятельности с дальнейшей выработкой умений и навыков решения профессиональных задач в условиях максимально приближенных к реальным.

Большое внимание в Центре уделяется психологической подготовке, когда сотрудники тренируются с дополнительными отвлекающими и раздражающими нагрузками. Например, при стрельбе параллельно по требованию инструктора сочетают стрельбу с задержанием нападающего, отжиманием от пола и так далее. Тем самым они учатся не отвлекаться, не снижать контроль над ситуацией в экстремальных условиях, оценивать обстановку и грамотно принимать решения. Сотрудники Центра часто принимают коллег из разных стран и сами проходят курсы повышения за рубежом, принося в Россию уникальный опыт подготовки полицейских Израиля, Голландии и др.

В процессе подготовки курсантов на базе центра и переподготовки действующих полицейских применяются нетрадиционные методы – сочетание вербальных и невербальных методов воздействия на противника, использование менее жестких элементов рукопашного боя, чем ударов кулаками, отдавая предпочтение менее травматичным, но более эффективным для обезвреживания и задержания: ударам открытой ладонью, захватам, броскам и болевым приемам. В то же время, несмотря на созданный в Москве Центр профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой подготовке ГУ МВД России по г. Москве, по-прежнему одной из наиболее острых проблем подготовки сотрудников полиции к эффективному и целесообразному применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в условиях реальной оперативно-служебной деятельности, является отсутствие специалистов, способных на качественном уровне решать поставленные задачи по обучению личного состава подразделений. Безусловно работа подобного Центра является во многом показательной и достаточно эффективной, что детерминирует тиражирование данного опыта во всех образовательных учреждениях МВД России.

Для решения указанных проблем в органах и подразделениях внутренних дел Ставропольского края, начиная с 2006 года в рамках учебно-методических сборов с инспекторами тогда еще боевой, специальной и физической подготовки и назначенными инструкторами по физической подготовке, на базе кафедры физической подготовки и спорта Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России проводится межвузовская

научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке и спорту для ОВД» [5].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в результате проведенных исследований было определено, что система профессиональной подготовки инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке и спорту для органов внутренних дел России будет динамична и функциональна, если будет создана технология формирования профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для ОВД. Основным организационным и психолого-педагогическим условием успешной реализации технологии формирования профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для ОВД выступает учебно-методический и научный комплекс, созданный в рамках кафедры физической подготовки и спорта учебного за-

ведения системы МВД России. Данный специальный комплекс может функционировать по типу Центра профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой подготовке ГУ МВД России, осуществляя подготовку будущих сотрудников полиции и повышение квалификации уже действующих кадров. Подобная работа уже много лет активно проводится на кафедре физической подготовки Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России. Так, в феврале 2018 года совместно с сотрудниками отдела профессиональной подготовки управления по работе с личным составом ГУ МВД России по Ставропольскому краю профессорско-преподавательским составом кафедры осуществлено 4 кустовых выезда с целью проведения практических занятий и семинаров по совершенствованию и обучению преподавания раздела «Боевые приемы борьбы» нового наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации.

Библиографический список

1. Кашин С.Н., Петренко Д.А. *Физическая подготовка курсантов вузов МВД России*: монография. Ставрополь, 2010.
2. Петренко Д.А. Зарубежный опыт организации профессионального обучения полицейских. *Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел*: сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.И. Тимошенко, С.Н. Кашина. 2013: 167 – 171.
3. Петренко Д.А. *Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров МВД по физической подготовке*. Краснодарский университет МВД РФ, Ставропольский филиал; Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Москва, 2015.
4. *Инструктор: московской школе подготовки полицейских завидуют в Европе*. Available at: <https://ria.ru/interview/20160120/1362373981.html>
5. Петренко Д.А. Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

References

1. Kashin S.N., Petrenko D.A. *Fizicheskaya podgotovka kursantov vuzov MVD Rossii*: monografiya. Stavropol', 2010.
2. Petrenko D.A. Zarubezhnyy opyt organizatsii professional'nogo obucheniya policejskikh. *Nauchno-metodicheskie problemy podgotovki instruktursko-pedagogicheskikh kadrov po boevoy i fizicheskoy podgotovke dlya organov vnutrennih del*: sbornik materialov VI mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obshej redakciej L.I. Timoshenko, S.N. Kashina. 2013: 167 – 171.
3. Petrenko D.A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktursko-pedagogicheskikh kadrov MVD po fizicheskoy podgotovke*. Krasnodarskiy universitet MVD RF, Stavropol'skiy filial; Severo-Osetinskiy gosudarstvennyy universitet im. K.L. Hetagurova. Moskva, 2015.
4. *Instruktor: moskovskoy shkole podgotovki policejskikh zaviduyut v Evrope*. Available at: <https://ria.ru/interview/20160120/1362373981.html>
5. Petrenko D.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti instruktursko-pedagogicheskikh kadrov po fizicheskoy podgotovke dlya organov vnutrennih del Rossijskoj Federatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 98 – 100.

Статья поступила в редакцию 30.06.18

УДК 378:528.2

Pobereznny A.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: AA_Poberegny@mail.ru

FORMING IDEAS ABOUT THE SHAPE AND SIZE OF THE EARTH AND BASIC COORDINATE SYSTEMS USED IN GEODESY IN NON-GEODESIC STUDENTS. Modern geodetic works in Russia are carried out through technologies that use the most modern instruments: electronic theodolites, electronic levels, electronic tachometers, satellite geodetic equipment, laser scanners, etc. The use of the devices is accompanied by the use of appropriate software and information technologies. The geodetic working process that freed from many tedious routine operations became physically easier and more pleasant. If you look "from the outside" at the work of a modern geodesist you may think that it does not require particular special training, because of its high automation. There are always not enough specialists with geodetic education, and the profession of geodesist is rare. Often geodetic works are carried out by workers with non-geodesic education, who have studied a small course of geodesy. For many reasons, these workers do not have the knowledge underlying all geodetic works, and most importantly, they have not understood the necessity of this knowledge in the learning process. Most of the geodetic work is connected with the Earth's surface; therefore, it requires knowledge of such concepts as the shape and size of the Earth. Geodetic work is carried out in a certain coordinate system. The correct choice of the coordinate system affects the quality of the work. The paper outlines some of the foundations of geodesy that contribute to the formation of correct ideas about the shape and size of the Earth and the coordinate systems in non-geodesic students who study geodesy.

Key words: shape of the Earth, size of the Earth, surface of the Earth, Geoid, Earth ellipsoid, reference ellipsoid, coordinate system.

А.А. Побережный, канд. техн. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: AA_Poberegny@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕГЕОДЕЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ И РАЗМЕРАХ ЗЕМЛИ, ОСНОВНЫХ СИСТЕМАХ КООРДИНАТ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ГЕОДЕЗИИ

В настоящее время в России геодезические работы выполняются с применением технологий, предусматривающих использование самых современных геодезических приборов: электронных теодолитов, электронных нивелиров, электронных тахеометров, спутниковой геодезической аппаратуры, лазерных сканеров и т. д. Применение приборов сопровождается использованием соответствующего программного обеспечения и информационных технологий. Процесс выполнения геодезических работ освободился от многих нудных рутинных операций, стал легче физически и приятнее. При взгляде «со

стороны» на работу современного геодезиста из-за её значительной автоматизации возникает иллюзия, что она не требует особой специальной подготовки. Специалистов с геодезическим образованием всегда было недостаточно, а профессия «геодезист» – редкая и «дефицитная». Часто геодезические работы выполняются специалистами, получившими негеодезическое образование, в программе которого был небольшой курс геодезии. По той или иной причине эти специалисты не имеют знаний, лежащих в основе выполнения всех геодезических работ, а самое главное в процессе обучения им не привили понимания необходимости этих знаний.

Большая часть геодезических работ связаны с поверхностью Земли, поэтому требуют знания таких понятий, как форма и размеры Земли. Геодезические работы выполняются в определённой системе координат. Причём, для решения разных задач применяются разные системы координат. От правильного выбора системы координат зависит качество выполняемых работ.

В этой работе изложены некоторые основы геодезии, способствующие формированию правильных представлений о форме и размерах Земли и о системах координат студентов негеодезических специальностей, изучающих геодезию.

Ключевые слова: форма Земли, размеры Земли, поверхность Земли, геоид, земной эллипсоид, референц-эллипсоид, система координат.

1. Задачи геодезии

«Геодезия», в переводе с греческого языка означает «деление земли», что указывает на первоначальные корни этой науки и вида деятельности человека. Практическая задача определения границ отдельных территорий и земельных участков, которая в прошлом обусловила возникновение геодезии, сегодня далеко не в полной мере соответствует практическим и научным задачам, связанным с разнообразными потребностями человеческой деятельности, которые она решает.

До середины XX века область основных задач, которые решала геодезия, формулировалась определением, которое с некоторыми небольшими изменениями чаще всего приводилось в учебниках:

Геодезия – это наука и вид деятельности человека, которая занимается измерениями земной поверхности, изучением методов и техники этих измерений, в результате чего определяется форма и размеры Земли, создаются математические модели местности, топографические карты и планы [3], решаются различные инженерно-геодезические задачи.

С запуском искусственных спутников Земли, космических летательных аппаратов для изучения Солнечной системы и более далёкого космического пространства, задачи геодезии значительно расширились.

Сегодня в самом общем виде можно дать следующее определение геодезии:

Геодезия – это наука и вид деятельности человека, которая занимается определением положения объектов в пространстве, определением их формы и размеров путём измерений, созданием и изучением методов измерений и их математической обработки.

В силу разнообразия стоящих и решаемых задач в геодезии можно выделить отдельные области, которые занимаются определённой их частью. При этом нужно помнить, что это деление условно и отражает положение дел на определённом временном отрезке. Так на сегодняшний день в геодезии можно выделить три основных области: высшая геодезия, топография, инженерная или прикладная геодезия.

Высшая геодезия занимается вопросами определения формы и размеров Земли, вопросами использования летательных космических аппаратов для решения задач определения формы и размеров Земли, определения положения, формы и размеров

других объектов в космическом пространстве, созданием систем координат, методов высокоточных измерений, теории математической обработки геодезических измерений, которые для этого необходимы.

Топография – это область геодезии, которая решает задачи выполнения комплекса геодезических измерений, который называется топографической съёмкой, в результате чего создаётся математическая, цифровая модель местности, составляются и издаются топографические карты и планы [3]. Сюда же входит та часть геодезии, которая решает эти задачи методами космической геодезии.

Инженерная или прикладная геодезия занимается решением разнообразных инженерно-геодезических задач, которые возникают в ходе хозяйственной деятельности человека.

2. Представление о форме и размерах Земли

Представление о форме и размерах Земли менялось с развитием человеческой цивилизации. Можно полагать, что в основе начального восприятия формы поверхности, на которой человек жил, была фигура, близкая к плоскости с впадинами и возвышенностями.

В процессе своего развития человек накапливал знания об окружающем его мире, расширялась сфера его интересов, увеличивалась территория, на которой он жил и занимался хозяйственной деятельностью. Всё это привело к пониманию, что он живёт не на плоской, а на какой-то выпуклой поверхности. В VI веке до нашей эры некоторые греческие учёные, например такие, как Парменид, Анаксимандр Милетский, Пифагор предположили, что Земля имеет форму шара. Спустя 200 лет Аристотель это доказал, а ещё спустя 100 лет египетский учёный Эратосфен вычислил размеры этого шара. В дальнейшем Ньютон доказал, что форма Земли должна отличаться от формы шара, а её полярный радиус должен быть меньше экваториального.

Для чего геодезистам необходимо знать форму и размеры Земли? Целью геодезических работ, выполняемых на поверхности Земли, является определение положения точек самой поверхности или точек расположенных на ней объектов и сооружений. Для этого необходимо создать систему координат. А чтобы эта система координат оптимально и однозначно отражала истинное расположение точек на поверхности Земли, она должна быть максимально связана с её формой и размерами. Сами координаты в процессе геодезических работ не измеряются. На поверхности Земли измеряются некоторые геодезические

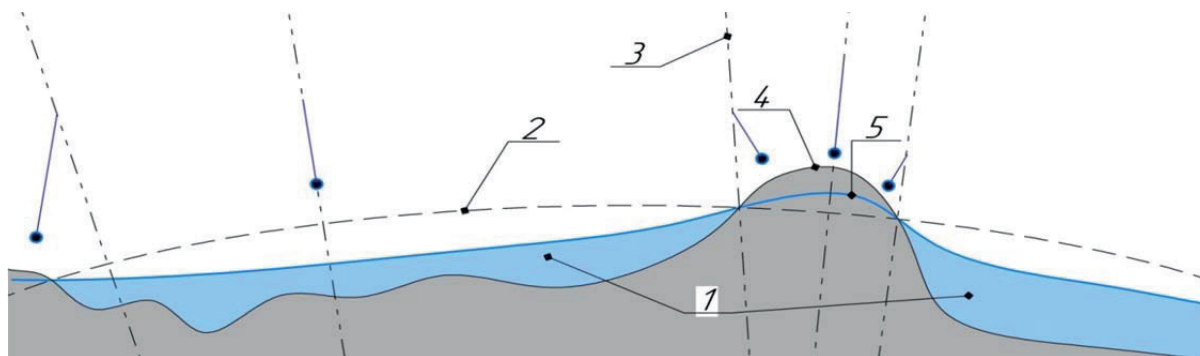


Рис. 1.

1 – поверхность Мирового океана; 2 – поверхность земного эллипсоида; 3 – отвесные линии; 4 – физическая поверхность Земли; 5 – поверхность геоида

элементы (длины линий, углы между направлениями, разности высот точек), позволяющие перейти к координатам точек этой поверхности, а это требует знания её формы и размеров.

Вопрос – «какую форму имеет Земля?» – непростой. Форма Земли зависит от поверхности, которая её описывает. В разных случаях для описания формы Земли принимаются разные поверхности. Физическая поверхность Земли – это твёрдая оболочка, ограничивающая Землю, с возвышенностями, впадинами, по которой мы ходим, на которой ведём хозяйственную деятельность (см. рис. 1). На физическую поверхность устанавливаются геодезические приборы, на ней стоит геодезист, выполняя измерения, но сами же измерения выполняются относительно другой поверхности, форму которой определяет поле силы тяжести. Эта поверхность ограничивает фигуру, которая называется геоид, и она принята за фигуру Земли [1].

Геоид – фигура Земли, образованная уровнем поверхности гравитационного поля Земли, совпадающей с поверхностью Мирового океана в состоянии полного покоя и равновесия и продолженной под материками (см. рис. 1)

Уровневая поверхность гравитационного поля Земли – поверхность, на которой потенциал силы тяжести имеет одно и то же значение, а направления отвесных линий в каждой точке перпендикулярны к ней.

Отвесная линия – прямая, совпадающая с направлением действия силы тяжести в данной точке.

Поверхность геоида из-за её сложности не может быть точно выражена математическими формулами, поэтому её нельзя использовать для обработки геодезических измерений и решения различных геодезических задач. Для этого используется общий земной эллипсоид. Эллипсоид – это правильная фигура, которая образуется от вращения эллипса вокруг своей оси (см. рис. 2).

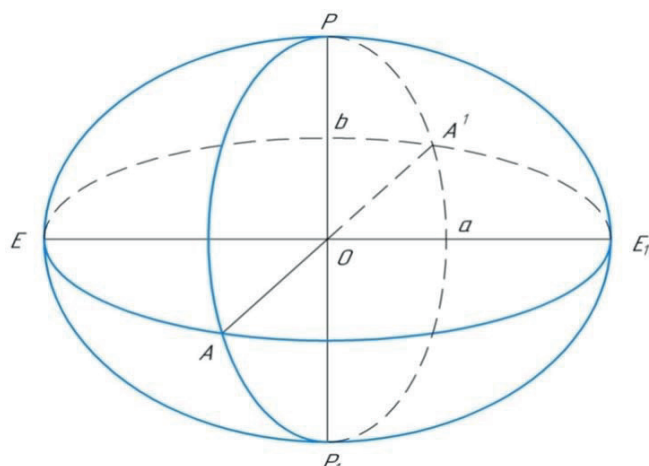


Рис. 2. Земной эллипсоид
PP1 – полярная ось; EE1 – экваториальная ось;
a – большая полуось; b – малая полуось

Общий земной эллипсоид – эллипсоид, наибольшим образом близкий к фигуре Земли, отвечающий условиям: 1) центр эллипсоида совпадает с центром тяжести Земли и плоскость экватора с плоскостью земного экватора; 2) объем эллипсоида равен объёму геоида; 3) минимальная сумма квадратов уклонов по высоте поверхности геоида от поверхности эллипсоида

Для расчёта общего земного эллипсоида необходимо выполнить совместную обработку большого количества геодезических измерений, равномерно распределённых по поверхности Земли, выполненных с достаточной точностью и плотностью. На сегодняшний день нет общего земного эллипсоида, который применялся бы для решения всех геодезических задач, а есть ряд референц-эллипсоидов, которые разные государства считают для себя оптимально удобными. Причём, для решения различных задач применяются разные референц-эллипсоиды. Так, что же такое референц-эллипсоид? (см. рис. 3).

Референц-эллипсоид – земной эллипсоид с определёнными размерами, определённым образом ориентированный в теле Земли, принятый для обработки геодезических измерений и установления системы геодезических координат [1; 2].

В России при решении различных геодезических задач применяются разные референц-эллипсоиды. Основными из них являются референц-эллипсоид Красовского, референц-эллипсоид ПЗ-90 и референц-эллипсоид WGS-84.

Референц-эллипсоид Красовского был принят для обработки астрономо-геодезических сетей в 1942 году, а в 1946 году постановлением правительства СССР была принята созданная на базе этого эллипсоида государственная система координат «система координат 1942 года» СК-42. Эллипсоид носит имя профессора Ф.Н. Красовского, руководившего группой специалистов и учёных, которые занимались работами по установлению параметров этого эллипсоида.

Параметры эллипсоида Красовского:

$a = 6378245 \text{ м};$

$b = 6356863 \text{ м};$

$e = 1/298,3,$

где: a – большая полуось; b – малая полуось; e – полярное сжатие.

К поверхности эллипсоида Красовского отнесены все геодезические измерения, которые выполнялись в СССР. Государственная система координат СК-42 до сих пор применяется на территории России.

Эллипсоид ПЗ-90 принят в России в 2000 году. На его базе создана геоцентрическая система координат ПЗ-90, которая используется в целях геодезического обеспечения орбитальных полётов и решения навигационных задач с применением навигационной спутниковой системы ГЛОНАСС[4] и государственная геодезическая система координат России СК-95.

Параметры эллипсоида ПЗ-90:

$a = 6378136 \text{ м};$

$b = 6356751 \text{ м};$

$e = 1/298,2578,$

Эллипсоид WGS-84 принят в США и используется при спутниковых определениях с применением созданной США навигационной спутниковой системы GPS. Параметры эллипсоида WGS-84:

$a = 6378137 \text{ м};$

$b = 6356752 \text{ м};$

$e = 1/298,2572.$

При выполнении геодезических работ в качестве поверхности относимости могут применяться поверхности разных фигур. При выполнении работ на небольших по площади участках или для решения определённых задач в качестве поверхности относимости может служить плоскость, в других случаях – поверхность шара, в третьих – поверхность эллипсоида.

3. Системы координат

Обобщённой задачей геодезии является определение положения точек в пространстве, что в свою очередь требует уста-

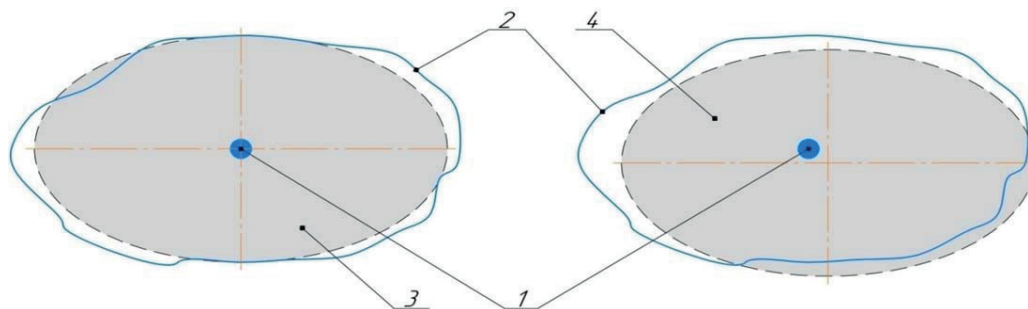


Рис. 3.

1 – центр массы Земли; 2 – геоид; 3 – общий земной эллипсоид; 4 – референц-эллипсоид

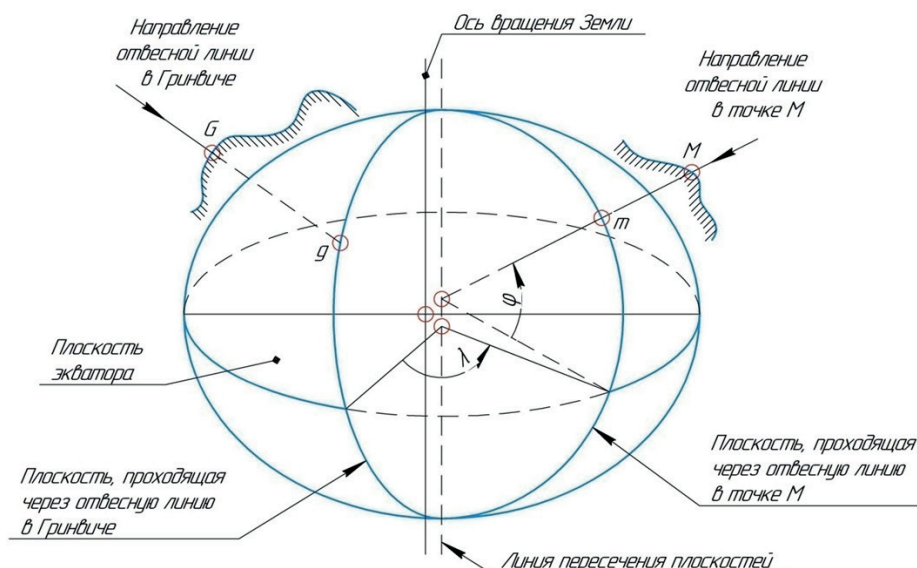


Рис. 4. Астрономическая система координат
 φ – астрономическая широта; λ – астрономическая долгота

новления систем координат. Для решения геодезических задач применяются разные системы координат:

- астрономическая система координат (рис. 4);
- геодезическая система координат (рис. 5);
- пространственная прямоугольная система координат (рис. 6);
- плоские прямоугольные системы координат (рис. 7).

Астрономическая широта точки – угол, образованный отвесной линией в данной точке и плоскостью, перпендикулярной к оси вращения Земли [2].

Астрономическая долгота точки – двугранный угол между плоскостями астрономического меридиана данной точки и начального астрономического меридиана [2] (см. рис. 4).

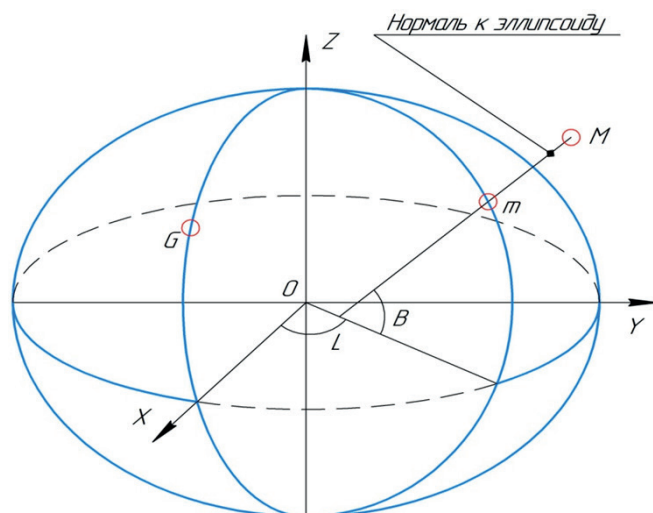


Рис. 5. Геодезическая система координат
 B – геодезическая широта; L – геодезическая долгота

Геодезическая широта точки – угол, образованный нормалью к поверхности земного эллипсоида в данной точке и плоскостью его экватора [2].

Геодезическая долгота точки – двугранный угол между плоскостями геодезического меридиана данной точки и начального геодезического меридиана [2].

Плоская прямоугольная система координат широко применяется в топографии и инженерной или прикладной геодезии. Как и другие плоские прямоугольные системы координат, она образуется делением плоскости взаимно перпендикулярными линиями на четыре части, которые называют квадранты или чет-

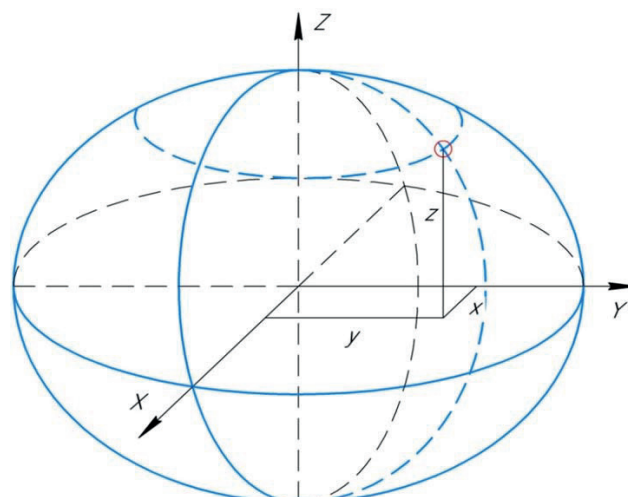
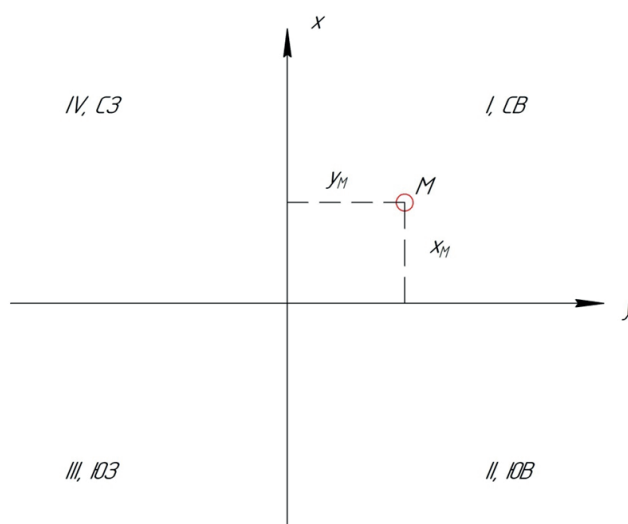


Рис. 6. Пространственная прямоугольная система координат
 x, y, z – пространственные координаты точки M

верти. Положение точек определяется координатами, абсциссой (x) и ординатой (y), которые отсчитываются от соответствующих координатных осей.



В применяемой в геодезии плоской прямоугольной системе координат координатные оси ориентированы по сторонам света. За положительное направление оси абсцисс (ось x) принято направление на север. Положительным направлением оси ординат (ось y) является направление на восток (см. рис. 7). Квадранты (четверти) нумеруются по ходу часовой стрелки. Четверти имеют номер и название, которое соответствует названию стороны света, в которой они расположены.

Плоская прямоугольная система координат создаётся на плоском отображении физической поверхности Земли, полученном в выбранной картографической проекции [3]. При создании плоской прямоугольной системы координат для больших территорий предварительно выполняется проецирование физической поверхности Земли на поверхность относимости. В качестве поверхности относимости используется земной эллипсоид.

Библиографический список

1. Закатов П.С. *Курс высшей геодезии*. Москва: Недра, 1976.
2. ГОСТ 22268-76. *Геодезия. Термины и определения*. Москва: Госстандарт СССР, 1976.
3. ГОСТ 21667-76 *Картография. Термины и определения*. Москва: ИПК Издательство стандартов, 1976.
4. ГОСТ Р 51794-2008 *Глобальные навигационные спутниковые системы. Системы координат. Методы преобразований координат определяемых точек*. Москва: Минпромторг ФАТРИМ, 2008.

References

1. Zakatov P.S. *Kurs vysshej geodezii*. Moskva: Nedra, 1976.
2. GOST 22268-76. *Geodeziya. Terminy i opredeleniya*. Moskva: Gosstandart SSSR, 1976.
3. GOST 21667-76 *Kartografiya. Terminy i opredeleniya*. Moskva: IPK Izdatel'stvo standartov, 1976.
4. GOST R 51794-2008 *Global'nye navigacionnye sputnikovye sistemy. Sistemy koordinat. Metody preobrazovanij koordinat opredelyaemyh toček*. Moskva: Minpromtorg FATRIM, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 378

Aliyeva M.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru

Ahmedpashayeva K.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru

Magomedova E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail

SUGGESTIVE TECHNOLOGIES AS A CONDITION OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION. In the article on the basis of psychological and pedagogical analysis, the problem of the use of suggestion technologies in pedagogical communication is considered. The characteristics of the concepts of "suggestive interaction", "suggestive prompting", "suggestive pedagogy", personality types of students, classification of pedagogical suggestion, principles of suggestion are given. The practice of using suggestive technologies in the teaching and upbringing process that affects the motivational sphere of the child's personality is described and allows to correct its behavior and at the same time providing favorable conditions for re-education of pedagogically neglected adolescents.

Key words: suggestive pedagogy, suggestology, suggestive motivation, suggestive interaction, pedagogical communication, pedagogical suggestion.

М.Б. Алиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru

К.А. Ахмедпашаева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru

Е.Э. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru

СУГГЕСТОТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье на основе психолого-педагогического анализа рассматривается проблема использования суггестотехнологий в педагогическом общении. Приводится характеристика понятий «суггестивное взаимодействие», «суггестивное побуждение», «суггестивная педагогика», типы личности учащихся, классификация педагогического внушения, принципы внушения. Описывается практика использования суггестивных технологий в учебно-воспитательном процессе, которая воздействует на мотивационную сферу личности ребенка, и позволяет корректировать его поведение и обеспечивая при этом благоприятные условия для перевоспитания педагогически запущенных подростков.

Ключевые слова: суггестивная педагогика, суггестотехнологии, суггестивное побуждение, суггестивное взаимодействие, педагогическое общение, педагогическое внушение.

Большинство исследований в педагогической психологии носят теоретический характер, в которых учитывается конечный результат педагогического взаимодействия субъектов. Кроме того, в имеющихся психолого-педагогических исследованиях недостаточно уделено внимание сложным побуждающим процессам, инстинктам, биологическим влечениям и потребностям личностям, функциональной организации нервной деятельности личности и ее связь с учебно-воспитательным процессом.

Следует отметить, что основу нравственных установок структуры личности составляют так называемые психические нормы и не нормы поведения, которые определяют социально-психологическую патологию (суицид, агрессия, садизм) ре-

бенка это требует координации со стороны педагога, то есть четких структурированных действий по профилактике девиантного поведения ребенка. На сегодняшний день особое место в теории и технологии педагогической психологии занимает суггестивная педагогика.

Ретроспективный анализ педагогической психологии выделяет два периода суггестии донаучный и научный. Донаучный период суггестивной педагогики характеризуется понятием внушения именно в бодрствующем состоянии, которые осуществляли жрецы, шаманы, браманы, йоги, вожди в лечебных, военных, религиозно-мистических целях. В данный период понятия «внушение», «гипноз» не были научно обоснованы, а служили в

качестве приемов удерживания власти и влияния авторитетом. В последствии стали появляться такие учения как «животный магнетизм», согласно которой один человек может оказывать влияние на другого и только в середине XIX века понятие суггестии (от латинского слова *suggestion* – внушение, намек) начало оформляться в научную теорию, которая легла в основу психотерапии. Как видно из истории в педагогике понятие суггестии появилось относительно недавно и понимается как свойство личности присуще любому человеку. Ученые педагоги, психологи

пантомимики, интонации и других его атрибутов. Понимание сущности сопутствующего и прямого внушения и использование их в конкретной педагогической ситуации, позволяют учителю повысить уровень педагогического общения. Приведем общепринятую классификацию педагогического внушения.

Приведенные виды внушения применяются как средства педагогического воздействия, использование которых зависит от поставленных учебно-воспитательных задач, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

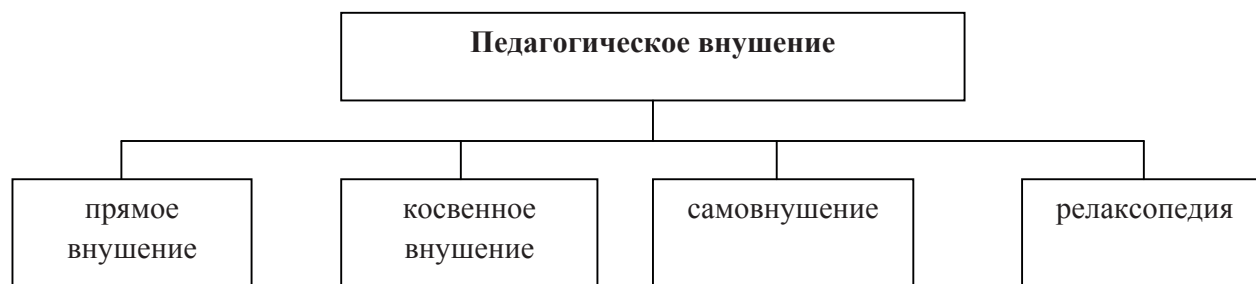


Схема 1. Классификация педагогического внушения

считают, что полное отсутствие внушаемости также как и крайняя внушаемость представляет собой аномальное явление [1]. Динамика суггестии предопределена особенностями психического состояния личности, такими как эмоциональные переживания, слабая интерпретация и восприятие событий, неуверенность в себе, утомление, стресс. Кроме того интенсивная связь между внушаемостью и авторитетом источника внушения является признанным и основным способом побуждения ребёнка к нормированному поведению.

Суггестивное взаимодействие представляет собой способ информационного воздействия на эмоциональную сферу личности ребёнка, вызывающие существенные изменения бессознательной составляющей сферы. Суггестивное побуждение – вид взаимодействия субъектов педагогического процесса, обусловленного побуждением одного человека другим. Поскольку педагогическая деятельность непосредственно связана с побуждением и управлением познавательной активностью личности учащегося, то технология, основанная на внушении с помощью суггестивного побуждения, получило название суггестивная педагогика.

Суггестивная педагогика – это психотерапевтическое направление в педагогике, методами и средствами которой является гипнопедия, ритмопедия, релаксопедия.

Анализ психолого-педагогической, социологической и физиологической литературы (В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, К.И. Платонов, С. Рубинштейн, А.М. Свядощ и другие) показал, что существенной характеристикой суггестивной педагогики является внушаемость – свойство высшей нервной системы человека [2; 3; 4; 5].

Существенными для нашего исследования являются работы Л.В. Гашевой, Б.К. Моисеева, А.С. Новоселовой, З.А. Черепановой, И.Е. Шварца, в которых исследованы вопросы применения самовнушения в системе самовоспитания школьников [6; 7; 8; 9].

При рассмотрении суггестии необходимо выделить следующие типы личности учащихся:

- тип личности, которому свойственны медленный темп умственной деятельности, слабая устойчивость, не переключаемость внимания – характеризуется повышенной внушаемостью;
- тип личности, которому свойственны тревожность, агрессивность, вспыльчивость, также характеризуется повышенной внушаемостью со стороны авторитета;
- тип личности, которому свойственны твердость, неподатливость, то есть у него отсутствуют реакции на внешние стимулы, такой тип характеризуются невысокой степенью внушаемости.

Следует отметить, что в теории и практики суггестивной педагогики различают также сопутствующее и прямое внушение (воздействие) на личность. Сопутствующее внушение – это влияние окружающей обстановки на эмоциональную сферу личности ребёнка. Для сопутствующего внушения не характерны целенаправленность и адресность внушения, когда как прямое внушение предполагает целенаправленное воздействие на ребёнка (учащегося) посредством вневещного видения учителя его мимики,

Между тем исследование возможностей техник внушений определило тенденцию, которая заключается в последовательной и поэтапной суггестии от наставничества в младшем школьном возрасте до самовнушения в подростковом возрасте с помощью релаксотехнологий. Обратимся к принципам внушения, применяемые в педагогическом процессе:

- принцип оптимистичности, предполагает целесообразность и гуманность применяемой техники воздействия;
- принцип тактичности предполагает соблюдение такта и субординации при применении техники внушения;
- принцип комплексности предполагает соответствие используемых средств внушения (темпа речи, интонация, мимика, жесты) целям и задачам воспитания и обучения;
- принцип лаконичности предполагает краткость и сжатость при словесном внушении и выражается в лапидарности учителя при построении формул внушения и самовнушения;
- принцип инновационности предполагает инновационность и нестандартность в построении сигнальных фраз внушения учителем;
- принцип дисциплинированности предполагает точность применения техники внушения учителем, соблюдая при этом меру в интонации, жесте и мимике.

Для того чтобы определить механизм техник внушения в педагогическом процессе необходимо определить особенности на которых основывается суггестия. При анализе функциональных компонентов общения, следует отметить, что психические процессы делятся на три группы: сознание, самосознание и бессознание. Каждая из приведенных групп имеет ведущий мотив общения проявляющийся в следующих потребностях: эмоциональном обмене, поддержке или наказании, побуждении к чему-либо, информировании о чем-либо. При этом необходимо определить уровни общения:

- уровень эмоциональной рефлексии, предполагающий неглубинное общение, на уровне внешних проявлений эмоций по принципу «стимул-реакция». Например: ты мне сделал приятное – я сделал приятное тебе. Ты мне нагрубил – я тебе нагрубил. Ты мне улыбнулся и сказал приветливое слово. Мне стало приятно. Я улыбнулся тебе, сказал что-то приятное, ласковое. Ты посмотрел на меня раздраженно, со злобой, сказал что-то обидное, грубое, неприятное. Я рассердился, обиделся и в ответ тут же придумал что-то обидное, неприятное;
- уровень эмоционального побуждения, предполагающий общение при котором один человек заставляет другого человека сделать что то, т. е. повелевает над ним. Например: –Ты обязан сегодня быть на собрании и подготовить свое выступление! Ты все понял? –Да, я обязательно буду.

Практика использования техник внушения и самовнушения показала, что состояние психического и физического расслабления ребёнка достигается при помощи психорегулировки формул внушения. Формула внушения и психорегулировка школьника используется в основном при вводе учебной информации или же формул поведения личности в коллективе. Релаксопедические занятия могут быть применены в воспитании учеников с трудным

характером, поведение которых отклонено от норм общества. Чаще всего релаксопедическая техника строится в следующей последовательности: анализ внешних и внутренних факторов девиантного поведения школьника; определение причин возникновения пограничных состояний и отрицательных установок, в поведении школьника, определение условий для реализации формул внушения, реконструкция системы отношений школьника с его микросредой.

Проведённое исследование в области суггестивной педагогики, а также практика использования суггестивных технологий в учебно-воспитательном процессе показали, что сочетание различных формул внушения на релаксопедических

занятиях позволяют воздействовать на мотивационную сферу личности ребёнка, корректировать его поведение и обеспечивают благоприятные условия для перевоспитания педагогически запущенных подростков. Кроме того, дальнейшее изучение суггестивных технологий может привести педагогов психологов к раскрытию новых резервов человеческой психики в частности:

- исследование непреднамеренной суггестии;
- определение педагогических средств профилактики и предупреждения психических состояний школьника;
- исследование техник внушения контактной группы на личность и т. д.

Библиографический список

1. Лозанов Г. *Основы суггестологии*. София, 1973.
2. Бехтерев В.М. *Внушение и воспитание*. Санкт-Петербург, 1912.
3. *Внушение и его роль в учебно-воспитательном процессе. Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца*. Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь); Часть I.
4. Лазурский А.Ф. *Классификация личностей*. Под редакцией М.Я. Басова, В.Н. Мясичева. Петроград: Государственное издательство, 1921.
5. Платонов И.К. *Слово как физиологический и лечебный фактор*. Москва: Медгиз, 1962.
6. Востриков А.А. *Методологическая разработка по курсу «Суггестивная педагогика»*. Москва, 1978.
7. Моргунов В.Ф. «Суггестия» в свете современной психологии учения. *Советская педагогика*. 1978; 1.
8. Селевко В.Г. *Современные образовательные технологии*. Москва, 1998.
9. Мухоморова Н.Б. Формирование суггестивных умений у будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Коломна, 2003.

References

1. Lozanov G. *Osnovy suggestologii*. Sofiya, 1973.
2. Behterev V.M. *Vnushenie i vospitanie*. Sankt-Peterburg, 1912.
3. *Vnushenie i ego rol' v uchebno-vospitatel'nom processe. Sovremennye napravleniya razvitiya pedagogicheskoy mysli i pedagogika I.E. Shvarca*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (1-2 iyunya 2009 g., g. Perm'); Chast' I.
4. Lazurskiy A.F. *Klassifikatsiya lichnostej*. Pod redakciej M.Ya. Basova, V.N. Myasischeva. Petrograd: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1921.
5. Platonov I.K. *Slovo kak fiziologicheskij i lechebnyj faktor*. Moskva: Medgiz, 1962.
6. Vostrikov A.A. *Metodologicheskaya razrabotka po kursu «Suggestivnaya pedagogika»*. Moskva, 1978.
7. Morgun V.F. «Suggestiya» v svete sovremennoj psihologii ucheniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1978; 1.
8. Selevko V.G. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva, 1998.
9. Muhorina N.B. Formirovanie suggestivnyh umenij u budushih uchitelej v processe izucheniya pedagogicheskikh disciplin. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kolomna, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 378.2

Mutalipov M.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: bremovna77@mail.ru

Atluhanova L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: bremovna77@mail.ru

Truzhenikov S.E., senior teacher, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia).

THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN MEDICAL SCHOOLS: FUNDAMENTAL-METHODOLOGICAL ASPECT. The article discusses problems of improving the quality of training physicians in medical universities based on fundamental training in physics, mathematics and chemistry. The attention is drawn to the contents of physics itself as a science and a discipline that can provide a fundamental and methodological basis for the theoretical and practical activities of physicians. It is noted that physical knowledge is the basis of the device and operation of medical equipment, which, in fact, is physical. The importance of physical methodology in disclosing the contents of pseudoscientific diagnostic methods and treatment is shown, the reasons for the low level of fundamental training of doctors in traditional medical universities are described.

Key words: quality of education, fundamentality of science and education, methodology of science, physics.

М.М. Муталипов, канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: bremovna77@mail.ru

Л.Б. Атлиханова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: bremovna77@mail.ru

С.Е. Труженникова, ст. преп., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: bremovna77@mail.ru

КАЧЕСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ: ФУНДАМЕНТАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обсуждаются проблемы повышения качества подготовки врачей в медицинских вузах с опорой на фундаментальную подготовку по физике, математике и химии. Внимание обращено на содержание самой физики как науки и учебной дисциплины, способной обеспечить фундаментальную и методологическую основу в теоретической и практической деятельности врачей. Отмечено, что физические знания лежат в основе устройства и работы медицинской аппаратуры, которая, по сути, является физической. Показано значение физической методологии в раскрытии сущности псевдонаучных методов диагностики и лечения, описаны причины низкого уровня фундаментальной подготовки врачей в традиционных медицинских вузах.

Ключевые слова: качество образования, фундаментальность науки и образования, методология науки, физика.

В настоящее время в реформировании российского высшего образования в качестве главной выдвигается задача обеспечения современного высокого качества образования выпускников «на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [1]. Это означает, что качественное медицинское образование должно быть фундаментальным. Фундаментальность современного образования – один из приоритетов и Болонского общеевропейского образовательного процесса.

«Фундаментальность высшего образования – отмечает ректор МГУ, академик РАН В. Садовничий в своем выступлении на VII съезде Российского союза ректоров – это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание образованному человеком того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать. Нарушение этих законов малограмотным или невежественным в науке человеком опасно для окружающих. Таким образом, эталонным может только фундаментальное научное образование, главная цель которого – распространение научного знания как неотъемлемой составляющей мировой культуры» [2].

«Фундаментальность для медицины – залог её сегодняшней состоятельности и будущего развития. По-настоящему достичь цели можно, рассматривая организм как систему систем и идя путем более углубленного ее физико-химического осмысления. А как быть с медицинским образованием? Ответ ясен: повышать уровень знаний студентов в области физики и химии», – утверждает профессор факультета фундаментальной медицины МГУ им. М.В. Ломоносова Ю. Петренко [3].

Однако многие специалисты, работающие в области высшего медицинского образования, и даже практикующие врачи указывают на недостаточный уровень фундаментального образования врачей и слабую преемственность знаний по фундаментальным естественнонаучным дисциплинам в традиционных медицинских вузах.

Актуальность обращения внимания в настоящее время на эту проблему образования в медицинских вузах, по нашему мнению, определяется следующими обстоятельствами:

- необходимостью вхождения российских медицинских вузов в европейское образовательное пространство и повышение их конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг и получение возможности участия российских студентов в системе международного непрерывного образования, где образовательный стандарт значительно выше;
- необходимостью подготовки медицинских кадров, способных использовать сложные и уникальные медицинские технологии, основанные на современных достижениях науки и техники, и для их работы в новых высокотехнологичных медицинских центрах;
- возрастанием на современном этапе развития природы и человеческого роли естественнонаучных знаний о человеке как части живой природы.

Материалом для данного исследования послужили учебный план, программы ФГОС ВО 3+, учебники и учебные пособия по физике, биофизике разного года издания, статьи и монографии по методологии науки и фундаментализации общего и высшего медицинского образования, опубликованные в открытой печати.

Для начала следует обратить внимание на то, что физика – самая фундаментальная из всех естественных наук о живой и неживой природе и лидер современного естествознания. А медицина – прикладная область естественнонаучных знаний. При характеристике такого разделения наук в качестве исходных мы принимаем формулировки высказанные академиком РАН Д.И. Блохинцевым: «Фундаментальная наука сосредоточивает свои усилия на выяснении основных законов, основных принципов Природы... Наука прикладная ставит перед собой задачу решения определенной технической проблемы обычно в непосредственной связи с материальными интересами общества. При решении такого рода задач прикладная наука, как правило, опирается на закономерности, установленной наукой фундаментальной... Фундаментальные науки дают общее знание и понимание принципов строения и эволюции мира, его обширных областей. Преобразования в фундаментальных науках есть преобразование в стиле научного мышления, в научной картине мира – есть изменение в парадигме мышления... Фундаментальные науки являются фундаментальными именно потому, что на их базе возможен расцвет весьма многих разнообразных прикладных наук» [4]. Видный российский философ и методолог науки. Иванов В.Г. пишет: «Именно то, что объекты физического позна-

ния, которые сами относятся к различным уровням организации материи, входят в той или иной степени в состав любых сложных материальных систем (изучаемых, например, в химии, биологии и, в частности, медицине – М.М.М.), обуславливает особую роль физики относительно других наук... исследование источника и механизма изучаемых связей и отношений в химии, биологии, ...и других естественных науках ведёт исследователя к раскрытию физической основы изучаемых явлений.... Физика находит еще один новый, особый объект своего исследования в той специфической организации материи, которую изучает данная наука; последняя же в свою очередь в известной мере, в области смежных проблем, «офизичивается», обогащается методами и приемами познания, свойственными физике; ее успехи существенно начинают зависеть от того, насколько далеко зашло подобное «офизичивание». Именно это ... обеспечивает физике ведущую роль (фундаментальной науки – М.М.М.) в естествознании» [5]. В этом значении физика выполняет по отношению к остальным естественным наукам и медицине мировоззренческую (описательную) и методологическую (нормативную) функции. А «офизичивание» естественных наук и медицины представляет собой методологический процесс использования физических методов, аппаратуры, понятий, законов, теорий и принципов для открытия законов и создания теорий в своих областях. Благодаря этому основные законы химии получили физическое обоснование и, тем самым, физика уже стала теоретической химией. На этой основе возникли химическая физика и физическая химия. Уже физико-химические знания и их методы познания получили широкое применение в биологии в изучении субстрата и функции живого организма. Возникшая на стыке физики, химии и биологии, биофизика достигла больших успехов в открытии и объяснении большого количества жизненных явлений, а в медицине – в создании новых эффективных диагностических и лечебных методов. Достижения биофизики на атомно-молекулярном уровне привели к возникновению физико-химической (молекулярной) биологии, молекулярной генетики и иммунологии, открытия в которых в последние годы позволили медицине перейти на качественно новые и глубокие уровни в изучении строения и функций организма человека, механизмов происхождения и развития многих болезней, их диагностики и лечения. Именно благодаря применению физико-химической методологии, широко используемой математики, биология и медицина перешли из экспериментально-описательных областей в разряд точных наук. Биофизика стала фундаментальной биологической наукой, а медицинская биофизика – фундаментальной наукой в медицине. Основное ее призвание в медицине, как учебной дисциплины, – формирование мышления будущего врача в категориях точных наук, что позволит ей глубже понять закономерности явлений и процессов, протекающих в человеческом организме в норме и патологии. Таким образом, биофизика обеспечивает связь между точными науками и науками биологическими и медицинскими. Методологи в области образовательной деятельности признают, что освоение методологической культуры субъектами образования (школьниками, студентами, преподавателями и т. д.) на современном этапе является необходимым системообразующим и стратегическим ресурсом повышения качества естественнонаучного образования в вузах.

Снижение уровня методологической подготовки студентов, ослабление их рационального мышления сопровождается образованием в их менталитете духовного вакуума. И этот вакуум начинает заполняться религией, мистическими течениями вроде телекинеза, телепатии, «ясновидящих» знахарей-шарлатанов, астрологов, и т. д. Их называют по-разному: лженаука, псевдонаука, паранаука, альтернативная наука, парапсихология, хиромантия и т. д. На словах они признают современную науку и широко используют физические научные термины: поля, заряды, волны, физический вакуум, лептонные взаимодействия и т. д. Однако в этих терминах сохранив языковую форму, полностью потеряно научное содержание. Именно физическая методология позволяет доказать несостоятельность этих лженаучных представлений в медицине.

Физика, кроме того, является научно-теоретической основой всей современной техники, электроники и электронно-вычислительных машин, бурное развитие которых привело научно-технической революции и формированию настоящей технической цивилизации.

Физическая электроника – теоретическая и техническая основа современной медицинской аппаратуры. Квалифицированная ее эксплуатация, использование всех возможностей, кото-

рые может представить аппаратура пользователю, обеспечение безопасности при работе с ней, и аргументированная интерпретация результатов измерений предполагает наличие у пользователей-врачей познания в области физических знаний, лежащих в основе устройства и работы медицинской аппаратуры. В конечном счете, ответственность за их правильное назначение и использование лежит на враче. Медицинская аппаратура только по назначению является медицинской, а по своим принципам устройства и работы – эта физическая аппаратура. Поэтому все величины на входе и выходе аппаратуры имеют физическую или физико-химическую природу и их интерпретация требует не только владения соответствующими терминами, но и понимания их смысла и процедуры происхождения. Именно недостатки в подготовке студентов в вузе в этом направлении – главный источник «боязни и неумения врача» работать на практике со сложной медицинской аппаратурой и своеобразного «технического фетишизма» врачей.

История становления физики в медицинских вузах СССР в качестве фундаментальной учебной дисциплины в подготовке врача описана в статье «О фундаментальной подготовке врача» в статье. Авторы В.Ф. Антонов, Н.М. Ливенцев – профессора и зав. кафедрой физики тогда 1-го Московского медицинского института им. И.М. Сеченова (ныне он – Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова). Как головной вуз, в котором проходило повышение квалификации профессорско-преподавательского состава других медицинских вузов СССР, определял стратегию и тактику развития медицинского образования в стране.

Как нам представляется, основными причинами, по которым произошло ослабление фундаментальной подготовки врачей в традиционных медицинских вузах по линии математики, физики и биофизики, часть которых описаны и в статье, являются:

- совершенно недостаточное количество учебных часов, отводимых по учебному плану вузов, на их изучение в медицинских вузах;
- очень низкое и так же недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса кафедр физики и биофизики;
- низкий уровень знаний преподавателей специальных кафедр по фундаментальным дисциплинам и слабая преемственная связь знаний студентов по фундаментальным дисциплинам, изучаемых на первом курсе, и специальных дисциплин, изучаемых начиная с четвертого курса, то есть, с разрывом 3 – 4 года;
- потери «культы знаний», в первую очередь фундаментальных, у студентов и преподавателей после отделения от 1-го ММИ от Московского университета. Впоследствии «по мере ухода энциклопедически образованных ученых, и постепенного распада научных школ, сформировавшихся на университетской базе, идея об обязательной фундаментальной подготовке врача стала угасать».

Главное же здесь, на наш взгляд, заключается в том, что в самом начале при формировании структуры и содержания высшего медицинского образования в России был принят госпитальный принцип. В соответствии с ним основное внимание в обучении студентов в традиционных вузах уделяется выработке практических умений и навыков будущего врача в ущерб научно-теоретической, фундаментальной его подготовке. С точки зрения педагогики и психологии такой метод обучения называется практическим. А его преобладание в обучении приводит к формированию у врача репродуктивной деятельности и механической ориентации его на внешние симптомы болезни, что лишает врача самостоятельности мышления и творческих способностей. Современной медицине известно более десяти тысяч болезней и более ста тысяч их симптомов. Запоминание их, да еще в различных сочетаниях, за время обучения в вузе в условиях преобладания практических методов и репродуктивной деятельности учащихся связано с огромной перегрузкой механической памяти студентов-медиков. При этом ресурсы рационального творческого мышления оказываются незадействованными.

Однако у репродуктивного метода в обучении имеется и важное преимущество – экономность, что дает возможность за минимально короткое время и с небольшими затратами умственных усилий учащихся получать большой объем знаний, умений и навыков. Естественно, подготовка врача в этих условиях обходится государству дешевле. В свое время она соответствовала потребностям практического здравоохранения России. В целом же этот метод обучения не позволяет в должной мере развивать творческое мышление у учащихся, а при чрезмерном применении

ведет к формализации в усвоении знаний и их зубрежке. И впоследствии в условиях преобладания такого метода обучения врачи оказываются не в состоянии освоить, понять и, оценить современные высокотехнологичные методы диагностики и лечения, и использовать для этих целей современной медицинской аппаратуры. Тем самым вузами допускается «снижение качества врачей, консерватизм в применении современных образовательных технологий, медленное внедрение в учебный процесс знаний по ряду быстро развивающихся отраслей биомедицинских наук и т. п.».

А руководители медицинских вузов и органов здравоохранения страны, как правило, в России, крупные ученые и практики в области специальных клинических дисциплин, такого рода недостатки в подготовке медицинских кадров до сих пор связывают со слишком непропорциональным распределением учебных часов между фундаментальными естественнонаучными, медико-биологическими и специальными клиническими дисциплинами в пользу первых. И курс, взятый ими на исправление такой «непропорциональности», привел к тому, что в течение последних тридцати лет происходит значительное сокращение учебных часов на математику, физику и химию в традиционных медицинских вузах. В настоящее время по учебному плану медицинских вузов на изучение математики и физики отводится значительно меньше часов, чем даже на некоторые региональные гуманитарные дисциплины или предметы по выбору учащихся, втиснув их в ту же и так тесную сетку часов недельного расписания занятий. Хотя изучение гуманитарных дисциплин в стенах медицинского вуза имеет большое воспитательное и познавательное значение в формировании врача как гражданина и патриота России, необходимо признать, что значение физики, математики и химии в качественном становлении врача, владеющего современной сложной медицинской аппаратурой и передовыми диагностическими и лечебными технологиями порядком выше. И считаем, что и в структуре учебных дисциплин медицинского вуза надо расставить приоритеты по значимости научной дисциплины для развития медицины, а соответствующей учебной дисциплины в качественной подготовке врача. И в зависимости от этого произвести распределение учебных часов по учебным дисциплинам. Здесь следует напомнить, что в других вузах биологического направления математика и физика являются двумя самостоятельными учебными дисциплинами и на их изучение отводится значительно больше учебного времени, чем в медицинских вузах. Несмотря на большие заслуги физики, химии, математики в развитии медицины, в образовательном процессе традиционного медицинского вуза России их значения занижены до предела. А в США поступать в Medical School, дающее высшее медицинское образование, имеют право только после окончания Medical College, где студенты проходят полный университетский курс математики, физики, химии и биологии. В Германии же на доклиническом этапе, который включают первые два года обучения в медицинском вузе, студенты изучают в отдельности такие естественнонаучные дисциплины как естествознание, физика, химия, биология, биофизика, биохимия в достаточно большом объеме и завершаются государственным экзаменом [6].

А в медицинских вузах России в последние годы курсовые экзамены по физике с математикой и химии заменены на зачеты. Если еще учесть, что в эти годы почти полностью прекращено материально-техническое обеспечение кафедр физики, необходимое для полноценного выполнения практических занятий и лабораторных работ, можно считать, что фундаментальное естественнонаучное образование в традиционных медицинских вузах России постепенно сворачивается. К тому же в средней школе количество часов на изучение физики сокращено втрое, а сдача ЕГЭ определяется выбором учащихся. И поэтому даже учащиеся, ориентированные на поступление в медицинские вузы, физику не выбирают, поскольку она исключена из списка учебных дисциплин, баллы которых учитываются при приеме в медицинские вузы. А еще ранее вступительный экзамен по физике в медицинские вузы был во все отменен. Это привело к тому, что мотивация изучения физики у студентов, поступивших в медицинские вузы, еще в школе снижена до предела, о чем свидетельствуют результаты анкетирования студентов, проводимого на первом курсе в начале учебного года. Такие же низкие значения успеваемости (в среднем около 2,4 балла) показывают результаты эксперимента по определению исходного уровня знаний по физике и умений решать простейшие задачи, проводимого ежегодно вместе с анкетированием.

Здесь необходимо отметить, что на современном этапе развития образовательного процесса общемировой тенденцией в построении содержания физического образования в школах и вузах является повышение удельного веса фундаментального и методологического знания в учебных текстах. Во-первых, они являются необходимым и прямым объектом усвоения, во-вторых, играют роль ориентировок в деятельности при усвоении физических знаний. Например, в учебниках физики средних школ в Англии (Нафилдовский проект), в США (PSSC и Гарвардский проект) все больше внимания уделяется освоению таких понятий как модель, гипотеза, научный факт, научный принцип и т. д. А в СССР в таком же направлении проводилась реформа содержания физики в средних школах под руководством академика И.К. Кикоина в 1967 – 1973 гг. [7]. И на наш взгляд, именно при таком построении содержания учебных предметов естественнонаучного цикла происходит наиболее оптимальное сочетание репродуктивного и творческого подходов в обучении.

В связи с указанным ограниченным временем на изучение математики и физики в медицинских вузах иногда возникает вопрос: – достаточны ли школьные знания по ним, как базовых, для наращивания знаний и умений студентов по общемедицинским и специальным клиническим дисциплинам, а также в теоретической и практической деятельности врача? Ведь курсы математики и физики в школе являются достаточно фундаментальными (во всяком случае, были до последнего времени). На этот вопрос мы отвечаем – нет. Во-первых, содержание курсов математики и физики в школе в основном рассчитано на абитуриентов, ориентированных на физико-математические или инженерно-технические специальности, а не на желающих получить биологические и медицинские специальности. Во-вторых, содержание школьных курсов по объему и трудности изложения рассчитано не на взрослых людей, какими являются студенты и врачи. В-третьих, существует глубокий понятийный разрыв знаний школьной физики и медицинской биофизики, общемедицинских и специальных клинических дисциплин, изучаемых в вузе. Отсюда вытекает, по нашему мнению, основное назначение математики и физики в медицинских вузах – установление логической преемственной связи между их содержанием в школе и указанными вузовскими дисциплинами и выполнение методологической функции знаний предыдущих курсов по отношению следующим. На эту связь указывал Н.М. Ливенцев еще в 1975 году [8], при построении структурно – логических схем связи физики и обще медицинских и специальных клинических дисциплин, по которым, как и мы считаем, должно определяться содержание физики в медицинских вузах.

Таким образом, в подготовке врачей с высшим образованием в России допущен «двойной стандарт». Традиционные медицинские вузы (в настоящее время их называют «университетами» или «академиями») готовят в большом количестве врачей в основном для удовлетворения тактических потребностей системы здравоохранения страны. Они должны хорошо владеть практическими врачебными умениями и навыками (но вряд ли при этом еще компетенциями), но недостаточно владеют современной сложной медицинской техникой и соответствующей тех-

нологией. Но вопрос, который заключается в том, может ли такой врач удовлетворять потребности научных лабораторий или другого работодателя, кроме государства, для которого врач нужен для заполнения вакантной должности в глухой деревне или высокогорном ауле, остается без ответа.

В другом, более или менее равнозначном соотношении фундаментальных естественнонаучных и специальных медицинских дисциплин находятся медицинские факультеты в классических университетах России. Уровень фундаментальной подготовки студентов на них выше и ей отводится значительно больше учебного времени, чем в традиционных медицинских вузах. Кроме того, на медицинских факультетах студенты по физике, химии и биофизике занимаются в хорошо оснащенных современной техникой и учебным оборудованием лабораториях, характерных для классических университетов. Следовательно, выпускники факультетов обладают более глубокими фундаментальными естественнонаучными знаниями и лучше подготовлены для работы на современной сложной медицинской аппаратуре, а также и для практической деятельности по диагностике и лечению. По нашим данным, они «оседают» в научно-исследовательских институтах и лабораториях медицинского и биологического профилей. В настоящее время, по тем же данным, получили право на врачебную практику.

Выводы.

1. В соответствии с последним учебным планом и программой ФГОС ВО 3+ на изучение физики и математики вместе отводится всего 72 часа, 24 из них отводится на лекции, остальные 48 часов – на практические и лабораторные занятия. Это время с учетом еще слабой исходной подготовки и низкой мотивации студентов-первокурсников совершенно недостаточно даже для выполнения требований ФГОС ВО 3+ по формированию соответствующих знаний, умений и компетенций. Так как усиление фундаментальной и методологической функций знаний физики по отношению к биологии и медицине требует расширения содержания физики и математики, предлагаем раздельное изучение их, как в других вузах биологического профиля, отведя на них по 72 часа учебного времени.

2. По количеству и качеству осваиваемых физических знаний и формируемых практических умений и компетенций методологического характера в общей структуре занятий по физике и биофизике в медицинских вузах физическому практикуму должно быть уделено ведущее место. Для успешного решения этой задачи целесообразно принять меры по коренному улучшению материально-технического обеспечения кафедр необходимым лабораторным оборудованием и медицинской аппаратурой.

3. Для обеспечения более тесной преемственной связи знаний, умений и компетенций, формируемых в курсе физики и биофизики со специальными клиническими дисциплинами, возобновить традиции совместного составления сквозных межкафедральных программ, раскрывающих интегративные связи знаний физики и биофизики с соответствующими разделами общемедицинских и специальных клинических дисциплин. Для этого необходимо предварительно составить структурно-логические схемы этих связей.

Библиографический список

1. Маммаев С.Н. Основные направления повышения качества образования в ДГМУ. *Проблемы управления качеством подготовки специалистов в медицинском вузе*. Махачкала, 2017.
2. Садовничий В. Высшая школа России: традиции и современность. *Вестник высшей школы*. Москва, 2002; 12: 7 – 18.
3. Петренко Ю. Нужна ли физика врачу? *Наука и жизнь*. Москва, 2003; 5.
4. Блохинцев Д. Предпосылки научно-технического прогресса. *Современные проблемы физики*. Москва, 1976: 4 – 6.
5. Иванов В.Г. *Физика и мировоззрение*. Ленинград: Наука, 1975: 79 – 80.
6. Муталипов М.М. Опыт применения атрибутивного анализа в медицинском вузе. *Методология, теория и практика педагогического творчества. Материалы научно-практической конференции*. Челябинск, 1989.
7. Сауров Ю.А., Коханов К.А. *Методология функционирования и развития школьного физического образования*. Киров: Издательство ГОУ ВПО ВятГГУ, 2011.
8. Ливенцев Н.М. Структурно-логические схемы медицинской физики *Вестник высшей школы*. Москва, 1975; 3: 85 – 90.

References

1. Mammaev S.N. Osnovnye napravleniya povysheniya kachestva obrazovaniya v DGMU. *Problemy upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v medicinskom vuze*. Mahachkala, 2017.
2. Sadovnichij V. Vysshaya shkola Rossii: tradicii i sovremennost'. *Vestnik vysshej shkoly*. Moskva, 2002; 12: 7 – 18.
3. Petrenko Yu. Nuzhna li fizika vrachu? *Nauka i zhizn*. Moskva, 2003; 5.
4. Blohincev D. Predposylki nauchno-tehnicheskogo progressa. *Sovremennye problemy fiziki*. Moskva, 1976: 4 – 6.
5. Ivanov V.G. *Fizika i mirovozzrenie*. Leningrad: Nauka, 1975: 79 – 80.
6. Mutalipov M.M. Opyt primeneniya atributivnogo analiza v medicinskom vuze. *Metodologiya, teoriya i praktika pedagogicheskogo tvorchestva. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Chelyabinsk, 1989.
7. Saurov Yu.A., Koshanov K.A. *Metodologiya funkcionirovaniya i razvitiya shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya*. Kirov: Izdatel'stvo GOU VPO VyatGGU, 2011.
8. Livencev N.M. Strukturno-logicheskie shemy medicinskoj fiziki *Vestnik vysshej shkoly*. Moskva, 1975; 3: 85 – 90.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 378

Ahmedpashayeva K.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamil05@mail.ru

Aliyeva M.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamil05@mail.ru

Magomedova E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamil05@mail.ru

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER FOR SOLVING CONFLICTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS. The article deals with a problem of teachers' psychological readiness to solve conflicts in the pedagogical process. The authors define the psychological readiness of a teacher to solve conflicts as a set of personality traits (directivity, character, temperament, abilities) that enables the teacher to solve professional tasks promptly or in a longer period of time. The interrelation of ways of cognition of conflicts at dealing with professional problems in the pedagogical process is considered. The levels of the teacher's psychological readiness to solve conflicts in the pedagogical process are characterized.

Key words: psychological readiness, temperament, abilities, conflict, empathy, adequate self-esteem, flexibility of mind, self-regulation of personality.

К.А. Ахмедпашаева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamil05@mail.ru

М.Б. Алиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamil05@mail.ru

Е.Э. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djamil05@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблема психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе. Приводится определение психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе представляющей собой совокупность свойств личности (направленность, характер, темперамент, способности) личности позволяющие педагогу оперативно или долгосрочно решать профессиональные задачи. Рассматривается взаимосвязь способов познания конфликтов при выполнении профессиональных задач в педагогическом процессе. Характеризуются уровни психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе.

Ключевые слова: психологическая готовность, темперамент, способности, конфликт, эмпатия, адекватная самооценка, гибкость ума, саморегуляция личности.

Обновление законодательства и модернизация высшего педагогического образования, осуществляемая на принципах многофункциональности специалиста, требует осознания роли психологической готовности педагога в разрешении возникающих проблем и конфликтов в профессиональной деятельности. Также следует отметить, что деятельность преподавателя сопряжена различными стрессами и нервно-эмоциональными перегрузками, которые в свою очередь приводят педагога к эмоциональному выгоранию или же психологическому истощению личности. При этом, наблюдается очевидный разрыв между реальным положением преподавателя и уровнем его психологической готовности, прежде всего, касается молодого поколения, значительная часть которого относится к разрешению педагогических конфликтов как к средству решения личных проблем в непредвиденных ситуациях. Кроме того функциональный анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза показал, что он сталкивается с межличностными, межэтническими и межличностными конфликтами, разрешение и предупреждение которых требует от преподавателя психологической готовности.

Анализ социальной, философской, психолого-педагогической и другой литературы показал понятие «готовность к профессиональной деятельности педагога» рассматривается по-разному. В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.В. Занина, Н.В. Кислинской, Н.Н. Никитина, Н.П. Меньшикова, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, профессиональная готовность педагога рассматривается как личностная характеристика педагога, включающая в себя совокупность общекультурных, общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Следует отметить, что некоторыми авторами под готовностью понимается установка или же существенный признак присущий поведению человека [1; 2; 3].

Интересным для нашего исследования является мнение М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, которые помимо перечисленных выше признаков вкладывают в понятие «профессиональной готовности педагога» ситуативные психические состояния личности педагога, что является предметом нашего исследования [4].

По нашему мнению, психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности представляет собой совокупность свойств личности (направленность, характер, темперамент, способности) личности, позволяющие педагогу оперативно или долгосрочно решать профессиональные задачи.

С целью определения психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе, рассмотрим взаимосвязь способов познания конфликтов при выполнении профессиональных задач в педагогическом процессе.

Система профессиональных задач по разрешению конфликтов в педагогическом процессе, включает в себя четыре группы:

- первая группа задач по диагностике конфликта характеризуется адекватным восприятием конфликтной ситуации (предупреждение ошибочной оценки реальной трудной педагогической ситуации как конфликтной, искажения образа оппонента). Данная группа представлена следующими умениями преподавателя: оценивать этимологию (объективную или субъективную) конфликта; анализировать причины, условия, факторы, способствующие возникновению конфликтной ситуации; определять оппонентный круг; определять уровень конфликта; выявлять ранги оппонентов (социальный статус участников конфликта); определять тип оппонента (тип трудной личности, тип конфликтной личности);

- вторая группа задачи по прогнозированию конфликта характеризуется оптимальным выбором стратегии включающую в себя оценку факторов развития конфликта; Данная группа представлена следующими умениями преподавателя: выявлять структурные и личностные резервы ученической группы; выявлять мотивацию конфликтов у студентов; предупреждать конфликтные ситуации, прогнозировать течение и исход конфликта; оценочные и регулирующие умения;

- третья группа задачи по профилактике конфликтов характеризуется наличием организационно-психологических условий предупреждения возникновения противоречий в совместной деятельности; Для решения этой группы задач педагогу необходимы регулирующие и преобразующие умения: применять приемы профилактической амортизации действий оппонента; использовать психологическую защиту с целью снятия психического на-

пряжения; изменять установку на восприятие трудного человека в общении; устанавливать психологический контакт с людьми; вести диалоговое общение; владеть способами разрешения конфликтной ситуации с позиции третьего лица.

- четвертая группа задачи по разрешению конфликта в педагогическом процессе характеризуется достижением личностно значимых интересов всех участников конфликта и включает следующие преобразующие умения преподавателя: изменять характеристики конфликта; изменять отношения оппонентов; оказывать убеждающее воздействие на оппонентов; использовать приёмы конструктивной критики; вести беседу и переговоры; использовать методы обратной связи со студентами педагогическом взаимодействии.

Следует отметить, что представленная группа профессиональных задач по разрешению конфликтов имеет место при условии, что необходимо объективно оценивать причины конфликта и индивидуально-психологические особенности конфликтующих сторон. В первую очередь преподаватель должен адекватно воспринимать собственные действия по отношению конфликтной ситуации. Существуют несколько искажённых форм восприятия конфликта:

«Мнимое благородство», где участники конфликта полагают, что являются жертвой нападков злобного противника, моральные принципы которого весьма сомнительны, а истина и справедливость целиком на стороне первого и свидетельствуют в его же пользу.

«Предвзятость оппонентов», где участники конфликта видят друг в друге недостатки и погрешности, не замечая при этом бессмысленных собственных действий по отношению к оппоненту.

«Этика двойников» где участники осознают, что совершают одинаковые неправильные поступки по отношению друг к другу.

«Всё ясно» где участники намеренно упрощают ситуацию конфликта, причем так, чтобы это подтверждало общее представление о том, что его действия хороши и правильны, а действия партнера, наоборот, плохи и неадекватны.

Рассматривая искажённые формы восприятия конфликта личностью, не стоит забывать о поведении преподавателя о его особенностях (интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, экзистенциальные и другие), обеспечивающих регуляцию поведения.

бывает; и для этого следует смотреть на мир глазами статистика [5].

Адекватная самооценка характеризуется способностью личности воспринимать окружающую действительность терпимо уверенно и эмоционально устойчиво. Эмпатия (сопереживание), сочувствие, открытость, толерантность, умение управлять своими эмоциями и чувствами, отношениями, настроением, умение противостоять эмоциональным конфликтогенам.

Мотивационная сфера психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов, характеризуется позицией личности проявляющаяся в отстаивании собственных интересов и позиций, отношением к конфликту как средству разрешения объективного противоречия, свидетельствующего о несовершенстве какого-либо явления.

Волевая сфера личности проявляется в терпение и владение собой в общении, настойчивость в осуществлении преобразующей конфликтологической деятельности, в достижении конфликтных целей, целей самоактуализации, саморазвития. Саморегуляция личности характеризуется свободой и осознанностью выбора целей конфликтологической деятельности и средств их достижения. Кроме того, самокритичность, разносторонность и осмысленность действий педагога в конфликте, а также его умение соотносить свое поведение с действиями оппонента, позволяют педагогу правильно рефлексировать и корректировать собственное поведение.

Сформированные качества и умения сферы саморегуляции способствуют нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии личности. Экзистенциальная сфера личности педагога представлена системой педагогических ценностей и ориентаций, основанной на конструктивной конфликтной позиции «Я-концепция».

Экспериментальное исследование психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе определило уровни психологической готовности:

- **низкий уровень** характеризуется наличием бытовых конфликтологических знаний, которые не систематизированы, отсутствует гибкость ума, преобладают неконтролируемые чувства ущемления личностных интересов, отрицательные эмоции, чувство раздраженности, нетерпения;

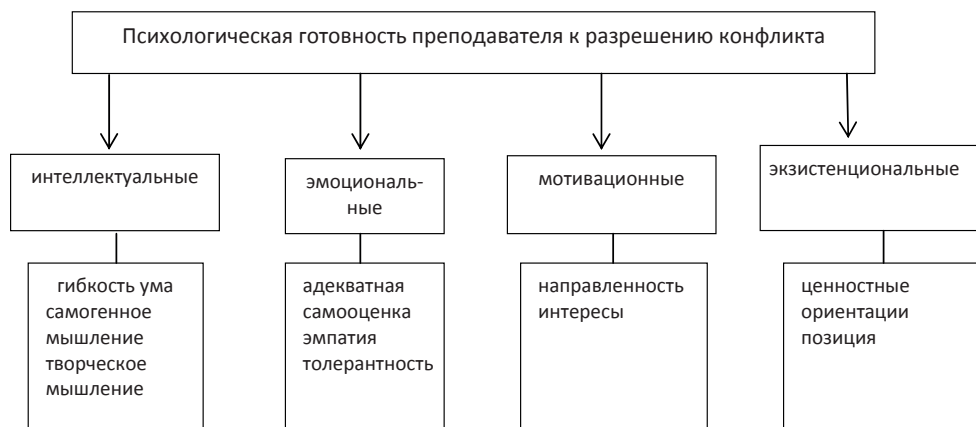


Схема 1. Структура психологической готовности преподавателя к разрешению конфликта.

Гибкость ума личности характеризуется способностью преподавателя преодолевать стереотипы в отношении себя, коллектива, учеников, способствует адекватному восприятию и оценке возникающей конфликтной ситуации, преодолению искажения образа конфликтной ситуации и её составляющих, быстрому самоопределению в конфликтной ситуации и выбору наиболее благоприятного стиля взаимоотношения с оппонентом.

Саногенное мышление минимизирует внутренний конфликт, напряжённость, помогает совладать эмоциями, потребностями и желаниями.

Творческое мышление характеризуется мироощущением личности не делить все на черное и белое, плохое и хорошее, неправильное и правильное; стремиться не к максимуму, а к оптимуму, делая выбор из множества вариантов, при этом, проигрывая в одном и выигрывая в другом; рассчитывать вероятность возможных событий, понимая, что 0% и 100% никогда не

- **низко-средний уровень** характеризуется не системными узкими знаниями, слабым присутствием гибкости ума, нервозности, личности присуще неподатливость и неуверенность, страх вина, обида, однобокое отношение к конфликту, присутствуют мотивы протеста, взаимоотношения в конфликте строятся по образцу;

- **высокий уровень** характеризуется развитым саногенным мышлением, низкой ригидностью и импульсивностью, системными знаниями о природе и причинах конфликта.

Проведённый анализ психологической готовности преподавателя к разрешению конфликтов в педагогическом процессе показал, что сущностными характеристиками готовности считается психическое состояние личности способной к действию (реакция) на оперативное разрешение противоречий. При этом преподаватель должен уметь предвидеть, оценивать последствия конфликта, владеть средствами устранения или же его смягчения.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя. *Советская педагогика*. 1981: 78 – 85.
2. Узнадзе Д.Н. *Психологические исследования*. Москва, 1986.
3. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. *Введение в педагогическую деятельность: теория и практика*. Москва: Академия, 2004.
4. Кандыбович Л.А., Дьяченко М.И. *Психология высшей школы*. Минск, 1981.
5. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя*. Алматы, 1998.

References

1. Slastenin V.A. Formirovanie social'no-aktivnoj lichnosti uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*. 1981: 78 – 85.
2. Uznadze D.N. *Psichologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1986.
3. Nikitina N.N., Kislinkskaya N.V. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': teoriya i praktika*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Kandybovich L.A., D'yachenko M.I. *Psichologiya vysshej shkoly*. Minsk, 1981.
5. Hmel' N.D. *Teoreticheskie osnovy professional'noj podgotovki uchitelya*. Almaty, 1998.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 371

Burshit I.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov, branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: burshit_ie@mail.ru

Vinevskaya A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov, branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: annvinevskaya@hotmail.com

Kochergina O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov, branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: oakochochergina@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN PARENTS AND TEACHERS IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION. The article deals with problems concerning the organization of interaction between parents and teachers in preschool education. The question of the role of a family in the process of upbringing and socialization of a preschool child in the period of preparation for school requires special attention, for the specificity of family relations affects the effectiveness of the pupil's further education. In this regard, an important role is given to the educational organization and teachers who can provide professional assistance to families particularly in conditions of group short-term pre-school education. The results of the diagnostic work with preschool children and their parents in order to determine the risk factors that complicate the adaptation of children to school are presented. The directions of interaction between teachers and parents of preschool children are determined.

Key words: interaction, preschool education, parent-child relation, mechanisms of education.

И.Е. Буршит, канд. пед. наук, доц., Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: burshit_ie@mail.ru

А.В. Винеvская, канд. пед. наук, доц., Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: annvinevskaya@hotmail.com

О.А. Кочергина, канд. пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, E-mail: oakochochergina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с организацией взаимодействия родителей и педагогов в условиях дошкольного образования. Вопрос о роли семьи в процессе воспитания и социализации дошкольника в период подготовки к школе требует особого внимания, так как специфика отношений в семье сказывается на результативности его дальнейшего обучения. В связи с этим важная роль отводится образовательной организации, педагоги которой профессионально могут оказать помощь семье в условиях дошкольного образования, в частности, в группах кратковременного пребывания. Представлены результаты проводимой диагностической работы с дошкольниками и их родителями с целью определения факторов риска, которые в дальнейшем осложняют адаптацию детей в школе. Определены направления взаимодействия педагогов с родителями дошкольников.

Ключевые слова: взаимодействие, дошкольное образование, детско-родительские отношения, механизмы воспитания.

Родители, безусловно, являются самыми лучшими воспитателями своего ребёнка. Однако от ошибок или неверных шагов, а иногда и просто от сомнений в правильности принятых решений никто не застрахован, особенно если речь идёт о семьях, в которых дети не охвачены дошкольным образованием. В такой ситуации причины трудностей воспитания могут быть различными: родители не учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей, выбирают неадекватные приемы взаимодействия, не знакомы с современными требованиями и подходами в организации подготовки к школе и т. д.

У каждого родителя складывается определенный идеальный образ ребёнка, основанный на собственных представлениях и ожиданиях, которые часто бывают расплывчатыми и не вполне осознаваемыми. Вследствие чего требования родителей к ребёнку могут не соответствовать его реальным возможностям, что повышает риск психической травматизации, приводит к неврозам.

Для современной семьи необходим новый подход к воспитанию ребёнка, основанный на его индивидуальных интересах,

склонностях, способностях. Воспитание в семье должно основываться на принципе «жить рядом и вместе». Родителям важно найти такие выразительные средства, которые помогли бы их детям увидеть и осознать транслируемые жизненные ценности, смыслы и установки. В связи с этим им приходится решать множество вопросов, а именно: какие игрушки покупать ребёнку и в какие игры с ним играть, кого приглашать в гости и как проводить свободное время, как комментировать жизненные ситуации и мировые события, какие читать книги и т. д.

Воспитание в своей основе имеет очень простые механизмы.

1. Подражание поведению (*происходит рождение привычки: так надо делать!*). Поэтому должно быть соответствие между тем, что ребёнок видит в реальности и тем, что ему говорят взрослые. Например, говорят: «Надо здороваться со старшими!», но реально никто не обращает внимание на то, поздоровался ребёнок или нет и т. д.

2. Принятие роли (*происходит рождение характера: так надо поступать в конкретных ситуациях!*). Все мы ежeminут-

но воплощаем некие роли (например, заботливая мать, строгий отец, постоянно занятой человек, руководитель фирмы и т. д.), и ребёнок повторяет то, что он видит и слышит вокруг себя.

3. Присвоение ценностей другого человека или его отношения к чему-то (*происходит рождение мировоззрения: так надо воспринимать жизнь!*). А как дети понимают отношение взрослых к тем или иным вещам? Очень просто: по тому, как и что у них спрашивают родители, чем интересуются. Например, придя из школы, ребёнок в одном случае слышит от своих родителей: «Что ты сегодня получил?», а в другом случае: «Что ты сегодня узнал нового?». В чем разница? Разница как раз в ценностях. И ребёнок очень точно понимает, что интересует его родителей: оценки, знания или это формальный вопрос. Поэтому вывод очень простой: взрослые должны следить за тем, что и как они говорят детям.

Следует отметить, что воспитание ребёнка в семье опирается на три основные действия:

- *организовывать* (управлять, направлять, показывать алгоритм правильного поведения);
- *учить* (давать полезные знания, сведения, навыки);
- *общаться* (осуществлять обмен впечатлениями, эмоциями, энергией).

Воспитание можно рассматривать как «питание потребностей». А главная потребность ребёнка – это потребность в любви, поддержке. Каким образом любовь и поддержка родителей способны сформировать личность ребёнка? Механизм формирования личности ребёнка можно представить следующим образом (рис. 1):

Современные исследователи (Е.П. Арнаутова, В.Г. Алямовская, П.Ф. Дементьева, В.П. Дуброва, Т.А. Данилина, Т.Н. Доронова, М.Г. Дрезнина, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, О.А. Куревина, О.В. Огороднова, Л.В. Сви́рская, З.И. Теплова и др.) отмечают важность сотрудничества педагогов и родителей для воспитания и развития детей дошкольного возраста [2].

Ценность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по продолжительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с ней. В семье закладываются основы личности ребёнка, и к моменту поступления в школу он уже «более чем наполовину сформировался как личность» [3, с. 27 – 28].

Результатом разумного родительского воспитания и любви к детям является то, что шестилетние дети:

- 1) безболезненно проходят фазы своего развития и решают возрастные проблемы;
- 2) испытывают чувства привязанности, уважения и любви в ответ на аналогичные чувства родителей;
- 3) реализуют свою потребность в авторитете и уважении, понимании со стороны близких и значимых для них лиц;
- 4) обладают устойчивым чувством «я», уверенностью и активностью, адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей;
- 5) способны к сопереживанию;
- 6) не проявляют выраженных чувств ревности и зависти при наличии ведущего чувства доброжелательности к людям;

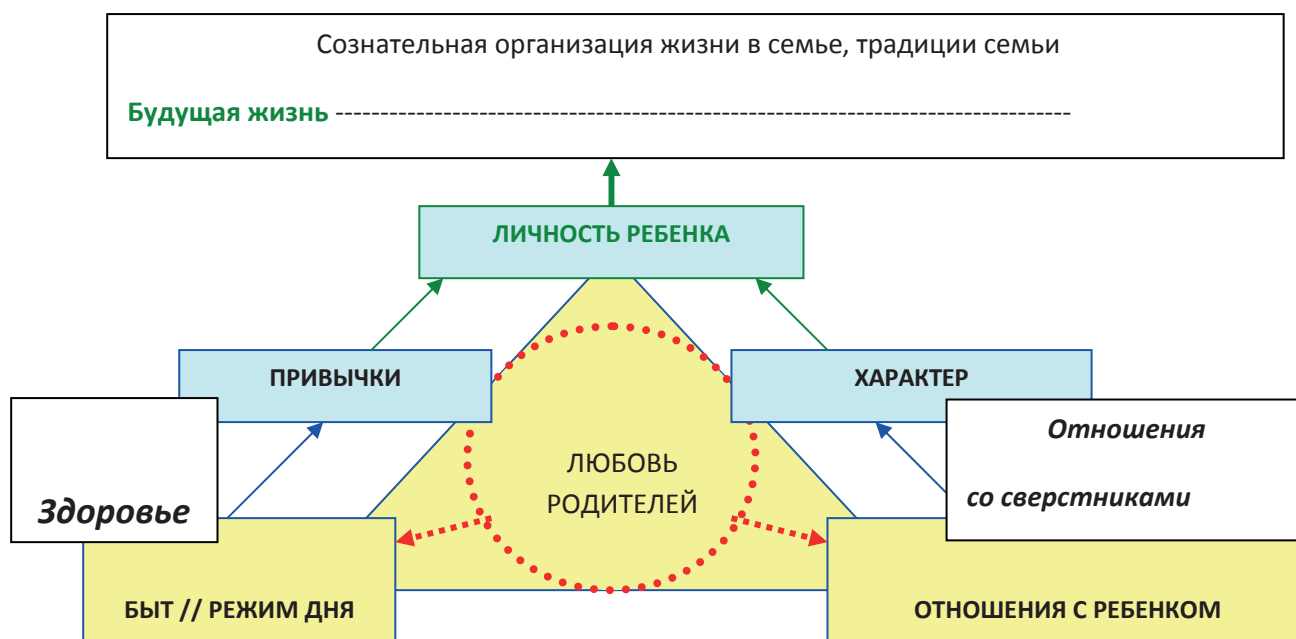


Рис. 1. Механизм формирования личности ребёнка

Вопрос о роли семьи в процессе развития и социализации дошкольника в условиях подготовки к школе требует особого внимания. Воздействие осуществляется посредством нормативного влияния через образцы поведения и семейные ритуалы. Поступая в соответствии с нормами, ребёнок получает одобрение со стороны взрослого, принимает позицию семьи как истинную. Таким образом осуществляется подготовка ребёнка к будущим ролям, поэтому ослабление сплочённости семьи уменьшает силу её воздействия, надёжность, устойчивость в качестве источника информации [1].

Исследуя проблему готовности ребёнка к обучению в школе, необходимо отметить, что его будущее благополучие, перспективные отношения со сверстниками и педагогами, успешность обучения в образовательной организации закладываются в семье. В частности, важными оказываются такие факторы, как стиль взаимоотношения в семье; условия организации жизнедеятельности ребёнка, которые поддерживаются позитивными привычками и правильно организованным режимом дня; установка родителей на взаимодействие с педагогическим коллективом школы, в которой планируется обучение ребёнка.

7) контактны и общительны, стремятся к взаимоотношениям со сверстниками на равных.

А.И. Захаров указывает на то, что школа является лишь индикатором, обнаруживающим неблагополучие и промахи семейного воспитания. «Именно ошибки семейного воспитания вызывают нарушения в социальной, личностной и эмоциональной сферах. Дети уносят во взрослую жизнь тот стереотип отношений, который закладывается в детстве» [4, с. 64].

В последние годы многие исследователи (М.М. Безруких, Г.А. Дорофеева, М.И. Степанова и др.) отмечают интенсивное увеличение числа обучающихся первых классов с нарушениями поведения, общения, психосоматическими заболеваниями, вызванными трудностями адаптации к новым социальным условиям. Эта проблема особенно характерна для детей, не посещавших дошкольные образовательные организации. Вот почему такое большое внимание должно уделяться вопросам организации специальной дошкольной подготовки.

Анализируя риски перехода дошкольника в статус ученика, можно констатировать, что семья зачастую выступает одним из главных факторов, который может препятствовать формиро-

нию готовности к обучению в школе и, как следствие, - успешной адаптации ребёнка в первом классе. В настоящее время актуальной стала проблема «психической заброшенности» детей, когда родители заняты своими проблемами: карьерой, конфликтами, здоровьем и т. д.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос: что необходимо сделать, чтобы в рамках дошкольного образования, в частности, в условиях группы кратковременного пребывания (Письмо МО РФ от 10.04.2000 № 106/ 23-16), которая рассматривается как видовое разнообразие новых организационных моделей дошкольного образования, активизировать взаимодействие образовательной организации и родителей.

Для этого, с нашей точки зрения, необходимо выполнить следующее:

- определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение (микроклимат семьи - эмоциональный комфорт, тревожность, дискомфорт; приоритеты семейного воспитания - создание условий для всестороннего развития ребёнка, подготовка ребёнка к обучению в школе, определение, кто - мать, отец, бабушка, дедушка, гувернер - в семье больше занимается воспитанием; отношение к дошкольному образованию - постоянный контакт родителей с педагогами по вопросам развития ребёнка, эпизодический контакт, отсутствие контакта с педагогом, негативное отношение к рекомендациям);

- организовать деятельность педагогического коллектива с родителями по комплексу направлений - просветительскому, профилактическому, организационно-методическому, диагностическому, коррекционному, диспетчерскому;

- проводить ежегодный мониторинг эффективности работы с родителями, внося необходимые изменения в планирование на следующий год.

Ряд исследователей (Т.Н. Доронов, И.М. Исаченкова, О.Л. Князева, Т.П. Оверчук и др.) считают, что в условиях групп кратковременного пребывания сотрудничество педагогов с семьей становится определяющим фактором полноценного образования ребёнка.

В программу деятельности групп кратковременного пребывания при школе входит диагностика детей (в начале и в конце года, а также в первом классе) по определенной схеме; опрос родителей в начале и в конце учебного года; проведение детско-родительских занятий, контрольная диагностика первоклассников (в октябре) для определения имеющихся проблем адаптации.

Отметим, что диагностическое исследование детей в группах кратковременного пребывания начинается только после проведения определенной работы с родителями (или лицами, их замещающими), которая включает две - три индивидуальные и две-четыре групповые встречи, целью которых является составление социального и эмоционального портрета семьи (беседа с родителями, анкетирование, написание сочинений «Я как родитель», «Портрет моего ребёнка», наблюдение во время детско-родительских занятий).

Первичная диагностика проводится с целью определения факторов риска в развитии «домашних» детей, способных затруднить адаптацию. Диагностические методы позволяют выявить сильные и слабые стороны развития ребёнка, определить формы и методы работы с детьми в системе годичного дошкольного образования, а также разработать эффективные адаптивные программы.

Аналогичная диагностика на конечном этапе обучения в группах кратковременного пребывания (перед школой) обеспечивает определение готовности к школьному обучению и выбор для ребёнка оптимальной стратегии и тактики обучения (программы образования) в начальной школе.

С помощью нескольких проективных методик [5] мы определили характеристики семейной ситуации по симптомокомплексам:

- конфликтность и тревожное состояние (сильная штриховка, линии с сильным нажимом, стирание линий и преувеличение отдельных деталей, подчеркивание отдельных деталей, барьеры между фигурами, отсутствие частей тела либо выделение их - длинные черные руки и ноги говорят о физических наказаниях, применяемых по отношению к ребёнку; изоляция отдельных фигур показывает неприятие данного человека ребёнком; неадекватная величина фигуры в соотношении с другими указывает на высокий авторитет или на физическую силу; преобладание вещей - предполагает некоторую изолированность и отчужденность ребёнка, недостаток общения с членами семьи);

- чувство неполноценности (деформация фигур, непропорционально маленькая величина автора, его изоляция или отсутствие).

Анализируя ежегодные таблицы количественной обработки данных, мы увидели две стабильно повторяющиеся тенденции:

- 1) «домашние» дети имеют значительные личностные проблемы, а именно - сниженную самооценку, так как не доверяют себе; высокий уровень тревожности и чувство незащищенности; значительные трудности в общении;

- 2) взаимосвязь высокого уровня тревожности у детей (степени выраженности недоверия к себе) и трудностей в общении.

Следует отметить, что для таких детей наиболее высокими оказываются показатели по симптомокомплексу «тревожность», которая, в частности, связана с трудностями общения. Это происходит во многом потому, что дети испытывают дефицит общения со сверстниками (например, уменьшилось количество игр, в том числе дворовых, основанных на правилах группового взаимодействия, в которые играют дошкольники). Наблюдая за поведением детей, пришедших в группы кратковременного пребывания, мы отмечаем, что нарушения у них эмоциональной сферы приводят к неадекватным реакциям на ситуацию обучения и снижению познавательной активности.

Страдает также способность ребёнка правильно оценивать и дифференцировать эмоции других людей. В результате такие дети часто демонстрируют негативное отношение к процессу обучения, острые, не соответствующие по силе и интенсивности реакции на критику и наказания, неожиданные и неадекватные поведенческие ответы.

Результаты диагностики по методике «Кинестетический рисунок семьи» также указывает на то, что довольно большой процент детей находится в неблагоприятной семейной обстановке и испытывает тревогу или состояние, граничащее с этим: у них складывается «комплекс неполноценности»; дети чувствуют враждебное отношение со стороны родителей. Также мы выяснили, что 19,6% (2013-2014 уч. г.), 20,05% (2014-2015 уч. г.), 17,5% (2015-2016 уч. г.) и 20% (2016-2017 уч. г.) «домашних» детей ощущают на себе влияние частых конфликтных отношений между родителями. Детям, живущим в семьях, где не удовлетворяются эмоциональные потребности, а потребность в защищённости, безопасности не реализована, свойственна повышенная

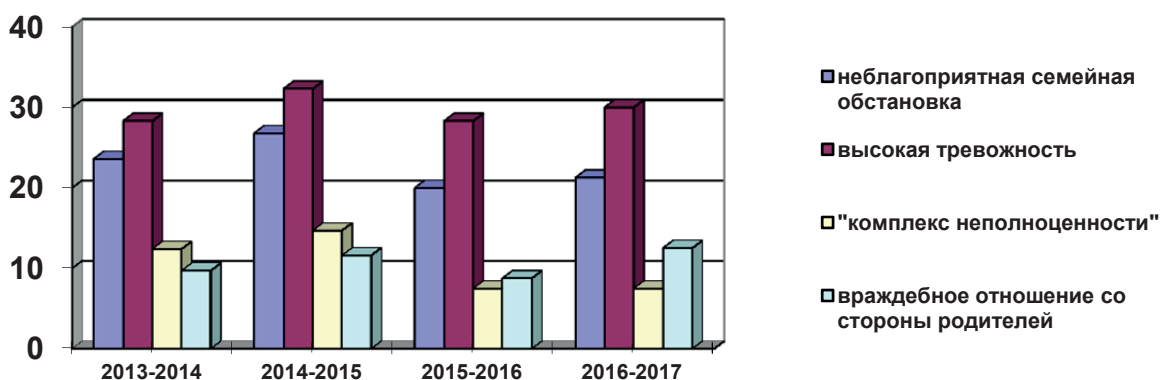


Рис. 2. Сравнительный анализ данных по методике «Кинестетический рисунок семьи» в группе кратковременного пребывания в начале учебного года

тревожность. Результаты исследования, проводимого в начале учебного года в группах кратковременного пребывания, представлены на рисунке 2.

Такая ситуация ориентирует педагогов на работу не только с детьми, но и с их родителями.

Анкетирование родителей детей, находящихся в группах кратковременного пребывания, в начале учебного года (сентябрь) показывает (даны средние значения за три последних года), что полученные результаты исследования обусловлены показателями:

- ситуацией семейного общения – недостаточное общение с одним из родителей, находящимся за пределами города или страны (12,6%); общение только с одним родителем в рамках неполной семьи (26% детей воспитываются матерями); формальное общение с ребёнком (27,4%); общение только с отцом (12,5%), связанное со смертью матери (3%) или с тем, что матери после развода оставили детей отцам (7%); неоказание помощи ребёнку в организации его общения со сверстниками и деятельностью, в том числе игровой (31,5%);

- ограничением в «источниках удовольствия», так как ребёнок не посещает или мало посещает объекты культурного назначения (18,7%);

- проблемами физического здоровья - хронические заболевания, операции под наркозом и др. (16,3%).

Взаимодействие школы с родителями в рамках групп кратковременного пребывания осуществляется на основе комплексного подхода. Деятельность образовательной организации по работе с родителями схематично может быть представлена следующим образом: просвещение – профилактическая деятельность – диспетчерская работа – консультирование – коррекционная деятельность – организационно-методическая работа.

родительского стиля общения, характеристик эмоционального взаимодействия в формировании личности ребёнка; особенности эмпатических отношений, условий и механизмов развития ребёнка; способы и приемы психологической поддержки ребёнка и т. д.

В работе с семьей можно использовать различные формы: родительские собрания, лекции, индивидуальные консультации и беседы, тематические семинары, дискуссии, встречи с узкими специалистами, круглые столы, изучение и анализ нормативных документов и др., при помощи которых предполагается формирование у родителей понимания значимости детско-родительских отношений в социоэмоциональном развитии дошкольника; убеждений в необходимости развития эмоциональной сферы ребёнка как одного из ведущих факторов его личностного благополучия; мотивации к изменению родительской позиции на стиль общения с ребёнком, к переориентации на более гуманистическую субъект-субъектную позицию по отношению к детям.

Результаты обучения детей, посещавших группы кратковременного пребывания, были получены с помощью комплекса диагностических методик, позволивших выявить уровень готовности ребёнка к обучению в школе, уровень адаптации к первому классу, а также степень удовлетворенности родителей его показателями.

К концу обучения (представлены данные 2016 – 2017 уч. г.) в группах кратковременного пребывания была отмечена общая тенденция снижения деформаций в развитии личности ребёнка (трудности в общении, конфликтность, враждебность, недоверие к себе, тревожность). Результаты сформированности социальных навыков у детей групп кратковременного пребывания представлены на рисунке 3.

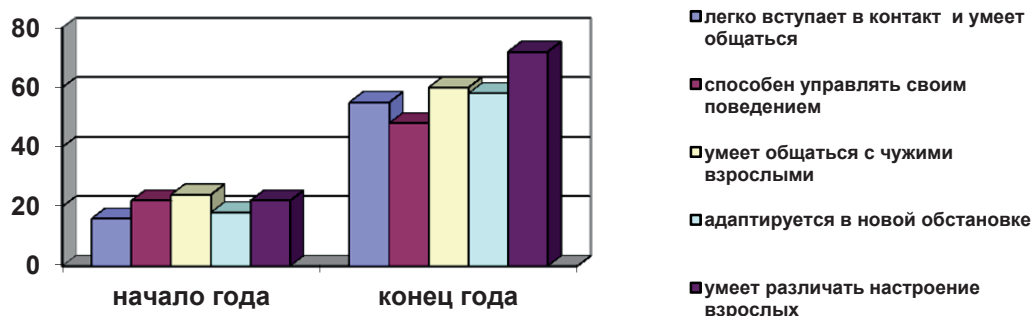


Рис. 3. Результаты сформированности социальных навыков у детей групп кратковременного пребывания

Особую роль в воспитании детей, в частности, подготовке их к школе играет психолого-педагогическое просвещение родителей. Данное направление «восполняет родителям детей, не посещающих ДОО, так называемый "информационный голод" по актуальным проблемам развития и воспитания детей, преимущественности дошкольного и начального образования» [6, с. 10]. Родителям необходимо расширить свои знания по различным вопросам, таким как условия и закономерности общего психического, коммуникативного и эмоционально-волевого развития старших дошкольников; значение социальных эмоций и чувств в становлении личности ребёнка; роль детско-родительских отношений, семейного микроклимата,

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессионально организованное взаимодействие школы с родителями в условиях дошкольного образования позволяет изменить отношение большинства родителей к вопросам воспитания, развития и образования детей, подготовиться к переходу дошкольника в статус ученика. «Если в начале года не более 20% родителей считают важной работу педагогов по таким направлениям, как просветительская и профилактическая деятельность, сотрудничество с родителями, то по окончании занятий в группах кратковременного пребывания 61% опрошенных родителей уверены в необходимости диалога, тесного сотрудничества в вопросах воспитания и развития детей» [7, с. 20].

Библиографический список

1. Дядюнова И.А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста. *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. 2007; 10: 89 – 92.
2. Кошчиенко И.В. *Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
3. Акутина С.П. Воспитание = семья и школа. *Классный руководитель*. 2006; 7: 27 – 43.
4. Захаров А.И. *Предупреждение отклонений в поведении ребёнка: 3-е изд., испр.* Санкт-Петербург: Союз, 1997.
5. *Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты*. Москва: КСП, 1997.
6. Буршит И.Е. Из опыта работы годичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад. *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. 2010; 10: 9 – 10.
7. Буршит И.Е. Развитие эмоциональной сферы дошкольника – шаг на пути к школьной успешности. *Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ*. 2008; 12: 20 – 24.

References

1. Dyadyunova I.A. K voprosu o socializacii detej doskol'nogo vozrasta. *Nachal'naya shkola plyus DO i POSLE*. 2007; 10: 89 – 92.
2. Koschienko I.V. *Vzaimodejstvie pedagogov i roditel'ej v usloviyah gruppy kratkovremennogo prebyvaniya detej v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
3. Akutina S.P. Vospitanie = sem'ya i shkola. *Klassnyj rukovoditel'*. 2006; 7: 27 – 43.
4. Zaharov A.I. *Preduprezhdenie otklonenij v povedenii rebenka: 3-e izd., ispr.* Sankt-Peterburg: Soyuz, 1997.

5. *Al'manah psichologicheskikh testov. Risunochnye testy.* Moskva: KSP, 1997.
6. Burshit I.E. Iz opyta raboty godichnykh kursov adaptatsii k shkole detej, ne poseschayuschih detskij sad. *Nachal'naya shkola plus DO i POSLE.* 2010; 10: 9–10.
7. Burshit I.E. Razvitiye `emotsional'noj sfery doskol'nika –shag na puti k shkol'noj uspehnosti. *Nachal'naya shkola plus DO i POSLE.* 2008; 12: 20–24.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 378:7.071

Skomorokhova T.S., senior lecturer, *Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia)*, E-mail: t_skomorokhova@mail.ru
Konstantinova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, *Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia)*,
 E-mail: konst40@rambler.ru
Orkina I.F., senior lecturer, *Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia)*, E-mail: ira.orkina@yandex.ru
Vinogradov V.A., senior lecturer, *Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia)*, E-mail: vva1951@yandex.ru

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS A MEANS OF ENHANCING THE CREATIVE AUTONOMY OF THE MUSICIAN-INSTRUMENTALIST. The article presents an analysis of the data of psychological and pedagogical researches on the problem of the integration of interdisciplinary connections in the learning process. The specificity of intersubject relations, their functions and importance in the activation of creative autonomy of the musician-instrumentalist is actualized. The basics of creative autonomy of musicians-instrumentalists in conditions of training at a university is considered. The work studies the contents of its varieties and analyzes the stages of the organization of the process of training of students on the basis of interdisciplinary connections. The paper describes the contents of the creative autonomy of the musician-instrumentalist at each stage with the use of intersubject connections. The research reveals the role of the teacher with creation of necessary psychological and pedagogical conditions for training.

Key words: interdisciplinary connections, creative autonomy, musical and instrumental training.

Т.С. Скоморохова, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: t_skomorokhova@mail.ru
Н.В. Константинова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: konst40@rambler.ru
И.Ф. Оркина, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ira.orkina@yandex.ru
В.А. Виноградов, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vva1951@yandex.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА

В статье представлен анализ данных психолого-педагогических исследований по проблеме внедрения межпредметных связей в процесс обучения. Актуализируется специфика межпредметных связей, их функции и значение в активизации творческой самостоятельности музыканта-инструменталиста. Рассмотрена сущность творческой самостоятельности музыкантов-инструменталистов в условиях обучения в вузе, раскрыто содержание её разновидностей. Обоснованы и проанализированы этапы организации процесса профессиональной подготовки обучающихся на основе межпредметных связей. Описывается содержание творческой самостоятельности музыканта-инструменталиста на каждом этапе с применением межпредметных связей. Раскрывается роль преподавателя в создании необходимых психолого-педагогических условий для обучения.

Ключевые слова: межпредметные связи, творческая самостоятельность, музыкально-инструментальная подготовка.

В условиях модернизации современного образования особое значение приобретает проблема повышения качества подготовки музыканта-инструменталиста, не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного музыканта. Выпускник вуза должен иметь способность к творческой самостоятельности, самосовершенствованию и самореализации, что обеспечивается, с одной стороны, формированием профессионального мышления и совершенствованием творческих способностей с другой. Формирование специалиста, обладающего названными ценными качествами, должно являться ключевой задачей в подготовке музыкантов-инструменталистов в вузе культуры.

Основной целью обучения в рамках требований квалификационной характеристики является формирование у студентов умений и навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. В этой связи у них должен быть такой уровень подготовки, который необходим для решения задач, требующих анализа ситуаций и выбора решений, осуществляя профессиональную деятельность. В решении обозначенных задач особое место мы отводим межпредметным связям, реализация которых в процессе обучения в вузе ведет к развитию у студентов творческой самостоятельности – важнейшего качества, позволяющего успешно реализовать свою профессиональную деятельность.

Однако в настоящее время существует разрыв между теоретическим осмыслением межпредметных связей в научно-исследовательской, музыкально-педагогической и методической литературе и их внедрением в процесс подготовки музыканта-инструменталиста в вузе культуры. Организация данного процесса специфична в силу многообразия задач, стоящих перед будущим выпускником. Обладая общей и профессиональной куль-

турой, богатым личностно-творческим потенциалом, он должен стремиться к духовной и профессиональной мобильности, уметь самостоятельно ориентироваться в объёмной информации, постоянно пополнять и обновлять свои профессиональные знания, что ведет к многофункциональности его профессионально-исполнительской, педагогической, музыкально-просветительской и культурно-досуговой деятельности. Возникает противоречие между теорией и практикой, которое порождает проблему систематической реализации межпредметных связей в повседневном учебном процессе подготовки музыканта-инструменталиста в вузе культуры.

Решением данной проблемы является обновление методов и средств преподавания, необходимость определения межпредметных систем знаний, умений и навыков и использование их в процессе формирования у студентов потребности в самостоятельном творческом применении.

В современных исследованиях межпредметные связи рассматривают как педагогическую концепцию «для обозначения синтезирующих интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [1]. Методологическая функция выражается в том, что изучая предмет в единстве межпредметных связей, мы стремимся найти приемы и способы для практической цели. Качество и эффективность метода проверяется практикой, то есть поиском принципов достижения цели, реализуемых в комплексе реальных дел и обстоятельств. Образовательная функция межпредметных связей

заключается в том, что с ее помощью преподаватель формирует такие качества знаний обучающихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Здесь межпредметные связи выступают как средство развития и освоения понятий. Они нацелены на формирование целостной системы знаний. Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии творческой самостоятельности обучающихся, в формировании их познавательной активности и интереса к познанию. Межпредметные связи расширяют кругозор, они рассматриваются как один из путей развивающего обучения, который ведет к качественному образованию.

Воспитательная функция межпредметных связей выражена в их содействии всех направлений воспитания обучающихся. Преподаватель, опираясь на связь с другими предметами, совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения, реализует комплексный подход к воспитанию [2].

Многообразие функций межпредметных связей в процессе обучения неоспоримо, они проникают в учебно-познавательную деятельность обучающихся, в содержание, методы и формы организации обучения, они формируют мышление, научное мировоззрение, убеждения, способствуя всестороннему развитию музыкальных способностей и творческой самостоятельности обучающихся.

Для успешного применения межпредметных связей в инструментальной подготовке музыканта-инструменталиста преподаватель должен знать формы, методы и средства их реализации, основные положения организации учебно-методической работы. Всё это в определенной мере реализуется через выстраивание связи блоков дисциплин профиля, через координацию учебного материала в программах смежных предметов. Направление подготовки «Музыкально-инструментальное искусство» включает в себя три профиля: «Фортепиано», «Оркестровые струнные инструменты», «Баян, аккордеон и струнные щипковые инструменты». Содержание дисциплин различных профилей состоит из музыкально-теоретических, музыкально-исторических, специальных исполнительских, психолого-педагогических, музыкально-педагогических, научно-исследовательских, гуманитарных, естественнонаучных и т. д. знаний. Данные знания представляют собой комплекс явлений, фактов, закономерностей, законов и т. д. Кроме того, в каждой дисциплине есть свои понятия и термины, которые являются либо «родными» для определённой дисциплины, либо используются как метафора и взяты из других областей познания. Например, изучение таких понятий, как интонация, образ и образность, тема, идея, композиция, стиль является общим для дисциплин музыкально-исторического блока и специальных исполнительских дисциплин. Именно на сравнении и сопоставлении общих понятий, терминов, фактов, явлений, законов, закономерностей выстраиваются межпредметные связи. На протяжении всего периода обучения студенты должны не только получить систему знаний, но и научиться использовать полученные знания для проявления самостоятельности, исследовательского подхода к решению нестандартных задач. Отсюда творческая самостоятельность студента является следствием правильно организованной его учебной деятельности, что способствует ее продолжению в самостоятельной работе, поэтому педагог может добиться от студентов активизации работы только в том случае, если ему удастся сформировать у них соответствующие навыки.

В вузе культуры на музыкальном факультете существуют различные виды самостоятельной работы музыкантов-инструменталистов: подготовка к индивидуальным занятиям, к коллоквиуму, к концертной деятельности, лекциям, семинарам, зачетам, экзаменам; выполнение контрольных и курсовых работ, рефератов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной квалификационной работы. Становление самостоятельности предполагает, чтобы учащиеся освоили не только эффективные способы деятельности, но и навыки регулирования своих внутренних состояний. В том числе, и тех внутренних конфликтов, которые Л.И. Божович связывала со вторым этапом развития воли [3, с. 362]. Поэтому график работы должен стимулировать, организовать, рационально использовать время. Основой для реализации творческой самостоятельности служит комплекс полученных студентами знаний на музыкально-теоретических, общепедагогических, музыкально-исторических дисциплинах, на групповых, мелкогрупповых и индивидуальных занятиях. Исходя из этого, необходима такая организация процесса подготовки музыканта-инструменталиста, которая вызовет потребность в

творческом применении полученных знаний, умений и навыков, опираясь на межпредметные связи. Опираясь на теоретические работы И.А. Афанасьевой [4], В.С. Безруковой [1], Г.Ф. Федорец [5] и других, целесообразно выделить несколько этапов реализации межпредметных связей в процессе обучения музыкантов-инструменталистов.

Первый этап связан с формированием умений обучающихся переносить межпредметные знания к исполнительской деятельности на первых-вторых курсах при участии преподавателя, частично самостоятельно. Второй этап направлен на самостоятельный перенос знаний из различных дисциплин. Поэтому данный этап можно условно назвать обобщающим. Он рассчитан на студентов третьих и четвертых курсов бакалавриата. Обобщая сказанное, хотелось бы заметить, что выделенные этапы довольно условны. В практической работе преподавателя этапы обучения музыканта-инструменталиста переносу знаний из одной дисциплины в другую могут в значительной мере варьироваться.

Основная цель использования этапов состоит, во-первых, в упорядочении работы преподавателя по реализации межпредметных связей, во-вторых, они позволяют судить достигнутых в работе результатов обучения, в-третьих, дают возможность оценить степень овладения обучающимися умения переносить и использовать знания, полученные на занятиях смежных дисциплин.

Преподаватель находит формы организации обучения для организации познавательного процесса студентов, дает рекомендации по его выполнению. Студент сам осуществляет познание, тем самым его мышление становится более широким и целостным. Гибкая, индивидуально-ориентированная организация учебного процесса помогает реализовать современные методы обучения, позволяет органически соединить теоретическую и практическую подготовку с современными новациями. Целостным педагогический процесс становится тогда, когда он обеспечивает развитие и саморазвитие обучающихся.

Профессиональные качества музыканта-инструменталиста обусловлены многофункциональным характером его деятельности, которая включает в себя функции исполнителя, концертмейстера, педагога, руководителя творческого коллектива. И каждая из этих сторон деятельности требует комплекса соответствующих способностей, знаний, умений и навыков. Прежде всего, к студенту предъявляются требования к профессиональным способностям.

Ему необходимо иметь хорошо развитый слух, метроритмическое чувство, музыкальную память, способность музыкально-слуховых представлений. Он должен владеть навыком всестороннего анализа исполняемого репертуара, пониманием его структуры, особенности формы, применяемых выразительных средств, способностью содержательно интерпретировать музыкальное произведение. Эти способности необходимы музыканту-инструменталисту, прежде всего, для освоения музыкального произведения, создания художественного образа. Именно музыкальные качества, его музыкально-исполнительская культура обеспечивают высокий художественный уровень исполнения. Каждый предмет, будь он предметом из разных блоков учебного плана (дисциплины из базовой, вариативной части или предметы по выбору) должен работать на студента, на развитие его интеллекта, на формирование его компетентности.

В процессе изучения музыкальных дисциплин студент познает различные явления и закономерности не изолированно, а целостно, согласно их внутренним взаимосвязям и естественным сочетаниям. Другими словами, познание носит интегративный характер, то есть чем больше ёмких и содержательных обобщений происходит на различного рода занятиях, тем выше, в конечном счёте, развивающий эффект межпредметных связей.

Проблема активизации творческой самостоятельности музыкантов-инструменталистов включает в себя в качестве основного компонента то, что связано с умением инициативно, творчески созидательно заниматься на музыкальном инструменте.

Для приобретения навыков творческой самостоятельности педагогу необходимо нацеливать обучающегося на освоение типовых трудностей, прививать ему обобщенные умения, опираясь на межпредметные связи. Необходимо, чтобы студент умел преодолевать трудности на сходных, но все же чем-то отличающихся друг от друга примерах, учился находить в произведениях родственные трудности, сравнивать их. Развитие творческой самостоятельности музыканта-инструменталиста реализуется на умении правильно определить цели и задачи работы на основе глубокого изучения и анализа авторского текста музыкального

сочинения. Главное внимание при этом отводится раскрытию художественного образа изучаемого произведения. Выработать наблюдательность помогает и отдельная проверка в своем исполнении разных элементов текста: аппликатуры, штрихов, агоники, динамики. Овладение этими умениями сделает студента способным к творческой самостоятельности.

В научно-методической литературе указывается на то, что одним из решающих условий быстроты и успешности изучения материала является умение ориентироваться в нем и находить главное, отделив его от второстепенного, менее важного [5; 6]. Так при изучении любого музыкального произведения нужно уметь выделить опорные пункты, от которых следует мысленно отталкиваться при игре, понять, на что в данном эпизоде следует обратить внимание. Усвоив, таким образом, основу, найди

закономерности эпизода, легче будет уточнить все его детали. Здесь обнаруживаются необходимые межпредметные связи между теорией и практикой, как исполнительской, так и педагогической.

Таким образом, знание и применение межпредметных связей в учебном процессе играют важную роль в активизации творческой самостоятельности, которая в свою очередь становится главным резервом повышения эффективности подготовки, играет существенную роль в развитии личности современного специалиста высшей квалификации. Вузовское образование на музыкальном факультете должно обеспечивать не только высокий уровень качественных теоретических знаний и практических умений выпускников в профессиональной области, но и закладывать основу для развития творческой самостоятельности.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург: ПО «Север», 1994.
2. Максимова В.Н. *Межпредметные связи в процессе обучения*. Москва: Просвещение, 1989.
3. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
4. Афанасьева И.А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования. Available at: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn>
5. Федорец Г.Ф. *Межпредметные связи в процессе обучения: учебное пособие*. Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983.
6. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. Москва: Логос, 2006.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: «Современное слово», 1998.
8. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры*. Москва: Музыка, 1982.

References

1. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike*. Ekaterinburg: PO «Sever», 1994.
2. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
4. Afanas'eva I.A. Realizaciya mezhpredmetnyh svyazey kak odno iz napravlenij povysheniya kachestva obrazovaniya. Available at: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn>
5. Fedorec G.F. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya: uchebnoe posobie*. Leningrad: LGPI im. A.I. Gercena, 1983.
6. Bakshaeva N.A. *Psihologiya motivacii studentov: uchebnoe posobie*. Moskva: Logos, 2006.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: «Sovremennoe slovo», 1998.
8. Neigauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry*. Moskva: Muzyka, 1982.

Статья поступила в редакцию 24.07.18

УДК 372.881.111.1

Magdenko S.A., postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: dozent0760@mail.ru

THE WAYS OF THE FORMATION OF MOTIVATIONAL AND VALUABLE ATTITUDES OF LAW STUDENTS IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE. The publication discusses actual theoretical and pedagogical systems of foreign-language training of students of law schools. The main positions that determine the students' value orientations in mastering a foreign language are analyzed. There are a number of psychological factors that interfere with the students' interest in classes and the contradiction between the need for the graduates of law schools and specialties to have a foreign language in written and oral forms. The most priority methods of teaching are listed, which make it possible to make the process under investigation more efficient. The main reasons that influence the low motivation for the emergence of the interest of future students in studies are identified, as well as the ways of effective interaction of the teacher and students in the foreign language classes.

Key words: foreign language training, a foreign language, future lawyers, students of law schools.

С.А. Магденко, аспирант ЮУрГГПУ, г. Челябинск, E-mail: dozent0760@mail.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В публикации рассматриваются актуальные теоретико-педагогические системы иноязычной подготовки студентов юридических вузов. Анализируются основные позиции, определяющие ценностные ориентиры студентов в овладении иностранным языком. Отмечаются ряд факторов, психологического характера, препятствующих заинтересованности студентов в занятиях и противоречия между необходимостью владения выпускниками юридических вузов и специальностей иностранным языком в письменной и устной формах. Перечислены наиболее приоритетные методы обучения, позволяющие сделать исследуемый процесс более эффективным. Определены основные причины, влияющие на низкую мотивацию для появления интереса будущих студентов к занятиям, а также способы эффективного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, иностранный язык, будущие юристы, студенты юридических вузов.

Качество профессиональной подготовки будущих юристов в системе отечественного высшего образования обусловлено необходимостью решения ряда актуальных педагогических задач, определяемых спецификой социального заказа, целей, принципов, методов и средств их профессиональной деятельности, отражающей интересы всех представителей современного социума. Именно качественное профессиональное образование будущих работников правовой сферы напрямую влияет на неукоснительное соблюдение действующих законов, обеспечение

безопасности граждан, гарантии их законных интересов, прав и свобод. Современный юрист должен быть высокообразованным специалистом, готовым на качественном профессиональном уровне выстраивать отношения как со своими согражданами, так и с коллегами, представляющими страны Дальнего и Ближнего Зарубежья.

В тоже время, анализ практического опыта и изучения научно-методической литературы, позволяет отметить явно недостаточный уровень иноязычной культуры будущих юристов, слабое

владение иностранным языком, что не позволяет в должной мере налаживать конструктивное сотрудничество с представителями юридической отрасли других стран, эффективно работать с необходимой юридической документацией, можно констатировать тот факт, что студенты в должной мере не обладают знаниями профессиональных норм работы с иноязычной информацией, испытывают существенные проблемы использования средств иноязычной коммуникации, демонстрируют низкий уровень умений поиска необходимых сведений в источниках на иностранном языке и грамотного привода юридических документов. Таким образом, следует отметить наличие противоречия между необходимостью владения выпускниками юридических вузов и специальностей иностранным языком в письменной и устной формах, позволяющей выстраивать конструктивное взаимодействие с иностранными коллегами и продуктивно работать с юридической документацией, с одной стороны, и недостаточной разработанностью научно-теоретических, технологических и методических аспектах организации эффективной иноязычной подготовки будущих юристов в вузе.

Разрешение данного противоречия возможно, по нашему мнению, с учётом ряда аспектов.

Изучение научно-педагогических источников по заявленной проблеме [1; 2; 3; 5 и др.], убедило нас в том, что важнейшим условием является создание у будущих юристов мотивационно-ценностной установки на овладение иностранным языком. Для этого преподаватель, по возможности, должен донести до сознания студентов следующие позиции определяющие ценностные ориентиры на овладение иностранным языком:

1. Ценность любого языка (будь то родной или иностранный) определяется тем, что он является ключевым средством взаимодействия между людьми, обеспечивая прием и передачу информации об окружающей реальности, в конкретной среде конкретного социума.

2. Владение иностранным языком обеспечивает возможность освоения средств восприятия и расширения представлений о событиях, явлениях, традициях, жизненном менталитете, правах, привычках носителей иной языковой культуры.

3. Субъект, использующий язык в качестве основного средства межличностной коммуникации, должен находиться в постоянной готовности применить речевые способности во взаимодействии с другими субъектами. Отсюда вытекает необходимость использования системы различных дидактических средств преподавания иностранного языка в целях овладения студентом –будущим юристом вербальными и невербальными средствами коммуникации.

4. Овладение иностранным языком студенту как субъекту культуры позволяет:

- глубже понять закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции гуманистических и иных ценностей;
- ощутить себя субъектом культурного исторического процесса;

- научиться разбираться в традициях реалиях обычаях, духовных ценностях не только своего народа, но и других наций;
- уметь общаться в современном мире, оперируя культурными компонентами и образами разных народов [5, с. 92].

Как показывают наши наблюдения, а также устный и письменный опросы студентов юристов, их заинтересованности к занятиям иностранным языком препятствуют воздействию ряда факторов, большей части психологического характера. К основным из них мы относим:

- отсутствие чётко организованного процесса словесного взаимодействия преподавателя и студента, когда обучающиеся не имеют возможности спокойного и планомерного изложения своих мыслей позиций и впечатлений;

- несформированность у студентов твёрдой установки на взаимодействие и сотрудничество с преподавателем, скованность, неуверенность, стеснительность;

- неспособность ясно сформулировать предмет общения, неготовность к иноязычной коммуникации;

- отсутствие коммуникативной свободы;

- боязнь выглядеть смешным, глупым; страх ошибок: грамматических стилистических фонетических и т. п.;

- органичность процесса иноязычного общения во времени, которые может стать причиной разногласий, непонимания, недоверия, между его участия;

- низкий уровень мотивов овладения иностранным языком (когда установка на изучения языка стремиться к нулю).

Последний из этих факторов, касающийся мотивационно-ценностных предпочтений студентов, является определяющим. Исходя из вышесказанного, мы попытались определить основные причины, влияющие на низкую мотивацию отсутствие (или весьма слабое проявление) интереса будущих студентов к занятиям по иностранному языку. В связи с этим был организован письменный опрос студентов специалистов юридических направлений в Южно-Уральском государственном университете. В опросе приняли участие студенты второго курса, в количестве 76 человек. Будущих юристов мы попросили назвать основные причины низкой заинтересованности в изучении иностранного языка. Ответы фиксировались в процентах от общего количества опрошенных (таблица 1).

Таким образом, можно утверждать, что далеко не все преподаватели иностранного языка учитывают специфику будущей профессиональной деятельности, индивидуальные характеристики обучающихся. В связи с этим, мы согласны с мнением Н.В. Сапожниковой в том, что «в технологическом плане задача вузовского преподавателя заключается в выборе такого способа педагогического воздействия, который обеспечивает психологически комфортное состояние студента, максимально способствует раскрытию его индивидуальности. Другими словами, технология общения преподавателя со студентом должна выстраиваться как содействие».

Таблица 1

Причины низкой заинтересованности будущих юристов в изучении иностранных языков

Основные причины	Мнения студентов к общему числу опрошенных, %
Нет возможности выражать собственное мнение, отстаивать свою позицию, излагать имеющиеся аргументы	49
Преподавателем не учитывается специфика будущей профессии	57
Не принимаются во внимание особенности межличностных отношений занимающихся	61
Слабая эмоциональная насыщенность занятий	51
В процессе занятий отсутствуют событийность, контекстность, творческий подход	46
Отсутствуют мотивы словесной активности занимающихся	52
Слабо учитываются индивидуально-психологические особенности студентов	65

Формирование субъектности последнего делает его способным к выработке собственной профессиональной позиции, к эффективному «усвоению системы жизненных и профессиональных ценностей» [5, с. 98]. Вслед за З.Р. Танаевой субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса также рассматривается нами как один из способов, обеспечивающих развитие толерантности. Система отношений, основанная на терпимости друг к другу, предполагает совместную деятельность, построенную на взаимоуважении и взаимопонимании [6, с. 57]. Кроме того, одной из основных задач обучения иностранному языку является воспитание толерантности к ценностям различных культур, при этом процесс познания культуры происходит путем диалогового общения и сотрудничества. Таким образом, толерантность как одна из составляющих ценностно-мотивационных установок личности студента-будущего юриста означает «активную нравственную позицию и психологическую готовность к позитивному взаимодействию с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды» [4, с. 122].

Наибольшего эффекта на занятиях по иностранному языку можно достичь в том случае, если построение взаимодействия преподавателя и студентов осуществляется тремя способами,

интерактивным (на основе конструктивного общения), информационным (предполагающим заинтересованный обмен мнениями, впечатлениями, умозаключениями), перцептивным (способ воспринять и понять другого человека). Исходя из этого, наиболее интересными в иноязычной подготовке будущих юристов нам представляются подходы зарубежных исследователей, основанные на применении проблемных заданий [7; 8; 9].

Одной из разновидностей таких заданий являются задания на основе информационного неравновесия. В процессе их выполнения студенты сначала осваивают лишь некоторую часть общего «банка информации». Но в конечном итоге каждый из них приобретает более полный объем сведений. Стремление обучающихся восполнить информационные проблемы является мощным мотивом для освоения способов речевого общения [8].

Э. Тейлор, детализируя возможность выполнения подобных заданий, предлагает следующие виды информационного неравновесия, основанные на рассказе. К ним относятся:

- задания на восстановление порядка предложений в рассказе;
- отбор нужных предложений для составления рассказа;
- составление истории на основе предложений;
- восстановление рассказа в группах мозаики [9].

Решение будущими юристами профессиональных проблем предполагает формулировку преподавателем иностранного языка конкретных задач на поиск способов разрешения таких проблем; в свою очередь, сами способы отличаются многообразием и неоднозначностью. Так, по завершении чтения или аудирования текста, содержащего проблему, педагог может выдвинуть требование обучающимся по предоставлению собственных вариантов её решения. В процессе профессионально значимых для будущих юристов вопросов можно подобрать соответствующий проблемный фрагмент из журнала для написания ответа на письмо, содержащего рекомендации по решению конкретной проблемы. Х. Пухта и М. Ринволури предлагают привлекать студентов не только к решению посторонних абстрактных проблем, но и к формированию и выработке оптимального способа решения собственных проблем с последующим оформлением алгоритма решения и подбором заголовка к нему.

Формирование мотивационно-ценностной сферы будущих юристов, направленность на самостоятельное творческое решение проблемных ситуаций, способность ориентироваться в необъятном поле Internet – пространства, умение критически воспринимать поступающую информацию – в этом смысл использования метода проектов в иноязычной подготовке студентов. Данный метод предполагает развитие у субъекта готовности брать на себя ответственность, отстаивать собственные принципы, взгляды, позиции. Это имеет не только дидактическое, но и большое воспитательное значение, что является очень важным

для личностного становления будущего работника правовых структур.

Метод проектов, как один из компонентов технологии иноязычной подготовки бакалавров и специалистов юридических направлений, представляется нам весьма перспективным средством освоения иноязычной культуры и иностранного языка, поскольку ориентирован на продуктивное совместное взаимодействие, сотрудничество субъектов образовательного процесса, и направлен на работу с различными источниками информации. Применение метода проектов в языковой подготовке студентов, актуализация деятельности, освоение культуры коммуникации, культуры поведения способствуют эффективному приобщению к ценностям будущей профессии юриста.

Ещё одним методом, заслуживающим внимания в рассматриваемом контексте, являются учебно-игровые ситуации. Опыт реализации данного метода показывает наличие сформированности у будущих юристов навыков юридической коммуникации, профессиональной рефлексии в результате систематического применения в процессе занятий по иностранному языку. Выбор проблематики учебно-игровых ситуаций обусловлен содержанием основной образовательной программы. Затем следует разработка игровой модели. Степень сложности имитационной модели определяется целями обучения, контингентом занимающихся, материально-техническим оснащением и временем, выделяемым на изучение конкретной темы. Задачи применения учебно-игровых ситуаций разрабатываются, руководствуясь квалификационной характеристикой будущего юриста. В процессе обсуждения проблемы основным для студента является умение выслушивать собеседника, принять его позицию, изложить собственную точку зрения на основе весомых аргументов, выразить одобрение либо несогласие, не выходя при этом за рамки делового этикета. Одним из итогов подобных занятий является развитие у будущего юриста умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать варианты, составлять на иностранном языке планирования и т. д. Данный метод позволяет активизировать различные факторы: лингвистические и профессиональные знания, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения; умения принять альтернативную точку зрения и аргументированно изложить свою на иностранном языке. В данном случае воспитываются такие личностные качества будущего профессионала, как ответственность, принципиальность, толерантность, культура общения и поведения. Важной целью обучения иностранному языку, по нашему мнению, является обучение чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста [7]. Правомерность изложенных подходов решения проблемы повышения качества иноязычной подготовки студентов юридических вузов, изложенных выше в настоящее время проходит апробации в процессе практических занятий.

Библиографический список

1. Белякова Е.А. Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов вуза. *Вестник государственного университета управления*. 2011; 4: 11 – 12.
2. Гаркуша С.С. Дебаты. *English*. 2010; 5: 16 – 19.
3. Миндибаева Т.Н. *Развитие информационной культуры будущих юристов в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
4. Сапожникова Н.В. *Воспитание гуманистических ценностей у студентов физической культуры в процессе изучения иностранного языка*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2004.
5. Танаева З.Р. Развитие организационно-управленческой компетентности будущих сотрудников правоохранительных органов в процессе профессиональной подготовки. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2017; 13: 1: 54 – 58.
6. Никитина Е.Ю., Танаева З.Р. *Педагогическое управление профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями*: монография. Москва: ВЛАДОС, 2010.
7. Магденко С.А. Профессионально-ориентированное чтение на занятиях по английскому языку в структуре языковой личности будущего юриста. *Правопорядок: история, теория, практика*. 2015; 3: 136 – 140.
8. Puchta G., Rinvolucru M. *Multiple intelligences in English as a foreign language*. Exercises for secondary and adult students. Cambridge, 2007.
9. Scrivener J. *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford, 2005.
10. Taylor E. *Using Folktales*. Cambridge, 2000.

References

1. Belyakova E.A. Formirovanie inoyazychnoy professional'noj kompetencii u studentov vuza. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta upravleniya*. 2011; 4: 11 – 12.
2. Garkusha S.S. Debaty. *English*. 2010; 5: 16 – 19.
3. Mindibaeva T.N. *Razvitiye informacionnoj kul'tury buduschih yuristov v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2011.
4. Sapozhnikova N.V. *Vospitanie gumanisticheskikh cennostej u studentov fizicheskoy kul'tury v processe izucheniya inostrannogo yazyka*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2004.
5. Tanaeva Z.R. Razvitiye organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti buduschih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v processe professional'noj podgotovki. *Innovacionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2017; 13: 1: 54 – 58.
6. Nikitina E.Yu., Tanaeva Z.R. *Pedagogicheskoe upravlenie professional'noj podgotovkoj buduschih specialistov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitel'nyami*: monografiya. Moskva: VLADOS, 2010.

7. Magdenko S.A. Professional'no-orientirovannoe chtenie na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v strukture yazykovoj lichnosti buduschego yurista. *Pravoporyadok: istoriya, teoriya, praktika*. 2015; 3: 136 – 140.
8. Puchta G., Rinvolucru M. *Multiple intelligences in English as a foreign*. Exercises for secondary and adult students. Cambridge, 2007.
9. Scrivener J. *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford, 2005.
10. Taylor E. *Using Folktales*. Cambridge, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.07.18

УДК 37

Osmanov U.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of the Faculty, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

Fetalieva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION. The article analyzes conditions for the formation of an individual style of activity: diagnostic, differentiated and individual approaches to teaching and upbringing; the conformity of the individual style of activity of the teacher and student; the evolution of knowledge assimilation levels (reproductive – heuristic – creative). The paper studies different levels of globalization are indicated, globalization trends in the development of education and models of learning with different categories. Global education is interpreted at different levels – at the level of a global megasystem (planetary), interaction and mutual enrichment of national educational systems, interstate, interregional links and international cooperation and at the level of specific educational systems (schools, classes, centers, universities, etc.).

Key words: inclusive education, global education, globalization, global megasystem, global trends, individual style, modernization.

У.Ю. Османов, канд. филол. наук, доц., декан факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье анализируются условия формирования индивидуального стиля деятельности: диагностический, дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию; соответствие индивидуального стиля деятельности педагога и обучающегося; эволюция уровней усвоения знаний (репродуктивный – эвристический – креативный). Также указаны разные уровни глобализации, рассматриваются глобализационные тенденции в развитии образования и модели обучения с разными категориями. Глобальное образование трактуется на разных уровнях – на уровне глобальной мегасистемы (планетарном), взаимодействия и взаимообогащения национальных образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества и на уровне конкретных образовательных систем (школ, классов, центров, университетов и т. д.).

Ключевые слова: инклюзивное образование, глобальное образование, глобализация, глобальная мегасистема, глобальные тенденции, индивидуальный стиль, модернизация.

Глобальное образование обеспечивает влияние мировой науки на систему управления миром в новом тысячелетии. Британский исследователь Р. Робертсон отмечал: «Концепция глобализации относится как к компрессии мира, так и к интенсификации осознания мира как целого: к конкретной глобальной зависимости, так и к осознанию глобального целого в двадцатом столетии». Глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне; стать «человеком мира». Глобальное образование было признано важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем, одной из которых выступает инклюзивное образование, раскрывающее возможности реализации детей с различными образовательными потребностями.

Понятие «глобальное образование» трактуется на разных уровнях:

- на уровне глобальной мегасистемы (планетарном), взаимодействия и взаимообогащения национальных образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества,
- на уровне конкретных образовательных систем (школ, классов, центров, университетов и т. д.), на уровне содержания интернационального (международного) образования, развивающего планетарное мышление и сознание в соответствии с современными образовательными стандартами, новыми информационными и обучающими технологиями.

Глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, направленной на расширение возможностей развития личности. В качестве «мегатенденций» М. Кларин относит:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость, как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность учащихся, обеспечение возможностей его самораскрытия.

А. Лиферов подчеркивает, что глобализация образования, открывает новые возможности международной интеграции – согласование международной образовательной политики, взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий, достигаемая на основе регулирования их наднациональными институтами, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего. Р. Паул подчеркивает, что тренды глобального образования выводят на поиска инновационных подходов к обучению мыслить и действовать в новых условиях, к формированию нового образа мышления (критическому) и новому стилю жизни будущих поколений. Именно критическое мышление обуславливает поиск нестандартных ответов и исследовательской деятельности обучающихся, развитие творчества, самостоятельности, профессионализма, ответственности. Развитие критического мышления требует создание особых педагогических условий, инновационных моделей и технологий, определяющих появление «индивидуального стиля» деятельности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Анализ исследований позволил установить условия формирования индивидуального стиля деятельности: диагностический, дифференцированный и инди-

видуальный подходы к обучению и воспитанию; соответствие индивидуального стиля деятельности педагога и обучающегося; эволюция уровней усвоения знаний (репродуктивный – эвристический – креативный). Апробируя созданную модель обучения, Д. Колб отметил, соблюдение четырёх фаз обучения обеспечивает развитие качеств, способностей и умений обучающихся: конкретный опыт – способность к восприимчивости нового опыта; рефлексивное наблюдение – способность к интерпретации опыта; абстрактная концептуализация – способность к целостному пониманию – схватыванию, выработке понятий и представлений, выстраивающих данные наблюдения в последовательную, логическую теорию; активное экспериментирование – способность использовать свои теоретические представления для принятия решений, решения проблем, что ведёт к приобретению нового опыта. Развитие индивидуального стиля деятельности обеспечивается неформальным, облачным обучением, где дети создают идеи, совершают самостоятельные открытия, и изобретают заново – во имя обучения через делание и познание» (Сеймур Пайперт); геймификацией (инсталляция, вживание образов элементами игры) с целью развития способности смотреть на мир под разными углами, выдумки, смекалки, творчества и страсти к познанию, любопытства; личной траекторией обучения (обучение по запросу); глубинной специализацией (универсальностью); избавлением от Инструкционализма (Термин Сеймура Пайперта); переходом знания в цифровую форму, когда лектор станет виртуальным персонажем; сменой психотехнологий на нейротехнологии – работа с атмосферой, ощущениями, эмоциями. Именно новые модели обучения как тренд глобального образования позволяют создавать индивидуальные образовательные траектории обучающихся в условиях реализации инклюзивного образования в начальной школе [1].

Среди глобальных тенденций образования наряду с доступностью образования, преемственностью, автономностью, обеспечением права на образование всем желающим, влиянием социально-экономических факторов на получение образования, увеличением спектра учебно-организационных мероприятий, направленных на удовлетворение интересов и развитие способностей учащихся; отходом от ориентации на «среднего ученика» и др. актуализированы тренды повышение интереса к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе обучения и средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов [2]. Именно два последних тренда актуализируют представленную статью, т. к. ориентированно на воспроизводство человеческого капитала, способного вести развитие общества по цивилизованному пути.

Глобализационные тенденции в развитии образования и поиск современных технологий создают предпосылки для социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями. Кардинальное решение проблем обеспечения нормального развития и образования указанной категории детей требует существенного изменения не только в государственной политике по отношению к системе специального образования, но и разработке новых моделей инклюзивного образования. Государственная политика по формированию интеллектуального потенциала нации требует постоянного внимания и всесторонней поддержки наиболее талантливых и одаренных детей, молодежи, что обуславливает необходимость проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для данной категории обучающихся.

М.С. Ашилова, анализируя вызовы и тренды системы образования в XXI века, раскрывает их специфику в зарубежном и российском образовании. Основной чертой образования XXI века, по ее мнению, является новая сверхзадача процесса обучения: педагог (учитель) должен научиться учить тому, чего пока еще не знает сам. Условиями для решения такой задачи являются учёт тенденций глобального: фундаментализация, информатизация, дифференциация, интеграция, плюрализация, инструментализация, аксиологизация. У. Глассер в книге «Школы без неудачников» видит главный резерв развития образовательных систем не в том, чтобы развивать вторичную функцию мозга – память, а в том, чтобы развивать его первичную функцию – мышление. Соответствующая этой стратегии переориентация целевой функции системы образования с задачи простого приращения объема получаемых знаний на задачу повышения их качества, на задачу вооружения школьников и студентов также и способами познания – это проблема сложная, требующая долговременных усилий.

Фундаментализация как ведущая тенденция в образовании обусловлена быстро растущим объемом знаний, поэтому обучение направлено не на изучение набора готовых сведений, а на развитие понимания принципов строения, развития «абстрактных» теорий, отношений между ними, т. к. теория является универсальной, стабильной и компактной формой существования знаний [3].

Наиболее распространенными образовательными моделями в глобальном пространстве являются:

«Информационная» (или трансляционная) модель образования, в рамках которой ребёнок выступает как объект (а не как субъект) образовательного процесса;

«Формирующая» (или операциональная) модель, где управление умственной деятельностью осуществляется на основе определенного типа ориентировки, гарантирующей появление знаний и умений с заранее заданными свойствами;

«Развивающая» модель направлена на развитие теоретического мышления за счет специальной организации учебного материала и движения в нем в направлении восхождения от абстрактного к конкретному [4].

«Активизирующая» модель во главу угла ставит активизацию познавательной деятельности за счет повышения уровня проблемности решаемых мыслительных задач, что обуславливает развитие познавательных интересов и творческих способностей ребёнка;

«Свободная» модель, ориентированная на спонтанность самоактуализации личности, развитие которой понимается как имманентный рост внутренних резервов обучения, как сопровождение естественного развития ребёнка;

«Обогащающая» модель, обеспечивающая наращивание индивидуального социокультурного познавательного опыта ребёнка.

В российской системе образования получила известный резонанс «Концепция воспитания жизнеспособных поколений», предложенная И.М. Ильинским, П.И. Бабычкиным, Е.В. Бондаревской и др. Концепция определяет принципы и подходы в развитии компетентных людей, способных принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои поступки, а школы является гарантом гражданского мира [5].

Для российской системы образования приоритетными трендами является комплексное медико-психологическое, социально-правовое, психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка в образовательном процессе. В развитых странах и в России нарабатан конструктивный опыт в организации инфраструктуры комплексного сопровождения и поддержки ребёнка в процессе его развития, обеспечивающей успешность социализации детей в условиях современного мира, что представляет фактор инновационного развития образования.

Тенденция гуманизации образования обогащает современное понимание категории свободы как условия творчества, самореализации сущностных сил человека. Показателями данной тенденции являются:

- ценностное отношение к ребёнку, уважительное отношение педагога к достоинству и самостоятельному,
- творческое осмысление средств достижения педагогических целей,
- организация педагогического процесса в аспекте соотношения принципа свободы – регламентации.

Тенденциями российского образования в глобальном образовательном пространстве являются гражданственность и интеграция ценностей глобального и личностного плана – Жизнь, Здоровье, которые определяют стратегии научного поиска и развития образования.

Е.М. Николаева, М.Д. Щелкунов, осмысливая генеральные тенденции развития глобального пространства высшего образования, интерпретируют его как особый социально-культурный универсум, проявляющий себя в совокупности субъектного, деятельностного и средового компонентов. Рассмотренные авторами тренды и черты фиксируют парадигмальные сдвиги в сфере высшего образования, затрагивающие его цели, содержание, организационные формы. В контексте современных социально-экономических реалий кардинальным образом меняется место и роль университета, который становится предпринимательской структурой, эффективно сотрудничающей с бизнесом и властью, интегрированной в глобальное пространство высшего образования и участвующей в трансфере знаний [6].

Непосредственно для российской высшей школы необходимость глобализации впервые актуализировалась в середине

2000-х годов в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство в качестве участника Болонского процесса (2003 г.). Она приобрела еще большее значение, став одной из важнейших задач модернизации системы российского высшего образования – повышения международной конкурентоспособности ведущих отечественных высших учебных заведений, их интеграции в мировое образовательное пространство на правах полноценных участников и партнеров. В этом свете становится очевидной актуальность выявления и комплексного осмысления тенденций развития глобального пространства высшего образования и его российского сегмента; способов вхождения ведущих российских высших учебных заведений в это пространство с учетом национально-культурных и региональных особенностей отечественной высшей школы; путей повышения международной конкурентоспособности ведущих вузов; перспектив развития высшего образования в России.

Набирающим силу трендом становятся «...процессы интеграции национальных систем высшего образования разного типа и уровня, значительно различающихся по философским и культурным традициям, уровнем целей и задач, своему качественно-состоянию» [Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – с. 124]. Эти процессы, нацеленные на объединение указанных общественных субъектов, имеют двойственный характер. С одной стороны, возникает объединения, целью которых является защита и сохранение культурно-национальной самобытности образовательных систем на основе создания единого социально-экономического пространства. В качестве таковых выступают, к примеру, «Андская группа» (Grupo Andino) – сообщество стран Латинской Америки, CELAC – сообщество стран Латинской Америки и Карибского бассейна, АСЕАН – ассоциация стран Юго-Восточной Азии и др. С другой стороны, можно наблюдать активное продвижение собственных образовательных традиций и норм со стороны стран Европейского союза, США, Канады. При этом усиление «евро-американского измерения» в образовании ведет к унификации его целей, содержания, технологий.

Традиционные цели, контенты высшего образования, способности деятельности его субъектов в настоящее время все больше трансформируются под влиянием идеологии прагматизма. Она исходит из того, что преподавателю сложно, а порой невозможно предвидеть, какие именно знания понадобятся выпускнику университета, поскольку его жизнедеятельность будет разворачиваться в среде, отмеченной все возрастающей неопределенностью [7]. По мнению основателя философии прагматизма Ч. Пирса, чтобы действовать эффективно, человеку достаточно обладать относительным знанием – таким, которое адаптировано в конкретный момент времени к конкретным условиям и запросам переменчивой социально-культурной реальности. Поэтому одним из главных результатов высшего образования должна стать способность выпускника вуза к самостоятельным адекватным действиям в сложных, неопределенных ситуациях, к восприятию этих ситуаций не в качестве угроз, а в дискурсе потенциальных «точек роста», содержащих в себе векторы развития. Преподавание из процесса запоминания трансформируется в процесс конструирования ситуаций опыта, рефлексии и поиска решений.

Выражением такой прагматической ориентации является переход от знания («образование как знание») к компетентности («образование как умение действовать») к подходу в подготовке студентов, а также развитие проектного метода как ключевого условия формирования компетенций выпускников. Традиционная репродуктивная модель обучения, которая цен-

тировалась ее главным автором – преподавателем, транслирующим студентам нарративы удостоверенного универсального знания, – начинает уступать место поисковой практикоориентированной модели. Она нацелена на обнаружение ситуативного знания и выработку на его основе эффективных в каждой конкретной ситуации действий. Реализация такой модели невозможна без активного участия самого учащегося. Роль преподавателя как транслятора готового знания уходит на второй план, уступая место различным формам сотрудничества со студентом, в ходе которого тот обретает навыки самостоятельного поиска необходимых когнитивных и практических ресурсов.

В.Э. Попова, рассматривая современные тенденции в управлении системой высшего образования на глобальном и национальном уровнях, описывает основные приоритетные подходы в мировой образовательной политике применительно к высшему образованию. В соответствии с первым подходом, именно учреждения высшего профессионального образования выпадают роль центров планирования стратегического развития. Второй подход подразумевает внедрение «инновационно-предпринимательской» модели организации университетского образования, в которой учреждения высшего профессионального образования превращаются в научно-производственные и образовательные комплексы. Третий подход подразумевает преобразование классической модели высшего образования в систему перманентного образования, которое человек получает на протяжении всей своей жизни. Это подразумевает развитие многочисленных учебных центров, институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов по новейшим профессиям.

В настоящее время происходит глобальный процесс продвижения идей «knowledge economy» («экономики познаний»). Для того, чтобы качественно преобразовать социально-экономическую систему страны и обеспечить устойчивое социально-экономическое развитие нации необходимо наличие основ, то есть того стратегически главного, на чем будет строиться «экономика познаний», и что является ее сущностью. К числу существенных базовых признаков реальности осуществления перемен относится именно состояние национальной образовательной системы.

Е.А. Кузнецова отмечает, что Российская Федерация в поиске путей развития и проявления своего потенциала обязана делать ставку на образование. При этом инновационный характер высшего профессионального образования является безусловной основой становления «экономики познаний». Истинно образование является основным фактором – экономическим элементом, способствующим привлечению иностранных инвестиций, стимулированию предпринимательского управления и использованию возможностей технического прогресса. Под образованием понимается получение индивидуумом на протяжении всей жизни систематизированных знаний, приобретение практических навыков и опыта в результате просвещения и обучения, что является обязательным условием для «экономики познаний». Существующей теперь России, развитие которой затруднили, как утрата в постсоветский период мировых позиционных достижений в науке, образовании, медицине, космической, оборонной отраслях промышленности и так далее, так и вырождение всех составляющих человеческого капитала, предстоит постепенно создавать эффективную современную экономику, определив приоритетные направления ее модернизации. Однако, «никакая модернизация не возможна без квалифицированных специалистов, талантливых ученых, без качественного образования и постоянного профессионального обучения».

Библиографический список

1. Корепанова И.А. Общение и деятельность – два основания для проектирования интегративных (инклюзивных) пространств. *Психологическая наука и образование*. 2011; 3.
2. Котова С.А. От социальной полезности к культуре достоинства. *Аккредитация в образовании*. 2011; 1 (45): Февраль.
3. Котова Е. Социальная технология «интегрированного образования». (Научный дебют). *Высшее образование в России*. 2008; 2.
4. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2009; 6.
5. Лопатина Н.В. Инклюзивное образование: прошлое, настоящее, будущее. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014; 5.
6. Лукичев Г.А. Транснациональное образование. *Вестник РУДН. Серия: Юридические науки*. Москва, 2002; 1.
7. Феталиева Л.П. Инклюзивное обучение младших школьников в общеобразовательной школе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования*: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2015.

References

1. Korepanova I.A. Obschenie i deyatel'nost' – dva osnovaniya dlya proektirovaniya integrativnyh (inklyuzivnyh) prostranstv. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; 3.
2. Kotova S.A. Ot social'noy poleznosti k kul'ture dostoinstva. *Akkreditatsiya v obrazovanii*. 2011; 1 (45): Fevral'.
3. Kotova E. Social'naya tehnologiya "integrirovannogo obrazovaniya". (Nauchnyj debyt). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; 2.

4. Lopatina V.I. Shirokie aspekty inkluzivnogo obrazovaniya. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2009; 6.
5. Lopatina N.V. Inkluzivnoe obrazovanie: proshloe, nastoyashee, budushee. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; 5.
6. Lukichev G.A. Transnatsional'noe obrazovanie. *Vestnik RUDN. Seriya: Yuridicheskie nauki*. Moskva, 2002; 1.
7. Fetaliyeva L.P. Inkluzivnoe obuchenie mladshih shkol'nikov v obsheobrazovatel'noy shkole. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii nachal'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 378

Pestova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
E-mail: elena.pestova.72@list.ru

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF LEARNER-CENTERED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOLS. The article reveals the basics of the learner-centered approach in teaching a foreign language in a non-linguistic institution on the basis of taking into account the professional orientation and standardization of existing programs and thematic plans. The educational process in Russian universities has a totalitarian nature of the development of cognitive activity and the normative formation of the necessary competencies of the future specialist, not providing an individual with a suitable social role and not giving the opportunity to determine the path of his personal growth. The distinctive feature of the learner-centered approach is the recognition of the egocentric law of learning, where the axiosphere of a student's personality becomes the main motivator and engine of the development of a new value system for the students themselves in obtaining a profession. Revealing of subjective values, individual features, the inclusion of foreign competencies in the motivational sphere and the formation of values on this basis is the main objective of the person-centered learning and foreign language in a non-linguistic institution.

Key words: learner-centered approach, subject experience, motivational sphere of trainees.

Е.В. Пестова, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул,
E-mail: elena.pestova.72@list.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье раскрывается сущность личностно ориентированного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе учета профессиональной ориентированности и стандартизации существующих программ и тематических планов. Образовательный процесс в российский вузах носит тоталитарный характер развития познавательной деятельности и нормативного формирования необходимых компетенций будущего специалиста, не обеспечивая личности подобающую ей социальную роль и не предоставляя возможности определять путь своего личностного роста. Отличительной особенностью рассматриваемого подхода является признание эгоцентрической закономерности обучения, где аксиосфера личности студента становится главным мотиватором и двигателем развития новой системы ценностей у самих студентов при получении профессии. Раскрытие субъективных ценностей, индивидуальных особенностей, включение иноязычных компетенций в потребностную сферу и формирование на этой основе ценностей – основная задача личностно ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, субъектный опыт, мотивационная сфера обучаемых.

Изучение иностранного языка в настоящее время приобретает одно из важнейших значений благодаря многочисленным отношениям между странами в области науки, экономики, политики, образования и др. Курс изучения иностранного языка для специальных целей предусмотрен для изучения во всех неязыковых вузах России и состоит из определенного набора общекультурных и профессиональных компетенций. Предписанное развитие профессиональных знаний и умений через изучение иностранного языка носит ограниченный характер в силу своего содержания и целей. Специалист, познающий свою профессию через другой язык, зачастую оказывается неспособным и малокомпетентным в применении своих иноязычных знаний в реальных повседневных ситуациях. Это объясняется оторванностью процесса обучения от действительных потребностей обучаемого, а также неосознанностью сущности одного из дидактических принципов обучения – принципа субъектности, которая выражается в развитии способности студента осознать своё собственное Я во взаимоотношениях с окружающим миром и умении оценивать свои действия и предвидеть их последствия.

Традиционная или знаниевая ориентация обучения в нашей стране не учитывает эгоцентрическую закономерность приобретения навыков, сущность которой заключается в усвоении только той информации, которая имеет либо практическую значимость, либо проходит через Я – сферу обучаемого (его интересы, потребности, мотивы и др.). Эта активность, самостоятельность, избирательность обеспечиваются в процессе обучения через взаимосвязь когнитивных, эмоционально-потребностных и регулятивно-волевых аспектов в структуре личности. Это делает обучаемого полноценным субъектом образовательного процесса.

Многообразные образовательные практики сохраняют две основные функции обучения – информационную и развивающую.

Во всех современных технологиях обучения иностранному языку (проектные, информационно-поисковые, исследовательские) и в их модификациях по-прежнему доминирует информационная функция [1]. В содержание образования вводятся различные типы знаний необходимой специализации высшей школы без учета индивидуальных и социальных особенностей обучаемого. Но успехи обучения зависят не только от социальной, но и естественной природы обучаемого. Неэффективность многих методов и приемов связана с тем, что приемы и методы преподавания выводятся только из анализа предмета обучения без учета индивидуально опыта и строится по принципу построения научного знания: чем лучше изучено это знание, тем оно богаче для усвоения в виде явлений действительности. Методики преподавания иностранного языка должны учитывать не только логику построения научного знания, но и реальные механизмы его усвоения [2].

Несмотря на некоторые очевидные достоинства традиционной высшей школы, а именно: подготовка кадров по огромному числу направлений, высокий уровень фундаментальности образования, практическая направленность профессиональной деятельности, начинают все больше проявляться ее недостатки: часто оно идет в ущерб духовному и культурному развитию личности. Новая парадигма образования диктует обращение к личностной сфере обучаемого, формирование нового понимания «Я – самости»: сам хочу, сам могу и сам делаю. Формирование психологических, дидактических, когнитивных установок происходит в совокупности с общефизическим и интеллектуальным развитием каждого обучаемого в соответствии с его уровнем обученности и обучаемости. Методы познания должны быть личностно-значимыми и пересекаться с содержанием познавательного опыта студентов, накоплен-

ным ими в жизнедеятельности, вне программных условленных знаний.

Концепция и методология личностно ориентированного обучения и его функции хорошо изучены и отражены в отечественных и зарубежных научных работах Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, Е.В. Бондаревской, Н.С. Выготского, И.Я. Зимней, С. Крашена, К.М. Монахова, И.С. Якиманской, С.Л. Рубинштейна и др., в которых раскрыты способы формирования личностного опыта и особенности развития творческого потенциала обучаемых. Однако исследуемая тема касается изучения учебного процесса только в средней школе, что отрицательно сказывается на образовательном процессе в системе высшего образования. Личностно ориентированный подход не популярен применительно специфики различных учебных предметов в силу разработки программ и тематических планов в отрыве от личностного опыта обучаемого, с которым он уже приходит для получения профессии. Личностно ориентированный подход может поднять уровень профессиональной подготовки студента, научить его адаптироваться и быть мобильным внутри своей практической деятельности, обогатить новыми способами самостоятельного пополнения своих прикладных знаний [3].

Согласно личностно ориентированной концепции обучения И.С. Якиманской, весь образовательный процесс подчиняется личностной потребности – мотивационной сфере обучаемого, осуществляющего воспитание личности, способной к саморегуляции поведения, а также актуализации способностей, интеллектуального и творческого потенциала на основе разнообразных способов познавательной деятельности [4].

Определяя основные положения концепции личностно ориентированного образования, И.С. Якиманская считает, что «для максимального раскрытия личностного потенциала обучаемого необходимо подчинить весь образовательный процесс единым целям и учебно-дидактическим принципам, создать благоприятные психолого-педагогические условия, изучив набор факторов, влияющих на них, а также разработать систему методов и приемов, раскрывающих индивидуальность студента, используя его субъектный опыт в профессиональном и личностном плане» [4, с. 21].

При обучении иностранному языку в неязыковом вузе в настоящее время преподаватели-методисты чаще стали обращаться к личностно-ориентированному подходу при планировании своего учебно-воспитательного процесса, который требует, чтобы преподаватели и студенты совместно участвовали в целенаправленном, релевантном и четко определенном обучении. В процессе такой деятельности преподаватель не выполняет за студента задание, не указывает «что» и «как» делать, не решает за него проблемные задания, а дает ему возможность «осознать себя, разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам сделал выбор, принимал решения и отвечал за них» [5].

Внутренняя мотивация или подлинный интерес к самому языку более эффективен в долгосрочной перспективе, чем внешняя мотивация, так как опирается на личностные ориентиры. Такое обучение предполагает несколько целей и предоставляет студентам обучение с множеством новых примеров без сообщения им грамматических правил, а также позволяет им создавать свои собственные схемы для понимания и запоминания правил, обеспечивающих функционирование их в долговременной памяти. Студент начинает проявлять инициативу в поиске соответствующих способов удовлетворения своих познавательных потребностей.

Преподавателям предоставляются возможности для развития и совершенствования знаний и навыков общения студентов на иностранном языке в аутентичных контекстах, которые желательно подбирать в соответствии с их мотивационно – ценностной сферой. Эти учебные навыки должны позволить учащимся сделать значимые связи между тем, что они уже знают, и тем, что они изучают (привлечь свой субъектный опыт) [6]. Использование разнообразных стратегий обучения и оценки не столько результатов деятельности, как процесса будут предлагать студентам динамический опыт познания, способствующий их вовлечению в то, чему учат. Обстановка и опыт обучения, созданный преподавателем, должны позволить учащимся осмыслить единение имеющегося и приобретаемого опыта. Не придавая значения тому, чему они учатся, студентам легко потерять интереса. Поэтому обучаемым важно понять, почему они изучают иностранный язык, чтобы обеспечить интерес и участие в их собственном опыте обучения.

В чем же заключается специфика применения личностно ориентированного подхода при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении?

Личностно ориентированная модель изучения иностранного языка в неязыковом вузе может быть рассмотрена с различных точек зрения и это предполагает наличие специфических черт, а именно:

1. Целевое культурное развитие личности в глобальном образовательном пространстве;

2. Обучаемый – это субъект обучения, а средством развития его личности являются его общекультурные профессиональные компетенции, знания, умения и навыки и его ценностно-смысловые основы;

3. Преподаватель выступает как организатор получения студентом новых профессионально ориентированных практических результатов, повышения уровня личностного развития, учебной самостоятельности, самоопределения и самоосуществления.

Содержание и передача инструкций преподавателя основано на разнообразных ресурсах и опыте учащихся в группе и учитывают их культурные особенности. Студенты берут лидерство на занятия, представляют свою работу и помогают группам. Беря на себя ответственность за чтение, письмо и говорение, они развивают и совершенствуют свое мышление. Студенты работают в гибких совместных группах для решения проблем и анализа текстов, чтобы продемонстрировать понимание задачи или концепции с помощью нескольких точек зрения [7].

Студенты последовательно развивают свои собственные рассуждения вокруг концепций и идей и могут формулировать процессы и мысли, в которых они участвуют. Они прислушиваются друг к другу, а также к своим преподавателям и обмениваются различными идеями, чтобы использовать и применять новые подходы к их собственному пониманию концепции или идеи, которые увеличивают сложность выполнения задач. Обучаемые выявляют связи, задают вопросы и исследуют решения как средство для участия в реальных сценариях. Они применяют знания в разных контекстах и ситуациях.

Преподаватель планирует типы вопросов и подсказок на всех этапах занятия, которые создают понимание студентами идей и их применение в реальных сценариях. У каждого преподавателя есть четкие и достижимые цели того, что студенты узнают и смогут сделать в результате изучения материала в конце занятия. Личные и профессиональные интересы обучаемых включены в учебную программу, увеличивают участие студентов, мотивируют различными стилями обучения, чтобы усилить академический и интеллектуальный рост учащихся [8].

Анализируя изученный теоретический материал по теме и беря во внимание практический опыт преподавания в неязыковом вузе более 20 лет, хотим отметить, что студенты больше интересуются учебной деятельностью, когда они могут взаимодействовать друг с другом, делиться своим личностным опытом, активно участвовать в формировании своих коммуникативных навыков и профессиональных компетенций, уметь задавать вопросы и выполнять задания самостоятельно сообразно своему потенциалу, потребностям и развитым способам познания.

На основе изученного материала и собственного опыта мы можем расширить и дополнить сущность личностно ориентированного обучения и его достоинства при изучении иностранного языка:

1. Студент получает возможность самому проектировать и осваивать индивидуальную программу в различные сроки (самобучение и самореализация);

2. Студент имеет право отдать предпочтение изучению интересных и полезных ему дисциплин;

3. Преподаватель иностранного языка имеет уникальную возможность осуществлять обучение студента его специальности через интеграцию иностранного языка и профилирующих дисциплин (разработка отдельных практических занятий, модуля, курса лекций при помощи технологий CLIL (изучение учебного предмета на иностранном языке)), тем самым осуществляя междисциплинарный подход;

4. Академическое сотрудничество студента и преподавателя позволяет быть мобильным и оценивать не только свои конечные успехи, но и быть активным участником и двигателем всего познавательного процесса, учитывая актуальный уровень своего личностного развития.

Таким образом, использование при обучении иностранному языку современных методов и учебных материалов с опорой на личностно ориентированный подход стимулирует познаватель-

ную активность студентов и создает устойчивую внутреннюю положительную мотивацию. Это способствует формированию не только профессиональных, но и общекультурных компетенции будущих специалистов, что, в конечном итоге, позволяет выполнить поставленные учебной программой цели и повысить качество иноязычного образования в вузах. Учение – это личностно-значимое постижение мира, наполненное для студента личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксиро-

ванными в его субъектном опыте. Содержимое этого опыта должно быть раскрыто средствами иностранного языка (использование реальных, страноведческого материала, аутентичных ситуативных аудио и видео, применение вариативных групповых методов активизации лексико-грамматических единиц и др.), максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса.

Библиографический список

1. Молодцова Т.В. Личностный подход в образовании. *Северная Двина*. 2002; 1: 4.
2. Тиботкина Н.А. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений. Available at: <http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html>
3. Железкина И.И. Миссия современной высшей школы в контексте личностно ориентированного подхода. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012; 1 (2): 65 – 68.
4. Якиманская И.С. *Личностно ориентированное обучение в современной школе*. Москва. Сентябрь, 2006.
5. Смертина А.С. Личностно-ориентированный подход в системе образования. *Наука и школа*. 2008; 1: 10.
6. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 2004; 4: 11.
7. Лисенко В.И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы. *Молодой учёный*. 2017; 15: 530 – 536.
8. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001; 4: 63 – 72.

References

1. Molodcova T.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii. *Severnaya Dvina*. 2002; 1: 4.
2. Tiboitkina N.A. *Osobennosti realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v professional'noj podgotovke studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Available at: <http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html>
3. Zhelezkina I.I. Missiya sovremennoj vysshej shkoly v kontekste lichnostno orientirovannogo podhoda. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 1 (2): 65 – 68.
4. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva. Sentyabr', 2006.
5. Smertina A.S. Lichnostno-orientirovannyj podhod v sisteme obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2008; 1: 10.
6. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2004; 4: 11.
7. Liseenko V.I. Osobennosti lichnostno orientirovannogo obrazovaniya v vuze: formy realizacii, osobennosti, problemy. *Molodoj uchenyj*. 2017; 15: 530 – 536.
8. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy*. 2001; 4: 63 – 72.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of Russia (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

Kolobov A.N., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru

ELEMENTS OF CONSTRUCTIVE GEOMETRY IN SCHOOL TEXTBOOKS OF GEOMETRY IN RUSSIA IN THE XVIII CENTURY. This article is dedicated to one of the most attractive and complex sections of geometry – elements of constructive geometry. The history of the theory of geometric constructions began more than two thousand years ago. At this point in time, in connection with the increasing role of geometry in education of students, constructive geometry becomes more important in studies. The relevance of the work is justified by the fact that the authors focus on the history of the development of the theory of geometric constructions, analyzing school textbooks on geometry in Russia in the 18th century. The characteristic features of the introduction of these concepts are singled out and described. Considerable attention is paid to the methodological scheme for solving problems on the plane. The history of the introduction of the basic concepts of the theory of geometric constructions into the school course of geometry presented in the article is studied in a specific educational process in lectures and practical classes in geometry at a university with students at a course of "History of Mathematics" and makes it possible to improve the learning efficiency of the material.

Key words: constructive geometry, elements of theory of geometric constructions, compasses, ruler, circle, construction problems, school textbooks.

И.В. Прояева, канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), E-mail: docentirina@mail.ru

А.Н. Колобов, канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, E-mail: KolobovAN@ya.ru

ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕОМЕТРИИ В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

Данная статья посвящена одному из самых красивых и в тоже время сложных разделов геометрии – элементам конструктивной геометрии. Свою историю теория геометрических построений начала более двух тысяч лет. И на протяжении всего своего развития она привлекала к себе особенный интерес. В данный момент времени, в связи с повышением роли геометрии в обучении школьников и студентов, конструктивная геометрия вновь выходит на первый план. Актуальность работы обосновывается тем, что основное внимание авторы акцентируют на истории развития теории геометрических построений, анализируя школьные учебники по геометрии в России в XVIII веке. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. **Значительное внимание уделяется** методической схеме решения задач на плоскости. Представлен-

ная в статье история введения основных понятий теории геометрических построений в школьный курс геометрии была рассмотрена в конкретном учебном процессе на лекциях и практических занятиях по геометрии в университете со студентами в курсе «История математики» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала.

Ключевые слова: конструктивная геометрия, элементы теории геометрических построений, циркуль, линейка, окружность, задачи на построение, школьные учебники.

Свою историю теория геометрических построений начала более двух тысяч лет. И на протяжении всего своего развития она привлекала к себе особенный интерес. Элементы теории построения геометрических фигур с помощью различных инструментов особо активно развивались в Древней Греции. Ещё математики школы Пифагора (VI в. до н. э.) решили довольно сложную задачу построения правильного пятиугольника. В знаменитой книге «Начала» Евклида (VI в. до н. э.), содержащей систематическое изложение геометрии, на которой основываются современные школьные учебники, задачи на построение заняли важное место. И на протяжении всей истории математики ученые проявляли живой интерес к задачам на построение, решение которых приводило к постановке новых задач и к развитию математической теории. Особое внимание учёные обращали на практическое приложение теории, так как многие вопросы проектирования, строительства, архитектуры, конструирования различной техники основаны на геометрических построениях. Красота и изящество решений многих задач, связь этих задач с самыми современными направлениями развития математики и сейчас привлекают постоянное внимание математиков разных стран.

Необходимо отметить большую роль задач на построение в математическом развитии школьников. Они по своей постановке и методам решения не только наилучшим образом стимулируют накопление конкретных геометрических представлений, но и развивают способность отчетливо представлять себе ту или иную геометрическую фигуру и, более того, мысленно оперировать элементами этой фигуры. Поэтому задачи на построение с давних времен традиционно включаются в учебники геометрии как в Западной Европе, так и в России.

Остановимся на преподавании конструктивной геометрии в России в XVIII веке. К сожалению, о раннем периоде развития математического образования в древней Руси сохранились очень скудные сведения. Анализируя археологические памятники древней Руси [1, с. 595 – 616], можно заметить, что элементарные математические познания нашли на Руси широкое распространение уже в IX–X вв. Из геометрических инструментов, вероятно, был известен циркуль, так как при раскопках встречались предметы обихода и украшения с орнаментами из окружностей.

Творчество великого древнерусского живописца Дионисия, относящееся ко второй половине XV – началу XVI в. свидетельствует о математических познаниях средневековой Руси [2]. Так, вероятно, Дионисий владел целым рядом геометрических сведений из «Начал» Евклида: используя циркуль и линейку, он строил концентрические окружности, делил окружности на 3, 4, 6, 8, 12, 16 частей, строил прямой угол, делил отрезок пополам, проводил биссектрисы углов, вписывал и описывал друг относительно друга окружности.

Анализируя библиографию русских математических рукописей XVII в., можно заметить, что большая их часть касается арифметики. И только «Сошное письмо», «Воинская книга о всякой стрельбе и огненных», «Устав ратных дел», «Книга, именуемая геометрия и землемерие радиксом и циркулем», а также «Геометрия» (Синодальная № 42) в основе своей имеют геометрическое содержание.

Среди сочинений XVIII в. следует отметить неопубликованный математический трактат «Два первых и обширнейших основания математики – арифметика и геометрия в пользу учащегося российского юношества в Академии Киево-Могилянской изложенных, 1707 и 1708 гг.», написанный Феофаном Прокоповичем (1681 – 1736) [3, с. 56]. Задачи на построение в нём решены очень подробно, снабжены прекрасными чертежами.

В 1725 выходит переведенное на русский язык с немецкого А.В. Брюсом геометрическое учебное руководство «Приемы циркуля и линейки» [4]. Первая часть книги занимает вместе с прекрасными рисунками и изящными гравюрами около 50 страниц и характеризуется сочетанием математических формулировок в стиле Евклида с практическими чертежными советами. Остальные шесть частей «Приемов циркуля и линейки» представляют собой около 100 точных и приближенных построений при помощи циркуля и линейки. При решении задач автор ограничивается только описанием построения, какие-либо доказательства отсутствуют.

В первой части речь идет о простейших построениях – построения угла, равного данному; деление угла пополам; деление отрезков на несколько равных частей; проведение касательных к окружности из данной точки, однако здесь же приведены решения достаточно сложных задач на построение: проведение прямой через две точки, которые из-за большого расстояния между ними нельзя соединить линейкой; построение спиралей из полукружностей, радиусы которых возрастают в арифметической или геометрической прогрессии.

Во второй части «Приемов циркуля и линейки» рассматриваются следующие задачи: построение: правильных многоугольников, нахождение центра круга с помощью перпендикуляров в серединах двух хорд, веревочное построение эллипса и определение его центра и осей. И так, «Приемы циркуля и линейки» достаточно полно знакомят читателя с различными, в том числе достаточно сложными, геометрическими построениями, но представляли собой лишь сборник алгоритмов геометрических построений без какого-либо обоснования и достаточного числа иллюстрирующих примеров.

В рукописных фрагментах учебника геометрии на немецком языке, обнаруженного Ю.А. Белым [4] и принадлежащего, по его мнению, великому ученому Леонарду Эйлеру (1707–1789), только перечисляются основные задачи на построение: треугольников по трем элементам, перпендикуляра из заданной точки прямой и из заданной точки на прямую, деление угла пополам, построение углов в 60° и 30° . В заключительном разделе фрагмента достаточно подробно рассматривается вопрос о равновеликости параллелограммов и треугольников, решаются задачи на построение некоторых равновеликих фигур.

Учебник геометрии М. Е. Головина (1756–1790), ученика Леонарда Эйлера, озаглавленный «Краткое руководство к геометрии для народных училищ» (1808 г.), содержит мало теоретических сведений. Что касается задач на построение, то в нем даются в виде правил решения 41 задачи. Например, решается задача о делении отрезка пополам или о проведении перпендикуляра к прямой. При решении задач автор предлагает прежде «истолковать самое предложение, потом приступить к доказательству, причем должно напоминать ученикам, в каком случае задачи сию в общежитии употреблять можно» [4, с. 160]. Другими словами, предполагается план решения задачи: анализ решения, доказательство, показ связи задачи с жизнью, т.е. исследование.

Необходимо отметить, что все упомянутые учебники геометрии затрагивают вопросы теории геометрических построений. Рассматриваются элементарные задачи на построение, построение треугольников, параллелограммов, многоугольников по данным элементам. Появляются традиционные этапы решения задач на построение, анализ, построение, доказательство, исследование, что свидетельствует об отражении развития научной теории решения задач на построение в школьных учебниках геометрии XVIII века.

Библиографический список

1. Прояева И.В. Задачи на построение в школьных учебниках геометрии в XVIII веке. *Наука и техника: вопросы истории и теории. Тезисы XXXI международной годичной конференции Санкт-Петербургского отделения Российского национального комитета по истории и философии науки и техники РАН*. Санкт-Петербургский филиал Института истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской академии наук. 2010: 185 – 187.
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д., Ускова М.А. *Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Элементарная геометрия (часть 1)»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2017.
3. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Геометрия*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2014; Том 3.
4. Полякова Т.С. *История математического образования в России*. Москва: Издательство МГУ, 2002.

References

1. Proyaeva I.V. Zadachi na postroenie v shkol'nyh uchebnikah geometrii v XVIII veke. *Nauka i tehnika: voprosy istorii i teorii*. Tezisy XXXI mezhdunarodnoj godichnoj konferencii Sankt-Peterburgskogo otdeleniya Rossijskogo nacional'nogo komiteta po istorii i filosofii nauki i tehniki RAN. Sankt-Peterburgskij filial Instituta istorii estestvoznaniya i tehniki im. S.I. Vavilova Rossijskoj akademii nauk. 2010: 185 – 187.
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D., Uskova M.A. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po kursu «Elementarnaya geometriya (chast' 1)»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2017.
3. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Geometriya*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2014; Tom 3.
4. Polyakova T.S. *Istoriya matematicheskogo obrazovaniya v Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.07.18

УДК 793.3: 7.077(47+57)

Sibiryakova L.V., senior teacher, Acting Head of Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: sibirjaki1@rambler.ru.

GENESIS OF AMATEUR CHOREOGRAPHY IN SOVIET RUSSIA. The paper gives a review of genesis of amateur choreography in Soviet Russia. For seven decades of the last century, the development of Russian amateur choreography was conformed with solving state tasks in education, upbringing, and apart from it in political propaganda. Soviet amateur artistic endeavour was the unique phenomenon at the global scale. Since the first quarter till the last decade of the 20th century, amateur artistic endeavor in the Soviet Union had caused the public's strong interest, was massive, high-level conceptually and in performing aspect. The amateur artistic activities were very popular among the different categories of the USSR population: on the total number of amateurs, amateur choreography had ranked third among all types of amateur activities. Children's amateur dance activities in the Soviet Union developed gradually, it was aimed at key issues of the young generation's aesthetics and artistic education, at harmonic developing a personality's moral and creative capabilities. Today's non-professional choreographic ensembles preserve and develop rich traditions of Soviet amateur artistic activities.

Key words: amateur artistic endeavor, amateur artistic activities, amateur choreographic activities, children's amateur choreographic activities.

Л.В. Сибирякова, ст. преп., и. о. зав. каф. хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: sibirjaki1@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РОССИИ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

В статье обзорно рассмотрен процесс становления и развития самодеятельного хореографического творчества в советской России. На протяжении семи десятилетий прошлого века развитие художественной самодеятельности в нашей стране было подчинено решению государственных задач просветительно-воспитательного, обучающего характера и, кроме того, политической пропаганды. Советская художественная самодеятельность представляла собой уникальное в мировом масштабе явление. Начиная с первой четверти двадцатого столетия до последнего десятилетия века, любительское творчество в Советском Союзе вызывало к себе живой интерес со стороны культурной публики, носило массовый характер, отличалось, в целом, достаточно высоким концептуальным и исполнительским уровнем. Самодеятельное хореографическое творчество получило широкое распространение среди различных категорий населения СССР, занимая по совокупной численности любителей третье место среди всех направлений самодеятельности. Детское самодеятельное танцевальное творчество в Советском Союзе развивалось постепенно, по нарастающей, решая ключевые вопросы эстетического и художественного воспитания подрастающего поколения, формирования духовно-творческого потенциала гармонично развитой личности. Современные непрофессиональные хореографические коллективы сохраняют и развивают богатые традиции советской художественной самодеятельности.

Ключевые слова: любительское творчество, художественная самодеятельность, хореографическая самодеятельность, детское хореографическое творчество.

Художественная самодеятельность относится к основным структурным элементам современной народной художественной культуры. Разноплановое и многожанровое самодеятельное творчество в исследованиях ведущих ученых в области социально-культурной деятельности, культурологов, педагогов представляется как саморазвивающийся механизм, связанный с искусством и традиционным народным творчеством. Вопросы становления и развития отечественного самодеятельного художественного творчества в разное время освещались такими исследователями, как Л.С. Андрусенко, Т.И. Бакланова, А.С. Каргин, Н.Г. Михайлова, Т.В. Пуртова, Е.И. Смирнова, Е.Ю. Стрельцова, Т.С. Ткаченко, Т.А. Устинова, В.И. Уральская и др.

Формирование художественной самодеятельности в России обусловлено влиянием социально-экономических, политических, духовных преобразований, происходивших в стране. Пройдя путь от «...примитивных... созидательных актов к подлинному творчеству, к разнообразной по содержанию и формам деятельности» [1, с. 45], советская самодеятельность превратилась в сферу самореализации личности. Зародившись в системе культуры, самодеятельность «на протяжении десятилетий была направлена на решение задач просветительно-воспитательного, обучающего характера, являясь своего рода проводником культурной революции, средством театрально-концертного обслуживания в условиях дефицита «продукции» профессиональной

художественной деятельности» [2, с. 6]. При этом государственные интересы ставились во главу угла, художественная самодеятельность была призвана оперативно откликаться на веяния времени, решая задачи политической пропаганды. Художественное творчество при умелом манипулировании превращалось в «голос народа», «рупор общественного мнения», демонстрацию новой свободной жизни, что, несомненно, происходило в интересах партийно-государственной системы [3].

Самодеятельное хореографическое творчество в советский период было достаточно популярным, занимая по численности участников третье место среди всех направлений самодеятельности. Главным образом, участниками самодеятельности являлось взрослое население, детская самодеятельность в течение XX века развивалась постепенно, по нарастающей. Цель детского хореографического творчества определялась как эстетическое и художественное воспитание подрастающего поколения, формирование духовно-творческого потенциала всесторонне и гармонично развитой личности.

В начале советского периода наблюдалось активное развитие любительского творчества. 1920-ые годы создали основу для более полного приобщения широких масс к культуре и творчеству [4]. Художественная самодеятельность на данном этапе выполняла функцию эстетического ликбеза. Многочисленные самодеятельные коллективы для взрослых и детей организовывались

в домах культуры и клубах, на заводах и фабриках, в учебных заведениях и различных учреждениях. Репертуар коллективов отличался ярко выраженным агитационным характером и просветительской направленностью. «Просветительской работе предъявлялись требования предельной доступности, доходчивости, простоты, образности» [3, с. 65], что было продиктовано социально-культурными условиями времени. В начале 1920-х годов в России, когда две трети населения оставались неграмотными или малограмотными, художественная самодеятельность предоставляла возможность формирования «нового человека». Самодеятельными коллективами зачастую руководили энтузиасты-общественники.

1920-е годы можно обозначить как период становления детского хореографического творчества. Именно в это время приобретался опыт в формировании сценического репертуара для детей. Наиболее распространенным видом художественной деятельности были синкретические спектакли, что объясняется уровнем усвоения элементарных знаний в овладении языком различных искусств. Детское хореографическое творчество основывалось в основном на методах ритмического воспитания и гимнастических системах. Эстетическому и художественному воспитанию отводилась функция социального становления подрастающего поколения [5].

В 1930-е годы в культурной политике государства прослеживается направленность на всестороннее развитие личности, обеспечение общедоступности ценностей культуры, сохранение и развитие традиционного народного искусства, обеспечение права каждого гражданина на творческую самореализацию. Создается регламентированная система руководства культурой, набирают популярность смотры, олимпиады, фестивали самодеятельного творчества, начинают работу государственные учреждения и методические службы по руководству самодеятельностью, формируется сеть внешкольных учреждений и культурно-досуговых центров, становится повсеместной шефская помощь профессиональных артистов и балетмейстеров любителям.

Установка на пропаганду национального искусства привела к развитию народно-сценической хореографии. Этому содействовали такие значимые мероприятия, как Международный фестиваль народного танца в Лондоне (1935), открытие Всесоюзного театра народного творчества в Москве (1936), Всесоюзный фестиваль народного танца (1936). Большую популярность приобрели самодеятельные ансамбли народного танца, ансамбли песни и пляски, занимающиеся разработкой принципов сценической интерпретации танцевального фольклора.

Народный танец прочно входит в репертуар практически каждого хореографического коллектива. Понятие современности в этот период связывают с сюжетными и тематическими номерами. Действие в танце, как правило, развивалось при помощи пантомимы, бытовых движений и жестов. «Танец использовался для раскрытия эмоционального, в основном бодрого и оптимистичного, состояния героев и носил дивертисментный характер» [5].

Л.С. Андрусенко отмечает, что в 1930-е годы наблюдалось активное развитие детского самодеятельного танцевального творчества, закладываются основы системы обучения и воспитания детей средствами хореографии. Появляются детские ансамбли песни и пляски, ансамбли народного танца, объединявшие музыку, песню, танец, игру. Однако такие сложные формы организации детской самодеятельности не получили большого распространения, поскольку требовали квалифицированного руководства и соответствующей материальной базы.

К началу 1940-ых годов художественная самодеятельность проявляет себя как система эстетического воспитания и просвещения населения, становясь самой массовой отраслью художественной культуры [6]. Хореографические кружки, студии, ансамбли приобретают огромную популярность. Существенно увеличилось количество участников самодеятельных коллективов, возросло их исполнительское мастерство. В сельской местности и небольших городах, не имевших профессиональных театров и ансамблей танца, художественная самодеятельность становилась основным источником удовлетворения эстетических потребностей населения.

В годы Великой отечественной войны художественная самодеятельность выступает одной из действенных форм массовой агитации на фронте и в тылу. Происходит значительное сокращение числа самодеятельных коллективов, оставшиеся концентрируют свою деятельность на работе в агитбригадах. В военных условиях художественная самодеятельность максимально уве-

личивает количество концертных выступлений. Репертуар, представленный различными жанрами самодеятельного творчества, приобретает выраженную патриотическую направленность. При всех сложностях военного периода самодеятельное творчество получает определенное развитие, что связано с лучшим обеспечением кадрами. Эвакуированные из Ленинграда деятели искусства и культуры возглавляли самодеятельные коллективы в провинциальных городах, отдаленных районах. Не прекращалось проведение смотров художественной самодеятельности, выставок народных ремесел, которые также являлись стимулирующим фактором для развития любительства. Таким образом, самодеятельное творчество давало возможность людям отвлечься от тяжелой действительности, поддерживало моральный дух.

В послевоенные годы начинается восстановление творческих коллективов, намечается дальнейшее развитие художественной самодеятельности. Происходят изменения в репертуаре, содержании, формах организации самодеятельного творчества. При этом возрастает общественная престижность художественной самодеятельности, ориентирующейся на удовлетворение новых духовно-эстетических запросов населения.

К началу 1950-х годов художественная самодеятельность успешно восстанавливает свои ряды. Начинается планомерная работа по обеспечению самодеятельных коллективов профессиональными кадрами. Популярной становится шефская помощь профессиональных артистов, балетмейстеров в формировании репертуара самодеятельных коллективов. Организуется система государственных учреждений и методических служб по руководству самодеятельным творчеством. В конце десятилетия возрождается большое количество студий, коллективов художественной самодеятельности, в том числе крупных по своему составу (оркестры, ансамбли и т. д.), имеющих возможность осуществлять исполнение сложных произведений. Несомненно, эти факторы способствовали достижению качественно нового уровня исполнительской и общей культуры самодеятельного творчества, отражало динамичный процесс самодеятельности.

Детское танцевальное самодеятельное творчество в данный период получает активное развитие: формируется система смотров, олимпиад, фестивалей детского творчества, организуется сеть внешкольных учреждений и культурно-досуговых центров, закладываются основы системы обучения и воспитания детей средствами хореографического искусства, к руководству детскими студиями, ансамблями песни и пляски приходят высококвалифицированные специалисты [5].

1950–70-е годы исследователи называют периодом расцвета художественной самодеятельности в СССР. Огромное число участников указывает на массовость самодеятельного течения. Требования к репертуару художественной самодеятельности диктовались партийными и правительственными решениями, и были нацелены на высокий идейно-художественный уровень. Актуальными темами являются борьба за мир и социальный прогресс, солидарность с народами, борющимися за свое освобождение, трудовые свершения советских людей. Происходит перестройка художественной самодеятельности с акцентом на профессиональное искусство. Это нашло отражение в организации деятельности самодеятельных коллективов, в отборе участников. При этом значительно возрос уровень любителей. Во время различных смотров, конкурсов профессиональное мастерство участников самодеятельных коллективов получало достаточно высокую оценку профессионалов.

Большую популярность имели Всесоюзные фестивали и смотры художественной самодеятельности (Всероссийские смотры сельской художественной самодеятельности 1963 – 1965 годов и 1972 – 1973 годов; Всесоюзные фестивали самодеятельного художественного творчества трудящихся 1975 – 1977 годов), которые не ограничивались конкурсными мероприятиями, а представляли собой массовые общественные компании по пропаганде и развитию советского самодеятельного искусства.

В детском хореографическом творчестве наблюдается дифференциация различных танцевальных направлений, чему способствовали достижения в области народно-сценической хореографии профессиональных ансамблей, организация государственной системы по подготовке квалифицированных кадров для художественной самодеятельности; государственная поддержка детского хореографического творчества и в связи с этим значительный рост количества детских танцевальных коллективов; укрупнение форм организации в детском танцевальном творчестве (театры балета, ансамбли), позволившее ставить и решать более сложные и серьезные в художественном отноше-

нии творческие задачи, выстраивать самостоятельные концертные программы [5].

В конце 1970-ых годов по постановлению ЦК «О дальнейшем развитии самодеятельного художественного творчества» количество смотров и конкурсов, фестивалей и обменных концертов резко сократилось, а репертуарные рамки еще более ужесточились [7, с. 342], что привело к некоторому спаду самодеятельности.

В 1980-е годы самодеятельное художественное творчество рассматривалось как одно из средств активного приобщения масс к ценностям культуры, организации досуга, отвлечения населения от разных форм асоциального поведения и представляло многообразие видов, жанров, организационных форм. Помимо самодеятельных коллективов в клубных учреждениях большое «развитие получают коллективы при детских и юношеских организациях, учреждениях культуры не клубного профиля, а также творческие коллективы, группы на базе учреждений, не связанных напрямую с культурой... Развивается групповая и индивидуальная художественная деятельность, не связанная с организационной структурой учреждений и их прямыми функциями, но существующая при их поддержке и с использованием их ресурсов» [2, с. 4].

Самодеятельное творчество ориентируется на решение актуальных социальных задач общества через формирование интереса к искусству, организации досуговой деятельности. Прослеживается направленность самодеятельного творчества на потребность личности к саморазвитию, самовыражению, общению, эмоциональной поддержке, кроме того, на образование определенного социального окружения, наполненного разными типами социальных отношений.

При этом исследователями данного периода истории самодеятельного творчества отмечается отсутствие его роста, уменьшение интереса к распространенным направлениям клубной самодеятельности – театральным, хоровым, хореографическим коллективам. Причинами этого явления называли низкий уровень руководства и методического обеспечения, вследствие которых страдало качество репертуара. Одновременно можно говорить о появлении новых видов самодеятельности (вокально-инструментальных ансамблей, рок-групп), повышению интереса к фольклорным объединениям.

Таким образом, художественная самодеятельность в 1980-е годы представляла собой сложное явление в таких проявлениях, как:

- специализированное занятие художественным творчеством определенного вида с интенсивными рабочими ритмами, установкой на внешнюю отдачу;
- экспериментально-поисковая группа, активная в творческом плане, но не всегда поддающаяся оценке по результату;
- крупное театральное, музыкальное, хореографическое объединение типа клуба или своеобразного комбината в рамках преимущественно одного вида искусства, которое включает народный коллектив, детскую студию, кружок или объединение друзей, любителей, критиков театра, музыкального, хореографического искусства, танцзал;
- один из аспектов универсальной организации всей досуговой сферы определенного контингента населения [2, с. 13].

Отличительной особенностью данного периода является профилирование детских коллективов на одном из танцевальных направлений (народно-сценический танец, балльный, класси-

ческий), что послужило их активному самостоятельному развитию. Специфика коллектива определялась также и репертуаром, основанном на профилируемом виде танца. Значительная роль в подготовке самодеятельных исполнителей, воспитанию их исполнительской культуры отводилась классическому танцу [5]. Детская художественная самодеятельность являлась базой для развития взрослой самодеятельности.

С распадом Советского Союза художественная самодеятельность не прекращает своего существования. Однако реформы данного периода, приведшие к социально-экономическому кризису в России, имели колоссальные негативные последствия для любительского творчества. Упадок самодеятельности имел объективные причины и являлся следствием социально-экономических и культурных перемен в обществе. Среди причин данного явления – изменение массовых вкусов в сторону индивидуальных видов искусства; пресыщение населения массовыми мероприятиями; определенная консервативность самодеятельного репертуара, вследствие ограничений творческой свободы; повышение общественных требований к качеству исполнительства, а также распространение профессиональной культуры посредством телевидения и гастролей артистов [8]. Смена ценностных ориентиров в обществе, сокращение финансовых ресурсов привели к сокращению масштабов хореографического творчества, численности хореографических коллективов, к расширению практики предоставления платных услуг населению.

Тем не менее, демократические перемены, происходившие в нашей стране в 90-е годы XX века, расширение различных форм международного культурного сотрудничества привели к эволюции художественных процессов, дали толчок развития как устоявшимся, так и новым направлениям самодеятельного творчества (современные направления хореографии, балльный танец и др.). Качественное повышение уровня репертуара хореографических коллективов в этот период, утверждает Л.А. Андрусенко, объясняется обращением к разнообразному музыкальному материалу, в том числе и высокохудожественному, что становится возможным в связи с развитием звукозаписывающей аппаратуры. Хореографическое образование в детской самодеятельности приобретает все более комплексный характер, что особенно проявляется в деятельности школ искусств – новой формы работы со школьниками, где многожанровый танцевальный материал предусматривает развитие и воспитание ребенка как разнопланового исполнителя при наличии стержня программы – классического танца [5].

Таким образом, любительское творчество в нашей стране имеет богатую историю. Художественная самодеятельность представляет собой уникальное явление, не имеющее аналогов. На протяжении XX века любительское творчество в СССР пользовалось огромным авторитетом, отличаясь массовостью, масштабом и профессионализмом. Сегодня в России коллективы любительского творчества продолжают свою деятельность, во многом сохраняя традиции художественной самодеятельности, сформировавшиеся в советское время [9]. Перед современностью стоят задачи по сохранению и дальнейшему развитию народного художественного творчества, поскольку важным аспектом художественной культуры является её потенциал в формировании нравственности, духовности, патриотизма как поднимающего поколения, так и взрослого населения нашей страны.

Библиографический список

1. Смирнова Е.А. *Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях*. Москва: Просвещение, 1983.
2. Михайлова Н.Г. О некоторых общих особенностях современной художественной самодеятельности. *Традиции, мастерство, воспитание*. Москва, 1985: 3 – 14.
3. Стрельцова Е.Ю. *Народное художественное творчество как объект научного исследования: Опыт историко-эпистемологического изыскания*: монография. Москва, 2003.
4. Цибилов Б.Д. Культурное строительство в Бурят-Монголии в период восстановления народного хозяйства СССР (1921 – 1925). *Бурят-Монгольский НИИ культуры*. 1955; Выпуск 20: 42 – 68.
5. Андрусенко Л.С. *Детское хореографическое творчество в художественной культуре России XX – начала XXI вв.* Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2008.
6. Зяблицева С.В. Клубная художественная самодеятельность Западной Сибири в годы Великой отечественной войны. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009; 10: 95 – 99.
7. Уральская В.И., Пуртова Т.В. Хореографическая самодеятельность. Самодеятельное художественное творчество в СССР. *Очерки истории (конец 1950 – 1990-х годов)*. Санкт-Петербург, 1999: 335 – 354.
8. Гринев В.В. *Развитие сельской художественной самодеятельности в 1945-1991 гг.* Диссертация ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2012.
9. *Современные технологии социально-культурной деятельности*. Под общей редакцией Е.И. Григорьевой. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.

References

1. Smirnova E.A. *Teoriya i metodika organizatsii samodeyatelnogo tvorchestva trudyaschihsya v kul'turno-prosvetitel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
2. Mihajlova N.G. O nekotorykh osobennostyah sovremennoj hudozhestvennoj samodeyatelnosti. *Hudozhestvennaya samodeyatelnost'. Tradicii, masterstvo, vospitanie*. Moskva, 1985: 3 – 14.
3. Strel'cova E.Yu. *Narodnoe hudozhestvennoe tvorchestvo kak ob'ekt nauchnogo issledovaniya: Opyt istoriko-epistemologicheskogo izyskaniya: monografiya*. Moskva, 2003.
4. Cibikov B.D. Kul'turnoe stroitel'stvo v Buryat-Mongolii v period vosstanovleniya narodnogo hozyajstva SSSR (1921 – 1925). *Buryat-Mongol'skij NII kul'tury*. 1955; Vypusk 20: 42 – 68.
5. Andrusenko L.S. *Detskoe horeograficheskoe tvorchestvo v hudozhestvennoj kul'ture Rossii XX – nachala XXI vv.* Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Zyabliceva S.V. Klubnaya hudozhestvennaya samodeyatelnost' Zapadnoj Sibiri v gody Velikoj otechestvennoj vojny. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 10: 95 – 99.
7. Ural'skaya V.I., Purtova T.V. Horeograficheskaya samodeyatelnost'. Samodeyatelnoe hudozhestvennoe tvorchestvo v SSSR. *Ocherki istorii (konec 1950 – 1990-h godov)*. Sankt-Peterburg, 1999: 335 – 354.
8. Grinev V.V. *Razvitie sel'skoj hudozhestvennoj samodeyatelnosti v 1945-1991 gg.* Dissertatsiya ... kandidata istoricheskikh nauk. Krasnodar, 2012.
9. *Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Pod obschej redakciej E.I. Grigor'evoy. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.07.18

УДК 378

Fetaliyeva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

STATE REGULATION OF INCLUSIVE EDUCATION. The article analyzes the inclusive aspect of the State Program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013-2020 to ensure the rights of persons with disabilities to inclusive education, consider a package of documents related to the program that confirm the importance of developing the scientific, theoretical, organizational and legal aspects of inclusive education. The article examines the social and legal aspects of inclusive education. The researcher shows the different levels of globalization, considers globalization trends in the development of education and the model of learning with different categories. Global education is treated at different levels – at the level of the global megasystem (planetary), interaction and mutual enrichment of national educational systems, interstate, interregional links and international cooperation.

Key words: inclusive education, inclusive trend, inclusive educational space, strategy, competence, professional qualities, children with disabilities, legal aspect, psychological and medical and social support.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала., E-mail: laura-p888@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется инклюзивный аспект Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы для обеспечения прав лиц с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование, рассматривают связанный с программой пакет документов, подтверждающих важность разработки научно-теоретических, организационных и правовых аспектов инклюзивного образования. Также в статье рассматриваются социальные и правовые аспекты инклюзивного образования. В статье указаны разные уровни глобализации, рассматриваются глобализационные тенденции в развитии образования и модели обучения с разными категориями. Глобальное образование трактуется на разных уровнях – на уровне глобальной мегасистемы (планетарном), взаимодействия и взаимообогащения национальных образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный тренд, инклюзивное образовательное пространство, стратегия, компетентность, компетенция, профессиональные качества, дети с ограниченными возможностями здоровья, правовой аспект, психолого-медикосоциальное сопровождение.

Анализируя инклюзивный аспект Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы для обеспечения прав лиц с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование, рассматривают связанный с программой пакет документов, подтверждающих важность разработки научно-теоретических, организационных и правовых аспектов инклюзивного образования (О.А. Степанова, Р.Г. Юсупов). Одной из отправных точек при подготовке данной Программы стали «Сценарные условия долгосрочного прогноза социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года», разработанные Министерством экономического развития Российской Федерации в апреле 2012 года [1]. В этом документе среди основных тенденций, определяющих в долгосрочной перспективе развитие российской экономики, зафиксировано начавшееся сокращение населения в трудоспособном возрасте в сочетании с усилением дефицита квалифицированных рабочих и инженерных кадров. За прогнозный период численность населения в трудоспособном возрасте может сократиться примерно на 9,7 млн. человек (или на 11,1%), что приведёт к снижению численности экономически активного населения, сокращению предложения трудовых ресурсов и обострит ситуацию на рынке труда, отмечают разработчики документа. В числе мер нивелирования этих негативных эффектов развития экономики они называют вовлечение в трудовую деятельность

лиц старшего возраста, женщин, имеющих несовершеннолетних детей и детей-инвалидов, и создание условий для интеграции в трудовую деятельность лиц с ограниченными физическими возможностями [2].

Бесспорно, что данные меры имеют высокую социальную значимость, а доступность качественного образования и вовлечения в профессионально трудовую деятельность большой социальной группы, которую составляют лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая инвалидов, может решить как минимум две важные задачи. Первая из них – развитие человеческого потенциала страны. Вектор реализации данной задачи определен Д.А. Медведевым 22 ноября 2012 года на совещании по вопросу трудоустройства инвалидов. Премьер-министр подчеркнул, что сегодня в России около 3,5 млн. людей с ограничениями по здоровью, включая инвалидов, трудоспособного возраста, но работает из них приблизительно пятая часть. Поэтому вовлечение в занятость неработающих трудоспособных граждан с ОВЗ с учётом их возможностей и способностей становится не только целью, но и ресурсом социально-экономического развития страны на ближайшие годы. Вторая задача связана с личностными смыслами и развитием жизненных перспектив лиц с ОВЗ.

Наряду со стремлением сохранить и преумножить достижения в вопросах обучения и социализации детей и молодежи с

ОВЗ в ней достаточно чётко прослеживается *новый – инклюзивный – тренд в развитии отечественной системы образования* [3].

Инклюзивное образование рассматривается международными экспертами в качестве реформы, направленной на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся [4]. Его цель – ликвидация социального отчуждения как следствия различного рода негативных отношений и отсутствия должного реагирования на различия по признаку расы, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола, сексуальной ориентации и индивидуальных способностей. Основа инклюзивного подхода – смещение фокуса с ограниченных возможностей ребёнка на преодоление барьеров в обществе, препятствующих нормальной жизни ребёнка, его доступу к базовым социальным услугам [5]. Зарубежные исследователи подчеркивают значительный вклад инклюзивного образования в развитие инклюзивного общества. В странах Европы, США и других оно осуществляется в рамках формального, неформального обучения, внутри семей и в рамках более широкого сообщества», тем самым играя решающую роль в обеспечении высококачественного образования для всех учащихся и в создании более инклюзивных обществ», достижении социального равенства. Вместе с тем, отмечают авторы, за рубежом у детей с ОВЗ по-прежнему велик риск отторжения от школьного образования; одна треть из них не охвачена школьным образованием, констатируют международные эксперты. Применительно к современным российским реалиям инклюзивный подход фокусируется главным образом на проблеме обеспечения доступности и качества образования для лиц с ОВЗ в наименее ограничивающей образовательной среде. В Указе Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1 июня 2012 года № 761 в перечень мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, включены законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию всех уровней; достижение гарантированной реализации их *права на инклюзивное образование по месту жительства*, соблюдение права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребёнка. Для этого предлагается *обеспечить нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ОВЗ, а также внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования этой социальной группы в случае нарушения права на инклюзивное образование*. Инклюзивное образование предполагает «совместное воспитание и обучение всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и любых иных особенностей в общей системе образования вместе со сверстниками, где учитываются их особые образовательные потребности, создаются условия в соответствии с особыми потребностями и оказывается необходимая специальная поддержка» [6].

Нацеленность Программы на обеспечение «учебной успешности каждого ребёнка, независимо от состояния его здоровья и социального положения семьи», требует создания системы поддержки школ и педагогов, обучающихся сложные категории обучающихся, в том числе с ОВЗ, и разработки для них ФГОС и примерных основных образовательных программ общего образования. Детям-инвалидам, детям с ОВЗ необходимо предоставить возможность выбора варианта освоения программ общего образования в дистанционной форме, в рамках специального (коррекционного) или инклюзивного образования [7]. Они должны быть обеспечены психолого-медикосоциальным сопровождением и поддержкой в профессиональной ориентации. Для

этого планируется внедрить эффективные модели финансового обеспечения школ, работающих со сложным контингентом детей, программ дистанционного и инклюзивного образования. В контексте сказанного особенно значимым является включение в основные мероприятия Подпрограммы 2 мероприятия под названием «Реализация моделей получения качественного дошкольного, общего и дополнительного образования детьми инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья» [8]. При его исполнении предполагается обеспечить реализацию мер не только по созданию безбарьерной среды обучения, но и по развитию инфраструктуры и технологий дистанционного обучения детей-инвалидов, моделей инклюзивного образования, психолого-медико-социального сопровождения профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ. Модели и механизмы инклюзивного образования требуют широкого обсуждения, стандартизации и закрепления в правовое поле федерального уровня с тем, чтобы успешно решить задачи Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это также процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками [9; 10]. Но инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть, процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребёнка.

Эта точка зрения разделяют Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова, Л.М. Шипицына и др.: *инклюзивное образование* – это специально организованная работа педагогов по обеспечению взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения. Такое взаимодействие предполагает создание специальных педагогических условий обучения: адаптивной образовательной среды, организацию психолого-медико-педагогического сопровождения, формирование инклюзивной культуры детей, педагогов, родителей.

Д.В. Зайцев разделяет понятие *инклюзивного образования* за счёт процесса «включения» детей инвалидов в образовательное пространство групп, классов, коллективов детей, не имеющих отклонений в развитии на основе организации совместного обучения и воспитания, практик коммуникации, сотрудничества детей, конструирования практик взаимодействия на равных».

Общественные деятели и педагоги согласны с позицией, что *инклюзивное образование* является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий [9]. Поэтому возникает задача дать возможность каждому ребёнку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Это потребует иного подхода к организации обучения, означающий реформирование школ, перепланировку помещений, развитие образовательных технологий таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, так чтобы все учащиеся успешно учились совместно со своими сверстниками в школе по месту жительства.

Таким образом, в мировой школьной практике инклюзия рассматривается исключительно как обучение детей с нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фагина А.К. *Инклюзивное образование*. Выпуск 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010.
2. Андреев В.Н. *Дистанционное образование детей-инвалидов: зарубежный опыт*: учебное пособие. Тула, 2010.
3. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии. *Интеграция образования*. 2011; 1.
4. Борисова Н.В., Прушинский С.А. *Инклюзивное образование: ключевые понятия*. Москва: Владимир: Транзит – ИКС, 2009.
5. Ведихова Д.С. Развитие инклюзивного образования в России. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. 2011; 2.
6. Ежканова Е.А. *Основы интегрированного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Дрофа, 2008.
7. Загуменов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. *Минская школа сегодня*. 2008; 6.
8. Нечепоренко А.Р. Правовые особенности различных форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. (Актуальные проблемы коррекционной педагогики). *Коррекционная педагогика*. 2011; 5.

9. Староверова М.С. *Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ*. Москва: Владос, 2011.
10. Феталиева Л.П. Достоинства инклюзивного образования. *Актуальные вопросы науки третьего тысячелетия*: материалы Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2015.

References

1. Alehina S.V., Semago N.Ya., Fadina A.K. *Inklyuzivnoe obrazovanie*. Vypusk 1. Moskva: Centr «Shkol'naya kniga», 2010.
2. Andreev V.N. *Distantsionnoe obrazovanie detej-invalidov: zarubezhnyy opyt: uchebnoe posobie*. Tula, 2010.
3. Belenkova L.Yu. Innovatsionnye podhody k obrazovaniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot integratsii k inklyuzii. *Integratsiya obrazovaniya*. 2011; 1.
4. Borisova N.V., Prushinskij S.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: klyuchevye ponyatiya*. Moskva: Vladimir: Tranzit – IKS, 2009.
5. Vedishova D.S. Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 2.
6. Ekzhanova E.A. *Osnovy integriruvannogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Drofa, 2008.
7. Zagumennov Yu.L. Inklyuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnih vozmozhnostey dlya vseh uchashchisya. *Minskaya shkola segodnya*. 2008; 6.
8. Necheporenko A.R. Pravovye osobennosti razlichnykh form polucheniya obrazovaniya det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. (Aktual'nye problemy korrektsionnoy pedagogiki). *Korrektsionnaya pedagogika*. 2011; 5.
9. Staroverova M.S. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ*. Moskva: Vlados, 2011.
10. Fetalieva L.P. Dostoinstva inklyuzivnogo obrazovaniya. *Aktual'nye voprosy nauki tret'ego tysyacheletiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sterlitamak, 2015.

Статья поступила в редакцию 24.07.18

УДК 378

Fetalieva L.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laura-p888@mail.ru

MODERN VIEW ON INCLUSIVE EDUCATION. The article deals with the social and legal aspects of inclusive education, analyzes the concepts of "integration" and "inclusion" of their groups and advantages. The article researcher describes the advantages and disadvantages of inclusive education and suggests methods for teaching inclusive education, examines the social and legal aspects of inclusive education and the world's school practice of inclusion. The work compares the concepts of "integration" and "inclusion" and describes the advantages and disadvantages of integrated education for children of all categories. The article says that the main condition for integration in Russia is to bring the needs of children with mental and physical disabilities into line with the education system that remains generally unchanged: children with disabilities in a mass school not adapted to them. In other words, the child must meet the standards of the education system.

Key words: inclusive education, inclusion, integration, children with disabilities, individual abilities, advantages, disadvantages, methods.

Л.П. Феталиева, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: laura-p888@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматриваются социальные и правовые аспекты инклюзивного образования, анализируются понятия «интеграция» и «инклюзия» выделены их группы и преимущества. Также в статье указаны достоинства и недостатки инклюзивного обучения и предложены методы обучения инклюзивного образования, рассматриваются социальные и правовые аспекты инклюзивного образования и мировая школьная практика инклюзии. Также в статье сопоставляются понятия «интеграция» и «инклюзия», прописаны достоинства и недостатки интегрированного обучения детей всех категорий. В статье говорится, что главным условием интеграции в России является приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: дети с ОВЗ в массовой школе, не приспособленной для них. Иначе говоря, ребёнок должен соответствовать стандартам системы образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальные способности, преимущества, недостатки, достоинства, методы.

Социальные и правовые аспекты инклюзивного образования исследовали Л.И. Акатов, Н.В. Антипова, Д.В. Зайцев, П. Романов и др. Р. Жаворонков, В.З. Кантор, Н.Н. Малофеев, Е.Ю. Шинкарева и др.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости.

В литературе **инклюзивное образование** рассматривается как «организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку» (М.С. Староверова) или как «совместное обучение и (или) воспитание в специально созданных условиях, включая органи-

зацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» (Н.В. Борисова, С.А. Прушинский).

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования. С.Н. Сорокоумова, кандидат психологических наук, доцент, в своем исследовании дает определение инклюзивному образованию: инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка (С.Н. Сорокоумова).

С.И. Сабельникова отмечает следующее: в настоящее время болонское соглашение, в части инклюзии как реформы, поддерживающей и приветствующей различия и особенности каждого ученика (пол, раса, культура, социальный класс, национальность, религии, а также индивидуальные возможности и способности), начинает свои первые шаги в России. Инклюзия рассматривается зачастую исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками [1]. Инклюзивное обучение даёт возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка.

Психологами и педагогами доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, Э.И. Леонгард, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко).

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это также процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками [2]. Но инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребёнка.

Эту точку зрения разделяют Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова, Л.М. Шипицына и др.; *инклюзивное образование* – это специально организованная работа педагогов по обеспечению взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения. Такое взаимодействие предполагает создание специальных педагогических условий обучения: адаптивной образовательной среды, организацию психолого-медико-педагогического сопровождения, формирование инклюзивной культуры детей, педагогов, родителей.

Д.В. Зайцев разделяет понятие *инклюзивного образования* за счёт процесса «включения» детей инвалидов в образовательное пространство групп, классов, коллективов детей, не имеющих отклонений в развитии на основе организации совместного обучения и воспитания, практик коммуникации, сотрудничества детей, конструирование практик взаимодействия на равных».

Общественные деятели и педагоги согласны с позицией, что *инклюзивное образование* является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Поэтому возникает задача – дать возможность каждому ребёнку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Это требует иного подхода к организации обучения, начинающий реформирование школ, перепланировку помещений, развитие образовательных технологий таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, так чтобы все учащиеся успешно учились совместно со своими сверстниками в школе по месту жительства.

Таким образом, в мировой школьной практике инклюзия рассматривается исключительно как обучение детей с нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками.

В теории и образовательной практике России развивается и другое направление совместного обучения детей с особыми потребностями со здоровыми. Это направление обычно обозначают термином *интеграция*. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно можно выделить четыре группы:

- дети, чья «интеграция» не вольна и обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;
- дети, родители которых, зная об особых проблемах ребёнка, по разным причинам хотят обучать его в массовом дет-

ском саду или школе; к сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, всё же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;

- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение;

- в дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей.

Составной частью интеграции детей с отклонениями в развитии в общество является их интеграция в общеобразовательные учреждения, где они получают возможность совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками.

Главным условием интеграции в России является приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: дети с ОВЗ в массовой школе, не приспособленной для них. Иначе говоря, ребёнок должен соответствовать стандартам системы образования. Воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учётом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными [3].

Сопоставим понятия «интеграция» и «инклюзия».

Интеграция:

- внимание направлено на проблемы «особых» детей;
- необходимое требование – изменение субъекта (ребёнка с проблемами);
- преимущество от этого процесса получают только дети с особыми потребностями;
- профессиональная, специальная экспертиза и формальная поддержка;
- возможно использование специальных методов обучения и терапия;

Инклюзия:

- внимание направлено на всех детей детского сада, школы;
- изменяются детский сад, школа;
- преимущества получают все дети;
- неформальная поддержка и экспертиза воспитателя детского сада, учителя массового класса;
- качественное обучение и воспитание всех детей – учеников школы;
- трансформация.

Достоинства интегрированного обучения детей всех категорий связывают с:

- сохранением детско-родительских отношений и возможность полноценного участия ребёнка в повседневной жизни своей семьи;
- обретение опыта социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- полноценной речевой средой;
- результатом постоянного общения со слышащими детьми вырабатывается привычка к общению со слышащими, и в дальнейшем это позволяет легче адаптироваться к обучению в массовом среднем или высшем учебном заведении совместно со слышащими [4].

Недостатки интегрированного обучения связаны со:

- сложными акустическими условиями в помещении классной комнаты или спортзала, большой наполняемостью класса, расстановкой учебных столов, лекционной формой подачи учебного материала или постоянной работой на уроке в режиме полилога; значительным и разнообразным по лексическим, грамматическим, фонетическим и фонематическим признакам речевым материалом;
- сложностью усвоения норм социального поведения;
- ребёнок с ОВЗ в массовой школе становится одним из тех, кто может быть причиной дискомфорта или стресса;
- незнанием особенностей развития детей с ОВЗ и зачастую нежеланием педагогов образовательного учреждения работать с таким ребёнком.

Инклюзивное образование – это осознанное включение детей с особенностями в развитии в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства [5].

Анализ литературы и практический опыт позволяет выделить достоинства и недостатки инклюзивного образования. К его достоинствам относятся:

- создание в общеобразовательном учреждении специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей-учащихся данного образовательного учреждения;
- обучение в условиях общих классов массовой школы, с предоставлением ученику необходимой психолого-педагогической поддержки профильными специалистами;
- подготовка ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и детей с нарушениями слуха в частности и способствовали бы достижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребёнка и его интеграции в общество;
- формирование в сообществе (класс, группа, школа) навыков толерантности, т. е. терпимости, милосердия, взаимоуважения.

Инклюзивное образование так или иначе делает акцент на персонализации процесса обучения. В литературе и учителя практики при его организации предлагают избегать:

- объяснения заданий, которые следует выполнить во время урока, в форме лекций;
- пассивности учащихся;
- излишней строгости при установлении тишины в классе во время занятия; о заполнения занятий следующими видами деятельности: работа с упражнениями, в которых нужно вставить пропущенное слово / предложение, работа с учебными тетрадями и другие виды так называемой «сидячей работы»;
- чрезмерной направленности на чтение текстов из учебника;
- объяснения нового материала в большом объеме в один приём;
- излишней концентрации на фактах и деталях;
- стресса, связанного с оцениванием;
- разделения школьников в группы «по способностям»;

- частого использования стимулирующих методик;
 - стандартизированного тестирования [6].
- Они же предлагают при организации инклюзивного образования:
- применять экспериментальные, стимулирующие активность методы обучения;
 - использовать активные методы обучения, включая дискуссии, общение;
 - уделять больше внимания усвоению ключевых понятий того или иного предмета;
 - применять способы поэтапного усвоения нового материала;
 - уделять больше времени чтению художественной литературы;
 - давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение заданий;
 - предоставлять учащимся большую свободу выбора;
 - внедрять принципы демократических отношений в школе;
 - уделять больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения каждого учащегося;
 - использовать объединяющие виды деятельности, которые содействуют сплочению класса;
 - исходить из индивидуальных потребностей учащихся, применяя индивидуализированных видов деятельности, но не делить класс на группы, например, исходя из способностей учеников;
 - оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе;
 - привлекать к сотрудничеству преподавателей, родителей, администрацию школы и другие заинтересованные организации и общественность;
 - опираться на оценку преподавателем успехов учащихся, включая оценку прогресса в обучении [7].
- Недостатки инклюзивного образования в первую очередь, связаны с отсутствием апробированного на практике и общественно-признанного опыта совместного обучения детей всех категорий, а также недостаточным его научным и методическим обоснованием:
- в российских социально-экономических условиях и уровне общественного сознания инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фади́на А.К. *Инклюзивное образование*. Москва: Центр «Школьная книга», 2010; Выпуск 1.
2. Андреев В.Н. *Дистанционное образование детей-инвалидов: зарубежный опыт: учебное пособие*. Тула, 2010.
3. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии. *Интеграция образования*. 2011; 1.
4. Борисова Н.В., Прушинский С.А. *Инклюзивное образование: ключевые понятия*. Москва: Владимир: Транзит – ИКС, 2009.
5. Ведихова Д.С. Развитие инклюзивного образования в России. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. 2011; 2.
6. Екжанова Е.А. *Основы интегрированного обучения: учебное пособие для вузов*. Москва: Дрофа, 2008.
7. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. *Минская школа сегодня*. 2008; 6.

References

1. Alehina S.V., Semago N.Ya., Fadina A.K. *Inklyuzivnoe obrazovanie*. Moskva: Centr «Shkol'naya kniga», 2010; Vypusk 1.
2. Andreev V.N. *Distantcionnoe obrazovanie detej-invalidov: zarubezhnyj opyt: uchebnoe posobie*. Tula, 2010.
3. Belenkova L.Yu. Innovacionnye podhody k obrazovaniju detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot integracii k inklyuzii. *Integraciya obrazovaniya*. 2011; 1.
4. Borisova N.V., Prushinskij S.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: klyuchevye ponyatiya*. Moskva: Vladimir: Tranzit – IKS, 2009.
5. Vedihova D.S. Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 2.
6. Ekzhanova E.A. *Osnovy integrirovannogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Drofa, 2008.
7. Zagumennov Yu.L. Inklyuzivnoe obrazovanie: sozdanie ravnyh vozmozhnostej dlya vseh uchashihsya. *Minskaya shkola segodnya*. 2008; 6.

Статья поступила в редакцию 24.07.18

УДК 159.9

Besaeva A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogy and Psychology Department, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tshinval), E-mail: anzela1983@mail.ru*

Dzudtsova E.M., *student, Public Administration and Financial Control Department, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: anzela1983@mail.ru*

Kelechsaeva A.A., *lecturer, Pedagogy and Psychology Department, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tshinval), E-mail: anzela1983@mail.ru*

ABOUT THE THEORETICAL BASIS OF FORMING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' MORAL AND ETHIC ORIENTATION. The article deals with elementary school students' age-sensitive and psychological designs which determine the projecting and organization of psychological and pedagogic interaction in the context of their moral and ethic orientation. Circumstances,

determining the productivity of this process, are characterized. The main role of personal universal study actions in its realization is emphasized. The authors conclude that the potential of the formation of personal universal learning actions in younger students is in the content of all educational disciplines, but to a greater extent the achievement of the expected results provide literature lessons, which present the contents for schoolchildren in arts, help to analyze statements and express attitude to the text, to analyze actions and personal qualities of the texts' characters.

Key words: moral and ethic orientation, elementary school student, age-sensitive and psychological designs, psychological and pedagogic interaction.

А.Г. Бесаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Цхинвал, E-mail: anzela1983@mail.ru

Е.М. Дзудцова, студентка 1 курса факультета «Государственное управление и финансовый контроль», Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: anzela1983@mail.ru

А.А. Келехсаева, преп. каф. педагогики и психологии ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Цхинвал, E-mail: anzela1983@mail.ru

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возрастные и психологические особенности младших школьников, определяющие проектирование и организацию психолого-педагогического взаимодействия на уроках в контексте формирования их нравственно-этической ориентации. Подчеркивается важная роль универсальных учебных действий в его реализации. Авторы делают вывод о том, что потенциал формирования личностных УУД у младших школьников имеется в содержании всех образовательных дисциплин, однако в большей мере достижение ожидаемых результатов обеспечивают уроки литературы, на которых осуществляется знакомство школьников с содержанием художественных произведений, аргументированное высказывание отношения к прочитанному, анализ поступков и личностных качеств персонажей.

Ключевые слова: нравственно-этическая ориентация, младший школьник, возрастные и психологические особенности, психолого-педагогическое взаимодействие.

Известно, что именно нравственному воспитанию ребёнка, формированию его нравственно-этической ориентации принадлежит ведущая роль в дальнейшем становлении гармонически развитой личности. При этом каждый из возрастных периодов – детский, подростковый, юношеский – располагает разными возможностями, содержанием и средствами воспитания, что требует знания и учета как возрастных и личностных особенностей, так и опыта, достигнутого индивидом за определенный жизненный период.

Учёными выявлен следующий ряд возрастных и психологических особенностей, которые необходимо учитывать при проектировании и организации педагогического взаимодействия в контексте формирования нравственно-этической ориентации младших школьников.

Во-первых, это склонность к игровой деятельности. В ситуациях игры дети добровольно упражняются в межличностных отношениях, осваивают принятые в обществе нормы поведения.

Во-вторых, это неспособность младшего школьника к однообразной деятельности в течение длительного времени. Первоклассник, например, не в состоянии более десяти минут удерживать внимание на одном и том же объекте. Он начинает отвлекаться на другие предметы, что не дает ему возможности сосредоточиться на предъявляемом учебном материале. В данной связи на занятиях с детьми данного возраста необходима частая смена видов деятельности.

В-третьих, это недостаточно четкое представление о нравственных понятиях и нормах, связанное с небогатым опытом индивида. В дошкольном возрасте он обычно усваивает элементарный уровень норм и правил поведения, основа которого состоит в отрицании или запрете чего-либо. В диапазоне младшего школьного возраста ребёнок учится понимать и учитывать состояния окружающих его людей. Он стремится не только не мешать им своим присутствием, но желает быть приятным, понравиться им. А для этого ему необходима обученность соответствующим нормам поведения и общения. Однако знание принятых в социуме этических норм правил может не соответствовать реальному поведению индивида. В частности, это может наблюдаться в ситуации, когда данные нормы и личные желания ребёнка не совпадают [1; 2].

В числе первостепенных задач, которые социальный заказ ставит перед современной системой образования, следует указать задачу формирования сознательной, активной, творческой личности. Важную роль в ее решении играет, как известно, учебная деятельность. Включаясь в нее в младшем школьном возрасте, ребёнок осваивает определенную совокупность приёмов и способов решения различных задач – как умственных, так и нравственных, что способствует расширению, систематиза-

ции, углублению его знаний и составляет основу его отношения к окружающей действительности [2].

В процессе данной деятельности младший школьник учится действовать осознанно, целенаправленно как при решении учебных задач, так и при выборе линии собственного поведения. Это позволяет ему все более широко и серьезно использовать лично приобретенный опыт.

Высокую значимость для становления личности младшего школьника как субъекта учебной деятельности имеет единство ее мотивационного, содержательного и операционного компонентов, каждый из которых может развиваться с помощью двух других и непосредственно на их основе. В данной связи все более серьезную роль приобретает мотивационный компонент, основанный на потребности индивида. Последняя при условии ее глубокого осознания и при наличии соответствующего отношения может переходить в мотив, определяющий как возможность, так и необходимость того или иного действия.

Однако для формирования мотивационной сферы индивида совершенно необходим достаточный уровень развития у него и содержательной, и операционной сфер, ибо осознание собственных возможностей, отношений и чувств к окружающему предполагает возникновение соответствующих потребностей и способов их удовлетворения. Таким образом, младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности, активными участниками процесса обучения лишь при условии, если они овладели определенным содержанием и знают, что и во имя чего делать.

Необходимо также отметить, что если психолого-педагогическое взаимодействие в начальной школе направлено, прежде всего, и в большей мере на реализацию содержания образования, на усвоение ребёнком знаний и способов учебной деятельности, то развитие его мотивационной и операционной сфер осуществляется в некоторой степени стихийно и тормозит процесс нравственного развития и формирования нравственно-этической ориентации.

Между тем продуктивность данного процесса обусловлена учетом следующих определенных в педагогической науке [2] взаимосвязанных и взаимодействующих обстоятельств:

1. С началом обучения в школе индивид переходит от ситуативного усвоения мира, основанного на личном жизненном опыте, к его целенаправленному познанию, научному изучению, что осуществляется на занятиях по всем образовательным дисциплинам: родному, русскому, иностранному языкам, литературному чтению, окружающему миру и др., а также в ходе бесед, внеклассных мероприятий, оценочной деятельности педагога и т. д.

2. Вовлекаясь в учебную деятельность, ребёнок оказывается включенным в коллективную работу, предполагающую разви-

тие у него довольно тесных взаимоотношений с другими школьниками и с учителем. Данные взаимоотношения обеспечивают усвоение как содержания образования, так и принятых в социуме морально-этических норм, нравственных понятий, и категорий.. Ведь потенциал воспитательного воздействия состоит как известно, не только в реализации содержания и методов обучения, его непосредственной организации, не только в педагогическом воздействии учителя, его личности, знаний, убеждений. Невозможно переоценить значение складывающейся на школьных занятиях атмосферы, стиля отношений между учителем и учащимися, а также учащихся между собой.

3. Поскольку учебно-воспитательный процесс современной школы направлен прежде всего на формирование высоконравственной личности, а учебная деятельность обладает всеми возможностями развития нравственных качеств, наличие целесобразности повышения удельного веса гуманитарных дисциплин в общем объеме образовательных программ [2]. Учёт данных обстоятельств диктует настоятельную необходимость осуществления умственного и нравственного воспитания личности в тесной взаимосвязи и взаимодействии в условиях образовательного процесса школы.

Вот почему так возрастает сегодня необходимость формирования у школьников личностных универсальных учебных действий (УУД), с помощью которых и осуществляется у них раз-

витие нравственно-этической ориентации, состоящей в соотношении поступков и событий с функционирующими в социуме этическими принципами и обеспечивающей учащимся понимание моральных норм, возможность нравственного выбора на основе общественных и личностных ценностей [3; 4; 5].

Потенциал формирования личностных УУД имеется, как было указано, в содержании всех образовательных дисциплин, однако в большей мере достижение ожидаемых результатов обеспечивают, на наш взгляд, уроки литературы, на которых осуществляется знакомство школьников с содержанием художественных произведений, определение их идейного смысла, аргументированное высказывание отношения к прочитанному, анализ поступков и личностных качеств персонажей и т. д. [6]. Нравственные проблемы, ключевые в содержании произведений, ощущаются школьниками в процессе психолого-педагогического взаимодействия как общечеловеческие, глобальные, никогда не утрачивающие своего значения. А формирующаяся на их основе совокупность личностных универсальных учебных действий призвана способствовать глубокому осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей, принятых в социуме моральных и этических норм.

Библиографический список

1. Лагодина Е.Н. *Проблемы нравственного воспитания детей в России*. Москва, 2006.
2. Болдырев Н.И. *Нравственное воспитание школьников*. Москва, 2010.
3. Бесаева А.Г., Дзудцов И.М., Халидова Р.Ш. Формирование нравственно-этической ориентации школьников при изучении художественного произведения. *Синергия Наук*. 2017; Т. 1; № 17: 1380 – 1386.
4. Бесаева А.Г., Дзудцова Е.М. К проблеме нравственной самооценки младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 53 – 55.
5. Дзюева А.Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы. *Синергия Наук*. 2016; 1: 7 – 13.
6. Дзюева А.Р. Формирование нравственно-этической ориентации школьников в контексте реализации личностных универсальных учебных действий. *Синергия Наук*. 2018; 20: 954 – 959.

References

1. Lagodina E.N. *Problemy npravstvennogo vospitaniya detej v Rossii*. Moskva, 2006.
2. Boldyrev N.I. *Nravstvennoe vospitanie shkol'nikov*. Moskva, 2010.
3. Besaeva A.G., Dzudcov I.M., Halidova R.Sh. Formirovanie npravstvenno-`eticheskoy orientacii shkol'nikov pri izuchenii hudozhestvennogo proizvedeniya. *Sinergiya Nauk*. 2017; T. 1; № 17: 1380 – 1386.
4. Besaeva A.G., Dzudcova E.M. K probleme npravstvennoj samoocenki mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 53 – 55.
5. Dzhioeva A.R. O vidah universal'nyh uchebnyh dejstvij i ih realizacii v usloviyah obsheobrazovatel'noj shkoly. *Sinergiya Nauk*. 2016; 1: 7 – 13.
6. Dzhioeva A.R. Formirovanie npravstvenno-`eticheskoy orientacii shkol'nikov v kontekste realizacii lichnostnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Sinergiya Nauk*. 2018; 20: 954 – 959.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 81

Wagner M.-N.L., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

WAYS OF FORMING FOREIGN COMPETENCE IN SPEAKING AMONG STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES. Responding to the changes in the system of higher education, the curricula of foreign languages are aimed at forming students with a foreign language competence, which will contribute to their effective functioning in the cultural diversity of the educational and professional environment. The article analyzes the opportunities and ways of forming foreign language competence in the speaking of students of language specialties, specifies the goals of teaching speaking in a foreign language, the direction of forming a stable positive motivation for the students. The modern technologies of teaching foreign languages are analyzed and concretized.

Key words: foreign language competence, training objectives, teaching technologies, training in cooperation, project method.

М.-Н.Л. Вагнер, канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОВОРЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Отвечая изменениям, осуществляемым в системе высшего образования, учебные программы иностранных языков направлены на формирование у студентов иноязычной компетентности, что будет способствовать их эффективному функционированию в культурном разнообразии учебной и профессиональной среды. В статье анализируются возможности и пути формирования иноязычной компетентности в говорении студентов языковых специальностей, уточняются цели обучения говорению на иностранном языке, направления формирования у студентов устойчивой позитивной мотивации учения. Анализируются и конкретизируются современные технологии обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, цели обучения, технологии обучения, обучение в сотрудничестве, метод проектов.

Расширение международного сотрудничества и углубление международных связей делает иностранные языки (ИЯ) необходимыми в жизнедеятельности человека. Социально-культурное значение ИЯ трудно переоценить, ведь он все активнее приобретает статус механизма взаимопонимания различных представителей мирового сообщества во всех сферах жизнедеятельности. В связи с чем, сегодня в России значительно вырос интерес к изучению ИЯ и подтверждением тому является открытие во многих вузах факультетов, на которых ИЯ изучается как специальность, а также длительный спрос, которым пользуются эти специалисты. Выпускники языковых вузов находят свое место в профессиональном мире как учителя, преподаватели, переводчики.

Сегодня перед учеными встала проблема развития поликультурной языковой личности, значимости усовершенствования процесса обучения специалистов ИЯ, представляющего собой формирование иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК), которую будем рассматривать как широкое многокомпонентное понятие, включающее триаду ЗУН, а также коммуникативные способности, опыт деятельности, умение работать самостоятельно, качества личности и прочее. Иноязычная речевая компетентность (как составляющая ИКК) включает ряд компетентностей: в аудировании, в говорении, в чтении, в письме и переводе/медиации. Среди указанных компонентов отдельное внимание следует уделить компетентности в говорении, ведь при условии сформированности соответствующих умений студент сможет приобрести способности к реализации устно-речевой коммуникации в жизненно важных для него сферах и ситуациях общения. Помимо чисто лингвистических умений и навыков, компетентность в говорении предусматривает еще и владение социокультурным регистром, который определяют как совокупность типичных или специфических речевых формул и коммуникативных моделей или структур, апробированных социально и таких, которые концентрируют в себе речевой опыт участников коммуникации. Таким образом, современная концепция обучения ИЯ характеризуется стремлением не только обеспечить студентов необходимыми языковыми средствами, но и сформировать у них определенный когнитивный багаж, который создал бы ощущение культурной общности с носителями языка.

Прежде чем рассматривать пути формирования иноязычной компетентности в говорении студентов ЯС, остановимся подробно на вопросе определения целей обучения этого вида деятельности. Согласно Общеввропейским компетенциям владения ИЯ, студенты ЯС должны достичь уровня опытного пользователя (C1 и C2) [1]. Однако необходимо заметить, что процесс овладения студентами ИЯ как средством общения должен приобрести и профессиональную направленность. Следовательно, практическую цель обучения иноязычному говорению студентов мы можем определить как овладение студентами ЯС общей и профессионально ориентированной ИКК на уровнях C1 и C2.

Уточним, какими умениями говорения должны владеть студенты ЯС на указанных уровнях.

Уровень C1.

Диалогическая речь: высказываться спонтанно и свободно без затруднений в соответствии с ситуацией общения; пользоваться языком в общественной жизни и в профессиональной сфере гибко и эффективно; выражать свои мысли точно и поддерживать разговор.

Монологическая речь: представлять детально комплексное положение вещей, связывая основные моменты высказывания; раскрывать особо точно и детально определенные темы и соответствующим образом завершать высказывания.

Уровень C2.

Диалогическая речь: участвовать во всех разговорах и дискуссиях без особых затруднений, пользуясь выражениями разговорной речи; говорить свободно и точно, используя при этом оттенки значений слов и выражений; переформулировать высказывания при определенных затруднениях свободно и незаметно для собеседника.

Монологическая речь: освещать положение вещей свободно и согласно ситуации; строить высказывания логично, четко и понятно собеседнику или аудитории.

Как свидетельствуют приведенные данные, умение говорения студентов ЯС должно достичь достаточно высокого уровня, что предоставит им возможность свободно чувствовать себя в аутентичной иноязычной среде. Однако для будущих преподавателей ИЯ значимыми являются еще и профессионально направленные умения, а именно: создавать благоприятный эмоциональный климат в группе обучающихся; предъявлять и

объяснять новый учебный материал; организовывать парную и групповую работу обучающихся; мотивировать в обучении ИЯ; создавать условия для стимулирования иноязычной речи; обмениваться опытом со специалистами-носителями языка [2]. Реализация поставленных целей тесно связана с процессом формирования у студентов умений межкультурной коммуникации [3]. Культурологическая функция становится основной как при овладении ИКК, так и в системе образования в целом. При этом, как отмечают ученые, при организации учебного процесса необходимо придерживаться личностно-ориентированной модели обучения [4; 5]. Ведь наибольшей ценностью для образования является личность каждого обучающегося. Основная задача сферы образования заключается в создании условий для развития и становления каждого человека как личности.

Исходным фактором реализации этих целей является формирование у студентов устойчивой положительной мотивации учения как предпосылки успешного решения ведущих задач становления профессиональной направленности личности студента на занятиях ИЯ, к которым, учитывая комплексную практико-коммуникативную и образовательно-развивающую сущность профессиональной направленности личности студента, правомерно отнести следующие [6].

1. Обеспечивать условия для приобретения ключевых компетенций, нужных для изучения ИЯ на протяжении всей жизни и успешной самореализации личности студента.

2. Способствовать «врастанию» студентов в соответствующую иноязычную культуру, что предполагает: осознание ее базовых ценностей, усвоение моделей поведения в иноязычном социуме, обретение морально-этических ценностей, необходимых для успешного взаимодействия с представителями другой культуры и для результативного обучения подрастающего поколения.

3. Воспитывать студентов ЯС как типичных носителей многонациональной культуры народов России путем: соответствующего социокультурного наполнения учебного иноязычного общения; организации речевого взаимодействия по принципу диалога/полилога культур; развития умений представлять российскую культуру и достижения отечественного образования в иноязычной среде, в частности в сфере международной профессиональной коммуникации.

4. Придерживаться принципа гармонизации отечественных и международных стандартов при планировании учебного процесса на занятиях ИЯ в языковом вузе.

Сложность реализации и сущность этих задач обусловлены прежде всего спецификой практической цели обучения ИЯ студентов на занятиях по данной учебной дисциплине.

Указанная цель, как показывает наш анализ ее специфики, является триединой по своей сути и заключается в решении двух взаимосвязанных задач:

обучать ИЯ как средству иноязычного общения на межкультурном уровне;

обучать ИЯ как языку своей будущей специальности в её ведущей функции: обладать соответствующим ИЯ как средством иноязычной коммуникации.

Нетрудно заметить, что первый аспект целеполагания ориентирован на общеобразовательный контекст. Он отражает социальный заказ общества в отношении владения его гражданами ИЯ на данном этапе развития. Этот заказ можно сформулировать как стратегическую цель обучения ИЯ, под которой правомерно понимать формирование личности обучающегося, как таковой, которая способна и готова к участию в общении на межкультурном уровне [7]. Приоритетом обучения ИЯ в общеобразовательном плане, следовательно, является формирование вторичной языковой личности [8].

В связи с вышеуказанным, возникает необходимость поиска наиболее эффективных путей формирования умений иноязычного говорения студентов ЯС. Среди таких путей мы определим, в первую очередь, современные технологии обучения (СТО).

Полагаем, что к наиболее эффективным СТО говорению студентов ЯС можно отнести обучение в сотрудничестве и метод проектов.

Обучение в сотрудничестве обеспечивает каждому возможность осуществлять иноязычное общение на необходимом уровне благодаря обучению в коллективе, выполнению личного задания при условии работы в группе на общий результат. Обучение в сотрудничестве осуществляется в различных формах, например, «Круглый стол», «Интервью», «Кейс-метод».

«Круглый стол» предусматривает ведение беседы, в которой принимают участие все студенты учебной группы. Препода-

ватель сообщает определенную проблему, участники «круглого стола» обсуждают её, собирают необходимую информацию, анализируют, обобщают, ищут оптимальные пути ее решения. Задача каждого студента – сделать свой собственный вклад в решение указанной проблемы.

«Интервью» как современная технология обучения также может широко использоваться на занятиях по ИЯ. Для организации обучения по указанной технологии избираются «интервьюеры» («журналисты») и «известные личности». «Интервьюеры» готовят вопросы для опроса, а «известные люди» должны придумать биографии, творческий путь, особенности профессиональной деятельности. После проведения «интервью» участники сообщают полученную информацию.

Такая технология обучения как «*Кейс-метод*» является коллективной работой над определенной ситуацией, которая задается преподавателем в письменной форме. Эта ситуация анализируется студентами, для решения проблемы должны быть предложены несколько вариантов. Данная технология предусматривает коллективный поиск наиболее эффективного предложения. Работа студентов кейс-методом организуется в несколько этапов, а именно: 1) введение в кейс (восприятие вступительного слова преподавателя, ответы на вопросы, уточнение информации, поиск дополнительной информации); 2) анализ ситуации (предъявление студентами собственных вариантов решения проблемы в группах, выбор докладчика от группы, изготовление схем, плакатов, другого наглядного материала); 3) презентация (выступление, представление анализа кейса, ответы на вопросы, отстаивание собственной точки зрения, фиксация сути каждого выступления); 4) дискуссия (обсуждение выступлений, опреде-

ление лучшего решения кейса); 5) подведение итогов (слушание заключительного слова преподавателя).

Следующей технологией мы определили *метод проектов*, который получил широкое распространение в практике обучения ИЯ в условиях высшего образования. Существует ряд научных исследований, в которых подтверждена эффективность использования этой технологии [9], при использовании которой студенты имеют возможность активно взаимодействовать друг с другом, осуществлять поисковую деятельность. Определяют следующие типы проектов, используемые в учебных целях: 1) производственные; 2) информационно-исследовательские; 3) проекты-обзоры; 4) организационно-игровые проекты.

Проектная деятельность состоит из следующих этапов:

- 1) выбор проблемы и формулировка конкретной темы проекта;
- 2) определение групп и ролей участников;
- 3) сбор и обработка информации;
- 4) презентация готового проекта и подведение итогов.

Формы проведения каждого этапа и их содержание зависят, прежде всего, от целей и задач, которые стоят перед преподавателем. Каждый из этапов такого проекта должен содержать профессионально ориентированные задачи, что способствует не только повышению уровня ИКК студентов, но и учитывает особенности их будущей деятельности.

Таким образом, вышесказанное позволяет прийти к следующему выводу: использование СТО в овладении ИЯ будет способствовать как совершенствованию процесса формирования ИКК студентов, так и обретению личностно значимых для каждого знаний и умений.

Библиографический список

1. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Москва, 2003.
2. Кашина Е.Г. *Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка*. Самара, 2006.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*: Методическое руководство. 4-е изд. Москва, 1990.
4. Фокина К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. *Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций*. Москва, 2009.
5. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*. Москва: Просвещение, 2000.
6. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Москва, 2004.
7. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. 2-е изд. испр. Москва, 2005.
8. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. 3-е изд., перераб. и доп. Москва, 2004.
9. Копылова В.В. *Методика проектной работы на уроках английского языка*. Москва, 2003.

References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka*. Moskva, 2003.
2. Kashina E.G. *Tradicii i innovacii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka*. Samara, 2006.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: Metodicheskoe rukovodstvo*. 4-e izd. Moskva, 1990.
4. Fokina K.V., Ternova L.N., Kostycheva N.V. *Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka: konspekt lekcij*. Moskva, 2009.
5. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
6. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*. Moskva, 2004.
7. Gal'skova N.D. Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. 2-e izd. ispr. Moskva, 2005.
8. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva, 2004.
9. Kopylova V.V. *Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo yazyka*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 371

Asilderova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: asilderovam@mail.ru
Yavbatyrova B.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Burliyat76@yandex.ru

EFFECTIVE SOCIALIZATION OF ORPHANS AND CHILDREN, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN A BOARDING SCHOOL.

The objective of the study is to determine ways to improve the socialization of orphans and children left without parental care. The study is carried out on the basis of a boarding school for orphans and children left without parental care in Makhachkala. The article presents the developed model of socialization of orphans and children left without parental care, containing three components (organizational, structural, content), which has been successfully introduced into the activities of the orphanage. The leading component of the model is the program "I – yesterday, today, tomorrow...". The program covers all age stages and periods of the child's stay in the orphanage.

Key words: socialization, orphans, children left without parental care, boarding school.

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: asilderovam@mail.ru

Б.Г. Явбатырова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Burliyat76@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Целью проведённого исследования является определение путей повышения эффективности социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Исследование проводилось на базе школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей г. Махачкалы. В статье представлена разработанная модель социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, содержащая три компонента (организационный, структурный, содержательный), которая была успешно внедрена в деятельность детского дома. Ведущим компонентом модели является программа «Я – вчера, сегодня, завтра...». Программа охватывает все возрастные этапы и периоды пребывания ребёнка в детском доме.

Ключевые слова: социализация, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, школа-интернат.

Целевые установки деятельности педагогов детского дома по организации творческой деятельности детей-сирот с целью их эффективной социализации определены,

с одной стороны, установками государственных, областных и муниципальных программ развития образования, федеральной программой «Дети-сироты», с другой стороны, требованиями воспитательного и образовательного процесса детского дома. В результате сопоставления требований государства к организации образовательного и воспитательного процесса в детском доме, выделены следующие противоречия:

- между необходимостью формирования умений и навыков, являющихся основой для успешной жизнедеятельности и уровнем развития детей-сирот;
- между приоритетом моральных и этических ценностей общества и отсутствием стремления к ним детей-сирот;
- между невысоким общечеловеческим и интеллектуальным уровнем развития детей-сирот и отсутствием программ деятельности педагогов.

Обобщение противоречий позволило сформулировать главную цель: создание условий для успешной работы педагогов по повышению уровня социальной адаптации детей-сирот. Основанием для разработки программы послужили: Закон «Об образовании», целевая программа «Дети-сироты», анализ психолого-педагогической литературы по проблемам сиротства [1; 2 и др.], результаты практических исследований данные, получаемые от анализа состояния процесса социальной адаптации в детском доме.

Цель: повышение уровня социализации детей-сирот.

Задачи:

1. Развитие коммуникативных навыков и навыков самостоятельной деятельности.
2. Выработка позитивного отношения к окружающему миру.

Этапы реализации программы:

Подготовительный; технологический; контрольный- на этом этапе главной целью является диагностика уровня развития как творческого мышления, так и уровня социальной адаптации, а также определение динамики изменений.

В развитии любого ребенка и ребёнка-сироты, в том числе, условно можно выделить два направления – социализацию и индивидуализацию.

В своем исследовании Е.И. Степанов, структуру личностно-ориентированного подхода представил в виде схемы:

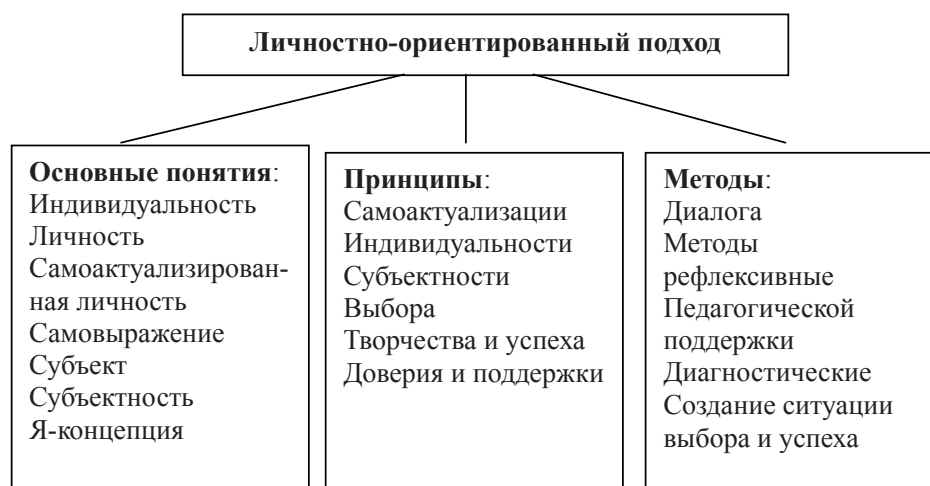


Рис. 1. Структура личностно-ориентированного подхода (по Е.И. Степанову)

Таблица 1

Показатели интегративных критериев оценки результатов
длябщетвмакросоциальной адаптации воспитанников детского дома

Критерий	Показатели	Уровни проявления показателей		Методы
		Качествен. выражение	Количествен. выражение	
Целевая эффективность	Готовность воспитанников к принятию новых условий жизни и выполнение уставных требований детского дома	- высокая - средняя - низкая	15-20 баллов 10-15 баллов ниже 10 бал.	1. Экспертная оценка воспитателем, психологом, соц.педагогом
Социально-психологическая эффективность	1. Самочувствие воспитанников и педагогов	- удовлет. - частично удовлетвор. - не удовлет	15-20 баллов 10-15 баллов ниже 10 бал.	Анкетирование
	2. Социально-психологический климат в коллективе	- высокая степень благоприят. - средняя	22 балла 8-22 балла	Методика полярных профилей
Технологическая эффективность	1. Определение ближних и дальних целей	степень - низкая степень - определен - частично определены - не определ.	0-7 балла 15-20 баллов 10-15 баллов ниже 10 бал.	Проективные методики «Три желания», «Цветиксемицветик» сочинение Методика для изучения социализир-ти воспитанников (М.И.Рожков)
	2. Овладение нормами и правилами жизни на микро- и макро-уровнях	- овладел - частично - не овлад.	15-20 баллов 10-15 баллов ниже 10 баллов	Методика «Ситуация выбора» (Л.В. Байборовой) Методика определения общественной активности воспитанников (Е.Н. Степанов) Индивидуальная карта соц. адаптации в-в. Тест Векслера, ШТУР, Социометрия, Методика «Наши отношения» Проективная методика «Несущест. животное», тест Люшера
	3. Изменения в уровне психического развития ребёнка			
Ресурсная эффективность	1. Реализация пед.коллективом своих возможностей 2. Уровень социальной реабилитации воспитанников	- полная реализация - частичная - не реализ. - высокий - средний - низкий	15-20 баллов 10-15 баллов ниже 10 балл.	Экспертная оценка Анкета на основе материалов А.К.Макаровой Анкета выпускника Уровень социальных знаний, навыков, умений

представила методы измерения эффективности управления процессом социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей по каждому критерию.

Процедура определения эффективности социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, строится поэтапно, на каждой ступени программы, посредством изучения целевой, социально-психологической, технологической и ресурсной эффективности. При этом степень готовности воспитанников нового уровня жизни и уставных требований детского дома определяется воспитателем, психологом, социальным педагогом. Уровень самочувствия воспитанников и педагогов в детском доме исследуется анкетированием. Социально-психологический климат в коллективе изучает психолог детского дома. Технологическая и ресурсная эффективность процессом социальной адаптации определя-

ется администрацией детского дома, психологом, социальным педагогом и экспертами (методическое объединение детского дома, города, области).

Формы помощи, которые оказываются детям и подросткам, следующие: индивидуальные, групповые (объединение детей одного возраста в большую группу), массовые (участие принимают все дети детского дома).

Методы – игровые, основанные на элементах психотерапии (сказкотерапия, библиотерапия, игротерапия, психотерапевтический театр, релаксация, музыкальная терапия, трудотерапия и т. д.). Развивающие познавательную активность (интеллектуальные марафоны, конкурсы, викторины, посещение театра, кино, выставок, спортивных мероприятий). Методы, направленные на социализацию – экскурсии, туристические походы, поездки, посещение магазинов, рвбципоказатлейучреждений социально-бытового обслуживания, медицинских учреждений.

Технологии:

1) построение жизненных сценариев (прошлое, настоящее, будущее);

2) составление альбома жизни (дерево семьи, воспоминания-яруагётосенорукимджа ребёнка о семье, о жизни в детском доме);

3) составление семейного альбома (фотографии родственников – близких и дальних, – ребёнка в прошлом и настоящем);

4) «Моя малая Родина» – составление книги жизни – город, где родился, живу, расту, получаю образование, любимые места и т.д.

Все формы помощи, методы, технологии реализуются на микро- и макроуровнях. По мнению Ф.А. Мустаевой, микро-уровень – это ближайшее пространство и социальное окружение, в которых протекает жизнь человека и которые непосредственно влияют на его развитие [3]. Для воспитанников детского дома это, прежде всего, детский дом, школа, микрорайон города, а также наличие учреждений дополнительного образования, кино-театров, спортивных школ, клубов, музеев, театров, библиотек. Эффективность социальной адаптации конкретного воспитанника зависит от степени включенности этого ребёнка в жизнь микроуровня. Одной из главных задач воспитателей детских домов является: увлечь ребёнка, заинтересовать и помочь реализовать себя на микроуровне.

Помощь, которая оказывается на макроуровне, служит, прежде всего, цели привития социальных знаний, умений и навыков, помогающих воспитанникам адекватно воспринимать усложняющуюся и непрерывно изменяющуюся ситуацию в стране, развития социальной компетентности и социальной идентичности, а также по преодолению кризиса в нравственно-духовной сфере, развитию общечеловеческих ценностей. Ребёнок-сирота, так же как и любой другой человек, живет в мире отношений между людьми, в котором каждый играет не одну, а множество социальных ролей. Осваивая эти роли, человек и становится личностью. У детей-сирот представления о той или иной социальной роли часто бывают искажены, а значит, и усвоение ее как таковой ребёнком, подростком, оставшимся без попечения родителей, оказывается затруднительно и требует индивидуального педагогического воздействия. Детский дом – семья, где живут и воспитываются дети, и только здесь их могут научить необходимым социальным навыкам и умениям. Выделим некоторые навыки, разработанные Г.В. Семья [4], необходимые в самостоятельной жизни: навыки ухода за собой; навыки общения; навыки проведения свободного времени; навыки обучения и трудовые навыки.

Представленная нами программа «Я – вчера, сегодня, завтра...» – комплексная, личностно-ориентированная программа овладения воспитанниками детского дома социальной компе-

тентностью, в состав которой входят умения: ориентироваться в социальных ситуациях; правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; выбирать адекватные способы обращения с другими и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

В основу содержания программы «Я – вчера, сегодня, завтра...» положены следующие источники:

- анализ затруднений на микро- и макро-уровнях, выявленные у воспитанников в повседневной деятельности и самостоятельной жизни, проведенный на основе диагностики социальных навыков и умений;
- анализ педагогической среды, созданной в детском доме;
- анализ форм, методов, технологий, применяемых в работе педагогическим коллективом и специалистами детского дома;
- уровень притязаний педагогического коллектива;
- анализ методической литературы, исследований и научных публикаций, нормативно-правовых документов по организации деятельности детского дома.

Концепция образования и развития детского дома - «Детский дом – Дом Жизни» направлена на формирование выпускника, способного к адаптации в современных социальных условиях, подготовленного к самостоятельной жизни и труду в условиях рыночной экономики.

Программа «Я – вчера, сегодня, завтра...» предполагает сотрудничество педагогов и воспитанников детского дома. Программа состоит из трех ступеней: 1-я ступень: «Мой дом» (воспитанники дошкольного и младшего школьного возраста), 2-я ступень: «Я сам, Я могу» (воспитанники среднего школьного возраста), 3-я ступень: «Я в будущем» (воспитанники старшего школьного возраста). Программа работает поэтапно по формированию навыков и умений от более простых к сложным с учетом возрастных особенностей детей. Требования к умениям и навыкам на каждой ступени соответствуют возрастным особенностям воспитанников. Каждая ступень автономна, однако в целом, дополняя друг друга, складываются в целостную социально-воспитательную программу.

Каждая ступень включает в себя блоки. Блок состоит из теоретических и практических занятий, игровых и праздничных программ, экскурсий, встреч, конкурсов, психологических, социально-ролевых и развивающих занятий и всевозможных форм воспитательской работы. По окончании работы каждого блока проводится анализ сформированности умений и навыков в той форме, которую выбирают воспитатель и воспитанники – творческое дело, игра, конкурс, выставка и т. д. После подведения итогов определяются достижения каждого воспитанника, успехи и неудачи, пробелы, которые требуют продолжения индивидуальной работы с ребёнком по тому или иному направлению деятельности.

Библиографический список

1. Красницкая Г.С. *Усыновление: вопросы и ответы*. Москва, 2015.
2. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление. *Социальная психология и философия*. 2013; Вып. 2: 111 – 120.
3. Мустаева Ф.А. *Социальная педагогика*. Учебник для вузов. Москва, 2016.
4. Семья Г.В. и др. *Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. Москва, 2009.

References

1. Krasnickaya G.S. *Usynovlenie: voprosy i otvety*. Moskva, 2015.
2. Miloslavova I.A. Adaptatsiya kak social'no-psihologicheskoe yavlenie. *Social'naya psihologiya i filosofiya*. 2013; Vyp. 2: 111 – 120.
3. Mustaeva F.A. *Social'naya pedagogika*. Uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2016.
4. Sem'ya G.V. i dr. *Social'no-psihologicheskie tehnologii postinternatnoj adaptatsii vypusknikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij dlya detej-sirot i detej, ostavshisya bez popечeniya roditel'ej*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 371

Gurov D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Stavropol, Russia),
E-mail: gdv07@inbox.ru

THE PHENOMENON OF CIVIL SOCIETY AS A PRIORITY SPHERE OF SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF LAW ENFORCEMENT STRUCTURES. The article deals with the phenomenon of civil society as a priority area of socio-pedagogical interaction of law enforcement agencies. The process of interaction between civil society and law enforcement agencies is a bilateral process of mutual influence and mutual transformation. The author concludes that the problem of awareness of law enforcement officers about the position of civil society on the main problems requires urgent solutions. The knowledge of employees in the field

of public opinion in relation to specific situations occurring in the society is necessary for understanding the real situation in society. This awareness helps in specific situations of professional activity of ATS employees to set real achievable goals, to choose the best means to solve them.

Key words: civil society, social and pedagogical interaction, law enforcement structures, interaction, internal Affairs bodies, citizen, society.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., нач. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВО «КрУ МВД России», (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: gdv07@inbox.ru

ФЕНОМЕН ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ПРИОРИТЕТНАЯ СФЕРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР

В статье рассматриваются вопросы феномена гражданского общества как приоритетной сферы социально-педагогического взаимодействия правоохранительных структур. Процесс взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур является двусторонним процессом взаимовлияния и взаимопреобразования. Автор делает вывод о том, что проблема осведомленности сотрудников правоохранительных органов о позиции гражданского общества по основным проблемам требует неотложного решения. Знания сотрудников в сфере общественного мнения в отношении конкретных ситуаций, происходящих в обществе, являются необходимыми для понимания реальной ситуации в обществе. Такая осведомленность помогает в конкретных ситуациях профессиональной деятельности сотрудникам ОВД ставить реальные достижимые задачи, избирать оптимальные средства для их решения.

Ключевые слова: гражданское общество, правоохранительные структуры, взаимодействие, органы внутренних дел, гражданин, общество.

Любое общество объективно заинтересованно в становлении должного правосознания, которое создает наиболее благоприятные условия взаимодействия людей в обществе на основе признания верховенства права в социальных отношениях, поскольку в основе любого демократического общества лежат прочные правовые институты и уважение к ним со стороны населения. В зарубежных странах взаимоотношения между правоохранительными структурами и гражданами складываются на базе, как указывает А.Л. Андреев (2004), «правовой культуры, обеспечивающей своего рода «абсолютизм закона» и высокий уровень законопослушания». Кроме того, эта культура строится на принципах взаимного партнерства, реализация которых позволяет достичь высокого авторитета правоохранительных служб среди граждан. При этом авторитет данных служб намного выше авторитета большинства политических институтов и ряда должностных лиц государства. В России же, несмотря на провозглашенные правовые декларации, установление правопорядка остается проблематичным в силу неустойчивости его характера. Это обуславливает возникновение и развитие тенденций к чрезмерному правовому регулированию всех сфер общественной жизни. Такая тенденция приводит к избыточной формализации общественной жизни, к тому, что право утрачивает один из своих признаков – социальную значимость. Формализация социально-правовой действительности придает правомерному поведению неустойчивый (конформистский либо маргинальный) характер. Углубляющиеся на этом фоне социальные противоречия представляют угрозу для самого существования российской государственности.

Одним из эффективных путей выхода из сложившейся ситуации является организация педагогического взаимодействия правоохранительных структур с гражданским обществом. На основе различных подходов, в нашем исследовании **гражданское общество** понимается не как абстрактное и идеализированное коллективное образование, искусственно создаваемое, а как действительное состояние общества в определенное время, в определенной стране, сохраняющее органическую связь граждан с государством. При этом последнее должно обеспечивать все атрибуты правовой государственности, главным образом – правосудие.

За прошедшие годы модель гражданского общества, разработанная Г.Гегелем, претерпела существенные изменения. В современной теории гражданского общества, активно разрабатываемой в отечественной науке (А.Н. Аринин, М.В. Баглай, В.И. Бакштановский, А.И. Бобылев, А.Б. Венгеров, И.А. Гобозов, В.И. Добрыньков и А.И. Кравченко, М.С. Каган, А.П. Кочетков, И.Б. Левин, Л.И. Яковсон и др.), органично используются как государственно-правовой, так и социологический подходы.

В настоящее время понятие «гражданское общество» имеет два основных значения: 1) гражданское общество как отражение реальности, существующей независимо от нашего сознания, и 2) гражданское общество как лозунг или идеал, к установлению

которого стремились многие поколения прогрессивно мыслящих людей, что сохраняет свою актуальность и в современном мире. В первом значении гражданское общество охватывает всю совокупность неполитических отношений государства: семейные, кровнородственные, межнациональные, религиозные, экономические, культурные, отношения различных социальных страт, демографический состав общества, формы общения людей и т. д. – иными словами все, что неподконтрольно государству. Второе значение понятия «гражданское общество» существенно отличается от первого. Как идеал и лозунг гражданское общество олицетворяет собой идеальное общество – общество свободных, суверенных личностей, наделенных самыми широкими гражданскими и политическими правами, активно участвующих в управлении государством, свободно выражающих свои мысли, беспрепятственно удовлетворяющих разнообразные потребности, создающих любые организации и партии, призванные защищать интересы этих личностей [1].

Нас интересует, прежде всего, гражданское общество в своем первом понимании, отражающем специфику современной социальной ситуации, в которой будет рассматриваться процесс педагогического взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур.

Взаимодействие граждан и государства осуществляется, как правило, через институты правоохранительных органов, что в значительной степени обуславливает стабильность и эффективность функционирования первого. Это позволяет говорить о том, что социальное назначение правового государства заключается в создании и развитии гражданского общества. Переплетение этих интересов предопределяет возникновение и развитие синергетических (самоорганизационных) процессов в жизни гражданского общества, что, в конечном итоге, формирует специфику взаимоотношений гражданского общества и правоохранительных структур, а, следовательно, и специфику их взаимодействия.

Все вышесказанное требует от нас рассмотрения процесса взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур с точки зрения его многофакторности, полифункциональности и интегративности, что предполагает не только рассмотрение сторон взаимодействия в качестве равноправных субъектов этого процесса, но и изучение явления взаимопостроения и взаимного жизнеобеспечения указанных субъектов. Другими словами, если правоохранительные органы стремятся использовать гражданское общество как помощника в деле обеспечения прав и свобод граждан и предотвращения фактов нарушения этих прав, то гражданское общество, в свою очередь, нуждается в правоохранительных структурах как инструменте, обеспечивающем его стабильность и жизнеспособность. Процесс взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур предстает перед нами как двусторонний процесс взаимовлияния и взаимопреобразования, что позволяет выделить и обосновать педагогический характер рассматриваемого феномена.

Гражданское общество как приоритетная сфера педагогического взаимодействия правоохранительных структур является, прежде всего, сферой установления социального порядка путем наведения порядка правового. Правовой аспект социального порядка в том, что он создает гражданскую правоспособность, возможность иметь права и нести обязанности в сферах общественных отношений. При этом правовой порядок поддерживается не только юридическими санкциями, но и моральной обязанностью каждого человека, что превращает его в признанный, действенный порядок. Такая моральная обязанность возникает как результат воспитания, а значит, имеет педагогическое обоснование. Вместе с тем в работах по теории права и гражданского общества практически не упоминается категория «педагогика» и ее составляющие и основные понятия. Исключение делается лишь для понятия «воспитание», но и оно рассматривается без понимания и учета стоящей за ним педагогической реальности. Однако без учета педагогической специфики взаимодействия работников правоохранительных органов и граждан российского общества невозможно оценивать его результаты как эффективные.

Как объект педагогического взаимодействия, в отношении которого осуществляется ориентационное управление, гражданское общество обязано содействовать выполнению прав и обязанностей, а также должно использовать его результаты.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проблема организации и осуществления педагогического взаимодействия гражданского общества и правоохранительных структур отличается комплексным характером, а значит, нуждается в комплексном решении. Это решение требует [2 – 4]:

Во-первых, соответствующего социально-психологического состояния населения, обеспечивающего благоприятный для взаимодействия климат: солидарность граждан с деятельностью правоохранительных структур, ее задачами и методами (согласованность ценностных ориентаций), готовность оказать помощь. Одной из необходимых предпосылок существования такого климата является достаточная осведомленность граждан о характере и результатах деятельности правоохранительных органов. При этом проблема благоприятствующего взаимодействию социально-психологического климата требует решения на различных уровнях: от страны в целом до зоны, обслуживаемой конкретным сотрудником.

Во-вторых, решение обозначенных задач требует также определенного психологического настроя оперативных и руководящих работников правоохранительных структур, их убежденности в необходимости взаимодействия с населением, понимание того факта, что время и средства, затраченные на работу с гражданами сегодня, а их активизацию и организацию, завтра принесут несоизмеримую пользу. Если от позиции граждан зависит их реакция на акции правоохранительных органов, то характер, направленности и интенсивность этих акций, обладание тех или иных средств достижения целей в очень значительной степени зависит от ценностных и иных ориентаций должностных лиц.

В-третьих, негативное отношение отдельных работников правоохранительных органов к идее взаимодействия с членами гражданского общества в значительной степени объясняется недостаточной осведомленностью многих работников о возможностях взаимодействия и неумением реализовывать эти возможности. По совокупности неумение и непонимание могут привести к неприятию некоторыми работниками правоохранительных структур даже потенциальной возможности успешного взаимодействия с гражданским обществом.

В-четвертых, неотложного решения требует проблема осведомленности сотрудников правоохранительных органов о реальной позиции гражданского общества в целом (и его отдельных групп или членов, в частности), по основным проблемам, решаемым правоохранительными структурами. Такая осведомленность помогает в конкретных ситуациях ставить реальные достижимые задачи, избирать оптимальные средства для их решения. Подобная осведомленность может быть достигнута путем изучения общественного мнения в ходе повседневной деятельности правоохранительных органов и путем использования специальных методов.

В-пятых, необходима организация системы максимально полного получения информации, идущей от граждан и являющейся одним из элементов управленческих связей между гражданским обществом и правоохранительными структурами. Значимость этой информации достаточно велика, что требует направления её в максимально сжатые сроки и оптимальным путем именно той правоохранительной структуре или тому конкретному работнику, которому она необходима для выработки управленческого решения или коррекции уже принятого.

Библиографический список

1. Андреев А.Л. Правовой менталитет и отношение к милиции в российском обществе: социокультурные аспекты. *Мониторинг общественного мнения*. 2004; 4: 33 – 44.
2. Гуров Д.В. Правоохранительные структуры и гражданское общество в контексте новых вызовов времени. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 135 – 137.
3. Гуров Д.В. Проблемы становления правопорядка: гражданское общество как приоритетная сфера педагогического взаимодействия правоохранительных структур. *Вестник СевКавГТИ*. 2014; 19: 108 – 110.
4. Гуров Д.В. Формирование правовой активности как условия эффективного педагогического взаимодействия правоохранительных структур и гражданского общества. *Инновации в образовании*. 2012; 4: 117 – 124.

References

1. Andreev A.L. Pravovoj mentalitet i otnoshenie k milicii v rossijskom obschestve: sociokul'turnye aspekty. *Monitoring obschestvennogo mneniya*. 2004; 4: 33 – 44.
2. Gurov D.V. Pravoohranitel'nye struktury i grazhdanskoe obschestvo v kontekste novyh vyzovov vremeni. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 135 – 137.
3. Gurov D.V. Problemy stanovleniya pravoporyadka: grazhdanskoe obschestvo kak prioritetnaya sfera pedagogicheskogo vzaimodejstviya pravoohranitel'nyh struktur. *Vestnik SevKavGTI*. 2014; 19: 108 – 110.
4. Gurov D.V. Formirovanie pravovoj aktivnosti kak usloviya `effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodejstviya pravoohranitel'nyh struktur i grazhdanskogo obschestva. *Innovacii v obrazovanii*. 2012; 4: 117 – 124.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 37

Klebleev Sh.A., postgraduate, teacher, Department of Applied Informatics, Crimean Engineering Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: shefket_89@bk.ru

PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE. The article presents an analysis of the competence approach and competence in the system of Russian education. One of the main problems shown by the scientists of that time is the education system in the Russian Federation. Considerable attention is paid to the research, which allows modern scientists to achieve the greatest efficiency in the formation of competence. In this article, the principles of successful modernization of the current system are analyzed. Two main concepts are compared, such as "competence" and "competency" with reasoned conclusions based on reliable sources. The article reveals the main reasons for the most successful application of the above concepts to the current education system.

Key words: competence, competence, competence approach, subject competence.

Ш.А. Клеблеев, преп. каф. прикладной информатики, аспирант, ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: shefket_89@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Статья посвящена пристальному анализу компетентностного подхода и компетенции в системе отечественного образования. Одной из главных проблем, освещаемых учёными того времени была система образования в РФ. Значительное внимание уделяется исследованиям, что даёт возможность современным учёным достичь наибольшей эффективности в формировании компетенции. В данной статье анализируются принципы успешной модернизации нынешней системы. Освещается сравнение двух главных понятий, таких, как «компетентность» и «компетенция» с аргументированными выводами на основании достоверных источников. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины наиболее успешно применения вышеуказанных понятий для нынешней системы образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентности, компетентностный подход, предметная компетентность.

Система образования в РФ в XXI веке имеет несколько особенностей, которые связаны с национальными традициями и спецификой. Сейчас она является открытой для внесения западных инноваций и новых тенденций. Это подтверждает повышение интереса педагогического сообщества к тому, чтобы создать компетентный подход в системе отечественного образования. Данная проблема освещалась в трудах многих российских ученых, таких как: В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, К.Г. Митрофанов, Дж. Равен, В.П. Симонов, А.И. Субетто и др. У всех вышеуказанных авторов была своя интерпретация данного понятия, что порождало множественные варианты моделей и подходов для поиска решений.

На протяжении последних нескольких десятилетий многие ученые работают над улучшением системы образования и повышением её качества. В особенности изучаются вопросы компетентности и компетенции. Это направление обусловлено переменами на рынке труда, которые появились в последние годы. Рыночные условия ставят повышенные требования к личностным качествам человека, его профессиональным навыкам и знаниям. Все это привело к тому, что за последние десятилетия наиболее действенным оказался компетентностный подход. Данное понятие зародилось в Соединенных Штатах Америки около 50 лет назад, его использовали тогда, когда вопрос касался определения качеств специалиста, который может достичь наибольшего успеха. Оно применялось преимущественно в области деловых отношений. Компетенция, в данном случае, отделялась от профессиональных умений, знаний в конкретной области и других понятий, так как позиционировалась в качестве самостоятельной составляющей, важной для достижения успеха [1].

Соответственно, можно задать вопросом: есть ли какая-либо методика обучения компетенциям? Проблема данного понятия перешла в область образования и заняла там значительную позицию.

Компетентностный подход, как сама системная концепция и понятие, занимает одно из главных мест в системе современного образования. В конце прошлого века подход с использованием данных понятий стал очень активно развиваться. На это повлияли различные модели образования, которые действовали в Соединенных Штатах Америки и Европе. Это совпадает с началом Болонского процесса. Байденко отмечает существенное влияние европейского подхода на современное отечественное образование, причем он указывает, что в РФ применяется именно компетентностный подход, а не понятие компетенции. Галашкина показывает в своей работе, что само понятие компетенции дано неоднозначно, и это приводит к появлению различных его толкований [2]. Трактовка понятия может быть как достаточно широкой, так и слишком узкой. Это приводит к тому, что семантика слова ещё не устоялась.

Благодаря сочетанию всех этих компонентов, человек может выделить для себя цели и пути для их достижения, которые бы отличались наибольшей эффективностью. Это способствует профессиональному развитию во многих сферах деятельности. О.М. Бобиенко в качестве компетенции описывает готовность и способность человека к работе. Эта способность должна быть основана на опыте или теоретической информации, которая была получена во время обучения. При этом личность должна самостоятельно обучаться, а после этого, использовать полученные знания и опыт в практической деятельности [3, с. 3]. Исходя из вышеуказанной информации, компетенцию можно описать как знание и опыт, относящиеся к какой-либо сфере, готовность к работе и приспособленность к различным, в том числе и нестандартным, ситуациям. Все эти определения предполагают, что качества, которые определяют компетенцию, должны быть

получены во время обучения. Не стоит забывать, что это направление не является главным в образовании студентов, а также не использовалось при создании стандартов обучения, различных программ и прочего. Иначе говоря, на базе компетентностного подхода создана только концепция самостоятельного обучения, причем развитие она получила только сейчас.

По мнению О.Б. Ермаковой и А.А. Вербицкого, данный подход является путём улучшения качества образования. Авторы считают, что он должен стать одним из основных в методологии модернизации этой системы [4]. По мнению учёных, чтобы успешно осовременить нынешнюю систему образования, нужно провести ряд существенных изменений, которые коснутся всех частей педагогической системы, куда входят:

- изменить содержание и состав образования: требуется отказаться от отдельных определений, которые встречаются в различных источниках, и перейти к универсальным понятиям, способам воплощения приобретенных навыков;
- изменить подход к итогам, как достигнутым, так и запланированным, в сфере образования: начать с создания ЗУН и продолжить развитием их различных компетентностей и компетенций;
- сменить отношение студентов к образованию: сделать существенный скачок от обыкновенного усвоения предоставленных данных к созданию образа всего, что окружает человека (речь идёт о наполнении личности знаний об окружающем мире, процессах в нем и прочих важных вещах, необходимых для этого), при помощи духовной, общественной и интеллектуальной культуры;
- изменить ход работы преподавателя: ему необходимо начать больше беседовать с учащимися (стоит отойти от прошлой системы, в которой проводилось лишь изложение информации вместо диалога);
- изменить особенности среды вне учебного заведения: повлиять на СМИ, общественное окружение и прочее;
- внести изменения в технологическое снабжение: необходимо более активно использовать современные технологии, которые помогут в развитии студентов;
- увеличить обеспечение системы образование в материальной, кадровой, технической, организационной и финансовой сфере.

Исходя из всего этого, чтобы обеспечить нормальное функционирование компетентностного подхода, требуется внести изменение в систему образования, материального снабжения и содержания самой программы обучения.

Сейчас компетентностный подход в образовании предполагает, что во время учебы человек получает нужные знания, умения и навыки, которые обеспечивают эффективную деятельность в профессиональной, социальной и личной сфере.

Стоит заметить, что умениям отводится особая роль, так как именно они позволяют находить нужные решения во время проблемных ситуаций, которые не были запланированы заранее.

Компетентностный подход становится обязательным условием для того, чтобы достичь запланированных результатов в образовании: развитие личности студента, ее становление, об-ученность и прочее. Если рассматривать ситуацию с точки зрения системы образования, то здесь компетентностный подход призван для создания условий, которые подходят для развития личности студента. Согласно данной системе, учащиеся должны уметь накапливать знания, которые пригодятся им в дальнейшей жизни, а также уметь воплощать их на практике. При таком подходе используются новые способы обучения, технологии и прочее, что не использовалось в данной сфере ранее. Если рассматривать опыт создания и применения рассматриваемого под-

хода к обучению в Европе, то можно сделать некоторые выводы. Одним из таких выводов становится то, что главным является действие, связанное с проблемой и ситуацией, с которой может столкнуться человек. То, что связано с объектом, отходит на второй план.

В данной ситуации все они приобретают новое значение. Объекты расцениваются не как явления, которые поддаются классификации, а как подтверждение, что человек овладел определенной компетенцией. Стоит заметить, что присутствуют некоторые совпадения определенных компонентов с ЗУН. Несмотря на это, понятия из отечественной педагогики, с данными терминами имеют ряд отличий.

Подводя итоги всей вышеуказанной информации, можно выделить мысль, что компетентность и компетенция в современном понимании отечественных педагогов представляют собой естественные явления, которые нужно обдумывать и объяснять. В западной европейской культуре данные понятия воспринимаются как не образцовые явления, задевающие в социальной и обучающей системе. Здесь все воспринимается в качестве отображения интересов общества, вузов и прочего.

Компетентностный подход в наше время в системе образования рассматривается в виде двух основных понятий: компетентности и компетенции. Каждое из них нужно рассмотреть более тщательно. Компетенция является набором качеств человека, которые связаны между собой, и задаются относительно некоторого круга процессов и вещей. Компетентность является владением определенной компетенцией, в которую входит отношение человека к объекту деятельности. Таким образом, ясно видно, что оба данных понятия очень тесно связаны между собой. Предметная компетенция рассматривается, как понятие с

четким описанием, а также с вероятностью образования в границах предметов обучения. По мнению А.В. Хуторского, здесь активно используются обе системы, отечественная классификация и европейская. Сюда входит коммуникативная, информационная, культурная, учебная и ценностно-смысловая компетенция. Если проанализировать имеющиеся литературные источники, которые касаются данной тематики, то можно сделать такой вывод, что в ныне действующих понятиях компетенции необходимо выделить несколько главных компонентов:

- набор ЗУН, которые были получены человеком во время конкретной деятельности;
- степень подготовленности человека к воплощению полученных знаний в его будущей деятельности;
- область вопросов, в которой человек наиболее осведомлен и получил необходимый багаж знания, опыта, умений;
- набор определенных личностных и профессиональных качеств.

В результате можно сделать вывод, что наиболее успешное применение компетентностного подхода в нынешней отечественной системе образования помогает улучшить всестороннее развитие человека. Соответственно, учитывая все высказанные точки зрения касательно этой темы, можно выделить обобщенное определение понятия компетенции. Ее следует представить в качестве способности человека находить решение для различных задач, совокупности ЗУН и опыта, без которых невозможно вести определенную деятельность. Благодаря взаимодействию большого количества факторов, можно сделать вывод о том, что компетенцию следует понимать комплексно. Ведь она проявляется не самостоятельно, а с учетом определенных требований и условий, которые относятся к внутренней и внешней сфере.

Библиографический список

1. Дохоян А.М. К вопросу о «компетенции» и «компетентности». *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 26; 11 – 15. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95287.htm>
2. Галашкина Ю.М. Теоретический аспект компетентности. Виды компетенции. Формирование компетенции как фактора конкурентоспособности работника. *Вопросы экономики и управления*. 2016; 5; 138 – 142. Available at: <https://moluch.ru/th/5/archive/44/1525/>
3. Маршуба О.А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетенции. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 08. Available at: <https://e-koncept.ru/2014/14599.htm>
4. *Высшая школа: проблемы и перспективы*. 12-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22 – 23 окт. 2015 г. В 2 ч. Минск, 2015; Ч. 1: 116 – 125. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/149299>

References

1. Dohoyan A.M. K voprosu o «kompetencii» i «kompetentnosti». *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 26; 11 – 15. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95287.htm>
2. Galashkina Yu.M. Teoreticheskij aspekt kompetentnosti. Vidy kompetencii. Formirovanie kompetencii kak faktora konkurentosposobnosti rabotnika. *Voprosy `ekonomiki i upravleniya*. 2016; 5; 138 – 142. Available at: <https://moluch.ru/th/5/archive/44/1525/>
3. Marshuba O.A. Klyuchevye kompetencii kak sostavlyayushchie professional'noj kompetencii. *Koncept*. 2014. Specvypusk № 08. Available at: <https://e-koncept.ru/2014/14599.htm>
4. *Vysshaya shkola: problemy i perspektivy*. 12-ya Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Minsk, 22 – 23 okt. 2015 g. V 2 ch. Minsk, 2015; Ch. 1: 116 – 125. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/149299>

Статья поступила в редакцию 17.07.18

УДК 378

Lin Ying, postgraduate, Moscow State University of Education (Moscow, Russia), Head of Musical Department at High School of Arts of the Silk Road; teacher, Moscow University of Fine Arts of Weinan Pedagogical University (Weinan, China), E-mail: 275723759@qq.com

Goloshumova G.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

ON THE ISSUE OF THE BASICS AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF “READINESS FOR INTERNATIONAL COOPERATION”. The theoretical issues of personnel training for international cooperation are considered. The basics of such concepts as “readiness”, “cooperation”, “international cooperation”, “readiness for international cooperation” have been analyzed on the basis of views of Russian and foreign scientists. The main components of “readiness” have been found out, with the most significant being the following: motivational, orientation and value-based, and pragmatist. The importance of vocational education in personnel training for international cooperation has been defined. The directions of personnel training for international cooperation in modern educational establishments have been set. The structure of readiness for international cooperation is presented by integrative unity of the following components: “self-concept”, socio-pragmatist conscious, informational-instrumental readiness.

Key words: readiness, cooperation, international cooperation, readiness for international cooperation.

Линь Ин, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; заведующий музыкальным отделом Института искусств Шелкового пути, преподаватель Московского института искусств Вэйнаньского педагогического университета, г. Вэйнань, Китай, E-mail: 275723759@qq.com

Г.С. Голошумова, д-р пед. наук, проф., Институт изящных искусств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; г. Москва; E-mail: g-gs@mail.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К МЕЖДУНАРОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ»

В представленных материалах рассмотрены теоретические вопросы подготовки кадров к международному сотрудничеству. На основе идей и взглядов отечественных и зарубежных ученых дан анализ сущностной характеристики таких понятий, как «готовность», «сотрудничество», «международное сотрудничество», «готовность к международному сотрудничеству». Выявлены основные компоненты готовности к международному сотрудничеству, среди которых основополагающими выступают: мотивационный, ориентационно-ценностный и деятельностный. Определена значимость профессионального образования в подготовке кадров к международному сотрудничеству. Обозначены направления, по которым осуществляется подготовка к международному сотрудничеству в современных образовательных условиях. Структура готовности к международному сотрудничеству представлена интеграционным единством следующих элементов: «Я-концепция», социально-деятельностное сознание и информационно-инструментальная готовность.

Ключевые слова: готовность, сотрудничество, международное сотрудничество, готовность к международному сотрудничеству.

В настоящее время в сфере высшего образования особое значение уделяется вопросам подготовки кадров к международному сотрудничеству. Для успешной организации исследования по данной проблеме необходимо изначально дать анализ сущности и структуры понятия «готовность к международному сотрудничеству».

Рассматривая сущностную характеристику понятия «сотрудничество», мы обратились к толковому словарю Д.Н. Ушакова, в котором сотрудничество представлено как совместная деятельность, труд [1]. Т.П. Ефремова также трактует сотрудничество как «участие в каком-либо общем деле. Совместные с кем-либо действия, деятельность» [2]. В энциклопедическом словаре педагога В.С. Безрукова определяет сотрудничество в рамках «взаимоотношений людей между собой в процессе деятельности, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий» [3]. Она подчёркивает, что сотрудничество возможно только на основе духовно-нравственного единства, оно внешне проявляется во взаимной доброжелательности, взаимном доверии и признании достоинств друг друга.

В.П. Кузнецов и Б.Р. Тузмухамедов определяют Международное сотрудничество как совместные действия субъектов в какой-либо сфере их взаимных интересов, их взаимосвязанная деятельность по согласованию своих позиций, координации действий, разрешению общезначимых проблем и принятию взаимоприемлемых решений [4].

Международное сотрудничество в области образования трактуется как реализация прямых связей и совместной деятельности с иностранными и международными учреждениями и организациями в области образования в соответствии с действующим законодательством и национальными интересами страны [5].

Таким образом, под международным сотрудничеством понимается стратегия совместных действий, осуществляемая на взаимовыгодных условиях правительственными и неправительственными организациями, группами лиц или отдельными лицами в двух и более странах, направленная на снижение политико-психологической напряженности в межгосударственных отношениях, и реализуемая путем выработки эффективных методов и путей прогрессивного общественного развития, как на локальном, так и на глобальном уровнях.

Современное международное сотрудничество является наиболее эффективной стратегией политического взаимодействия, основным направлением которой является снижение политико-психологической напряженности в межгосударственных отношениях, сближение социокультурных интересов

Для подготовки кадров к международному сотрудничеству одним из значимых этапов является этап формирования готовности к международному сотрудничеству в избранной области профессиональной деятельности.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет рассмотреть различные значения термина «готовность» на основе функционального и личностного подходов. Так, Л.В. Лежнина подчеркивает, что в рамках функционального подходов:

- А.Г. Асмолов и Д.Н. Узнадзе указывают на готовность как на установку личности для выполнения определенной деятельности;
- Н.Д. Ливитов и К.К. Платонов рассматривают готовность как психологический настрой, актуализация и приспособление индивидуальных возможностей человека для успешных действий в определенных условиях;

- Г. Мышкина и А.Б. Леонов раскрывают значение готовности как умение мобилизовать необходимые личностные ресурсы для реализации деятельности;

- А.В. Самойлик определяет готовность как состояние концентрации возможностей человека, проявляющееся при выполнении и по завершении деятельности [6, с. 12].

- В своём исследовании Л.В. Лежнина анализирует данное понятие на основе личностного подхода, что позволяет ей представить готовность «как свойство и качество личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович и др.); как проявление способностей (Б.Г. Ананьев), как спектр профессиональных способностей (умений) (В.А. Якунин); как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания (В.А. Сластёнин, А.Б. Шнейдер и др.); как устойчивую характеристику личности (Ф.Н. Гонаболин, В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.)» [6, с. 13].

Данные подходы позволяют рассмотреть готовность как интегративное образование личностных особенностей человека и его ситуативных психических состояний. Такое системное рассмотрение готовности, акцентирующее единство и взаимодействие ее личностных и функциональных компонентов, дает возможность представить готовность к деятельности: как диалектическую взаимосвязь психического состояния и качества личности; как устойчивое состояние личности; как иерархическую систему профессионально-важных качеств и свойств личности, необходимых для успешной деятельности; как интегративное профессионально-важное качество [6, с. 15].

Мы солидарны с Л.В. Лежниной в том, что диалектическое единство готовности как психического состояния и свойства личности характеризует готовность как комплекс разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик субъекта, необходимых для осуществления деятельности в сфере международного сотрудничества. А исследования об основных этапах формирования различных видов готовности к деятельности позволили рассмотреть процесс формирования готовности к международному сотрудничеству как многоуровневый процесс и обозначить готовность как категорию теории деятельности, как категорию развития личности и как категорию профессиональной подготовки кадров, где основными компонентами готовности к международному сотрудничеству выступают: мотивационный, ориентационно-ценностный и деятельностный. Таким образом, формирование готовности обучающихся к международному сотрудничеству заключается в поэтапном развитии мотивационного, ориентационно-ценностного и деятельностного компонентов в процессе получения избранного профессионального образования. Данный процесс обеспечивается соблюдением условий и реализацией подходов и принципов организации профессиональной подготовки кадров [7].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогических исследований можно рассмотреть термин «готовность» как активно-действенное состояние личности, как установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность предполагает определенные мотивы и способности.

Всё вышеизложенное позволяет рассмотреть готовность к международному сотрудничеству как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности кадров к международной деятельности в избранной профессиональной сфере, основанной на интеграции знаний и опыта, а также – ценностно-смысловых установках, которые ориенти-

рованы на самостоятельную и конструктивную международную деятельность.

Структура готовности к международному сотрудничеству представляет собой интеграционное единство следующих элементов: «Я-концепция», социально-деятельностное сознание (способность к рефлексии оснований, средств и результатов собственных действий), информационно-инструментальная готовность (к исполнению, преобразованию, проектированию). На основе идей А.А. Воротниковой рассмотрим содержание данных элементов [8].

«Я-концепция» направлена на осознание обучающимися себя, своих возможностей в трех составляющих: в системе международной профессиональной деятельности, в системе социального общения, в системе собственной личности. Вследствие чего складывается личностно-смысловой уровень субъективного контроля и характер саморегуляции функционирования в условиях международной реальности.

Социально-деятельностное сознание представляет собой осмысление личностью содержания своей социально-значимой международной деятельности, ее целей, задач и технологий выполнения в контексте постижения международной реальности.

Информационно-инструментальная готовность личности к международному сотрудничеству занимает особое место. Это готовность к проектированию собственной социально-значимой деятельности, где первым вопросом является вопрос о целях и смыслах сотрудничества в международной деятельности. Информационно-инструментальная готовность позволяет личности встать в практическое отношение к выполняемой им международной деятельности с целью ее преобразования и самосовершенствования; позволяет моделировать, проектировать собственную деятельность; самостоятельно ставить цели, задачи, смыслы выполняемой деятельности, объективно оценить и анализировать себя и свою деятельность. Информационно-инструментальная готовность к международному сотрудничеству позволяет самостоятельно определяться в проблемах социума, самостоятельно отвечать на возникающие вопросы в контексте международного сотрудничества. Свобода в выборе средств своей международной деятельности позволяет гибко использовать их, новаторски перерабатывать опыт других, изобретать

принципиально новые технологии взаимодействия и взаимосотрудничества.

Формирование готовности студентов к международному сотрудничеству в условиях профессионального образования является инновационным по своей природе процессом, трансформирует существующие традиции и порождает новые культурные ценности, активизируя инновационную деятельность педагога, обогащая тем самым как субъектов образовательного процесса, так и сам процесс подготовки кадров в новых социально-экономических, политических и социокультурных условиях [9].

Сегодня международное сотрудничество активно развивается во всех сферах и областях деятельности. Особую специфику оно имеет в сфере культуры и искусства, что в свою очередь актуализирует вопросы по подготовке кадров, способных осуществлять деятельность в области культуры, искусства и художественно-эстетического образования на основе международного взаимодействия и сотрудничества.

Важно учесть, что «система художественно-эстетического образования, сложившаяся в России на протяжении полутора столетий, была признана лучшей в мире» [10, с. 37]. Сохранение и развитие этой уникальной сферы во многом будет способствовать международное взаимодействие. В данном контексте особый интерес представляет деятельность по реализации международного проекта между Россией и Китайской Народной Республикой в сфере музыкального искусства.

В настоящее время в городе Вэйнань КНР функционирует Московский институт искусств, соучредителями которого стали Московский педагогический государственный университет и Вэйнаньский педагогический университет. Деятельность Московского института искусств Вэйнаньского педагогического университета нацелена не только на обучение студентов в сфере культуры и искусства, но и на реализацию культурно-просветительской миссии, развитию диалога культур, взаимопониманию и международному сотрудничеству между странами.

Таким образом, потребность в расширении международных связей создает условия для организации новых образовательных направлений по подготовке кадров, обладающих комплексными знаниями и навыками в области международного сотрудничества в избранной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва, 2011.
2. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка*. Толково-образовательный. В 2-х т. Москва, 2000; Т. 1.
3. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры* (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000.
4. *Международное право*. Под редакцией В.И. Кузнецова, Б.Р. Тузмухамедова. Москва: Норма, 2010.
5. *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества независимых государств*. Авт.-сост.: О.Л. Ворожейкина и др.; под науч. ред. Н.А. Селезневой. Москва: НИТУ «МИСиС», 2004.
6. Лежнина Л.В. *Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2010.
7. Лежнина Л.В. *Формирование готовности будущего педагога-психолога к будущей профессиональной деятельности*: монография. Москва: Издательство «Прометей» МПГУ, 2009. 240.
8. Воротникова А.А. *Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1998.
9. Голошумова Г.С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; 5: 68 – 70.
10. Голошумова Г.С. Пути модернизации современного художественно-эстетического образования. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2012; 2: 37 – 40.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva, 2011.
2. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka*. Tolkovo-obrazovatel'nyj. V 2-h t. Moskva, 2000; T. 1.
3. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury* ('enciklopedicheskij slovar' pedagoga). Ekaterinburg, 2000.
4. *Mezhdunarodnoe pravo*. Pod redakciej V.I. Kuznecova, B.R. Tuzmuhamedova. Moskva: Norma, 2010.
5. *Slovar' soglasovannyh terminov i opredelenij v oblasti obrazovaniya gosudarstv-uchastnikov Sodruzhestva nezavisimyh gosudarstv*. Avt.-sost.: O.L. Vorozhejkina i dr.; pod nauch. red. N.A. Seleznevoj. Moskva: NITU «MISiS», 2004.
6. Lezhnina L.V. *Gotovnost' psihologa obrazovaniya k professional'noj deyatel'nosti: 'etapy, mehanizmy, tehnologii formirovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
7. Lezhnina L.V. *Formirovanie gotovnosti buduschego pedagoga-psihologa k buduschej professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Prometej» MPGU, 2009. 240.
8. Vоротnikova A.A. *Psihologicheskie usloviya stanovleniya professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
9. Goloshumova G.S. Teoreticheskie osnovy razvitiya innovacionnogo potentsiala pedagoga. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; 5: 68 – 70.
10. Goloshumova G.S. Puti modernizacii sovremennogo hudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2012; 2: 37 – 40.

Статья поступила в редакцию 31.07.18

УДК 378.091.31

Nazarova Yu.N., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: dagner@bk.ru*

APPLICATION OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTING GEF OF THE THIRD GENERATION. The article is dedicated to description of the process of realization competence approach of GEF in the third generation and detection of interactive forms in teaching information technologies conducive to the required competencies of the students. As part of the interactive training in the teaching of Informatics and information technologies, focused on the sphere of agriculture, lectures and practical (laboratory) classes can be held. The forms of interactive learning during laboratory and practical training are of interest: work in small groups, project method, analysis of specific situations (case-method), role and business games, interdisciplinary form of training, learning from experience, information and communication forms.

Key words: competence approach, interactive forms in pedagogical practice, teaching information technologies, online learning.

Ю.Н. Назарова, канд. экон. наук, доц. каф. информационных систем и технологий, Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: dagner@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена описанию процесса реализации компетентностного подхода ФГОС ВО третьего поколения и выявлению интерактивных форм в преподавании информационных технологий, способствующих формированию требуемых компетенций у студентов. В рамках интерактивного обучения в преподавании информатики и информационных технологий, ориентированных на сферу агропромышленного комплекса, могут проводиться лекции и практические (лабораторные) занятия. Представляют интерес формы интерактивного обучения во время проведения лабораторных и практических занятий: работа в малых группах, метод проектов, анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), ролевые и деловые игры, междисциплинарная форма обучения, обучение на основе опыта, информационно-коммуникативные формы.

Ключевые слова: компетентностный подход, интерактивные формы в педагогической практике, преподавание информационных технологий, интерактивное обучение.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения изменили коренным образом цели и результаты освоения основных образовательных программ. Связано это с тем, что вместо традиционных знаний, умений и навыков на первый план был выдвинут компетентностный подход, имеющий основой формирование ключевых компетенций у студентов, что отмечено в тексте «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования)». Здесь же указывается на необходимость обеспечения баланса фундаментальности и прикладного (компетентностного) подхода в содержании и технологиях образования. Для современного специалиста и, в частности, специалиста в сфере агропромышленного комплекса, важны не столько теоретические знания, сколько способность применять их на практике для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни, то есть конкретные прикладные умения и навыки. В настоящее время многие ученые работают над определением структуры и содержания понятий «компетентность» и «компетенция», так что можно констатировать, что на сегодняшний день данные понятия не являются окончательно сложившимися.

Развёрнутое толкование компетентности дается в основополагающей работе Дж. Равена [1]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [1]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [1]. Как отмечает известный отечественный исследователь И.А. Зимняя, «компетенция – способность делать что-либо хорошо или эффективно», «способность выполнять особые трудовые функции» [2].

Подход, основанный на знаниях, изменяется на прикладной (компетентностный) подход. Это приводит к постановке проблемы выбора технологий и методов обучения, которыми эти компетентности будут достигаться. Первостепенную роль в этом играют, конечно, не традиционные, а инновационные – интерактивные технологии обучения.

Интерактивные методы (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг с другом) – такие методы обучения, которые основаны на взаимодействии обучающихся между собой. Интерактивное обучение – это:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;
- «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;
- «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [3].

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова [4] выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

1. При решении практических задач интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний. За счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний как раз и обеспечивается необходимая эффективность.

2. Благодаря интерактивному обучению происходит повышение мотивации и вовлеченности участников в решение обсуждаемых проблем. Это дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, делает более осмысленным процесс обучения.

3. В процессе интерактивного обучения формируется способность мыслить неординарно, по-особому своеобразно видеть проблемную ситуацию, выходы из неё; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивать такие черты, как умение выслушивать точку зрения собеседника, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

В рамках интерактивного обучения в преподавании информатики и информационных технологий, ориентированных на сферу агропромышленного комплекса, могут проводиться как лекции, так и практические (лабораторные) занятия. Среди лекций можно выделить следующие формы проведения [5]:

- лекция проблемная, когда преподаватель в процессе изложения материала создает проблемные ситуации и вовлекает студентов в их анализ. При этом обучаемые должны самостоятельно прийти к тем выводам, которые преподаватель хотел сообщить в качестве новых знаний;
- лекция с запланированными ошибками или так называемая лекция-провокация, заключающаяся в том, что после объявления темы лекции преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок. В конце лекции студенты должны назвать эти ошибки;

- лекция-визуализация, в которой передача преподавателем информации студентам сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм и т. п. с помощью ТСО и ЭВМ (слайды, видеозапись, дисплеи, интерактивная доска и т. д.);

- лекция «пресс-конференция», когда преподаватель просит студентов письменно в течение нескольких минут задать ему вопросы по объявленной теме лекции, а затем в течение 3–5 минут систематизирует эти вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию, включая ответы на заданные вопросы в ее содержание;

- лекция-диалог, когда содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции.

В отличие от способов чтения лекций, существует также ряд форм интерактивного обучения, которые можно широко использовать во время проведения лабораторных и практических занятий: работа в малых группах, метод проектов, анализ конкретных

ситуаций (кейс-метод), ролевые и деловые игры, междисциплинарная форма обучения, обучение на основе опыта, информационно-коммуникативные формы [6; 7]. В преподавании информационных технологий, используя, например, возможности широко распространенного средства Microsoft Office Excel, студентам экономических направлений в рамках анализа конкретных ситуаций (кейс-метода) можно предложить провести анализ чувствительности бизнес-ситуации в деятельности конкретной фирмы. В ходе проведения анализа чувствительности, как правило, требуется определить значение исходной переменной, необходимой для получения конкретного результата. Если же рассмотреть эту ситуацию в плане ролевой игры, то студент, играющий роль специалиста-аналитика, разрабатывающего данную бизнес-ситуацию, получает возможность заранее ответить на вопросы руководства фирмы типа «что – если». Данными способами на конкретно-методическом уровне можно реализовать поиск оптимальных в имеющихся условиях интерактивных форм организации обучения студентов.

Библиографический список

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2014.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2014.
3. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов, 2016.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие. Москва, 2018.
5. Назарова Ю.Н. Проблемы использования традиционных и инновационных методов в обучении и воспитании студентов. *Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 2015: 268 – 276.
6. Назарова Ю.Н., Руденко А.Ю. Инновационные технологии совершенствования методов обучения в современной образовательной деятельности. *Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 2015: 276 – 282.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник. С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. Москва, 2014.

References

1. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitiye i realizatsiya*. Moskva, 2014.
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celeвая osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2014.
3. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. Saratov, 2016.
4. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: uchebnoe posobie*. Moskva, 2018.
5. Nazarova Yu.N. Problemy ispol'zovaniya tradicionnykh i innovatsionnykh metodov v obuchenii i vospitanii studentov. *Vospitatel'nyy potencial povysheniya kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya*: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Volgograd, 2015: 268 – 276.
6. Nazarova Yu.N., Rudenko A.Yu. Innovatsionnye tehnologii sovershenstvovaniya metodov obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noy deyatel'nosti. *Vospitatel'nyy potencial povysheniya kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya*: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Volgograd, 2015: 276 – 282.
7. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii*: uchebnik. S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyarov i dr. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.07.18

УДК 377(09)

Soldatov N.F., Head of Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian Interior Ministry, Police Lieutenant Colonel (Volgograd, Russia), E-mail: slatvn.3@mail.ru

Shuvalov A.P., senior teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian Interior Ministry, Police Lieutenant Colonel (Volgograd, Russia), E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

Krivoshein A.A., senior teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian Interior Ministry, Police Lieutenant Colonel (Volgograd, Russia), E-mail: pa_l_mai2550@mail.ru

Gladkov D.V., teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian Interior Ministry, Police Major (Volgograd, Russia), E-mail: Dmitri-don-55@mail.ru

TOPICAL ISSUES OF USE OF EXPERIENCE OF VOCATIONAL TRAINING OF POLICE IN THE RUSSIAN EMPIRE OF THE SECOND HALF OF THE 19TH BEGINNING OF THE 20TH CENTURY IN CONDITIONS OF REFORMING OF LAW-ENFORCEMENT BODIES AT THE PRESENT STAGE. The article studies historical aspects of how the system of vocational training of police of the Russian Empire at the turn of the XIX-XX centuries formed. The continuity in use of professional experience in this direction of activity of law enforcement agencies is traced, the value of studying of historical heritage for the purpose of modernization and reforming of system of preparation and education of shots for modern Russian police is staticized. Special attention is paid to the moral education of police officers with the emphasis on traditional religious faith. The idea that the use of positive experience of police of pre-revolutionary Russia in the sphere of vocational training is historically natural and methodically justified as a test of time, but, taking into account requirements of time needing adjustment is proved.

Key words: police, law enforcement agencies, vocational training, office preparation, moral and psychological preparation, Russian Empire.

Н.Ф. Солдатов, нач. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: slatvn.3@mail.ru

А.П. Шуваев, ст. преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: a.shuvalov72@mail.ru

А.А. Кривошеин, ст. преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгодонск, E-mail: pa_l_mai2550@mail.ru

Д.В. Гладков, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгодонский филиал ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгодонск, E-mail: Dmitri-don-55@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦИИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX НАЧАЛА XX ВЕКА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются исторические аспекты формирования системы профессиональной подготовки полиции Российской империи на рубеже XIX – XX веков, прослеживается преемственность в использовании профессионального опыта в данном направлении деятельности правоохранительных органов, актуализируется значение изучения исторического наследия с целью модернизации и реформирования системы подготовки и воспитания кадров для современной российской полиции. Особое внимание уделено духовно-нравственному воспитанию сотрудников полиции с опорой на традиционные религиозные конфессии. Обосновывается мысль о том, что использование положительного опыта полиции дореволюционной России в сфере профессиональной подготовки является исторически закономерным и методически оправданным, как прошедшее испытание временем, но, с учетом требований времени, нуждающееся в корректировке.

Ключевые слова: полиция, правоохранительные органы, профессиональная подготовка, служебная подготовка, морально-психологическая подготовка, Российская империя.

Проводимая в современной России реформа органов МВД ставит своей целью оптимизацию структурных и функциональных элементов механизма правоохранительной системы, относит вопросы профессиональной подготовки сотрудников МВД к числу приоритетных. Проведение реформы невозможно без системного подхода, детального анализа положения, в котором находится профессиональная подготовка сотрудников полиции на современном этапе. Необходимо выявить наиболее значимые факторы, влияющие на процессы обучения и воспитания сотрудников полиции с целью корректировки и модернизации научно-методического обеспечения профессиональной подготовки сотрудников полиции. В данном контексте необходимо актуализировать значение исторического опыта, полученного в процессе формирования системы профессиональной подготовки в полиции дореволюционной России. С практической точки зрения наиболее плодотворным и интересным является период российской истории полиции с первой половины XIX по начало XX века. Именно в это время завершается оформление полиции как общественного и государственного института, определяются и законодательно закрепляются её функциональные полномочия, устанавливаются организационные основания обеспечения ее профессиональной деятельности. Идеологизированный характер отечественной науки в советский период долгое время не позволял дать объективную картину исследований данной проблемы, так как полицейское наследие дореволюционной России представлялось, как правило, в негативных тонах и принимать его на вооружение советским органам правопорядка было совершенно невозможно. В отечественной историографии постсоветского периода существует достаточно много работ, посвященных становлению и деятельности полиции в России, однако вопросы профессиональной подготовки дореволюционной полиции освещены недостаточно, среди наиболее интересных исследований этой проблемы стоит отметить А.А. Кобозева, А.М. Назаренко, А.А. Сальникова.

Возникновение в России регулярной полиции связано со становлением абсолютизма в период проведения реформ Петром I, который своим Указом от 25 мая 1718 г. учредил должность генерал-полициймейстера в Санкт-Петербурге. Проблему нехватки кадров пытались решить путем временного направления в полицию чиновников из других учреждений, гвардейцев и драгун, однако проблема с квалифицированными кадрами продолжала оставаться острой еще долгие годы. Причин было несколько: и нежелание привлекаемых на службу лиц переезжать в неудобные и дорогие для проживания столичные города, и низкое жалование, и отсутствие системы первоначальной профессиональной подготовки полицейских. До середины XVIII в. полиция развивалась на принципах петровских реформ и после смерти Петра I его ближайшие наследники меняли только генерал-полициймейстеров, но не сущность полиции. Важно подчеркнуть, что в исследуемый период система профессиональной подготовки полицейских кадров в России еще не сформировалась, уровень образования руководящего состава полицейских чиновников был очень низким. Жесткая установка по обучению дворянства, введенная Петром I, а также последующая политика просвещения абсолютизма Екатерины II значительно не повлияли на уровень образования основных социальных слоев населения, что, естественно, отразилось и на кадровый состав чинов полиции. Особенно страдал рядовой состав полиции, так как низшие слои общества практически не имели возмож-

ности повышать свой образовательный уровень. Отсутствие первоначальной профессиональной подготовки должностных лиц органов полиции в определенной степени должно было бы компенсироваться систематическим изучением действующего законодательства. Всем полицейским чинам предписывалось изучать законы и распоряжения, на что отводилось не менее часа ежедневно. Начало XIX в. ознаменовалось существенной реорганизацией государственных органов империи, 8 сентября 1802 г. образовалось Министерство внутренних дел, которому была подчинена полиция. В состав полиции того времени входили представители разных социальных сословий с различным уровнем образования: от дворян до отпущенных на волю навечно дворовых людей, а также иностранцы. Естественно, полицейские с университетским образованием были редкостью, и их небольшой процент в центральном аппарате управления практически не влиял на состояние кадров в полиции. Из-за низкого денежного содержания желающих служить в полиции было недостаточно, поэтому к исполнению полицейских функций продолжали привлекаться сами городские жители, в том числе и те, на которых такие повинности налагались по общественным приговорам, а также взамен штрафных санкций. Разумеется, что данные лица не соответствовали требованиям полицейской службы, не имели соответствующей профессиональной подготовки и знаний. Большой проблемой для полицейской системы империи стала ликвидация элементарной безграмотности. Следует отметить, что лица, замещающие руководящие посты в МВД, Департаменте полиции, губернских, уездных и городских полицейских органах являлись профессиональными чиновниками, прохождение службы которых определялось общими положениями гражданской службы, которые применялись во всех государственных учреждениях Российской империи. Еще со времени Табели о рангах Петра I установилось нормативно-правовое закрепление зависимости между уровнем образования чиновника и его дальнейшим карьерным ростом, а со временем оно лишь усложнялось и видоизменялось, но оставалось постоянно [1, с. 195]. Учитывая отсутствие в России специальных полицейских учебных заведений, основная часть классных чинов общей полиции получала образование в гражданских и военных высших и средних учебных заведениях. Естественно, что такое образование, пусть даже и юридическое, не носило специфической полицейской направленности, что не могло не отразиться на компетентности полицейских руководителей. Хотя еще в дореформенный период в Александровском (Царскосельском) лицее была предпринята попытка внедрить в учебный процесс специальную программу приготовления к полицейской службе. Основными ее разделами являлись: «попечение об общественном производстве; попечение о народном здравии; надзор за ремеслами и различной торговлей; об общественном призрении; попечение об охране общественной и личной безопасности от противозаконных поступков и от разрушительных действий природы; техническое учение о службе» [2, с. 51–53]. Попытка оказалась единственной и не совсем удачной: за все время существования полиции Российской империи так и не было создано специализированное высшее полицейское учебное заведение. Несколько лучше обстояло дело с профессиональной подготовкой средних и низших чинов полиции. В дореформенный период значительный процент низших чинов полиции составляли низшие военные чины, признанные негодными к прохождению воинской службы, что не могло не отразиться на профессионализме полицейских.

Однако предпринимались определенные меры, направленные на повышение профессиональной подготовки этой категории полицейских. Так, с 1838 года унтер-офицеры полиции могли сдавать специальный квалификационный экзамен на получение первого классного чина (т. е. чиновник XIV класса по Табелю о рангах). Получение классного чина предоставляло ряд преимуществ, в том числе повышение жалования в два раза. Сдавать экзамен могли только унтер-офицеры, у которых не было нареканий по службе, и при условии хорошего положения дел во вверенном квартале. Порядок отбора кандидатур и программа экзаменов для унтер-офицеров полиции утверждались лично императором. Разрешалось один раз пересдать экзамен. К квалификационным требованиям к кандидатам относилось «знание основных положений и норм морали христианского учения, умение бегло и грамотно читать и писать, выполнять арифметические действия. Кроме того, он обязан был знать инструкции для квартального надзирателя, правила ведения служебной переписки и статистического учета правонарушений, порядок организации розыскных мероприятий и правила первоначальных следственных действий» [3, с. 78]. Введенный в 1873 году принцип комплектования полиции «по вольному найму» вместо принудительного направления на службу в полицию солдат и армейских унтер-офицеров, признанных негодными к строевой службе, положительно сказался на повышении профессионального уровня низших чинов полиции. Необходимым требованием для поступления на службу стало предоставление положительных отзывов-рекомендаций с мест прежней службы. На ведущие места среди требований к полицейскому выдвигаются профессионализм, нравственные качества и развитое правосознание. Комплектование полиции по принципу вольного найма предоставляло возможность добровольного, сознательного поступления на полицейскую службу, а руководству полицейских органов – возможность отбора лиц, наиболее удовлетворявших конкретным условиям вакантной должности [4, с. 48–49].

В 1867 году в полиции Санкт-Петербурга впервые был создан так называемый полицейский резерв для качественного отбора кандидатов на службу, при котором находилась школа для подготовки кандидатов на должности околоточных надзирателей и городовых. Срок обучения составлял от двух недель до одного–двух месяцев, после чего кандидаты должны были сдать квалификационный экзамен, по результатам которого принималось решение об их зачислении в штаты соответствующих участков или полицейского резерва. Успешно выдержавшие экзамен, зачислялись в резерв и направлялись на стажировку в полицейские участки для приобретения практических навыков под руководством опытных наставников. По окончании срока стажировки молодые полицейские распределялись по полицейским участкам. Резерв Санкт-Петербургской столичной полиции стал образцом для создания резервов полиции в таких крупных городах империи, как Москва, Киев, Минск, Варшава, Вильно [5, с. 60].

Еще одним значимым событием стало открытие с 1880 года школ для полицейских урядников. Первая школа была открыта в Перми, позднее аналогичные школы открылись в Самаре, Минске, Астрахани и других крупных городах. Занятия в данных школах проводились, как правило, старшими чинами уездного полицейского управления, служащими губернских учреждений, преподавателями местных учебных заведений, а также приглашенными судебными и прокурорскими чиновниками. В 1913 году Министерством внутренних дел была утверждена единая программа для школ и курсов, осуществлявших подготовку полицейских урядников, рассчитанная на 3 месяца обучения. Среди изучавшихся предметов были русский язык, законоведение, положения об общеполцейских обязанностях, сыскное дело, строевая и стрелковая подготовки. Будущие урядники учились делать осмотр и описание места происшествия, выявлять и допрашивать свидетелей, подозреваемого в преступлении, собирать вещественные доказательства, устанавливать личность преступника, знакомиться со вспомогательными средствами обнаружения преступника (регистрация, фотография, словесный портрет и др.).

Таким образом, с конца XIX века начала активно формироваться система профессиональной подготовки полиции Российской империи. Общий рост преступности и квалификации преступников потребовал от полиции повышения профессионализма и эффективности работы, кроме того стали предъявляться повышенные требования к руководителям полицейских подразделений. Это было обусловлено в том числе и тем, что обучение своих подчиненных также вменялось в обязанность ру-

ководителям. Например, в 1908 г., когда был принят закон «Об организации сыскной части», по распоряжению министра внутренних дел П.А. Столыпина при Департаменте полиции были созданы специальные курсы для подготовки начальников этих новых подразделений, планировалось также открытие школы для подготовки работников уголовного сыска. Поднимался вопрос и о создании школ для подготовки полицеймейстеров, так как многие из них не имели ни соответствующего образования, ни опыта полицейской службы, а назначались в основном по протекции высокопоставленных особ. Обучение полицейских чинов в специальных школах и на курсах сводилось не только к изучению действующего законодательства, им также прививались требования норм морали и нравственности, в том числе и при активном участии представителей Русской православной церкви. Например, «протоиерей Василий Чебышев, настоятель церкви во имя св. Николая Чудотворца с сентября по май 1911 – 1912 годов совершил 92, а в 1912 – 1913 годах – 89 пастырских посещений различных подразделений полиции Петербурга» [3, с. 67]. Согласно приказу градоначальника Санкт-Петербурга генерал-майора Д.В. Драчевского № 207 от 29 сентября 1909 года, в котором «приставам предписывалось два раза в неделю, по вторникам и пятницам, организовывать проведение занятий со всем личным составом участковых управлений. Занятия с городовыми должен был проводить старший помощник пристава, а с околоточными надзирателями – пристав» [3, с. 64]. Начальники стремились в ходе занятий «внушить городовым вежливость, сдержанность, спокойствие, твердость в своих действиях, правдивость в служебных докладах» [6]. А в приказе от марта 1911 года градоначальник Санкт-Петербурга потребовал от начальников полицейских подразделений «...постоянно разъяснять настоящее мое требование подведомственным им чинам на занятиях с ними и в других подходящих случаях, подавая им пример своим всегда доброжелательным и корректным отношением ко всем обращающимся к ним обывателям» [7].

Сегодня, как и сто лет назад, вопросы духовного и морально-нравственного воспитания сотрудников полиции являются актуальными, также как и контакты с РПЦ, представителями других традиционных конфессий. «Необъявленная война с нашим обществом тех, кто не желает жить по закону, не должна привести к понижению потенциала к сопротивлению внешним или внутренним угрозам. А для этого, – подчеркивал Патриарх Кирилл, – полицейским нужен духовный и нравственный «иммунитет» от того зла, с которым они сталкиваются ежедневно... <...>... Решать эту проблему мы должны все вместе – и руководство правоохранительных органов, и лучшая часть ваших сотрудников, которые, конечно, размышляют обо всем этом, и представители традиционных религий, и наша общественность, и выдающиеся представители нашей науки, культуры, образования» [8]. Во многих горрайорганах внутренних дел уже становится доброй традицией участие представителей духовенства традиционных конфессий при проведении воспитательной работы с личным составом. Исходя из анализа приведенного материала в данной работе, можно сделать вывод, что с момента образования полицейских органов в России вопросы профессиональной подготовки и духовно-нравственного воспитания всегда были жизненно актуальными. Пройдя долгий и тернистый путь своего развития, российская полиция к началу XX века создала устойчивую систему подготовки будущих полицейских, которая выдержала проверку временем и послужила основой для формирования системы профессиональной подготовки советской милиции, а затем и новой российской полиции. Изучение опыта профессиональной подготовки полицейских в России XIX – начале XX века представляется целесообразным осуществлять в рамках занятий по профессиональной служебной и морально-психологической подготовке сотрудников полиции не только с целью повышения общекультурного уровня сотрудников и ознакомления с историей российской полиции, но и выработки предложений и методических рекомендаций, направленных на повышение уровня профессиональной подготовки сотрудников ОВД, оптимизации кадровой и воспитательной работы с личным составом. С учётом исторического опыта подбора и стажировки кадров в практических подразделениях полиции дореволюционной России считаем целесообразным усовершенствовать институт кадрового резерва из числа гражданских лиц, желающих занять должности в полиции и, в частности участкового уполномоченного полиции, которые могли бы в порядке ознакомления проходить определенную подготовку и стажировку до поступления на службу. Это способствовало бы более эффективной профориен-

тации кандидатов, более качественному профессиональному отбору и минимизации оттока кадров на начальном этапе службы. Для придания данным лицам определённого законного статуса, позволяющего им приобретать необходимые знания, умения и

навыки, а также стажироваться под руководством практических сотрудников, предлагается включать их на период стажировки в общественные объединения правоохранительной направленности.

Библиографический список

1. Колодкин Л.М. Правовой статус преподавателей вузов дореволюционной России (XIX – начало XX веков). *МВД России 200 лет: история, развитие, перспективы: Труды Академии управления МВД России*. Москва, 2003.
2. Кобозев А.А. Профессиональная подготовка полицейских кадров в период образования и становления МВД Российской империи. *История государства и права*. 2006; 5: 49 – 53.
3. Назаренко А.М. *Санкт-Петербургская столичная полиция (1906 – 1913) (Исторический аспект)*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Санкт-Петербург, 2000.
4. *Полиция и милиция России: страницы истории*. Москва, 1995.
5. Сальников А.А. *Правовой статус сотрудника полиции во второй половине XVIII – начале XX в.* Москва, 2011.
6. *Ведомости Санкт-Петербургского градоначальства*. 1909; 1 дек; № 255.
7. *Ведомости Санкт-Петербургского градоначальства*. 1911; 24 марта; № 66.
8. *Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на круглом столе «Духовность. Нравственность. Закон»*. 28 марта 2012 года Available at: <http://www.patriarchia.ru>

References

1. Kolodkin L.M. Pravovoj status prepodavatelej vuzov dorevolucionnoj Rossii (XIX – nachalo XX vekov). *MVD Rossii 200 let: istoriya, razvitie, perspektivy: Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. Moskva, 2003.
2. Kobozev A.A. Professional'naya podgotovka policejskih kadrov v period obrazovaniya i stanovleniya MVD Rossijskoj imperii. *Istoriya gosudarstva i prava*. 2006; 5: 49 – 53.
3. Nazarenko A.M. *Sankt-Peterburgskaya stolichnaya policiya (1906 – 1913) (Istoricheskij aspekt)*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
4. *Policiya i miliciya Rossii: stranicy istorii*. Moskva, 1995.
5. Sal'nikov A.A. *Pravovoj status sotrudnika policii vo vtoroj polovine XVIII – nachale XX v.* Moskva, 2011.
6. *Vedomosti Sankt-Peterburgskogo gradonachal'stva*. 1909; 1 dek; № 255.
7. *Vedomosti Sankt-Peterburgskogo gradonachal'stva*. 1911; 24 marta; № 66.
8. *Vystuplenie Svyatejshego Patriarha Kirilla na kruglom stole «Duhovnost'. Nravstvennost'. Zakon»*. 28 marta 2012 goda Available at: <http://www.patriarchia.ru>

Статья поступила в редакцию 30.07.18

УДК 37.035.7

Nikolaenko V.A., Adjunct, Military University of the Russian Defense Ministry, Colonel (Moscow, Russia),
E-mail: viktornikolaenko@yandex.ru

THE CONCEPT OF AN EXAMPLE AS A METHOD OF INDOCTRINATION OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article discusses the theoretical basis of the method of giving an example in education of military units of the national guard of the Russian Federation. The basics and concept of an example as one of the most important methods of education in the military environment are revealed. Special attention is paid to the problems of officers' use of examples of direct impact and examples of indirect impact on the personality of soldiers in the process of education. The article considers the example as a method of practical activity in the integral military-pedagogical process of National Guards, which is based on imitation.

Key words: personal example, method, education, influence, imitation, formation, soldier.

В.А. Николаенко, адъюнкт. ФГКБОУ ВО «Военный университет» МО РФ, подполковник, г. Москва,
E-mail: viktornikolaenko@yandex.ru

ПОНЯТИЕ О ПРИМЕРЕ КАК МЕТОДЕ ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются теоретические основы метода примера в воспитании военнослужащих частей и подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации. Раскрывается сущность и понятие примера, как одного из важнейших методов воспитания в военной среде. Особое внимание уделено проблематике использования офицерами примеров непосредственного воздействия и примеров опосредованного воздействия на личность военнослужащих в процессе воспитания. В статье пример рассматривается как метод практической деятельности в целостном военно-педагогическом процессе Росгвардии, в основе которого лежит подражание.

Ключевые слова: личный пример, метод, воспитание, воздействие, подражание, формирование, военнослужащий.

В педагогической литературе вопрос о примере как методе воспитания находит различное освещение. Под примером, как методом воспитания, мы понимаем привлечение офицерами, как в ходе занятий по морально-психологической подготовке, так и при проведении воспитательной работы, образцов лучших военнослужащих, передовых людей нашего государства и ярких фактов из их деятельности в целях воздействия на их сознание и поведение, необходимое нам для успешного выполнения подразделения поставленных служебно-боевых задач в любых условиях складывающейся обстановки.

В этой трактовке мы рассматриваем пример, с одной стороны, как средство нравственного воспитания, с другой – ограничиваем его только использованием в учебно-воспитательном процессе примеров для подражания, недооценивая их роль в воспитании военнослужащих при выполнении задач повседневной жизнедеятельности.

С другой точки зрения, можно сказать, что пример является одним из важнейших методов воспитания военнослужащих и что суть этого метода состоит в моральных поступках офицеров (воспитателей) и других лиц, которым военнослужащий (воспитуемый) сознательно или несознательно подражает в своем последующем поведении.

Таким образом, рассматривая пример, как метод воспитания, с этой стороны, мы видим, что воздействие на подчиненных идет только через личный пример офицера (воспитателя) и окружающих их лиц, без привлечения передовых образцов поведения людей и ярких фактов их жизни и деятельности. И здесь мы видим, что из вида полностью упускается возможность использования в учебно-педагогическом процессе подвигов героев Отечества, примеров поведения и действий передовых военнослужащих, литературных героев, героев кинофильмов и т. д.

Если подходить к определению сущности примера как метода воспитания и его воспитательного воздействия более широко, то можно сказать, что под примером, как средством воспитания, следует понимать непосредственное воздействие поступков и действий людей на сознание и поведение воспитуемых. При этом мы подразумеваем не только непосредственное воздействие офицеров (воспитателей) и окружающих людей на поведение и сознание воинов, но и воспитательное воздействие на них примерами из жизни и деятельности великих людей прошлого и настоящего, литературных и киногероев.

Из приведенных выше определений мы видим, что под примером, как методом воспитания военнослужащих, можно понимать воздействие офицера (воспитателя) на сознание, чувства и волю подчиненных (воспитуемых) с помощью личного примера, а также примера других лиц, окружающих военнослужащих в повседневной деятельности, и воздействие на воинов примерами исторических личностей, героев Российской Федерации (Советского союза), литературных, киногероев и т. д.

Эта точка зрения представляется нам наиболее правильной и полной. Но и она не лишена недостатков, в связи с тем, что воспитание на примере является преднамеренным воздействием офицера на своих подчиненных, а в случае, если командир не является образцом поведения, поступков, действий, то это может вызвать обратный эффект и не поможет нам достигнуть главной цели – воспитать военнослужащего.

Чтобы найти наиболее правильный путь решения данного вопроса, нам представляется возможным разделить все воспитательные примеры на примеры непосредственного воздействия и примеры опосредованного воздействия.

К примерам, непосредственно воздействующим на поведение военнослужащих, можно отнести личный пример офицера и окружающих воспитуемого людей, с которыми он вступает в непосредственное взаимодействие, контакт и наблюдает их жизнь, дела и поступки.

К опосредованно воздействующим примерам, по нашему мнению, относятся все примеры, которые воспринимаются воинами через аудио- или видеозаписи, наглядную агитацию, устное или печатное слово, кино, литературу и т. д.

В основу деления примеров, как это видно из вышеизложенного материала, мы взяли характер воздействия на сознание и поведение воспитанников. По нашему мнению, каждый из этих типов воздействия может выступать как самостоятельное средство воспитания. Взятые в своем единстве они и будут составлять то, что мы понимаем под примером как методом воспитания.

Таким образом, пример как метод воспитания – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание и поведение военнослужащих путем личного образцового поведения и личных качеств офицера (воспитателя), а также привлечения им с той же целью героических поступков, примеров и ярких фактов из жизни великих исторических выдающихся личностей, литературных образов и других примеров, достойных подражания.

Метод примера в целом основывается на склонности людей к подражанию. Поэтому данный метод воспитания военнослужащих иногда называют – методом подражания. Известный советский педагог А.С. Макаренко, подчеркивая огромное воспитательное значение примера, говорил: «...метод подражания в воспитании имеет большое значение» [1].

О воспитательном значении подражания писал и К.Д. Ушинский. Он говорил, что люди склонны подражать примеру других людей и именно поэтому пример является одним из сильнейших средств воздействия на воспитуемых.

«В склонности души к привычке к подражанию, – утверждает К.Д. Ушинский, – воспитание находит сильнейшее средство для воздействия на воспитанника: вся сила примера основывается на них» [2].

Всё выше сказанное не означает, что пример не может использоваться для других задач обучения и воспитания. Воспитательное значение примера трудно переоценить. Так, примеры великих людей прошлого – полководцев, флотоводцев, писателей, художников, композиторов, примеры героических подвигов в войнах прошлого (Ледовое побоище, Куликовская битва, Отечественная война 1812 г., Первая и Вторая мировая война, контртеррористическая операция на территории Чеченской республи-

ки) и настоящего (контртеррористическая операция в Сирийской Арабской республике) часто являются как объектом подражания, так и предметом национальной гордости.

В педагогическом процессе пример часто используется как средство внутренней наглядности. Яркий, живой, выразительный пример привлекается в лекциях, докладах, беседах как иллюстративный материал для того, чтобы сделать мысль и доводимую информацию более понятной, ясной, наглядной и запечатлеваемой. Пример облегчает понимание сложного, теоретического материала.

При подготовке к любому занятию, как теоретическому, так и практическому, офицер должен уметь выделить из всего объема информации, которая будет доведена на лекции или групповом занятии до личного состава, самое нужное, самое главное, иллюстрировать каждую важную мысль яркими фактами, примерами.

Пример в качестве иллюстрации используется не только для того, чтобы раскрыть какое-либо теоретическое положение, сделать его доступным пониманию, но и для того, чтобы показать, как нужно или как не нужно поступать в том, или ином случае, каким надо или не надо быть. И для этой цели можно использовать не только целостные образы выдающихся отечественных деятелей, новаторов, героев прошлого и настоящего, образы литературных и киногероев, но и отдельные яркие примеры, и факты из жизни и деятельности самих офицеров.

Вполне понятно, что там, где пример используется для раскрытия каких-либо теоретических положений или понятий, он выполняет вспомогательную роль и является одним из методических приемов командира или воспитателя.

Но яркий пример может быть использован и для того, чтобы раскрыть черты передового военнослужащего, достойного быть образцом для подражания. В этом случае, стремление сузить понятие до степени непосредственно-воспринимаемых образов свидетельствует о недооценке значения опосредованного примера, играющего огромную роль в воспитании российских воинов.

Однако не нужно сводить понятие примера только к непосредственно воспринимаемым примерам. При этом, рассматривая огромное воспитательное значение примера, мы имеем в виду не только непосредственно-воспринимаемые примеры, но и примеры, воспринятые через слово, дело, книги, издания войсковой периодической печати и т. д. Здесь можно поставить вопрос о воспитании военнослужащих войска национальной гвардии РФ на примере в более широком смысле. И с этой позиции, рассматривая данный вопрос, мы считаем, актуальным было бы требование к войсковой периодической печати, войсковым средствам массовой информации, агитаторам и пропагандистам более широко использовать для воспитания военнослужащих положительные примеры из жизни и деятельности войск и других родов и видов Вооруженных сил РФ [3].

Мы считаем, что попытка некоторых педагогов ограничить понятие примера только непосредственно воспринимаемыми поступками является несколько необоснованной. Так как военнослужащие в своей повседневной деятельности подражают не только непосредственно воспринимаемым примерам, но и примерам, воспринимаемым опосредованно, через слово, дело, аудио-, видеотрансляции, кино, радио и т. д., следовательно, путём подражания примеру приобретаются новые качества личности.

Новое пополнение, как и гражданская молодежь, стремится ко всему возвышенному, яркому, сильному, героическому. Именно поэтому героические примеры и примеры, связанные со стремлением к лучшему, новому оставляют неизгладимый след в сознании вновь призванного военнослужащего. Героическими и мужественными поступками людей военнослужащие гордятся, им подражают, на их примерах учатся стойкости, самоотверженности в служении на благо своего Отечества.

В заключении хотелось бы отметить, что офицеры всегда должны иметь непоколебимую и глубокую веру в патриотические качества и неиссякаемую энергию своих подчиненных, не смотреть свысока на личный состав, держать тесную связь с ними и постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, осмысливать каждый их поступок, критически оценивать их деятельность, тщательно изучать передовой опыт военнослужащих других подразделений, и на его основе обучать и воспитывать своих воинов [4]. Сила примера – великая сила.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*. Москва, 1984; Т. 4: 245.
2. Ушинский К.Д. *Сочинения*. Москва, 1950; Т. 9: 543.

3. Федак Е.И., Кармаев А.Ю. Дихотомия научных подходов к процессу реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 3 (63): 227 – 230.
4. Деникин А.В., Юдин И.В. Исторический анализ развития проблемы самостоятельности личности в трудах зарубежных и отечественных исследователей. *Вестник российского нового университета*. 2015; 4.

References

1. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1984; T. 4: 245.
2. Ushinskij K.D. *Sochineniya*. Moskva, 1950; T. 9: 543.
3. Fedak E.I., Karmaev A.Yu. Dihotomiya nauchnykh podhodov k processu realizacii metoda ubezhdeniya v vospitanii voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 3 (63): 227 – 230.
4. Denikin A.V., Yudin I.V. Istoricheskij analiz razvitiya problemy samostoyatel'nosti lichnosti v trudah zarubezhnykh i otechestvennykh issledovatelej. *Vestnik rossijskogo novogo universiteta*. 2015; 4.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 378

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

THE COURSE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE PROFESSIONAL DIRECTIONS. The paper studies problems of how foreign communicative competence form in Philology students, who are going to be future teachers of foreign languages. The work presents an analysis of key questions of the organization of professionally oriented training of the students in practical lessons of a foreign language in the context of the leading trends in educational solutions in a language pedagogical university, and give some recommendations for their positive solution. Special attention is paid to conditions for the use of the teaching of the foreign language students in the course of oral and written speech. The research works out a model for teaching foreign languages to Philology students.

Key words: foreign language, foreign communicative competence, foreign language teaching model, professionally oriented competencies, professionally oriented tasks.

У.А. Овезова, канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru

КУРС ПРАКТИКИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов-филологов, будущих учителей иностранных языков. Осуществлен анализ ключевых вопросов организации профессионально направленного обучения студентов-филологов на практических занятиях по иностранному языку в контексте ведущих тенденций обновления содержания образования в языковом педагогическом вузе и предложены некоторые рекомендации относительно их положительного решения. Отдельное внимание уделяется условиям реализации цели обучения студентов-филологов иностранному языку в курсе практики устной и письменной речи. Предложена модель обучения иностранному языку студентов-филологов.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетентность, модель обучения иностранному языку, профессионально ориентированные компетенции, профессионально ориентированные задания.

Обновление содержания иноязычного языкового образования на фоне процессов глобализации повышает требования к формированию профессионально компетентного педагога, уровень коммуникативной компетентности которого, как результат образовательного процесса, должен соответствовать требованиям стандартов подготовки учителя иностранного языка (ИЯ) и потенциально может постепенно повышаться в ходе специально организованного обучения и самообучения под влиянием достижений современной методики и лингводидактики в сфере профессионального языкового образования.

Широкие возможности для приобретения студентами определенного минимума профессионально значимых знаний, навыков и умений, необходимых для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), а также для становления их личности как будущих учителей ИЯ, открывает такая организация учебного процесса на практических занятиях ИЯ, которая предполагает её системную профессионализацию.

Речь идёт, прежде всего, о последовательно спланированном применении профессионально-ориентированных учебных материалов и заданий на всех этапах преподавания ИЯ в языковом педагогическом вузе.

Итак, указанное состояние нерешенной проблемы свидетельствует об актуальности темы статьи, что предопределяет её цель – провести анализ ключевых вопросов организации профессионально направленного обучения студентов-филологов на практических занятиях по ИЯ в контексте ведущих тенденций обновления содержания образования в языковом педагогическом вузе и предложить некоторые рекомендации относительно их положительного решения.

Следует отметить, что овладение языком с целью обучения других требует специальных методов, приемов, упражнений и режимов работы, адекватных будущей профессионально-педагогической деятельности студентов-филологов. Ведь профессионально ориентированная ИКК – это особый уровень развития коммуникативной компетенции, релевантный только для учителя ИЯ. Ее формирование предполагает овладение ИЯ на вариативно-адаптивном уровне. Другими словами, на уровне, который определяет сформированность умений выделять в ИЯ объекты обучения, предвидеть степень трудности их усвоения учащимися в конкретном учебном материале с учетом соответствующей цели, уровня обученности учащихся и конкретных условий обучения [1].

Указанная сущность профессионально ориентированной ИКК студентов-филологов обуславливает актуальность разработки двунаправленной модели обучения ИЯ на практических занятиях в языковом педагогическом вузе.

Эта модель, по данным обобщения методических достижений последних лет в сфере профессионально коммуникативного обучения ИЯ студентов-филологов [2; 3; 4], ориентирована на формирование как собственно коммуникативных, так и профессионально-педагогических умений в области учебной деятельности учителя ИЯ, средством чего служат специально подготовленные педагогизированные проблемные упражнения, или учебно-профессиональные задачи.

Указанная двунаправленная модель обучения студентов-филологов ИЯ должен отмечаться следующими особенностями:

повышенной мотивацией учения, обусловленной стимулирующей интереса студентов к определенным аспектам комму-

никативно-учебной деятельности учителя ИЯ и последующей установкой на овладение соответствующими профессионально-педагогическими умениями;

более плотным режимом работы студентов, учитывая системный характер процесса овладения речевыми (коммуникативными) и профессиональными умениями;

значительно большей, по сравнению с однонаправленным обучением ИМ, контролируемостью и управляемостью учебного процесса, обусловленными применением различных видов контроля, в том числе и «двойного» контроля, при котором на взаимоконтроль студентов, которые взаимодействуют в режимах «студент – группа», «студент – студент», накладывается контроль преподавателя;

повышенной повторяемостью учебного материала (но каждый раз с новым заданием) в речевых и профессионально-ориентированных ситуациях.

Конечно, одной из важных задач реализации двунаправленной модели является овладение студентами-филологами определенным минимумом дидактической речи учителя ИЯ, которая призвана не только служить инструментом обучения языку, но и выполнять другие, связанные с этим назначением функции, направленные на: создание искусственной иноязычной среды, необходимой для погружения обучающегося в атмосферу новой для него речи и формирование умений внимательно слушать иноязычную речь учителя/преподавателя, правильно на нее реагировать; ознакомление со звуковым образом соответствующего ИЯ и эталоном для формирования качественных навыков произношения, которые обучающиеся начинают или продолжают осваивать; объяснение специфики лексического, грамматического строения соответствующего ИЯ; создание психологически благоприятного климата на уроке/занятии ИЯ путем вежливого и доброжелательного общения преподавателя с обучающимися, поощрение за их учебные достижения, тактичные замечания по поводу замеченных недостатков; регуляцию речевого и неречевого поведения обучающихся в ходе решения запланированных учебных задач, нацеленных на: а) усвоение обучающимися языкового материала; б) формирование навыков и умений иноязычного общения; в) осуществление контроля за уровнем их сформированности.

Исходные основы дидактической речи будущего учителя ИЯ формируются на практических занятиях ИЯ, начиная с первого курса педагогического вуза. Недостаточное внимание к этому компоненту профессиональной подготовки дает о себе знать уже во время первой педагогической практики в школе. [5]

Следует отметить, что аутентичные учебные пособия и учебно-методические комплексы (УМК) нового поколения по ИЯ, разработанные на основе коммуникативного метода, которые распространяются известными зарубежными издательствами во всем мире, в том числе и в России, потенциально могут при применении их в качестве основных средств обучения в педагогическом вузе обеспечить благоприятные условия для формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов-филологов. Отдавая должное содержанию этих УМК в аспекте создания аутентичной речевой среды и ознакомления с современными нормами соответствующего ИЯ, необходимо, однако, учитывать их ограничения относительно использования в условиях неязыковой среды и средней общеобразовательной школы и вузов. Ведь первоначально эти УМК были предназначены для преподавания ИЯ в частных языковых заведениях в естественном языковом окружении. И этот фактор объясняет различия в назначении систем преподавания ИЯ, заложенных в аутентичных и отечественных учебниках, ориентированных на определенный уровень обученности студентов.

Действительно, как доказывает анализ оригинальных УМК, серьезным препятствием при их применении для обучения ИЯ как средству общения в диалоге культур и как предмету и инструменту будущей профессиональной деятельности студентов-филологов становится фактор монокультурности оригинальных учебников. Поскольку содержание оригинальных учебников ни в коей мере не связано с культурой России (как и любой другой страны). Тем самым существенно сужаются возможности по обеспечению диалога культур в процессе овладения студентами соответствующим ИЯ, а также и возможности для формирования у них умений представлять носителем языка свою страну и ее культуру на ИЯ, который изучается [6].

Несмотря на узко-прагматическую коммуникативную направленность организации учебного материала, в оригинальных УМК недостаточно системно представлены языковые знания и

приемы их поэтапного усвоения с целью формирования соответствующих языковых навыков: фонетических, лексических, грамматических. Зато акцент делается исключительно на выработку способности практического использования этих знаний в речи.

Ограниченность и неприемлемость этого подхода для профессионально ориентированного обучения ИЯ студентов-филологов, особенно будущих учителей, призванных формировать представление учащихся об особенностях языкового строения изучаемого языка, является вполне понятной.

К тому же, при составлении учебных программ по практике устной и письменной речи или подготовки соответствующих учебников с ориентацией на положительный зарубежный опыт возникают реальные трудности адекватного перевода иноязычных методических терминов. Они обусловлены следующими факторами:

1) «огрехами» методической и психолого-педагогической подготовки составителей рабочих программ и учебных материалов, в частности недостаточным владением понятийным аппаратом методики и психологии, следствием чего является перевод вроде «тексты для зрительного понимания», «разговорные упражнения» и т.п.;

2) поверхностным ознакомлением с зарубежным опытом преподавания ИЯ: отсутствием выяснения методологических и методических основ соответствующей методической системы, условий, для которых она предназначена;

3) некритическим анализом зарубежных методических материалов, их чрезмерным восхищением, а потому и отсутствием предварительного научно обоснованного сопоставления двух методических систем (отечественной и зарубежной) с целью использования тех элементов этих систем, которые могут сделать обучение ИЯ в учебном заведении определенного типа более эффективным;

4) прямым переносом, калькированием иноязычных методических терминов без учета традиций, которые сложились в соответствующей методической системе, ее задач и особенностей условий их реализации в практике преподавания.

Следствием игнорирования этих факторов становятся досадные недостатки организации учебного процесса. Например, ограничения связанные с применением только языковых упражнений, которые выполняются не с коммуникативными, а с формально-логическими задачами и которые не могут таким образом обеспечить формирование речевых навыков и умений, на что нацелены условно-речевые и речевые упражнения, как компоненты систем упражнений (языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных), рекомендованные в методике обучения иностранных языков для учебников разного типа [7; 8].

Итак, опора на положительный зарубежный опыт обучения ИЯ должна быть методически взвешенной и аргументированной, поскольку содержание учебника/УМК для студентов-филологов должно быть построено с учетом задач формирования не только коммуникативной, но и профессиональной и общей (что обуславливает познавательную активность человека) компетенций.

Особое значение в этом направлении приобретает содержание учебника для обучения ИЯ студентов-филологов. Его организация призвана содействовать поэтапной реализации следующих задач.

1. Осуществлять на материале учебника опосредованную методическую подготовку студентов путем привлечения их к наблюдениям за обучающей деятельностью преподавателя и активного участия в методически грамотно построенной организации учебного процесса.

2. Вводить специальную работу над усвоением арсенала речевых средств дидактического общения с постепенным расширением и систематизацией лексики классно-урочного употребления.

3. Практиковать анализ студентами специально отобранных упражнений учебника с целью совершенствования всех компетенций, которые являются предметом формирования на занятиях по практике устной и письменной речи.

4. Обсуждать со студентами последних курсов на практических занятиях по ИЯ на материале учебника результаты (опыт) предыдущих педагогических практик.

5. Использовать на занятиях приемы микрообучения, например, для проведения фонетической или речевой зарядки; введения и семантизации новой лексики с применением лингвострановедческих комментариев (единичных, системных, комплексных).

6. Формировать у студентов, начиная со 2-го курса, некоторых учебных действий, необходимых для работы с литератур-

ным текстом, прежде всего во время домашнего чтения. Отметим отдельно эти действия. Таковыми являются:

- составление дотекстового контекстуально-ориентированного комментария с краткими сведениями об авторе, его художественном замысле, эпохе, с объяснением ключевых национальных реалий;
- подготовка ряда вопросов для извлечения основной информации из прочитанного;
- составление плана и пересказ по его пунктам;
- использования денотатной карты: графическое изображение содержания, которое структурируется по уровням: основная мысль текста, мысли абзаца, факты, подтверждающие мысль абзаца.
- интерпретация прочитанного.

Библиографический список

1. Чернышова М.В. Обучение профессиональному речевому общению (английский язык, система профессиональной переподготовки педагогических кадров). *Иностранные языки в школе*. 2012; 11: 35 – 40.
2. Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика. *Педагогическое образование в России*. 2014; 6: 152 – 155.
3. Кузнецова С.В., Грамма Д.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку. *Международный научный журнал «Инновационная наука»*. 2015; 12: 229 – 230.
4. Казаква О.П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей. *Педагогическое образование в России*. 2014; 6: 109 – 111.
5. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков. *Молодой учёный*. 2011; № 4; Т. 2: 86 – 89.
6. Вартанов А.В. *Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде*: монография. Пятигорск, 2009.
7. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Москва, 2004.
8. Томсон Г.В. Природа юрислингвистики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 380 – 382.

References

1. Chernyshova M.V. Obuchenie professional'nomu rechevomu obscheniyu (anglijskij yazyk, sistema professional'noj perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov). *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2012; 11: 35 – 40.
2. Sergeeva N.N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v sfere professional'noj deyatel'nosti: model' i metodika. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 152 – 155.
3. Kuznecova S.V., Gramma D.V. Nekotorye voprosy obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal «Innovatsionnaya nauka»*. 2015; 12: 229 – 230.
4. Kazakova O.P. Praktiko-orientirovannyye zadachi v podgotovke prepodavateley inostrannogo yazyka dlya special'nykh celej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 109 – 111.
5. Dubrovina T.S. K voprosu o professional'noj kompetentnosti buduschih uchiteley inostrannykh yazykov. *Molodoj uchenyj*. 2011; № 4; Т. 2: 86 – 89.
6. Vartanov A.V. *Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii v monokul'turnoj obrazovatel'noj srede*: monografiya. Pyatigorsk, 2009.
7. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*. Moskva, 2004.
8. Tomson G.V. Priroda yurilingvistiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 380 – 382.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 378

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: ttancyra@yandex.ru

CONTEXTUAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING. The article studies a problem of applying contextual approach to the educational process of teaching students a foreign language. The author underlines that the general usage of some foreign language differs from the language for professional purposes (or specific purposes), and studying in higher schools, students need to improve their foreign language competence concerning with their future professional occupation. The author describes stages of teaching foreign language for specific purposes to develop students' professional knowledge and skills. The way of teaching that is realized by learning firstly isolated words from a particular context to their usage in proposed speech models and at last students' formation of their own sentences and phrases in order to communicate is the most effective, because it's the way of teaching from some simple things to complex ones. Contextual teaching if it's properly planned and organized allows to increase students' motivation to the foreign language learning, master foreign language communicative and professional competence.

Key words: contextual teaching, foreign language learning, model, communicative and professional competence.

Т.А. Танцур, доц. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: ttancyra@yandex.ru

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена проблеме применения контекстного подхода в образовательном процессе при обучении студентов иностранному языку. Автор подчёркивает, что общепотребительное использование иностранного языка отличается от языка профессиональной направленности, поэтому обучаясь в вузе, студенты нуждаются в том, чтобы улучшить уровень иноязычной коммуникативной компетенции, связанной с их будущей профессиональной деятельностью. Автор описывает этапы обучения иностранному языку, которые будут способствовать развитию знаний и навыков студентов в профессиональной области. Способ обучения, который осуществляется путем изучения сначала изолированных от контекста слов к их употреблению в заданных речевых моделях, и, наконец, построение студентами своих собственных предложений и фраз

с целью коммуникативного взаимодействия, является наиболее эффективным, поскольку это способ обучения от простого к сложному. Контекстное обучение, если его применение надлежащим образом спланировано и организовано, позволяет повысить уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка, усовершенствовать иноязычную коммуникативную и профессиональную компетенции.

Ключевые слова: контекстное обучение, изучение иностранного языка, образец, коммуникативные и профессиональные компетенции.

Проблема эффективности обучения иностранному языку в вузе остается по-прежнему актуальной, несмотря на то, что в настоящее время существует большое количество возможностей совершенствования иноязычных навыков (выезд за границу, программы обучения российских студентов в зарубежных вузах, общение в социальных сетях посредством Интернета). Однако на сегодняшний день все более ценным является дальнейшее развитие знаний и навыков иностранного языка студента в вузе с учетом ориентации на его будущую профессиональную деятельность. Данное направление обучения определено потребностями экономики государства, вызванные процессами глобализации, которая перевела многие виды бизнес деятельности в русло интернациональной активности, реализуемой посредством иноязычной коммуникации.

В связи с этим решение проблемы в рамках профессионально заданной ситуации приобретает все большую значимость. Выполнение практико-ориентированных заданий в процессе обучения в вузе способствует формированию устойчивого опыта применения лингвистических средств, терминологии, характерной для конкретной предметной области, и коммуникативных стратегий. В связи с этим контекстное обучение представляет собой деятельностную теорию усвоения социального опыта, сутью которой является формирование и развитие знаний и навыков иноязычной коммуникации студента посредством включения его в активную, личностно значимую деятельность [1].

Проблема перехода от познавательной деятельности студента к представлению коммуникативного взаимодействия с учетом профессиональной направленности была рассмотрена А.А. Вербицким. Автор теории контекстного обучения отмечает, что технология контекстного обучения смещает ориентиры обучения. Знания, умения и навыки иностранного языка становятся уже не предметом обучения, на которых концентрируется учебно-познавательная деятельность студентов, а выступают в качестве средства решения проблемной ситуации [2, с. 7]. Продуктивной основой данного подхода является то, что учебная деятельность студента направлена не просто на овладение лингвистическими единицами, а на формирование навыка практического применения данных единиц в ситуациях делового, профессионально ориентированного общения на иностранном языке. Контекстный подход в обучении создает условия для преобразования чисто учебной деятельности академического типа студентов через имитируемую профессиональную в учебно-профессиональную «с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные» [3, с. 129].

Выполнение учебных практических заданий, нацеленных на вовлечение студентов в ситуацию квазипрофессионального взаимодействия, требует определения обще дидактических и предметных условий, которые будут способствовать повышению уровня иноязычной компетенции студентов. Поскольку трудности обучения возникают в отношении формирования не только нового объема лексической составляющей (студентам необходимо освоить пласт терминологии, характерный для его специальности), но и относительно представления определенной модели поведения в конкретных ситуациях профессионального общения посредством иноязычной коммуникации.

Поскольку терминологический ряд профессиональной направленности имеет узкоспециализированную направленность – это вызывает значительные трудности у студентов, привыкших к употреблению определённых лексических единиц в значении, которое является общеупотребительным. Например, термин *stock* в зависимости от контекста может иметь различные значения – *запас, сырье, основной капитал, акция, наличность, театральная труппа, государственные бумаги, основная часть, основной материал, происхождение, фондовые операции, постоянный репертуар, совокупность* и др. Употребление данного термина в определенном контексте конкретизирует его значение и требует понимания профессионального содержания в целом. Например, *authorised capital stock* – *разрешенный к выпуску акционерный капитал* (эк.), *basic word stock* – *основной сло-*

варный запас (лингв.), *certificate stocks* – *освидетельствованные товары* (юр.), *finished stock* – *готовый продукт* (хим.) и др.

Кроме того, особую сложность представляет собой для студентов перевод слов, которые по-разному переводятся в разных контекстах в рамках одной профессиональной сферы деятельности. Например, слово *положение* в юриспруденции в зависимости от контекста следует переводить следующим образом: *provisions separable* – *автономность положений договора*, *domestic regulations* – *внутренние положения*, *replacement solution* – *выход из сложившегося положения*, *official capacity* – *должностное положение*, *state of facts* – *фактическое положение вещей*, *ethics clauses* – *этические положения (в договоре)*, *legal disadvantage* – *юридически невыгодное положение*, *gaps in the terms* – *упущения в положениях*.

Поэтому применение контекстного подхода при формировании иноязычной профессиональной компетенции предполагает овладение студентами лексико-терминологическим тезаурусом конкретного профессионального направления с целью выхода на учебно-профессиональное общение. Выделяются три этапа учебного процесса, которые позволяют студентам провести разграничение между разными значениями определенной лексической единицы: 1) этап введения, семантизация нового слова и первичного его воспроизведения; 2) этап ситуативной тренировки и создания прочных речевых связей конкретного слова в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях; 3) варьирующий ситуативный этап – этап создания динамичных речевых связей, т. е. обучение новому комбинированию знакомых устойчивых выражений с данным словом в различных контекстах в заданных пределах [4].

Эффективность перехода студентов с учебно-познавательной деятельности к профессионально-практической на основе заданий, имитирующих деловое коммуникативное взаимодействие, зависит напрямую от планирования, организации учебного процесса, подготовки учебно-методического материала преподавателем. Одним из таких материалов являются лексико-терминологические карты, которые готовятся на основе, в первую очередь, содержания базовых текстов учебников и учебных пособий, использование которых предусмотрено рабочей программой. В эти же лексико-терминологические карты включаются слова/термины и наиболее характерные словосочетания с ними из дополнительных источников, которые относятся к определенной теме изучаемого курса. Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности недостаточно только знание слова, меньшую роль здесь выполняет владение связями слов и образование на их основе словосочетания [5].

Такие словосочетания могут быть: 1) двухкомпонентные – существительное + существительное (*business entity, client entity*); прилагательное + существительное (*corporate entity, economic entity*); причастие + существительное (*disappearing entity, estimating entity*); 2) трехкомпонентные – прилагательное + существительное + существительное (*legal entities union, legal entity form*); прилагательное + прилагательное + существительное (*separate legal entity, administrative-territorial entities*); причастие + прилагательное + существительное (*state-owned legal entity*); существительное + предлог + прилагательное + существительное (*accession of legal entities, associations of legal entities, attributes of a legal entity*); 3) четырехкомпонентные связанные предлогом (*identification code of a legal entity, legal entity under public law, legal successor of a legal entity*). Лексико-терминологические карты распечатываются по количеству студентов группы и остаются у них. Это позволяет студентам постоянно иметь под рукой мини терминологический словарь.

Ознакомление с новыми словами происходит на основе анализа содержания текста. Слова в тексте представлены только в конкретном контекстном значении. Для того чтобы научиться создавать собственные тексты, студентам предлагается ряд заданий с новыми словами, работая с ними как с самостоятельными лексическими единицами. На первом этапе наиболее продуктивными будут задания на соотнесение синонимов, антонимов, тер-

мина с его определением, подстановка соответствующего слова в предложение и т. п. Наибольший интерес вызывает задание соотнесения термина с определением, если оно оформляется в виде кроссворда.

Когда студенты ознакомились с возможными видами сочетания конкретной лексической единицы, им предлагаются задания, тренирующие репродуктивное создание речевых образцов, изменяя часть фразы, предложения. В заданиях такого типа сначала студентам предлагается проработать представленные варианты, а далее они самостоятельно должны составить речевые образцы по модели. Например, *A legal entity has legal capacity ... предлагаемые варианты подстановки – to enter into agreements; to assume obligations; to incur debts; to sue and be sued in its own rights* – далее студенты продолжают завершение речевого образца иными возможными вариантами. Задания на изменение предложений согласно заданной модели подталкивают студентов к переходу создания личных речевых образцов, к самостоятельно ведению общения в рамках заданной тематики.

На последнем этапе студентам предлагается ситуативное задание в контексте будущей профессиональной деятельности, где студентам на основе освоенного лексического материала и отработанных речевых образцов предлагается осуществить коммуникативное взаимодействие, следуя выбранным ими ролям. На этом этапе студенты в имитируемой ситуации профессионального общения самостоятельно планируют и реализуют речевые действия. Следует отметить интерес студентов и их активность при выполнении данного задания. Овладев заданными

лексическими единицами и обработав применение возможных речевых конструкций, они более уверенно вступают в общение. Возможность демонстрации знаний в профессиональной области на иностранном языке, т. е. их практическое применение, в значительной степени повышает мотивацию изучения иностранного языка для использования его в значимой для студента как для будущего профессионала области. Контекстное обучение способствует приобретению практических навыков и теоретических знаний (acquisition of practical skills and theoretical knowledge) для успешного ведения коммуникативного общения на иностранном языке [6]. Поскольку ситуативное задание представляет собой заключительный этап тематического освоения, преподаватель имеет возможность осуществить комплексную проверку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов. На данном этапе проверяется умение студентов излагать свои мысли и намерения грамотно, верно и коммуникативно целесообразно. Разработанные критерии сформированности лексико-грамматических и коммуникативных компетенций позволяют максимально объективно определить уровень студентов и выявить ошибки, их вид, с целью тренинга и восполнения данного пробела у конкретного студента.

В заключении отметим, что контекстный подход в обучении иноязычной коммуникации в период обучения студентов вузе является эффективным методом расширения когнитивной базы студентов, совершенствования навыков коммуникативного взаимодействия, формированию познавательной и профессиональной мотивации.

Библиографический список

1. Ключева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2; Ч. 4: 773 – 777.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технологии. *Новые методы и средства обучения*. Москва, 1994; № 2 (16): 3 – 57.
3. Вербицкий А.А., Ларионова А.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва: Логос, 2009.
4. Фомашина Н.В., Сбитнева Н.Н., Аксенова В.Ю. Обучение лексике английского языка в военном вузе. *Филологические науки*. Available at: <http://www.rusnauka.com/pdf/239478.pdf>
5. Ганиева Р.Р. Роль лексики для овладения иностранным языком. *Молодой ученый*. 2016; № 10.2: 8 – 10. Available at: <https://moluch.ru/archive/114/29806/>
6. Msc. Morena Bracaj Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*. 2014; vol. 10, No. 2. Available at: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/2578/2439>

References

1. Klyueva M.I. Kontekstnyj podhod kak osnova inoyazychnogo professional'nogo obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2; Ch. 4: 773 – 777.
2. Verbitskij A.A. Kontekstnoe obuchenie: teoriya i tehnologii. *Novye metody i sredstva obucheniya*. Moskva, 1994; № 2 (16): 3 – 57.
3. Verbitskij A.A., Lariionova A.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii*. Moskva: Logos, 2009.
4. Fomashina N.V., Sbitneva N.N., Aksenova V.Yu. Obuchenie leksike anglijskogo yazyka v voennom vuze. *Filologicheskie nauki*. Available at: <http://www.rusnauka.com/pdf/239478.pdf>
5. Ganieva R.R. Rol' leksiki dlya ovladeniya inostrannym yazykom. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 10.2: 8 – 10. Available at: <https://moluch.ru/archive/114/29806/>
6. Msc. Morena Bracaj Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*. 2014; vol. 10, No. 2. Available at: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/2578/2439>

Статья поступила в редакцию 31.07.18

УДК 378

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: ttancyra@yandex.ru

THE EFFECTIVENESS OF APPLYING INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. In the article the author considers practical possibilities and effectiveness of applying information technologies in foreign language teaching. The introduction of information technologies is useful both for training skills in a mastering a foreign language during lessons and for individual work of students. The author analyzes what types of exercises are helpful to include into the electronic manual, what skills they develop. It is pointed out that operating with electronic means, that the manual provides, makes less stressful doing exercises and encourages students to participate in different types of learning activities. The author underlines that computer-based testing can be successfully used to control the acquired knowledge, but it can check the skills of reproduction and reconstruction of grammar and vocabulary elements that are trained during the process of learning course contents. The author concludes that the usage of basic methods of education in combination with information technologies allows improving the students' foreign language communicative competence.

Key words: information technologies, electronic manual, reproduction, reconstruction, computer-based testing, motivation, foreign language communicative competence.

T.A. Танцюра, доц. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: ttancyra@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье автор рассматривает практические возможности и эффективность применения информационных технологий в обучении иностранному языку. Использование информационных технологий является приемлемым и в процессе отработки навыков иностранного языка на занятии, и для самоподготовки студентов. Автор анализирует, какие виды упражнений являются подходящими для того, чтобы внести их в электронное пособие, какие навыки они развивают. Отмечается, что работа с электронными операционными средствами, представленными в пособии, делает менее стрессовым выполнение упражнений и побуждает студентов к участию в различных видах учебно-познавательной деятельности. Автор подчёркивает, что компьютерное тестирование можно успешно использовать для проверки овладения знаниями, однако оно позволяет проверить только навыки репродукции и реконструкции грамматических и лексических единиц, обучение которым происходит в процессе изучения содержания курса. В заключении делается вывод, что применение ключевых методов образования в сочетании с информационными технологиями позволяет поднять уровень иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, электронное пособие, репродукция, реконструкция, компьютерное тестирование, мотивация, иноязычная коммуникативная компетентность.

Проблема активного использования современных информационных технологий в учебном процессе, несмотря на то что общество погрузилось в эпоху глобальной цифровизации, остаётся актуальной. Одной из основных задач процесса модернизации высшего образования является всестороннее применение доступных средств информационных технологий с целью качественного изменения осуществления процесса образования в целом и, как следствие, повышения уровня универсальных и профессиональных компетенций выпускников вузов. В связи с этим является важным серьёзное изменение профессионального мышления преподавателей, поскольку именно они выполняют весь объем учебно-методической подготовки, определяют методологически правильное использование выбранных средств информационных технологий [1].

Содержательная основа массовой компьютеризации связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда, вообще, в любом его проявлении [2].

Использование информационных технологий оказывает влияние на повышение эффективности развивающего обучения студентов, а также предоставляет возможность формирования навыка самостоятельной учебной деятельности. Последнее является значимым, поскольку в последние годы наметилась тенденция сокращения аудиторных часов для изучения иностранного языка в вузе. При дефиците аудиторных часов введение учебно-методического комплекса для самостоятельной работы студентов с применением информационных технологий компенсирует недостаток времени, приумножает дидактические возможности обучения иностранному языку вне аудиторного времени, повышает уровень мотивации самообразованию. В связи с этим разработка и внедрение электронных учебных курсов является серьёзной поддержкой и в организации самостоятельной работы студентов, и для применения на занятиях в качестве базового методического материала.

Учитывая возможности электронного курса, преподавателями Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ М.В. Мельничук, Т.А. Танцур, О.Н. Аношенковой было разработано электронное пособие для студентов юридического факультета "Some Issues of Law", которое обеспечивает наглядность, аудио и видео обеспечение учебного процесса, текущий контроль. Каждый тематический раздел пособия представлен подразделами – Reading, Word Development, Grammar Practise, Listening, Speaking, Writing. В каждом подразделе предусмотрены задания для самостоятельной работы студентов. В зависимости от этапа освоения содержания тематического раздела задания представлены тремя уровнями сложности: репродуктивный (тренировочный), реконструктивный (полутворческий) и творческий уровни [3].

Задания первого уровня направлены на знакомство, отработку и овладение новым лексическим и грамматическим материалом. Так при ознакомлении с основным текстом студенты визуально (выделение синим цветом) видят новые слова и термины, использование гиперссылок (при помощи клика мышки) позволяет моментально попасть на страницу глоссария с пояснением конкретного термина. Такая возможность компьютерных технологий, представляя собой отчасти игровую форму, увлекает студентов, позволяет в значительной степени экономить аудиторное время и время студентов при ознакомлении с любыми текстами пособия при выполнении самостоятельной работы.

В этом блоке также представлены задания на подбор синонимов и антонимов к словам, которые требуют заучивания. В данном случае эффективность электронного средства обучения становится эффективной для учебно-познавательной деятельности студентов.

Задания второго уровня предусматривают применение приобретенных студентом знаний, умений и навыков в предлагаемых ситуациях, которые сходны с речевыми образцами, моделями заданий, которые прорабатывались на начальном этапе освоения раздела. Выполняя данные задания студенты не должны стремиться строго следовать механическому воспроизведению речевых образцов. На данном этапе учебного процесса студенты могут проявлять самостоятельность. Задания на сравнение сопровождаются визуальным рядом – фото, картинки, печатный текст с фразами и клише рядом с лицом, которое, как предполагается, является партнёром по коммуникации со студентом. Такое визуальное сопровождение помогает осуществить реконструкцию речевых моделей, готовит студентов к спонтанному применению устойчивых фраз в схожих коммуникативных ситуациях. Одним из вариантов реконструкции является выполнение заданий к аудио фрагменту, в одном из заданий студентам предлагается повторить диалог (консультация юриста с клиентом), заменив некоторые детали.

Задания третьего уровня, они в основном представлены в подразделах Speaking и Writing. Задания этого уровня нацелены на самостоятельное представление студентами своих мыслей на основе изученного материала в коммуникативном взаимодействии на иностранном языке. Содержание задания побуждает студентов развивать иноязычного общения в условиях заданной ситуации, ориентированной на будущую профессиональную деятельность.

To get more detailed information about writing A Graduate CV watch Video from the Internet <https://www.grb.uk.com/careers-advice/graduate-cv>.

Study two CVs below. Compare these CVs.

- *What distinguishes these two CVs? Why?*
- *Do you think the applying graduate is suitable for vocational training?*

Каждый раздел заканчивается интерактивным Achievement Test (тестом достижений), который представляет возможность оперативного самоконтроля за счёт использования встроенной системы программирования.

Преимуществами электронного пособия являются удобная навигация по меню, наличие гипертекстовых ссылок (как внутренних, так и внешних), интерактивность, визуализация текстов (компьютерное представление содержания разработанных заданий с использованием рисунков, фото, и ссылок на видео фрагменты). Согласно А.И. Татаринцеву, электронное учебное пособие представляет собой особым образом структурированную информацию по учебному курсу, обеспечивающую реализацию дидактических возможностей во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения: постановку познавательной задачи; предъявление содержания учебного материала; организацию применения первично полученных знаний; обратную связь, контроль деятельности обучаемых; организацию подготовки к дальнейшей учебной деятельности [4].

Использование электронного пособия "Some Aspects of Law" на занятиях позволило поднять уровень мотивации студентов к изучению иностранного (английского) языка, сделать более ин-

тенсивным учебный процесс, повысить продуктивность самоподготовки в работе над учебным материалом. Считается, что процесс овладения знаниями полностью мотивирован тогда, когда учащийся получает удовлетворение от самого процесса обучения, а не только от перспективы использования его результатов в будущем [5, с. 103].

Следующим видом информационных технологий, который применяется в учебном процессе, является компьютерное тестирование с использованием программ автоматизированной системы. С целью выявления прогресса развития иноязычной компетентности, были разработаны тестовые задания для определения знаний студентов на стартовом, текущем и финальном этапах в течение каждого семестра. Текущее и итоговое тестирования являются обязательными в системе оценивания студентов Финансового университета. Однако картина прогресса каждого студента является более объективной при наличии показателей на момент начала изучения курса иностранного языка.

Преимуществами компьютерного тестирования являются: простота выполнения (как правило, это задания на выбор правильного ответа из представленных вариантов, не осуществляя комментирование или пояснение выбора); многообразие предъявляемых вариантов (что позволяет избежать списывания и ведет в результате к объективности оценивания); моментальная автоматизированная обработка результатов тестирования; возможность оценивания большого количества студентов одновременно. Тестирование, целью которого является определение продуктивности и успешности обучения студентов, должно составлять только на основе изученного учебного материала. Кроме функции осуществления контроля, текущее и промежуточное тестирование помогает определять ошибки и пробелы в изучении дисциплины. Отмечается положительным тот факт, что преподаватель может оперативно получить объективную

картину успеваемости и, таким образом имеет возможность своевременно скорректировать учебный процесс в соответствии с выявленными недостатками в обучении студентов [6, с. 104].

Однако компьютерное тестирование не позволяет осуществить проверку знаний и навыков ведения иноязычного общения (выражение коммуникативного намерения; верный выбор стратегии речевого поведения; адекватная, соответствующая ситуации общения, реакция партнеров; темп речи участников коммуникации и т. п.). Оценку реализации иноязычной коммуникативной компетенции можно осуществить либо, являясь партнером общения, либо осуществляя контроль над коммуникативным взаимодействием двух или более студентов. Тестирование при помощи автоматизированных систем на сегодняшний день не позволяет полноценно проверить уровень владения студентами навыками говорения.

В заключение следует отметить, что применение информационных технологий в обучении иностранным языкам не заменяет основных методов, однако является практически полезным и эффективным дополнением, поскольку интерактивность и визуализация текстового материала, представленные в электронном пособии, способствуют запоминанию большого объема лексики и речевых образцов, которые в последствии могут быть успешно активизированы студентами в заданиях коммуникативной направленности. Несмотря на невозможность оценить иноязычные коммуникативные компетенции студентов, компьютерное тестирование является эффективным для контроля репродуктивной и реконструктивной учебной деятельности студентов. Результаты такого тестирования позволяют определить пробелы в знаниях студентов и осуществить корректировку путем повторного тренинга, чтобы поднять уровень иноязычной коммуникативной компетентности студента.

Библиографический список

1. Шарипова Л.Х. Интерактивные технологии в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в образовательном учреждении. *Вестник КазГУКИ*. 2016; 2: 133 – 135.
2. Вовненко С.И. Эффективность использования компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку. *Молодой учёный*. 2015; 24.2: 3 – 5. Available at: <https://moluch.ru/archive/104/24656/>
3. Горбатова Т.Н., Кудряшова А.В., Рыбушкина С.В. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза. *Молодой учёный*. 2015; 10: 1141 – 1143. Available at: <https://moluch.ru/archive/90/18757/>
4. Татаринцев А.И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза. *Теория и практика образования в современном мире*. 2012: 367 – 370. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1701/>
5. Гулая Т.М., Герасименко Т.Л. Индивидуализация обучения как результат развития теорий обучения иностранному языку. *Вестник МГОУ*. 2018; 1: 99 – 107.
6. Маслова О.В., Медведева Т.Е., Пятков А.Г. Он-лайн тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний. *Решетневские чтения*. 2014: 102 – 106.

References

1. Sharipova L.H. Interaktivnye tehnologii v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Vestnik KazGUki*. 2016; 2: 133 – 135.
2. Vovnenko S.I. 'Effektivnost' ispol'zovaniya komp'yuternykh tehnologii v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoy uchenyj*. 2015; 24.2: 3 – 5. Available at: <https://moluch.ru/archive/104/24656/>
3. Gorbato T.N., Kudryashova A.V., Rybushkina S.V. Samostoyatel'naya rabota studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah neyazykovogo vuza. *Molodoy uchenyj*. 2015; 10: 1141 – 1143. Available at: <https://moluch.ru/archive/90/18757/>
4. Tatarincev A.I. 'Elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks kak komponent informacionno-obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*. 2012: 367 – 370. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1701/>
5. Gulaya T.M., Gerasimenko T.L. Individualizatsiya obucheniya kak rezul'tat razvitiya teorii obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MGOU*. 2018; 1: 99 – 107.
6. Maslova O.V., Medvedeva T.E., Pyatkov A.G. On-lajn testirovanie kak forma 'elektronno obucheniya inostrannomu yazyku i kontrolya znanij. *Reshetnevskie chteniya*. 2014: 102 – 106.

Статья поступила в редакцию 01.08.18

УДК: 378

Timochkin A.S., adjunct, Faculty of Training of Highly Qualified Personnel and Additional Professional Education, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: tima85-85@mail.ru

PROBLEMS OF FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF JUNIOR SPECIALISTS OF MILITARY NATIONAL GUARD. In the article the questions connected with the problems of formation of managerial competencies among the junior specialists of the troops of the Russian National Guard in the training centers of personnel are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature on the issues of formation of managerial competencies has been carried out, contradictions on the need for the formation of these competences and their lack of formation in the troops for today have been singled out. The author formulates pedagogical conditions of forming managerial competence in junior specialists of the national guard troops. The author concludes that the issues of the effectiveness of the professional activity of specialists of the national guard troops of Russia require special understanding, especially of the problems associated with the development of managerial competencies of specialists of the Russian Guard Troops.

Key words: managerial competencies, junior specialists, training, formation, training, vocational training.

А.С. Тимочкин, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, адъюнктура, факультет подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: tima85-85@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНЫХ ГВАРДИИ РФ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с проблемами формирования управленческих компетенций у младших специалистов войск национальной гвардии России в центрах подготовки личного состава. Проведён анализ психолого-педагогической литературы по вопросам формирования управленческих компетенций, выделены противоречия о необходимости формирования данных компетенций и их несформированностью в войсках на сегодняшний день. А также сформулированы педагогические условия формирования управленческой компетенции у младших специалистов войск национальной гвардии. Автор делает вывод о том, что вопросы результативности профессиональной деятельности младших специалистов войск национальной гвардии России требуют особого осмысления, особенно проблемы, связанные с выработкой управленческих компетенций младших специалистов Росгвардии.

Ключевые слова: управленческие компетенции, младшие специалисты, подготовка, формирование, обучение, профессиональная подготовка.

Сегодня для войск национальной гвардии России колоссальное значение имеет деятельность младших специалистов, обращённая на качественное и своевременное выполнение служебно-боевых задач. Существенная тенденция подготовки младших специалистов, в частности, в центрах подготовки личного состава на современном этапе развития войск Росгвардии – это профессионализация управленческой деятельности, т. е. процесс вырабатывания у младших специалистов возможности обусловленных навыков, познаний и опыта, воспитания качеств личности, для которого нужно формирование надлежащей благоприятной среды, обеспечить которую надлежит военному образованию. Младшие специалисты Росгвардии обладают знаниями, навыками использования управленческих технологий к стандартным обстоятельствам, но, в то же время, они остаются беспомощным в том случае, если появляется какая-то нестандартная ситуация. Для того чтобы разрешить данную проблему, нужно использовать современные образовательные подходы и технологии при подготовке младших специалистов. Одним из таких подходов является компетентностный подход, согласно которому уровень образованности специалистов обуславливается способностью разрешать на основе приобретенных знаний проблемы, а не самим объемом знаний. Компетентностный подход прежде всего устремлен на приобретение опыта самостоятельного решения проблемы.

С учётом последних запросов времени и в условиях развития Росгвардии в служебно-профессиональной деятельности младших специалистов нужно многое переосмыслить. Не является исключением и управленческая деятельность младших специалистов, которая подлежит изучению не как проблема соотношения и соподчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства, независимых в границах своих полномочий [1].

Многих учёных интересует исследование самих организационно-управленческих, проектировочно-управленческих умений (И.В. Суркина, Г.О. Рощина и др.). Разнообразные ракурсы интересующей нас проблемы разбираются в рамках психотехнологий общения (Е.В. Руденский, Т.С. Панина), роли управленческого общения в деятельности как фактора качественной организации педагогического процесса (Т.М. Батарова), управленческого компонента профессиональной подготовки (Л.Р. Тицкая) и др. [2].

Проведённый анализ раскрыл многоаспектность изучения управленческой компетенции младших специалистов войск Росгвардии, тем не менее продемонстрировал не достаточную разработанность в педагогической науке механизмов её развития и формирования, структурно-содержательных и критериально-оценочных показателей сформированности управленческой компетенции у младших специалистов ВНГ, инструментария диагностики качества организации управленческой деятельности; а также модели процесса вырабатывания управленческой компетенции у младших специалистов ВНГ и ее осуществления в образовательной практике центра подготовки личного состава.

В ходе исследования обнаружены противоречия между:

- увеличением управленческой составляющей в структуре Росгвардии и действительным недостатком высоким уровнем нужных управленческих компетенций у младших специалистов;
- необходимостью развития управленческих компетенций младших специалистов и недостаточной научной разработанностью рассматриваемой темы.

Формирование управленческих компетенций у младших специалистов Росгвардии в центрах подготовки личного состава не в полном объеме отвечает запросам, обеспечивающим их качественную подготовку. Это обусловлено следующими факторами.

1. Резкое увеличение структурных подразделений Росгвардии увеличивает запросы к системности целостности, универсальности и широте подготовки младших специалистов.
2. Расширяемые зоны ответственности младших специалистов, требует применения при их подготовки системного видения, с целью вырабатывания управленческих компетенций.
3. Формирование и модернизация войск национальной гвардии России резко ужесточают запросы к базовому образованию младших специалистов ВНГ, качеству их умственных, волевых и организационных способностей.

В процессе проведение исследования нами были выделены уровни по развитию управленческих компетенций младших специалистов ВНГ, которые в свою очередь позволяют оценивать результаты исследования.

Низкий уровень обуславливается: бессознательным отношением к служебно-профессиональным управленческим ценностям; отсутствием мотивации к управленческой деятельности; слабым объемом профессиональных знаний в сфере управления; небольшим уровнем управленческих умений; низким проявлением способностей и готовности мобилизовать данные знания и умения в своей профессиональной деятельности; низким уровнем коммуникативных способностей; небольшими навыками самооценки и самоанализа; слабой организационно-управленческой активностью и ответственностью, слабым уровнем навыков осмысления сущности событий и явлений и критического мышления.

Средний уровень обуславливается следующими критериями: средняя степень осмысленности профессиональных ценностей; малоразвитое положительное отношение к служебно-профессиональной деятельности; не в полной мере выработаны мотивы к управленческой деятельности; посредственный уровень управленческих знаний и умений, присутствие алгоритмического мышления; средний уровень коммуникативных способностей, несдержанности в общении; присутствие навыков самооценки и самоанализа; средняя профессиональная инициативность, средний уровень понимания ответственности в служебно-профессиональной деятельности, средний уровень навыков владения сущности событий и явлений и критического мышления [3].

Высокий уровень характеризуется следующими критериями: ярко проявленная профессионально-управленческая устремленность личности; уважение к служебно-профессиональным ценностям; аргументы к профессиональной деятельности выработаны в полной мере; развитая надобность в служебно-профессиональной деятельности; объем профессиональных сведений значительный; умение принимать оригинальные управленческие решения в нестандартных условиях; значительный познавательный потенциал; большой уровень сформированности профессиональных умений; высокий уровень коммуникативных способностей; ярко сформулированные навыки самооценки и самоанализа; инициативность в управленческой деятельности; высокоразвитые профессиональные качества (профессиональная активность, ответственность, самостоятельность), значительный

уровень навыков осознания сути событий и явлений и критического мышления [3].

Важнейшими педагогическими условиями формирования управленческой компетенции младших специалистов войск национальной гвардии России являются:

а) соответствие содержания некоторых учебных дисциплин компонентам структуры управленческой компетенции младшего специалиста ВНГ, выделенной на основе функций управления (планирование, организация, контроль и мотивация) в разнообразных направлениях служебно-профессиональной деятельности;

б) применение технологий квазипрофессиональной деятельности в организации учебного процесса при подготовке младших специалистов, которая полагает решение управленческих задач;

в) погружение младших специалистов в управленческую и самоуправленческую среду, содействующее выработке личностных управленческих качеств [4].

В настоящее время в педагогической науке и практике всё более возрастает стремление постигнуть профессиональную деятельность с позиций науки управления, придать ей правильный научно аргументированный характер.

Вопросы результативности профессиональной деятельности младших специалистов ВНГ России требует особого осмысления, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, нормативных и правовых актов, проблемы, связанные с выработкой управленческих компетенций младших специалистов Росгвардии, изучены недостаточно.

Библиографический список

1. Антропов В.А. *Организация управления подготовкой кадров промышленности*. Екатеринбург, 2001.
2. Безруков В.И. Проектирование в управлении педагогическими системами *Педагогика*. 2005; 3: 28 – 33.
3. Григорьев Б.В. *Праксиология, или как организовать успешную деятельность* Москва, 2002.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003; 2.

References

1. Antropov V.A. *Organizaciya upravleniya podgotovkoj kadrov promyshlennosti*. Ekaterinburg, 2001.
2. Bezrukov V.I. *Proektirovanie v upravlenii pedagogicheskimi sistemami* *Pedagogika*. 2005; 3: 28 – 33.
3. Grigor'ev B.V. *Praksiologiya, ili kak organizovat' uspešnyuyu del'nost'* Moskva, 2002.
4. Hutorsoj A.V. *Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 378

Abakarov A.M., Cand. of Sciences (Biology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Magomedov M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Abdulkadirov D.A., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Ismailov A.I., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

THE TRAINING OF WRESTLERS OF THE GRECO-ROMAN STYLE BY ADDRESSING SITUATIONAL AND COMPETITIVE TASKS. The article considers a problem of preparation of wrestlers of the Greco-Roman style by addressing situational and competitive challenges. The work describes the practice of training of fighters by addressing situational and competitive challenges in the training process, which affects the motivational sphere of the personality of the fighter, and allows to adjust its behavior in the course of the game, while providing favorable conditions in favor of themselves. The article also considers the training of wrestlers by solving situational competitive tasks as a method, when the students are invited to perform a particular task, arising from the combat practice of participation in competitions.

Key words: Greco-Roman wrestling, training of wrestlers, situational and competitive problems, competitions, method of tasks, educational and training process.

А.М. Абакаров, канд. биол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

М.Г. Магомедов, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Д.А. Абдулкадилов, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

А.И. Исмаилов, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ПОДГОТОВКА БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

В статье рассматривается проблема подготовки борцов греко-римского стиля посредством решения ситуационных соревновательных задач. Описывается практика подготовки борцов посредством решения ситуационных соревновательных задач в учебно-тренировочном процессе, которая воздействует на мотивационную сферу личности борца, и позволяет корректировать его поведение в ходе поединка обеспечивая при этом благоприятные условия в пользу себя. В статье также рассматривается подготовка борцов посредством решения ситуационных соревновательных задач как метод заданий, который заключается в том, что занимающимся предлагается выполнить то или иное конкретное задание, вытекающие из боевой практики участия в соревнованиях.

Ключевые слова: греко-римская борьба, подготовка борцов, ситуационно-соревновательные задачи, соревнования, метод заданий, учебно-тренировочный процесс.

Даже в самых сложных условиях соревнований выполнение приёмов связано с созданием и использованием выгодных условий, ситуаций и захватов. Приёмы в единоборствах выполняются в тесном взаимодействии друг с другом и с учётом действий соперника. Подготовка выполнения технического

действия, маскировка его, введение соперника в заблуждение, умелое использование различных ситуаций является неотъемлемой частью действий спортсменов, занимающихся греко-римской борьбой, и выражает смысловую основу спортивного поединка.

В этой связи необходимо развивать у учеников способность подготавливать выполнение приёма, применяя маневрирования, обманные и другие действия. В этих целях уже после разучивания технических действий необходимо приступить к изучению простейших комбинаций. Это даёт спортсменам, занимающимся греко-римской борьбой, возможность понять, что часто для победы в борьбе нужны не натиски и грубая сила, а умение разгадать действия соперника и подготовить ситуацию, выгодную для выполнения технического действия или контрприёма. С этой целью необходимо находить и разрабатывать связки и приёмы так, чтобы одно техническое действие органически было связано с другим. Упражняясь таким образом, борцы приобретают необходимые технические и тактические навыки, которые в последующих занятиях доводятся до совершенства [1].

Все вышеперечисленные умения необходимо воспитывать у спортсменов, занимающихся греко-римской борьбой в процессе тренировки. Но чтобы тренировочный процесс проходил на достаточно эффективном уровне, следует проводить его по соответствующей методике. Изучение вопроса об основных методах тренировки является одним из важнейших разделов теории и методики спортивной тренировки и частных методик отдельных видов спорта.

Кроме общеизвестных методов тренировки в последнее время приобретает всё большее значение метод подготовки спортсменов, занимающихся греко-римской борьбой, посредством решения ситуационных соревновательных задач. В данной работе сделана попытка охарактеризовать метод подготовки борцов греко-римского стиля посредством решения ситуационных соревновательных задач и изучения методики его применения.

Изучение и совершенствование действий, реализуемых борцами в ходе соревнований, возможна с помощью метода заданий, предложенного А.Н. Ленцем и Ю.А. Шахмуратов, так, как он позволяет создавать желаемые условия при совершенствовании различных сторон мастерства борцов [2; 3; 4].

На наш взгляд, наиболее важной и решающей проблемой на современном этапе развития единоборств является повышение эффективности учебно-тренировочного процесса и качества организации и проведения занятий. Среди мер, направленных на повышение коэффициента полезных действий всех форм организации занятий борьбой, наибольший интерес представляет дальнейшая разработка и широкое использование в практике учебно-тренировочной работы метода заданий. Метод задания заключается в том, что занимающимся предлагается выполнить то или иное конкретное задание, вытекающее из боевой практики участия в соревнованиях.

Благодаря использованию этого метода борцы развивают тактическое мышление, овладевают способностью наиболее эффективно рационально действовать в различной соревновательной обстановке, совершенствуют свои технико-тактические действия.

Поскольку задания вытекают из боевой практики, то выполнение их позволяет объективно определить достоинства и недостатки различных сторон подготовленности борца. Наряду с этим, использование метода заданий даёт возможность восполнить недостающие условия для полноценного совершенствования технического и тактического мастерства как в процессе занятий, так и во время соревнований.

Так, если занимающемуся предстоит совершенствовать схватку с противником, предпочитающим пользоваться сковывающими захватами и проводить приёмы на краю ковра, а борца, обладающего такими способностями, не окажется, то в данном случае партнёр получает задание вести себя в схватке подобным образом.

Ещё большую роль метод заданий может сыграть во время участия в подводящих и контрольных соревнованиях. Так, встреча с противником ниже по классу или со слабо подготовленным, принесёт больше пользы борцу, будет способствовать дальнейшему совершенствованию его мастерства, если он получит задание усложнить условия поединка: например, пользоваться ограниченными средствами нападения и защиты, добиваться победы на определённой минуте, прибегать в схватке к вызовам и опережать действия соперника встречными атаками или проиграть в начале поединка два балла, а затем победить с явным преимуществом.

В единоборстве, как и в подавляющем большинстве других видов спорта, объём и интенсивность тренировочных нагрузок

достигли своих пределов. Поэтому путь к высшему мастерству открыт только тем, кто не просто много тренируется, а делает это качественно. Достичь этого можно за счёт рационального использования времени, отводимого для занятий борьбой, и в частности, благодаря повышению плотности, психологической напряжённости и сложности выполнения упражнений. Естественно, что в этом также большую роль сыграет широкое применение метода заданий.

Использование метода заданий позволяет создать творческую обстановку, способствует развитию инициативы и активности занимающихся повышает у них интерес к занятиям и соревнованиям.

В результате всестороннего анализа многочисленных соревнований нами выявлены те задачи, с решением которых борец наиболее часто сталкивается в процессе участия в соревнованиях.

1) Задание на достижение определённого результата в схватке:

- выиграть схватку на туши;
- выиграть схватку с явным преимуществом;
- выиграть схватку по баллам;
- победить соперника в дополнительное время.

Задания, предусматривающие ведение борьбы при различных обстоятельствах:

- увеличить преимущества;
- удержать преимущества;
- не проиграть ни одного балла;
- отыграть проигранные баллы;
- достигнуть преимущество в балах на первых минутах, а затем использовать стремление противника отыгаться, добившись чистой победы (победы с явным преимуществом);
- определить правильную линию поведения при угрозе предупреждения за пассивность (при угрозе дисквалификации за пассивность, при угрозе предупреждения за нарушение правил, при угрозе дисквалификации за нарушение правил);
- вести схватку так, как если бы борцу необходимо было через короткий промежуток времени выйти на вторую схватку с основным конкурентом;
- вести схватку так, как если бы полностью не удалось провести разминку.

2) Задания на проведение атак:

- непрерывно атаковать;
- атаковать эпизодически;
- раскрыть глухую защиту противника и атаковать;
- атаковать противника на краю ковра;
- жёстко вести складку, подавляя противника;
- атаковать при сближении сразу после сигнала арбитра.

4) Задания на проведение контроля:

- вести сходку используя ответные встречные контратаки;
- применять вызовы и опережать действия противника.

5) Задания на использование площади ковра:

- удерживать противника спиной краю ковра;
- использовать борьбу у края ковра для проведения различных тактических их технических действий.

6) Задания на использование физических возможностей:

- проявить своё преимущество за счёт превосходства в силе (ловкости быстроты и выносливости);
- умело скрывать свои недостатки в своей физической и функциональной подготовленности;

7) Задания на проведение технико-тактических действий:

- проводить приёмы, когда противник вспотел;
- использовать броски прогибом, перевороты, броски через спину и т.д.;
- проводить технические действия в конце второго, третьего поединка, проводимых подряд, то есть состоянии утомления;
- использовать переводы, фиксировать и удерживать противников в положении портера на краю ковра;
- выполнять приёмы, с помощью которых можно достигнуть чистой победы;
- удерживать и дожать противника в опасном положении в короткий промежуток времени;
- использовать схватке вызов, угрозу, выведение из равновесия и другие способы тактической подготовки.

Таким образом, наша работа показала, что тактика ведения поединка остаётся наиболее слабым звеном в системе подготовки спортсмена к соревнованиям. Вместе с тем выявлено несколько закономерности данного звена, в частности определено наиболее оптимальное распределение отдельных действий в ходе поединка. На основе исследований и обобщение опыта ве-

душих специалистов нами была разработана и апробирована система методических приёмов, направленных на индивидуальное совершенствование тактики ведения поединка. Работа должна проводиться в трёх направлениях [5].

Первое, единоборцу для успешного ведения поединка с любым соперником необходимо владеть всеми перечисленными действиями. В ходе анализа видеозаписей поединков должны быть выявлены операции действия, которыми слабо владеет спортсмен. Причём важно учитывать, в поединке, с каким соперником ему не удалось реализовать, то или иное действие. На основе полученных данных следует составить программу индивидуального совершенствования тактики ведения поединка, в котором предусматривается последовательность овладения тем или иным действием.

Второе, это индивидуализация технико-тактической подготовки единоборца строится на базе его умение решать все задачи, возникающие в поединке. Смысл её сводится к тому, что одну и ту же задачу каждый спортсмен решает своим способом, своими техническими приёмами операциями. Например, даже такую задачу как удержание преимущества, можно решать либо оковыванием соперника, либо маневрированием, либо угрозой атаки, либо комплексным действием, включающим все эти операции. Поэтому второе направление индивидуального совершенствования тактики ведения поединка тесно связано с первым и сводится к подбору для каждого спортсмена наиболее рациональных способов решения каждой задачи, имеющий место в соревнованиях. Причём, определяя целесообразность того или иного способа, следует исходить из особенностей самого спортсмена и его основных конкурентов [6; 7].

Третье направление в работе связано с формированием различных алгоритмов поведения борца в поединке. Практически оно сводится к объединению отдельных действий целостные комплексы. Например, провести разведку добиться преимущества продемонстрировать активность, добиваться преимущества удерживании, добиваться преимущества реализовать опасное положение и т. д.

Окончательно навыки правильного планирования реализации плана шлифуются учебно-тренировочных, тренировочных и контрольных поединках, проводимых по соревновательной формуле, а также на подводящих и контрольных соревнованиях.

Работа по всем трём направлениям осуществляется при помощи метода заданий на основе анализа поединков соперников и сильнейших единоборцев мира и проводится в основной части занятий на ковре. В среднем до 50% времени отводится на совершенствование отдельных действий. На каждом занятии спортсмена совершенствуют 2 – 3 действия. В немедленном микроцикле к каждому действию спортсмены возвращаются не менее трёх – четырёх раз. Остальные 35 – 40% времени основной части занятия отводится на совершенствование технико-тактических алгоритмов, которые подбираются исходя из практических нужд конкретного единоборца и правильного подбора партнёров. Оставшиеся 10 – 15% времени занимает совершенствование тактики ведения поединка в целом. Спортсмен совместно с тренером составлять план ведения поединка, причём из всех действий детально конкретизируются лишь связанные с атакой. Тренер проводит работу по индивидуализации технико-тактического мастерства в рамках групповых занятий с двумя или тремя спортсменами.

Библиографический список

1. Алиханов И.И., Шахмуратов Ю.А. *Техника вольной борьбы*. Спортивная борьба. Москва ФиС, 1985: 30 – 33.
2. Ленц А.Н. *Классическая борьба*. Москва: ФиС, 1960.
3. Ленц А.Н. *Тактика в спортивной борьбе*. Москва: ФиС, 1961.
4. Шахмуратов Ю.А. *Вольная борьба. Научно-методические основы многолетней подготовки борцов*. Москва: Высшая школа, 1997.
5. Карапетян А.С. Опыт подготовки юных борцов. *Спортивная борьба*. Москва: ФиС, 1981: 32 – 33.
6. Игуменов В.М., Шиян В.В., Блеер А.Н. *Соревновательная надёжность борцов греко-римского стиля и средства ее тренировки*. Москва, 1998.
7. Туманян Г.С. *Спортивная борьба*. Москва, 1985.

References

1. Alihanov I.I., Shahmuratov Yu.A. *Tekhnika vol'noj bor'by*. Sportivnaya bor'ba. Moskva FiS, 1985: 30 – 33.
2. Lenc A.N. *Klassicheskaya bor'ba*. Moskva: FiS, 1960.
3. Lenc A.N. *Taktika v sportivnoj bor'be*. Moskva: FiS, 1961.
4. Shahmuratov Yu.A. *Vol'naya bor'ba. Nauchno-metodicheskie osnovy mnogoletnej podgotovki borcov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1997.
5. Karapetyan A.S. Opyt podgotovki yunyh borcov. *Sportivnaya bor'ba*. Moskva: FiS, 1981: 32 – 33.
6. Igumenov V.M., Shiyen V.V., Bleer A.N. *Sorevnovatel'naya nadezhnost' borcov greko-rimskogo stilya i sredstva ee trenirovki*. Moskva, 1998.
7. Tumanyan G.S. *Sportivnaya bor'ba*. Moskva, 1985.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 371

Abramkina N.A., postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia),
E-mail: nataliakotia@mail.ru

THE PROBLEM OF QUALITY OF EDUCATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article analyzes problems of quality management in secondary vocational education and shows some approaches to solve the urgent problems on the modern labor market, demand, competitiveness of the future specialist. The author concludes that it is necessary to develop practical mechanisms for changing the approaches to assessing the quality of education, reorienting them from general theoretical to practice-oriented ones. This approach meets the needs of the labor market, which has developed in modern conditions, and ensures the competitiveness of future professionals. Emerging new approaches to assessing the quality of education should combine national traditions and international experience, but at the same time take into account the priorities of the Russian education system.

Key words: quality of education, professional tasks, competitiveness, labor market, professional education.

Н.А. Абрамкина, аспирант каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электроизольатор, E-mail: nataliakotia@mail.ru

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы проблемы управления качеством средне-специального профессионального образования и показаны подходы к решению актуальных задач по вопросам современного рынка труда, востребованности, конкурентоспособности будущего специалиста. Автор делает вывод о том, что необходима разработка практических механизмов смены подходов оценки качества образования, переориентируя их с общетеоретической на практико-ориентированную. Именно

такой подход отвечает запросам рынка труда, сложившегося в современных условиях, и обеспечивает гарантии конкурентоспособности будущих специалистов. Формирующиеся новые подходы оценки качества образования должны сочетать национальные традиции и мировой опыт, но при этом учитывать приоритеты российской системы образования.

Ключевые слова: качество образования, профессиональные задачи, конкурентноспособность, рынок труда, профессиональное образование.

Проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке, потому что она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности, ее подготовку к жизни в быстро меняющемся и противоречивом мире, личности с высокими нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду.

В педагогической теории и деятельности все более осознается, что игнорирование или принижение роли в учебных программах, практике образовательного процесса какого-либо элемента или вида содержания образования наносит громадный ущерб интересам не только отдельной личности, но и всего общества, прогресс которого напрямую связан с качеством образования [1].

В обобщенном виде качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства [2].

При этом выпускники, считают некоторые исследователи, должны рассматриваться, с одной стороны, как потребители (информации, которую они получают в образовательном учреждении), с другой – как поставщики собственных знаний и умений работодателю [3].

Качество образования – личностная особенность, необходимая человеку для осуществления той или иной деятельности, в том числе для профессиональной, осуществляется в процессе овладения исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры.

Основные параметры качества профессионального образования можно свести к следующим положениям:

- освоенные специалистом модели решения основных профессиональных задач;
- приобретенный опыт и развитые способности, необходимые для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем;
- сформированные навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения задач в профессиональной сфере.

Таким образом, можно определить следующие характерные черты, раскрывающие содержание понятия «качество профессионального образования» в научном и прикладном аспектах: культурно-историческая обусловленность, комплексность, системность, междисциплинарность, целенаправленность, стандартизованность, субъектность.

Состояние проблемы управления качеством современного образования определяется, прежде всего, факторами внешней среды, а именно социально-экономическими условиями деятельности субъектов, важнейшей составляющей которых выступает рынок труда. Мир труда радикально меняется, и большая часть знаний, которые студенты приобретают в ходе своей первоначальной подготовки, быстро устаревает. Все составные элементы управления образуют единую функциональную систему обучения, в которой системообразующим фактором являются цели обучения и воспитания, на которые сориентированы и которым подчинены все другие функции управления [4; 5].

В свою очередь, под управлением качеством выпускника некоторые исследователи понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков [6].

Внутренние противоречия реальности образования обусловлены тем, что основные субъекты образовательного процесса – администрация вузов, преподаватели и студенты, сосуществуют в едином пространстве и времени, и чаще всего не имеют общих целей, потребностей, мотиваций и социальных практик. При этом некая разорванность информационного и коммуникативного пространства и времени существенно снижает эффек-

тивность образовательного процесса, препятствует ценностному диалогу поколений, тормозит формирование новой корпоративной культуры современных вузов.

Традиционно оценка качества обучаемости студентов осуществляется посредством контроля, с помощью всевозможных контрольных заданий, вопросов, практических задач. Средства контроля разрабатываются на специальностях с учётом принципа преемственности профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Преподаватели разрабатывают задания на основе системно-структурной дидактики, с учётом следующих уровней усвоения: узнавания; воспроизведения; репродуктивности применения; синтеза. При этом в заданиях, как правило, не находят отражения методы определения уровня готовности и умения студентов применять полученные знания в практической деятельности.

Целью изучения дисциплин является не их научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего – на уровне запоминания. От студента в этом случае требуется посещаемость лекций и четкий ответ экзаменатору в рамках программы. Уровень освоения студентом теоретических знаний устанавливается преподавателям, исходя из его субъективных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о квалификации специалиста. При этом транслируются фундаментальные модели и методы обучения, от которых пока ещё не удаётся отказаться преподавателям. В результате не уделяется должного внимания использованию теоретических знаний как методологического инструмента целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций.

Как показывают многочисленные наблюдения и исследования, педагогическая и научная деятельность преподавателей нередко оказывается слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников. В этой связи студенты имеют поверхностное представление о связи обучения и основных профессиональных задач, которые предстоит решать в профессиональной деятельности, содержании и формах самоподготовки, методах организации учебного процесса, системе и критериях внешней оценки знаний, с которыми они впервые сталкиваются лишь при устройстве на работу. Исключение составляют вузы, которые тесно связаны с производством по типу кластеров, когда студенты направляются на практику и имеют возможность, начиная с начальных курсов, участвовать в производственном процессе. При этом будущие работодатели вступают в тесное взаимодействие с преподавателями и участвуют в совместном составлении заданий для выполнения конкретных проектов. Примером таких вузов является Гжельский государственный университет.

Как отмечают учёные [5; 6], необходима разработка практических механизмов, направленных на смену подходов оценки качества образования, переориентируя их с общетеоретической на практико-ориентированную. Именно такой подход отвечает запросам рынка труда, сложившегося в современных условиях, и обеспечивает гарантии конкурентоспособности будущих специалистов. При этом преподавателям и студентам, необходимо выработать новые формы сотрудничества и взаимодействия в образовательном процессе, избавиться от стереотипов.

Формирующиеся новые подходы оценки качества образования должны сочетать национальные традиции и мировой опыт, но при этом учитывать приоритеты российской системы образования. Между тем, с момента подписания Россией Болонской Декларации, российская система образования и оценка её качества претерпела огромные изменения, не всегда положительные. И нынешний период должен стать периодом переосмысления полученных результатов и коррекции допущенных перекосов. При этом формирующиеся новые подходы оценки качества российского образования должны строиться на основе анализа и синтеза лучших достижений мировой и национальной науки и практики.

Библиографический список

1. Бердникова З.А. *Педагогические условия подготовки будущих руководителей профессиональных училищ к управлению качеством начального профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1999.

2. Гутник Г.В. Информационное обеспечение системы качеством образования в регионе. *Информатика и образование*. 1999; 1: 7 – 12.
3. Иродов М.И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в ВУЗе. *Университетское управление*. 2003; 2 (25).
4. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. *Психологические аспекты*. Ленинград, 1988.
5. Гребнев Л.С. Управление содержанием гуманитарного образования в России: правовой, целевой и технологический аспекты. Москва, 2000.
6. Кортон С.В., Некрасов С.Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста. *Университетское управление: практика и анализ*. 2003; 1 (24).

References

1. Berdnikova Z.A. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki buduschih rukovoditelej professional'nyh uchilisch k upravleniyu kachestvom nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1999.
2. Gutnik G.V. Informacionnoe obespechenie sistemy kachestvom obrazovaniya v regione. *Informatika i obrazovanie*. 1999; 1: 7 – 12.
3. Irodov M.I. Sozdanie sistemy upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v VUZe. *Universitetskoe upravlenie*. 2003; 2 (25).
4. Yakunin V.A. *Obuchenie kak process upravleniya. Psihologicheskie aspekty*. Leningrad, 1988.
5. Grebnev L.S. *Upravlenie soderzhaniiem gumanitarnogo obrazovaniya v Rossii: pravovoj, celevoj i tehnologicheskij aspekt*. Moskva, 2000.
6. Kortov S.V., Nekrasov S.D. Problema ocenki kachestva professional'nogo obrazovaniya specialista. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2003; 1 (24).

Статья поступила в редакцию 01.08.18

УДК 378

Aliphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

Aliphanova F.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional Pedagogy, Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

INTERACTIVE METHODS AND MEANS OF TRAINING FUTURE ECONOMIST. The article studies the concepts of “interactive learning”, “interactive methods”, reveals interactive methods and means of training the future economist. Humanities and economic cycles are allocated as a potential way to gain many diverse opinions, decisions that have parallel scientific character, variability. Interactive teaching methods are extended to a fairly extensive group of methods and techniques of theoretical and especially practical training. It is concluded that the use of interactive methods of teaching students economic disciplines contribute to the formation of students' needs to take an active life position; attraction of interest both to the disciplines of the economic cycle, as well as to the actual economic processes; adaptation to complex market situations.

Key words: interactive training, methods, tools, future economist.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fatima2365@mail.ru

Ф.М. Алипханова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

В статье изучены понятия «интерактивное обучение», «интерактивные методы», выявлены интерактивные методы и средства подготовки будущего экономиста. Интерактивные методы обучения распространяется на довольно обширную группу способов и приемов проведения теоретических и в особенности практических занятий. Сделан вывод о том, что применение интерактивных методов обучения студентов экономическим дисциплинам способствуют формированию у студентов потребности занимать активную жизненную позицию; привлечению интереса, как к дисциплинам экономического цикла, так же и к актуальным экономическим процессам; адаптацию к сложным рыночным ситуациям.

Ключевые слова: интерактивное обучение, методы, средства, будущий экономист.

С введением ФГОС ВО третьего поколения всё более реальной становится потребность изменения методики преподавания различных дисциплин. Одним из таких требований к условиям осуществления ведущих образовательных программ бакалавриата на базе ФГОС выступает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной деятельностью с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Сегодня основные методические инновации связаны с использованием интерактивных методов и средств обучения. «*Интерактивный*» — понимается как способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, с компьютером). Следовательно, «*интерактивное обучение*» — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого реализуется взаимодействие педагога и обучающихся. Свойства этого взаимодействия состоят в следующем: согласованное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в целостное творческое пространство; пребывание субъектов образовательного процесса в едином смысловом пространстве; согласованное вхождение в близкое эмоциональное состояние, которые сопутствуют принятию и реализации решения задач; совместное взаимодействие при выборе методов и средств реализации решения задач.

Сущность *интерактивного обучения* заключается в том, что учебный процесс построен так, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать то, что они знают и что они по этому поводу думают. Согласованная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый из них вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен идеями, знаниями и способами деятельности.

Сущностной особенностью *интерактивных форм* является высокий уровень взаимно ориентированной активности субъектов взаимодействия, духовное, эмоциональное объединение субъектов.

Обучаемый при использовании интерактивных методов становится полноправным участником процесса восприятия, опыт его является ведущим источником учебного познания. Педагог побуждает студентов к самостоятельному поиску, не дает готовых знаний. В сравнении с традиционно принятыми формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и студента — активность педагога уступает место активности студентов, то есть задачей педагога здесь является организация условий для инициативы студентов.

Интерактивные методы не заменяют лекции, они способствуют эффективному освоению учебного материала и, что

очень важно, это то, что они формируют отношения, мнения и навыки поведения.

Роль педагога при применении интерактивных форм быстро меняется, перестает быть основной, в этом случае он всего лишь регулирует процесс и занимается его общей структуризацией, дает консультации, готовит заранее необходимые задания и ставит вопросы, темы для обсуждения, контролирует время, а также последовательность выполнения намеченного плана. Было установлено психологами, что наблюдается в рамках учебного общения увеличение точности восприятия, повышается результативность деятельности памяти, более эффективно развиваются такие эмоциональные и интеллектуальные особенности личности, как: устойчивость внимания, а также умение распределять его; умение оценивать деятельность партнера, понимать его цели, мотивы; наблюдательность при восприятии. Тем самым интерактивные формы проведения занятий позволяют: поощрять активное участие студентов в учебном процессе; пробуждать у студентов интерес; способствовать интенсивному освоению изучаемого материала; обращаться к чувствам каждого студента; осуществлять взаимную связь (*ответная реакция аудитории*); способствовать изменению поведения; оказывать многоплановое воздействие на студентов; формировать жизненные навыки и др. В процессе преподавания интерактивные методы позволяют развить интерес к изучению дисциплины, развить организаторские и коммуникативные способности у студентов, научиться действовать в малых (и больших) группах. Также инновационные методики, позволяющие с помощью ролевых и деловых игр закрепить полученные теоретические знания на практике, способствуют интенсивному процессу обучения.

Дисциплины гуманитарного и экономического циклов выделяются потенциальным способом получения множества решений, многообразием мнений, которые имеют параллельный научных характер, вариативностью. И как следствие, преподавание данных дисциплин имеет свои особенности для развития творческого мышления студентов.

Иным фактором потребности развития интерактивных методов преподавания выступает использование в ходе преподавания новых информационных технологий, посредством которых интерактивные методы более осуществимы. И наконец, определим в роли фактора свойства дисциплины «*Бухгалтерский учет*» в рамках современных потребностей в квалифицированных специалистах, что способствует развитию интерактивных форм обучения.

Актуальность преподавания бухгалтерского учета с применением интерактивных методов обучения обусловлена тем, что, внедрение интерактивных методов и форм обучения является одним из ведущих составляющих совершенствования подготовки студентов в современном вузе. В ходе обучения должны активно применяться интенсивные интерактивные формы преподавания, которые включают в себя учебные ситуации, деловые и ролевые игры, групповое решение практических примеров и задач, психологические тесты и упражнения. Деловые игры ориентированы на снятие психологических барьеров, развитие

коммуникативных умений, данной цели также отвечают и практические упражнения в Т-группах. В ходе игры студенты учатся действовать в рамках коллектива, принимать обобщающее решение, слушать и быть услышанными окружающими.

Задача «Баланс». Практический пример составления бухгалтерского баланса по первому варианту упрощенной формы учета.

«Психологический тренинг». Тренинг позволяет развитие коммуникативных навыков студентов и ориентирован на организацию благоприятной атмосферы в учебных группах.

Деловая игра «Лабиринт». Данная игра нацелена на контроль знаний по дисциплине «*Бухгалтерский учет*». Лишь хорошие знания по этой дисциплине помогут студентам найти выход из лабиринта.

Деловая игра «Документооборот». Цель данной игры – активное погружение студентов групп в содержание специального модуля бухгалтерского учета, развитие профессиональных навыков у них.

Задание по дисциплине «Бухгалтерский учет». Предлагается студентам решить задачу, которая направлена на закрепление терминов: *себестоимость, цена и прибыль*.

Деловая игра «АФХД». Цель данной деловой игры – обобщить знания, которые получены по завершению изучения дисциплины «*Анализ финансово-хозяйственной деятельности*», а также полученные ранее знания и умения при изучении курса бухгалтерского учета. В течение ограниченного количества времени студентам необходимо ознакомиться с бухгалтерским балансом и отчетом о прибылях и убытках указанного предприятия и решить поставленные задачи.

Итоговой целью современного обучения студентов экономическим дисциплинам выступает формирование у них трудовой и социальной активности в рамках перехода к рыночным цивилизованным отношениям, экономического мышления. Одним из ориентиров ее осуществления является процесс ориентированного обучающего и воспитательного воздействия на личность студента. Данным требованиям полностью отвечает *активное обучение*. Формировать знаний, умений и навыков путем включения студентов в активную учебно-познавательную деятельность обеспечивают интерактивные методы обучения. С применением данных методов процесс обучения экономическим дисциплинам в частности, да и вообще дает студентам лучшие результаты: обеспечивает включенность студентов; базируется на опыте; реализует обратную связь; демонстрирует уважение к обучающимся; создает дружелюбную атмосферу и др.

Термин «*интерактивные методы обучения*» распространяется на довольно обширную группу способов и приемов проведения теоретических и в особенности практических занятий. Применение интерактивных методов обучения студентов экономическим дисциплинам способствуют формированию у студентов потребности занимать активную жизненную позицию; привлечению интереса, как к дисциплинам экономического цикла, так же и к актуальным экономическим процессам; адаптацию к сложным рыночным ситуациям.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Алипханова Ф.М. Сценарий комплекса дидактических игр и технология их применения в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 15: 29 – 33.

References

1. Aliphanova F.N., Aliphanova F.M. Scenarij kompleksa didakticheskikh igr i tehnologiya ih primeneniya v podgotovke buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 15: 29 – 33.

Статья поступила в редакцию 01.08.18

УДК 371

Asilderova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Yavbatyrova B.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

INVESTIGATION OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN THE PROCESS OF INTERACTION OF FAMILY, SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL FAMILY SOCIALIZATION. The article studies the socialization of children in the process of interaction between family, school and preschool educational institutions as a condition for successful family socialization. Family and family problems are the most hidden sphere of problems and therefore particularly difficult environment for research. It is concluded that the general requirement for the successful socialization of children of any type

of family is systematic, emotionally-colored communication in the family, trusting relations between family members. The authors note that common requirement successful socialization of children of any type of a family is systematic, emotionally-tinged communication within the family, the relationship of trust between family members.

Key words: family, family socialization, children, school, preschool educational institution.

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Б.Г. Явбатырова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СЕМЕЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье отражено исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие, успешной семейной социализации. Семья и семейные проблемы являются наиболее закрытой и потому особенно трудной средой для исследования. Сделан вывод о том, что общим требованием успешной социализации детей любого типа семей является систематическое, эмоционально-окрашенное общение в семье, доверительные отношения между членами семьи.

Ключевые слова: семья, семейная социализация, дети, школа, дошкольное образовательное учреждение.

Помощниками и соратниками семьи в деле воспитания личности является детское образовательное учреждение, школа, общественные организации, учреждения дополнительного образования. Но коль скоро мы говорим о первичной социализации, имея в виду семейную социализацию, то следует иметь в виду, что типичная нуклеарная семья не может обеспечить ребёнку всей полноты содержательного общения. Этот недостаток под силу восполнить дошкольному образовательному учреждению.

С целью выявления характера сотрудничества, взаимодействия семьи и ДОУ, мы провели экспериментальное исследование. Для исследования нами были выбраны детский сад «Ласточка» с. Атлан-Аул Буйнакского района, средняя школа № 9 г. Махачкалы и Центр социальной помощи семье и детям г. Махачкалы.

В Атлан-Аульском детском саду «Ласточка» в настоящее время функционируют три возрастные группы, которые укомплектованы кадрами: заведующий, медицинский работник, 4 воспитателя, учитель музыки. Мы ознакомились с целями, задачами и формами работы данного образовательного учреждения. Регулярно, каждые два месяца, проводятся педагогические советы, общие родительские собрания, на которых знакомят новых родителей с режимом работы детского сада, обсуждаются проблемы воспитания и развития детей [3].

Беседа с родителями выявила некоторые стороны работы детского сада «Ласточка». Родители отметили, что получают информацию о целях и задачах воспитания и развития детей в детском саду, часах работы, праздниках дошкольного учреждения, о режиме работы, о целях и задачах в области обучения ребёнка. Родители отметили еще, что воспитатели вместе с ними обсуждают различные вопросы, касающиеся пребывания ребёнка в детском дошкольном учреждении: дисциплины; питания; гигиенических процедур.

Мы выявили, что дети этого сада представляют собой семью, самые различные по типу, форме, численности детей в них, а также по степени финансовой обеспеченности. При этом мы установили, что по типу темперамента, особенностям поведения дети представляют собой не однородную группу, а самые разнообразные характерологические типы. Мы так же определили, что в развитии и поведении ребёнка имеет немаловажное значение занятость или профессиональная состоятельность родителей. Анализ данных позволяет нам сделать ряд выводов: из 56 детей детского сада «Ласточка» 51 ребёнок живет в полной семье; 7 детей живут в неполной семье, что, естественно, часто отражается на развитии и поведении ребёнка. Такие дети обычно малообщительны, замкнуты, не уверены в себе, никогда не занимают место «лидера» в группе при игре.

Мы считаем, что на характер поведения ребёнка нередко оказывает влияние несколько факторов: количество детей в семье; положение ребёнка в семье (старший, средний, младший); занятие родителей; в обследованных группах 31 семья, в которых оба или один родитель является безработным; мы считаем, что 20 семей можно отнести к «группе риска» (из них многодетных семей – 9, родители-инвалиды – 2, сироты – 2, полусироты –

2, оба родителя безработные – 5); к сожалению, льготы получают не все нуждающиеся в них семьи.

Трудности экономического характера не позволяют детским дошкольным учреждениям существенно снижать долю родительских взносов за ребёнка. Чтобы получить узнать положение детей в семье, об их взаимоотношениях с родителями и другими членами семьи, мы провели исследование по методике «Рисунок семьи». Это проективная методика оценки внутрисемейных отношений. Для исследования использовали чистый лист бумаги, 6 цветных карандашей, ластик. Ребёнку дается инструкция: «нарисуй свою семью». Время неограниченное.

Первой рисунок выполнила девочка Разият 5 лет старшей группы детского сада. Девочка из многодетной семьи: членов семьи – 6 человек. По словам воспитателей, семья материально обеспеченная отец-бизнесмен, мать не работает. Из 4 детей двое посещают детский сад.

Социальный паспорт семьи Разият:

Отец – Гусейнов Ильмиамин Магомедович 1958 г.р. – бизнесмен

Мать – Гусейнова Сайда Арсланалиевна 1965 г.р. – не работает

Сын (1) – Магомед учащийся 5 класса

Сын (2) – Магомед-Расул учащийся 4 класса

Дочь (1) – Разият, 5 лет, ходит в детский сад (старшая группа)

Дочь (2) – Наида, 2 года, посещает ясельную группу детского сада «Ласточка».

Взаимоотношения в семье хорошие, живут в мире и согласии. Родители открытые, дружелюбные люди. Девочка, которая рисовала свою семью, по счету из детей третья. Интерпретируя рисунок, можно отметить следующие негативные стороны: структура семьи нарушена; части тела не дорисованы; использовано мало мелких деталей. Положительные стороны: старательность и аккуратность выполнения; эмоционально близкий член семьи увеличен в размере и нарисован вначале листка, в данном случае, изображена самая младшая из детей; мать, отца и себя Разият нарисовала одним цветом, что свидетельствует о едином своеобразном «мире».

То, что девочка нарисовала себя маленькой, говорит о том, что Разият, по-видимому, ущемлена в чем-то, может быть в общении с братьями и сестрой, хотя себя она поместила между ними.

Себя она нарисовала в последнюю очередь, после отца, и, если бы осталось место на листке, она бы нарисовала бы себя рядом с отцом. К отцу у Разият особое отношение, он выполнен более аккуратно, чем остальные члены семьи. И сама себя она нарисовала более похожей на отца. Хотя семья и многодетная, в государственных льготах не нуждается: имеет свой собственный дом и приусадебный участок, а также подсобное хозяйство.

Социальный паспорт семьи Исы и Инсабат:

Отец – Джангишиев Залгиши Исаевич 1961 г.р. – строитель;

Мать – Джангишиева Нурият 1960 г.р. – кассир;

Сын – Иса, 5 лет, ходит в детский сад – подвижный, уравновешенный, плотного телосложения, понимает задания после

нескольких повторов, не разговорчивый, в сентябре пойдет в школу.

Дочь – Инсабат, 4 года – подвижная, хорошо развитая девочка, уравновешенная, общительная, задание понимает сразу же.

Анализ рисунков Джангишиевых.

Рисунок выполнен с использованием одного цвета карандаша – жёлтого. Дети отца нарисовали в первую очередь. Видимо, отношения между супругами хорошие, мать располагается рядом с отцом. Каждый из детей нарисовал себя рядом с отцом. Девочка себя нарисовала второй. Хотя Инсабат 4 года, но мелкая моторика рук плохо развита. Она не дорисовала многих частей тела (рук, ушей, волос, глаз).

Для уточнения им были заданы 5 проективных вопросов:

С кем бы ты пошел в кино? Ответ: с папой, папой.

Вы должны уходить в гости, кто останется с сестрой дома? Мама, папа.

У тебя, что-то не получается, кого ты позовешь? Ответ: сестру, маму.

У вас два билета в кино, на одного человека не хватает, кто останется дома? Ответ: сестра, брат.

С кем бы ты жил на необитаемом острове? Ответ: с папой, с мамой.

(Первые ответы – Исы, вторые – Инсабат).

В беседах с воспитателями детского сада было высказано мнение, что больше всего затруднений вызывают дети из конфликтных семей. Когда родители не создают в семье атмосферу доброжелательности, взаимопомощи, добродушия и взаимной ласки, дети в большей мере замкнутые, подавленные, падкие на ласку, но недоверчивые.

Мы обследовали семью Магомедовых. Это семья проблемная, так как супруги находятся на данный момент в разводе около 6 месяцев. Совместно прожили 4,5 года. Имеют двоих детей: старший сын ходит в детский сад, ему 4 года, младшему сыну 1,2 месяца. Отец работает учителем и тренером в спортивной школе, мать – в детском саду.

В настоящее время один сын находится у матери (младший), другой у отца (старший), живут с бабушкой и дедушкой, хотя имеют собственный новый, большой дом и приусадебный участок.

Старший сын, который находится у отца, время от времени бывает и у матери. По возвращении от матери мальчик становится агрессивным по отношению к отцу, бабушке и дедушке. Обижается на малейшее замечание, грубит. Но это проходит через несколько часов. Мальчик становится послушным, выполняет все сказанное взрослыми, становится очень привязанным к отцу. Младшего сына отец видел всего два раза за 6 месяцев. Мать видится со старшим сыном чаще, так как забирает его из детского сада.

Из беседы с мужем, я поняла, что его вины, как таковой нет он, человек уравновешенный, спокойный, трудолюбивый, любит детей, скромный человек, который не употребляет спиртного. Он не был требователен к жене, не придирился, никогда не критиковал её.

В случае продолжения этой конфликтной ситуации самые большие проблемы могут быть у детей. Тоже касается и матери, она своим поступком лишила своего сына материнской любви и заботы. Чтобы оправдать неизбежность развода, женщина нередко утрирует, подчёркивает в своем сознании отрицательные черты бывшего супруга. Таким образом, ей удается снять с себя свою долю вины за неудачу в семейной жизни. И здесь происходит «очернение» образа отца – так женщина приспосабливается к тяжелой ситуации развода. Однако остановиться здесь трудно, – и мать начинает навязывать отрицательное представление об отце ребёнку. Естественно, такая мать крайне отрицательно относится к встречам с «плохим» отцом, – а иногда и прямо запрещает эти встречи. А что дальше? Допустим, старания матери увенчались успехом: сын, разочаровавшись в отце, полностью переключается на мать все запасы своей любви и привязанности. И возникает ситуация – если негативное отношение матери распространяется не только на бывшего супруга, но и на мужчин вообще, мальчику станет ещё труднее вырасти мужчиной, и у него формируется «женский» тип психологических качеств. Правильно разрешая конфликты, родители учат своих сыновей и дочерей культуре семейных отношений, готовят их к будущей семейной жизни, воспитывают уступчивость, терпеливость, умение понимать другого и владеть собой в общении со сверстниками на улице, в классе, школе. И, главное, – вырабатывают у детей доброе отношение к родителям, закрепляя чувство уважения к ним. Если не удастся добиться единства действий в воспитании, арбитром должны выступать педагоги ДОУ и школы. Именно учителя, а в большей степени, социальные педагоги школ помогут определить верную линию семьи на социализацию детей.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что семья и семейные проблемы являются наиболее закрытой и потому особенно трудной средой для исследования. Наибольшую трудность для изучения представляют внутрисемейные взаимоотношения: супруг – супруга; родители – дети; мать – дети; отец – дети; сестра – брат; бабушка, дедушка – дети и т. д. Лишь доверие к исследователю может привести к успеху в раскрытии некоторых сторон семейной жизни. Принимая во внимание особенности, социальные, психологические и др., многодетных, неполных, национально-смешанных, проблемных и других категорий, все же констатируем, что общим требованием успешной социализации детей любого типа семей является систематическое, эмоционально-окрашенное общение в семье, доверительные отношения между членами семьи.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 2016.
2. Ковалев С.В. *Психология семейных отношений*. Москва, 2007.
3. Гаджиева С.Ш. *Семья и семейный быт народов Дагестана*. Москва, 2012.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psikhologiya*. Moskva, 2016.
2. Kovalev S.V. *Psikhologiya semejnyh otnoshenij*. Moskva, 2007.
3. Gadzhieva S.Sh. *Sem'ya i semejnyj byt narodov Dagestana*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 01.08.18

УДК 378.2

Atluhanova L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: bremovna77@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES INTO PHYSICS LESSONS. In the article the problem of how to form research skills of students in conditions of integration of information technologies at physics lessons is considered. The opinions of the different scientists are presented, such as V.A. Betev, G.M. Golin, M.D. Dummer, I.S. Karasova, V.V. Multanovsky, V.G. Razumovsky, N.A. Rodina, A.V. Usova, A.Yu. Fadeyev. The author reveals a structure of the research activity of a natural scientist, which includes psychic activity and natural science activity. The author's attempt is made to realize the interrelation of physics and informatics at the level of didactic synthesis, where the goal is to form the structure of educational research activity and research skills of students using an integrative personal approach.

Key words: contents of natural science disciplines, research skills, integration, information technology, propaedeutics course.

Л.Б. Атлуханова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала,
E-mail: bremovna77@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

В статье рассмотрена проблема формирования исследовательских умений учащихся в условиях интеграции информационных технологий на уроках физики. Приведены мнения авторов ученых: В.А. Бетева, Г.М. Голина, М.Д. Даммера, И.С. Карасовой, В.В. Мултановского, В.Г. Разумовского, Н.А. Родиной, А.В. Усовой, А.Ю. Фадеева. Обосновывается структура исследовательской деятельности естествоиспытателя включающую в себя психическую деятельность и естественнонаучную деятельность. Приводится попытка автора осуществить взаимосвязь физики и информатики на уровне дидактического синтеза, где целью выступает формирование структуры учебно-исследовательской деятельности и исследовательского умения учащихся при использовании интегративно личностного подхода.

Ключевые слова: содержания естественнонаучных дисциплин, исследовательские умения, интеграция, информационные технологии, пропедевтический курс.

Общее образование, отличается преобладанием гуманистической направленностью педагогического процесса; ориентацией его на развитие и удовлетворение потребностей личности; развитие интеграционных процессов в системе основного образования; финансовой самостоятельностью учебных заведений, интенсивным обновлением содержания образования за счет введения интегрированных курсов, обеспечивающие оптимальные педагогические результаты, максимально удовлетворяющие потребности личности и в тоже время идущие в ногу с уровнем и тенденциями развития современной науки.

По мнению ряда авторов: В.А. Бетева, Г.М. Голина, М.Д. Даммера, И.С. Карасовой, В.В. Мултановского, В.Г. Разумовского, Н.А. Родиной, А.В. Усовой, А.Ю. Фадеева и др. – неадекватное построение содержания естественно-научных дисциплин формирует у учащихся представление о физике как о наборе фактов и законов, а не как о системе знаний о природе, что приводит к несоответствию содержания образования интеллектуальным способностям и возможностям учащихся [1; 2; 3; 4; 5; 6].

На наш взгляд, значительными потенциальными возможностями при решении данной проблемы является использование исследовательского подхода в процессе обучения естественнонаучным предметам, способствующим творческому развитию и формированию исследовательских умений учащающихся.

Анализ множества дефиниций понятия «исследовательский метод», позволяет нам выявить два общих характерных признака исследовательской деятельности: отсутствие заранее известного результата и самостоятельное его достижение.

С.А. Старченко [7] рассматривает исследовательскую деятельность как системообразующий фактор в процессе формирования соответствующих умений.

На наш взгляд включение учащихся в исследовательскую деятельность (как один из ведущих компонентов содержания образования), позволяет перевести его в позицию исследователя с учетом его возможностей, интересов, предрасположенности, возрастных особенностей и т. д., что способствует формированию целостного представления о естественно-научной картине мира.

Исследовательская деятельность естествоиспытателя характеризуется специфическими действиями, определяющими её структуру (схема 1).

Основными тенденциями интеграции естественнонаучного образования выступают:

- единство материального мира и индивидуальное его отражение;
- межнаучный синтез естественнонаучных знаний и умений;
- взаимообусловленность естественнонаучных и технических знаний, естественнонаучных и гуманитарных, гуманитарных и технических;
- гуманизация естественнонаучного образования с учётом возможностей личности.

По нашему мнению, системообразующим фактором формирования исследовательского умения выступают интеграция компьютерных средств и информационных технологий, обладающие значительным техническими и дидактическими возможностями.

Однако, несмотря на всеобщую компьютеризацию школ, информационные технологии в должной мере не задействованы на уроках физики либо их применение носит фрагментарный характер, что значительно снижает качество знаний и уровень сформированности исследовательских умений учащихся.

Как показывает практика образовательной деятельности прямой перенос современных компьютерных, передовых технологий в образовательную среду не даёт ожидаемого эффекта, поскольку во многих случаях сводится лишь к тестированию знаний и работе с тренажёрами, более того, приобретенные учащимися умения практически не переносятся на изучение других предметов.

На наш взгляд, возможно, сбалансировать использование компьютерных технологий в рамках педагогического процесса, что позволит существенно повысить уровень усвоения учебного материала.

По нашему мнению активное применение мультимедийных технологий, информационных интегрированных сред, а также сетевых технологий открывает новые сферы использования компьютеров в обучении на уроках физики, поскольку возможность получения огромных объемов информации из любого открытого источника, обусловит необходимость у учащихся изучения оптимальных методов обработки информации, ее систематизации, фильтрации, анализа, обобщения. В свою очередь активное применение компьютерных средств в естественнонаучных исследованиях приведет к необходимости ознакомления учащихся с методами применения компьютеров в учебном эксперименте, учебно-исследовательской работе.

Современные интегративные курсы естественнонаучной области ориентированы на перестройку содержания предметов естественного цикла и последовательности их изучения, при этом особое внимание уделяется опережающему изучению физики, что гарантирует своевременное формирование у учащихся основной понятийной базы и обеспечивает дальнейшее успешное изучение естественнонаучных предметов.

В нашем исследовании мы рассматриваем значимость компьютерных средств и информационных технологий с позиции их эффективности при формировании исследовательского умения. Поэтому следует определиться с некоторыми основными понятиями характеризующими компьютерные средства с позиций их образовательной значимости. Исходным из них является «информационный ресурс».

Информационный ресурс – двуединое понятие, сочетающее формально-логическую (информационную) и семантическую (когнитивную) стороны. С формально-логической позиции ИР – современное состояние процесса компьютеризации.

С когнитивной (содержательной) стороны ИР представляет собой систему методов, позволяющих осуществить два фазовых перехода: из информации в знания и знаний в социально-значимый фактор. Последнее преобразование подразумевает материализацию знаний в социально-значимую деятельность, основу которой преимущественно составляют умения, обладающие значительным объемом, высоким уровнем целостности, гибкостью, способностью к широкому переносу.

Определяя значимость информационных ресурсов при формировании исследовательского умения, важно подчеркнуть их роль как доступных, оперативно обновляемых и пополняемых источников информации значительных объемов и эффективных средств трансформации актуальной информации в знания.

Анализ и сопоставление подходов к формированию исследовательской структуры деятельности учащихся, исследовательского умения учащихся, оценка значимости в этом процессе компьютерных средств и информационных технологий в условиях личностно ориентированного обучения, позволяет считать, что эффективность применения компьютерных средств и ИТ в образовательном процессе определяется прежде всего уровнем

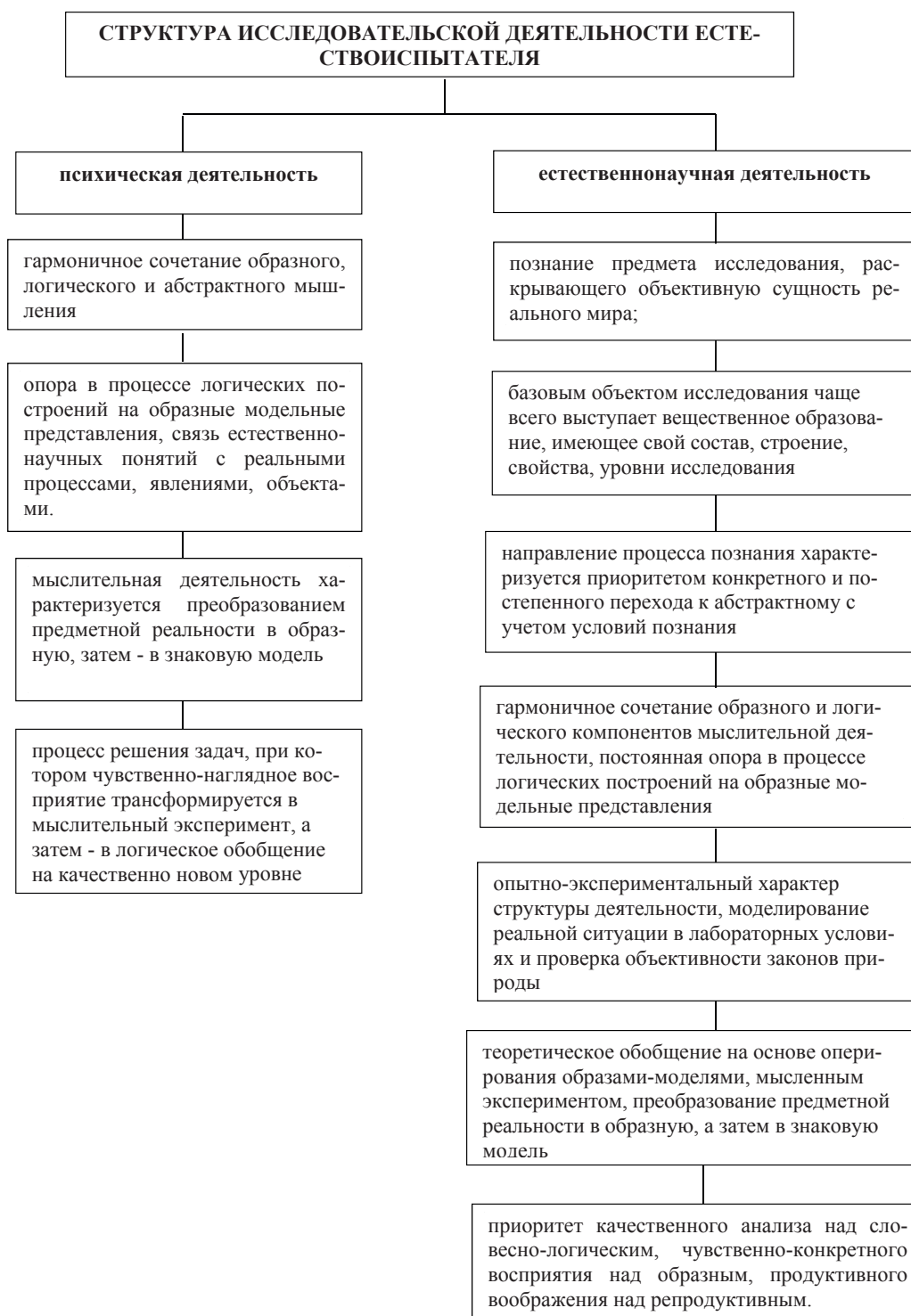


Схема 1. Структура исследовательской деятельности естествоиспытателя

их значимости в учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Повышение уровня значимости происходит по мере осознания учащимися реальной необходимости применения компьютерных средств при выполнении учебных действий. Если учебная деятельность достигает уровня учебно-исследовательской, предполагающей широкий диапазон взаимосвязанных и взаимообусловленных действий, в качественном выполнении которых учащиеся заинтересованы и осознают значимость результата, могут реализовать свои способности, то и значительные возможности современных компьютерных средств, их технический и дидактический потенциал становятся востребованными.

Попытка осуществить взаимосвязь физики и информатики на уровне дидактического синтеза, оптимизировать использование компьютерных средств нашла свое отражение в разработанном нами пропедевтическом курсе физики, ориентированном

на реализацию учащимися учебно-исследовательской деятельности. Основной целью такой взаимосвязи являются формирование структуры учебно-исследовательской деятельности и исследовательского умения учащихся при использовании интегративно личностного подхода.

Пропедевтический курс физики предусматривает:

- изучение учащимися учебного материала с использованием компьютерного учебника, электронных энциклопедий, моделирующих программ, обеспечивающих индивидуальную работу учащихся в интерактивном (диалоговом) режиме;
- проведение учебно-исследовательских работ с использованием компьютерного лабораторного комплекса, осуществляющего ознакомление учащихся со структурой исследовательской деятельности естествоиспытателя, современными методами проведения исследования природных явлений, с компьютерными

ми средствами их моделирования, наблюдения за реальными физическими процессами и явлениями, методами фиксации, обработки результатов эксперимента при помощи специального компьютерного программного обеспечения;

- представление полученных в эксперименте закономерностей в различной форме (диаграммы, графики, схемы, таблицы), оформление работы в форме отчетов, докладов, рефератов, компьютерных презентаций, сайтов.

Библиографический список

1. Бетев В.А. *Теоретические основы методики обучения физике (Пропедевтический курс)*. Диссертация ... доктора педагогических наук в форме научного доклада. Самара, 1995.
2. Голин Г.М. *Вопросы методологии физики в курсе средней школы*. Москва: Просвещение, 1987.
3. Даммер М.Д. *Методические основы построения опережающего курса физики основной школы*. Челябинск: ЧГПУ, 1996: 56 – 63.
4. Разумовский В.Г. Первое место в мире по образованию в области естествознания. *Физика в школе*. 1992; 5-6: 53 – 55.
5. Усова А.В. *Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла*. Челябинск: Издательство ЧГПИ «Факел», 1994.
6. Фадеев А.Ю. *Формирование исследовательского умения учащихся посредством компьютерных технологий в процессе изучения пропедевтического курса физики*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
7. Старченко С.А. *Интеграция содержания естественнонаучного образования в лицее. Теоретико-практический аспект*. Москва: «Подмосковье», 2000.

References

1. Betev V.A. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya fizike (Propedevticheskij kurs)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk v forme nauchnogo doklada. Samara, 1995.
2. Golin G.M. *Voprosy metodologii fiziki v kurse srednej shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
3. Dammer M.D. *Metodicheskie osnovy postroeniya operezhayushchego kursa fiziki osnovnoj shkoly*. Chelyabinsk: ChGPU, 1996: 56 – 63.
4. Razumovskij V.G. Pervoe mesto v mire po obrazovaniyu v oblasti estestvoznaniya. *Fizika v shkole*. 1992; 5-6: 53 – 55.
5. Usova A.V. *Formirovanie u uchashchihsya obshchih uchebno-poznavatel'nyh umenij v processe izucheniya predmetov estestvennogo cikla*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPI «Fakel», 1994.
6. Fadeev A.Yu. *Formirovanie issledovatel'skogo umeniya uchashchihsya posredstvom komp'yuternyh tehnologij v processe izucheniya propedevticheskogo kursa fiziki*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
7. Starchenko S.A. *Integraciya soderzhaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya v licee. Teoretiko-prakticheskij aspekt*. Moskva: «Podmoskov'e», 2000.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 378

Bilalov M.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia),
E-mail: bilalov79@inbox.ru

Salmanova D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia),
E-mail: djamil05@mail.ru

Gadjiev R.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia),
E-mail: gadjiev82@mail.ru

THE STRUCTURE OF OSOKO AND THE MODEL OF ITS INTERACTION WITH THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE HIGHER EDUCATION. The article presents an analysis of the psychological, pedagogical, social and other literature and describes the system of assessing the quality of higher education in Germany, France, the United States and Russia. The requirements and types of assessment of institutions of higher education in these countries are analyzed. The characteristics of the all-Russian system for assessing the quality of education (OSOKO) are described, which refers to the interrelated complex of organizational and functional structures, norms and rules, the purpose of which is the introduction of a single conceptual and methodological base in the mainstream of the Federal Program for the Development of Education and the National Project "Education".

Key words: assessment of quality of education, monitoring, accreditation, certification, educational program, all-Russian system for assessing the quality of education (OSOKO).

М.К. Билалов, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: bilalov79@inbox.ru

Д.А. Салманова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: djamil05@mail.ru

Р.Д. Гаджиев, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: gadjiev82@mail.ru

СТРУКТУРА ОСОКО И МОДЕЛЬ ЕЁ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА

В статье на основе анализа психолого-педагогической, социальной и другой литературы приведена характеристика систем оценок качества высшего образования (Германия, Франция, США, Россия). Проанализированы требования и разновидности оценивания заведений высшего образования в перечисленных странах. Приводится характеристика общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), под которой понимается взаимосвязанный комплекс организационных и функциональных структур, норм и правил, целью которых является внедрение единой концептуально-методологической базы в русле Федеральной Программы развития образования и национальной проекта «Образование».

Ключевые слова: оценка качества образования, мониторинг, аккредитация, аттестация, образовательная программа, общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО).

Вузы по всему миру разрабатывают собственные программы гарантированности уровней образования, которые основаны с анализом адекватности образовательной программы, материально-технических составляющих, методического обеспечения, специалистов, и руководящих органов специальным потребностям социума, индивида и страны.

Необходимость в оценивании качества образования присутствует постоянно, однако только в первые годы нынешнего столетия в России сформировался системно-комплексный метод преодоления данной проблемы. Российские и зарубежные ученые, и педагоги изучают проблему качества образования: формулируют само определение «качество образования», критерии

его оценки, анализируют причины, определяющие высокое качество, исследуют нюансы воздействия на качество образования, его мониторинг и т. д.

Из разнообразия систем оценок качества высшего образования ВО, сложившихся в разных государствах, возможно выделить 3 модели: «английскую», «французскую» и «американскую».

1-я модель – «английская» – представляет собой внутреннюю самооценку вуза, как образовательной системы. Данная модель используется в Объединенном Королевстве, в некоторых странах Латинской Америки.

2-я модель – «французская» – используется в тех государствах, в которых наличествуют соответствующие госструктуры, которые регулируют генезис ВО. Например, данная модель реализуется во Франции, Скандинавии, Чешской Республике, Прибалтике и других государствах, в которых госорганы определяют цели оценки, формулируют важнейшие элементы оценивания, утверждают решения об организации учебно-воспитательного процесса. Данная модель основывается на осуществлении административной оценки учебного заведения с помощью выдачи лицензий, аттестирования, аккредитаций [1; 2; 3].

В Объединенном Королевстве сформирована полиступенчатая организация, ведающая аккредитацией университетских центров, а также их образовательных программ с учетом ведущей роли государственной компании Quality Assurance Agency (Q.A.A.). К заведениям высшего образования, проходящим процедуру аккредитования, предъявляют нижеследующие требования:

- созидание соответственной образовательной среды, независимой в процессе функционирования образовательной программы;
- эффективность организации академической активности;
- эффективность системы гарантии качественных показателей;
- обладание образцами интеллектуальной собственности;
- доступностью для контроля сторонними наблюдателями;
- гарантия уверенной финансовой безопасности.

Приводятся нижеследующие разновидности оценивания:

- диагностическая, которая определяет возможность и подготовленность к реализации образовательной программы, и высвечивает всевозможные проблемные моменты в процессе обучения (анкетирование, интервьюирование, тестирование);
- созидательная, которая анализирует наличие обратной связи между компонентами образовательных процессов (с помощью заданий, рабочих тетрадей, рефератов, семинаров);
- финальная, которая определяет достоинства и недоработки в соответствии с оценками процессов обучения (устных либо письменных экзаменов, проектирования).

Главными параметрами оценивания выступают следующие признаки:

- не привязанность к количественным параметрам;
- стимулирование академической и исследовательской креативности педагогов в отраслях знаний, которые соответствуют предметам обучения;
- требовательность к системам гарантирования качественных показателей образовательной деятельности, включающих постоянный контроль учебной активности студентов, а также результативности с привлечением внутреннего и внешнего мониторинга, при привлечении производственного экспертного сообщества.

В Германии в образовании до нынешнего времени, подобно Англии, ведущая роль в гарантировании качественности образовательного процесса принадлежит внутреннему компоненту, базирующемуся на компетентности и ответственности профессорско-преподавательского коллектива, руководстве вузов и их структурных подразделений. Собственный мониторинг качества в немецких вузах организовывается, главным образом, с привлечением сил факультетов, и, их специальных комиссий, которые отвечают за эффективность учебного процесса. Аккредитование вузов на общегосударственном уровне не проводится – федеральные высшие учебные заведения имеют аккредитацию по факту регистрации. Однако с 1995 года в Германии стали вводить систему внешнего оценивания качественных показателей, которая функционирует по усложненной полиступенчатой модели под руководством Конференции руководителей вузов. Переход на данную схему актуализировал возникновение в Германии множества аккредитующих организаций. Например, в данный период эффективно действует компания ASIIN, занимающаяся

аккредитацией образовательных программ в сфере информационных, технических, естественнонаучных и математических дисциплин [4].

Главными анализируемыми параметрами при осуществлении аккредитации являются:

- цель и задачи образовательных программ;
- содержательный уровень программ;
- студенческий состав и особенности учебного процесса;
- уровень профессорско-преподавательского состава;
- степень подготовленности к проведению профессиональной деятельности;
- уровень материально-технической оснащенности;
- уровень информационного обеспечения;
- обеспеченность финансами и управленческими кадрами;
- мониторинг трудоустройства и карьерного роста выпускников.

Следующая, «Американская модель» оценивания качественных показателей образования представляет собой наиболее эффективный синтез вышеназванных параметров. Система внутрикорпоративной оценки в США является наиболее развитой. Это обусловлено тем, что в отличие от государственных образований, в которых обучение в вузах регулируется государственными органами, за океаном высшее профессиональное образование подвергается мониторингу, обычно, самими вузами. Процесс аккредитования осуществляют Региональные ассоциации учебных заведений. Данные ассоциации комплектуются из специальных комиссий по высшему образованию, проводящие аккредитование по региональному признаку. Любое из числа 6 региональных аккредитующих ведомств Соединенных Штатов Америки вырабатывают собственные параметры оценки, детально обсуждаемые, подробно детализированные, систематически пересматриваемые и доводимые до руководства вузов [5].

Приведем наиболее часто используемые параметры:

- консолидированность учебного заведения;
- целеполагание, спланированность и уровень эффективности;
- управленческо-административный ресурс;
- учебные программы;
- педагогический коллектив и профессионализм обслуживающего персонала;
- уровень библиотечного обслуживания, компьютеризации и доступности иных источников информации;
- уровень обслуживания обучающихся и степень обеспеченности условиями для качественного образовательного процесса;
- материально-техническая обеспеченность;
- достаточность финансирования.

Аккредитация вузов в США представляет собой системную коллективную структуру, занимающуюся саморегуляцией с целью сохранения равновесия прав вузов на академическую самостоятельность и ответственность перед социумом. Главным принципом американской схемы авторегуляции определяется стремлением улучшить образовательную программу при помощи оценивания, проводимого на уровне вуза.

Необходимо отметить, что определяющую роль в системе образования США для процессов аккредитации образовательных программ и специальностей вузов имеют профессионально ориентированные общественные ассоциации. С целью поддержки высокого рейтинга собственной профессиональной деятельности и компетентности ее членов, данные ассоциации весьма строго занимаются оценкой и сравнением результатов профессиональной деятельности высших учебных заведений.

В России до конца XX столетия преобладала «французская модель» оценки качества высшего образования. Лишь в последние годы, система оценивания качества образования подверглась масштабным переменах в частности вузы, так, как в учебно-педагогическую деятельность российских вузов все активнее внедряются принципы институциональной и специализированной аккредитации, которая проводится, наряду с собственными, и независимыми межгосударственными аккредитационными ведомствами [6; 7].

Одним из главных направлений образовательной политики РФ является создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), которая состоит из независимых объективных форм оценивания и контроля.

ОСОКО создано с целью усовершенствования системы управления качеством образования в Российской Федерации, и

для обеспечения всех членов образовательного процесса и социума адекватными данными о характеристиках функционирования системы образования на разных уровнях и тенденциях ее генезиса.

Под ОСОКО мы понимаем взаимосвязанный комплекс организационных и функциональных структур, норм и правил, целью которых является внедрение единой концептуально-методологической базы предполагающей: оценку образовательных достижений обучающихся; выявление эффективности профессиональной деятельности учреждений образования и их подсистем; выявление уровня образовательных программ с учётом интересов главных потребителей услуг образовательной сферы.

Построение ОСОКО обеспечивает:

- гарантию объективного и адекватного оценивания абитуриентов;
- становление единого образовательного пространства;
- увеличение степени проинформированности потребителей услуг высшего образования с целью принятия кардинально значимых решений (по необходимости продолжения образования или для трудоустройства);
- принятие адекватных управленческих постановлений для повышения качественных параметров образования уполномоченными ведомствами разных степеней;
- функционирование системы переподготовки и повышения квалификационных уровней специалистов в сфере педагогических измерений и оценивания качества услуг в образовании.

Деятельность по созданию компонентов ОСОКО проводится в русле Федеральной Программы развития образования и национального проекта «Образование». Больше 50% региональных единиц нашего государства интенсивно организуют муниципальные системы оценки качества образования, при этом участвуя в системах сопоставительных апробаций качества образования, которые проводятся на общегосударственном уровне,

помимо этого организуются собственные автономные мониторинговые исследования.

В качестве организационных условий мониторинга образования выступают:

- наличие административно-управленческого коллектива, который владеет программно-целевыми и проектными компетенциями управления образовательным учреждением;
- сформированность высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, заинтересованного в самосовершенствовании, совершенствовании условий труда и его эффективности;
- организованность процедуры обучения при обязательном учете индивидуальных потребностей студентов, а также использовать в образовательном процессе современные технологические, формальные, методические элементы обучения, которые дают возможность сформировать ключевые компетенции;
- материально-техническое и научно-методическое обеспечение, которое позволяют организовать образовательные процессы на уровнях, соответствующих фонду оценочных средств (ФОС);
- наличие программных и учебно-методических комплексов, которые соответствуют ФОС;

Деятельность системы мониторинга и управления качеством образования в вузе строится на нижеследующих принципах:

- анализ и соответствующее удовлетворение потребности системы ВО;
- ориентированность на потребности сторонних заинтересованных структур;
- мониторинг потенциала студентов при реализации образовательного процесса и оценивании полученных результатов;
- стимулирование профессорско-педагогического состава к повышению профессиональной компетентности и совершенствованию результатов своего труда.

Библиографический список

1. Болотов Б.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации. *Вопросы образования*. 2014; 3.
2. Ефремова Н.Ф. *Современные тестовые технологии в образовании*. Москва, 2013.
3. Ковалева Г.С. *Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS)*. Москва, 2016.
4. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. *Высшее образование сегодня*. 2015; 1.
5. О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях (на примере Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)). *Решение коллегии Федерального агентства по образованию*. 2014; 3/1.
6. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИСА-2013. *Отчёт Национального фонда подготовки кадров*. Под редакцией Г.С. Ковалевой. Москва, 2014.
7. Сравнительный анализ системы обеспечения единого экзамена в зарубежных странах. *Отчёт Центра сравнительной образовательной политики МО РФ*. Москва, 2013.

References

1. Bolotov B.A. Osnovnye podhody k sozdaniyu obscherossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. *Voprosy obrazovaniya*. 2014; 3.
2. Efremova N.F. *Sovremennye testovye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2013.
3. Kovaleva G.S. *Osnovnye podhody k sravnitel'noj ocenke kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya v stranah mira (po materialam mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS)*. Moskva, 2016.
4. O prioritnykh napravleniyah razvitiya obrazovatel'noj sistemy Rossijskoj Federacii. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2015; 1.
5. O razrabotke i vnedrenii vntrivuzovskoj sistemy upravleniya kachestvom obrazovaniya v vysshix uchebnykh zavedeniyah (na primere Moskovskogo gosudarstvennogo instituta stali i splavov (tehnologicheskogo universiteta)). *Reshenie kollegii Federal'nogo agentstva po obrazovaniyu*. 2014; 3/1.
6. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya obrazovatel'nykh dostizhenij uchashchisya PISA-2013. *Otchet Nacional'nogo fonda podgotovki kadrov*. Pod redakciej G.S. Kovalevoj. Moskva, 2014.
7. Sravnitel'nyj analiz sistemy obespecheniya edinogo `ekzamina v zarubezhnykh stranah. *Otchet Centra sravnitel'noj obrazovatel'noj politiki MO RF*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 381

Krasnoshlykova O.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers (Kemerovo, Russia), E-mail: ipk@kuz-edu.ru

Shefer I.V., Director, Centre for Adult Education (Kemerovo, Russia), E-mail: sheferiv@yandex.ru

Kuznetsova A.B., Department Head, Centre for Monitoring Regional Education System, Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers (Kemerovo, Russia), E-mail: ipk-cm@yandex.ru

Borodkina E.V., Methodology Expert, Centre for Monitoring Regional Education System, Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers (Kemerovo, Russia), E-mail: ipk-cm@yandex.ru

ASSESSMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT COMFORT IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS: THE REGION'S EXPERIENCE. The formation of comfortable educational environment is among the priorities of the state educational policy to ensure the high quality of education, its accessibility, openness and attractiveness to students, their parents, preservation of health

and achievement of social well-being of all participants in educational relations. In the article the authors present more than ten-year long experience of the region in conducting evaluation procedures aimed at studying the comfort of the educational environment on the basis of monitoring and integrated approaches. The evaluation is carried out on the basis of statistical information, results of the opinion survey "Satisfaction with the General Education Quality" and an independent assessment of the quality of educational activities that are comparable and complementary. Its results are widely used in Kemerovo Region to stimulate competition in education, to identify and disseminate the most efficient practices in ensuring the comfort of the educational environment in general education institutions, and to make management decisions aimed at developing the regional education system.

Key words: educational environment, comfort of educational environment, intellectual comfort, psychological comfort, physical comfort, independent assessment of quality of educational activities, evaluation criteria, integrated approach, monitoring approach, quality of education.

О.Г. Красношлыкова, д-р пед. наук, проф., ректор, ГОУ ДПО(ПК)С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово, E-mail: ipk@kuz-edu.ru

И.В. Шефер, директор, АНО ДПО ПК «Центр образования взрослых», г. Кемерово, E-mail: sheferiv@yandex.ru

А.Б. Кузнецова, зав. отделом Центра мониторинга СРСО, ГОУ ДПО(ПК)С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово, E-mail: ipk-ct@yandex.ru

Е.В. Бородкина, методист Центра мониторинга СРСО, ГОУ ДПО(ПК)С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово, E-mail: ipk-ct@yandex.ru

ОЦЕНКА КОМФОРТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ИЗ ОПЫТА РЕГИОНА

Формирование комфортной образовательной среды является одним из приоритетов государственной образовательной политики по обеспечению высокого качества образования, его доступности, открытости и привлекательности для учащихся, их родителей, сохранения здоровья и достижения социального благополучия всех участников образовательных отношений. В данной статье авторы представляют более чем десятилетний опыт региона по проведению оценочных процедур, направленных на изучение комфортности образовательной среды на основе мониторингового и комплексного подходов. Оценка осуществляется на основе статистической информации, результатов социологического исследования «Удовлетворенность качеством общего образования» и независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности, которые являются сопоставимыми и взаимодополняемыми. Её итоги широко используются в Кемеровской области для стимулирования конкуренции в сфере образования, выявления и распространения наиболее результативного опыта обеспечения комфортности образовательной среды общеобразовательных организаций, принятия управленческих решений, направленных на развитие региональной системы образования.

Ключевые слова: образовательная среда, комфортность образовательной среды, интеллектуальная комфортность, психологическая комфортность, физическая комфортность, независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности, критерии оценки, комплексный подход, мониторинговый подход, качество образования.

Приоритеты государственной образовательной политики по обеспечению высокого качества образования, его доступности, открытости и привлекательности для учащихся, их родителей, сохранения здоровья и достижения социального благополучия всех участников образовательных отношений реализуются в формировании комфортной образовательной среды в организациях. Формирование комфортной образовательной среды осуществляется через создание условий для нормативного и материального обеспечения требований к комфортным условиям в образовательных организациях со стороны государственных органов управления образованием и их выполнение образовательными организациями.

В широком смысле под комфортом понимаются условия жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют [1]. Комфортность образовательной среды в современных исследованиях определяется как сложное, многогранное понятие, предполагающее минимизацию или исключение стрессогенных факторов в образовательном процессе, достижение участниками образовательных отношений эмоционального благополучия и ощущения безопасности, обеспечение им возможности раскрыть свой потенциал, реализовать способности, достичь успеха. Так, Т.Ф. Лошакова трактует понятие комфортной среды как совокупность условий, способствующих улучшению здоровья, актуализации творческого потенциала всех участников образовательного процесса, снижению неблагоприятного воздействия вредных факторов [2]. По мнению М.М. Безруких, комфортными условиями образовательного процесса являются «прежде всего, те, которые максимально эффективно влияют не только на интеллектуальное, личностное и социальное развитие ребёнка, но и на физическое и психическое здоровье» [3, с. 3]. И.А. Баева понимает под комфортной образовательной средой такую среду, в которой сохраняется психическое здоровье и удовлетворены основные потребности всех ее участников [4, с. 64].

Исследователи сходятся во мнении, что комфортность образовательной среды в общеобразовательных организациях следует изучать исходя из многообразия характеристик материаль-

но-технического обеспечения, межличностного взаимодействия всех участников образовательных отношений, рациональности организации учебного процесса, возможности обучаться по индивидуальным образовательным траекториям, разнообразия используемых форм, методов, методик, технологий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей и др., то есть всего того, что обеспечивает полноценное развитие личности ребёнка и сохранение его здоровья.

В Кемеровской области оценка комфортности образовательной среды в общеобразовательных организациях осуществляется на протяжении десяти лет в рамках комплексного мониторинга региональной системы образования.

Методологическую основу оценки комфортности образовательной среды составляют:

- представления об изменчивости образовательной среды;
- сущность «комфортности образовательной среды» как сложной, многомерной категории, заметно влияющей на повышение качества образования;
- представления об основных видах комфортности: психологической, интеллектуальной, физической;
- комплексный подход к оценке комфортности образовательной среды, позволяющий изучить явление в единстве его видов и составляющих на основе формализованных показателей и мнений, суждений всех участников образовательных отношений;
- сущность мониторингового подхода как современного инструмента оценки, позволяющего оперативно осуществлять полный цикл от сбора, анализа информации до ее трансформации в прогнозы, рекомендации и основания для принятия управленческих решений;
- представление об удовлетворенности участников образовательных отношений отдельными аспектами деятельности общеобразовательной организации на основе изучения соотношения их запросов, ожиданий и их осуществления.

Следует подчеркнуть, что особенности оценки комфортности образовательной среды в общеобразовательных организациях региона определяются мониторинговым и комплексным подходами.

Мониторинговый подход подразумевает непрерывное осуществление процедур, что обуславливается динамичностью объекта оценки и позволяет получать актуальную информацию, отслеживать количественные и качественные изменения, определять тенденции развития, выявлять проблемы и риски, делать прогнозы.

Комплексный подход предполагает осуществление оценки комфортности образовательной среды в многообразии ее составляющих на основе как объективной информации, так и субъективных представлений всех участников образовательных отношений.

Объективная информация представляет собой массив статистических данных, ежегодно собираемых в рамках регионального мониторинга по направлениям «Материально-техническая база», «Здоровьесберегающая деятельность», «Образовательная деятельность» и др. Аналитико-статистическая интерпретация данных в рамках исследования включает целый ряд научно обоснованных последовательных процедур: отбор показателей, раскрывающих интегрированный критерий комфортности и его составляющие, обработку и анализ данных по выбранным показателям, которые предполагают сопоставление по периодам, выявление динамики, определение ее характера, обобщение динамических характеристик как основы для построения тенденций. Результаты аналитико-статистической интерпретации данных позволяют осуществить оценку комфортности образовательной среды как в целом по региону, так и по отдельным муниципалитетам, любым выделенным кластерам и группам, образовательным организациям. По значению каждого из показателей, составляющих комфортность, определяется рейтинг организации внутри региона, муниципалитета, кластерной группы и т. д.

Результаты ежегодного социологического исследования «Удовлетворенность качеством общего образования» позволяют выявить мнения старшеклассников школ региона и их родителей о качестве реализации различных характеристик комфортности образовательной среды, сопоставить их ожидания и восприятие фактической ситуации, определить удовлетворенность различными видами комфортности. В ходе анкетирования осуществляется сбор информации о представлениях, запросах, ожиданиях учащихся и родителей относительно комфортности образовательной среды и ее составляющих, а также их мнений о реализации данных характеристик в общеобразовательной организации. Для расчета удовлетворенности участников образовательных отношений комфортностью образовательной среды используется математически обоснованная модель, суть которой заключается в сопоставлении данных о запросах, ожиданиях респондентов и их представлений об исполненности этих запросов, ожиданий. Оценка удовлетворенности осуществляется на основе процентного значения показателя (max. 100%).

При оценке комфортности образовательной среды используется дополнительная информация по результатам социологического исследования «Престиж профессии педагога», в котором принимают участие педагогические работники общеобразовательных организаций. Исследование позволяет получить информацию об эмоционально-психологическом состоянии педагогических работников региона и о престижности педагогического труда с точки зрения общественности. Данная информация рассматривается авторами в качестве важного условия обеспечения комфортности образовательной среды.

Результаты регионального исследования комфортности образовательной среды в общеобразовательных организациях дополняются данными, полученными в ходе процедуры независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности. Оценка комфортности условий, созданных в образовательных организациях, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», является обязательным критерием независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности [5].

Изучение комфортности условий в общеобразовательных организациях в рамках независимой экспертизы позволяет оценить их материально-техническое и информационное обеспечение, возможности, созданные для сохранения здоровья учащихся, условия для индивидуальной работы со школьниками, наличие дополнительных образовательных программ, возможностей развития творческих способностей и интересов детей, оказания им психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также условий, необходимых для организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Оценка комфортности условий в школах Кемеровской области в рамках независимой оценки осуществляется на основе экспертных заключений и данных социологического опроса участников образовательных отношений.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 05.12.2014 № 1547 показатели, характеризующие критерий комфортности условий, оцениваются в баллах от 0 до 10, максимально возможное количество баллов по данному критерию – 70.

В соответствии с уровнями оценки, представленными на официальном сайте для размещения информации о государственных (муниципальных) учреждениях (<http://bus.gov.ru>), выделены следующие уровни оценки комфортности по каждому показателю, составляющему рассматриваемый критерий:

- 0–2 балла – неудовлетворительные результаты;
- 3–4 балла – результаты ниже среднего;
- 5–6 баллов – удовлетворительные результаты;
- 7–8 баллов – хорошие результаты;
- 9–10 баллов – отличные результаты.

Интегральные значения рассчитываются в соответствии с методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, определяют уровень комфортности условий в организации в целом [6].

Результаты независимой оценки комфортности широко используются на уровне Кемеровской области для стимулирования конкуренции в сфере образования, выявления и распространения наиболее результативных моделей организации образовательного процесса, принятия управленческих решений, направленных на развитие региональной системы образования [7, с. 4 – 5].

Таким образом, процедуры оценки комфортности образовательной среды, реализуемые в регионе, разработаны и осуществляются на основе приоритетов региональной образовательной политики, отвечают задачам развития системы образования Кемеровской области. Данные, обеспечивающие оценочные процедуры, формируются в ходе научно обоснованных и сопоставимых исследований, что позволяет обеспечить объективность и комплексность оценки комфортности.

Обобщенный критерий комфортности образовательной среды рассматривается через различные ее составляющие: физическую, психологическую, интеллектуальную.

Под *физической комфортностью* понимается многообразие предметно-пространственных условий образовательной среды, необходимых для удовлетворения телесных, соматических потребностей учащихся, сохранения их физического здоровья.

Физическая комфортность образовательной среды изучается на основе критериев и показателей, характеризующих санитарно-гигиеническое состояние (освещенность, температурный режим, соответствие мебели возрастным особенностям учащихся, режим занятий и др.), материально-техническую оснащенность общеобразовательной организации (оборудованные участки и благоустроенные зоны, отвечающие современным требованиям учебные кабинеты и помещения и др.), условия, созданные для охраны и укрепления здоровья учащихся (кабинеты и помещения здоровьесберегающего назначения: спортивные залы и площадки, медицинские кабинеты, кабинеты психологической разгрузки и т. д., организация горячего питания, двигательной активности и др.). Полученная информация дополняется результатами изучения мнений учащихся 10-х и 11-х классов, их родителей об оснащении учебных кабинетов современным оборудованием, организации школьного питания, о качестве санитарно-гигиенических условий.

Интеллектуальная комфортность образовательной среды рассматривается как совокупность характеристик, направленных на развитие и самосовершенствование учащихся, реализацию их интересов и способностей, удовлетворение потребности в получении новой информации, достижение удовлетворенности своей познавательной деятельностью, ее результатами.

Изучение данного вида комфортности осуществляется как на основе показателей, характеризующих содержание, формы организации, методы, технологии образовательной деятельности, так и на основе анализа мнений респондентов исследования «Удовлетворенность населения качеством общего образования» об обеспеченности общеобразовательных организаций учебной и дополнительной литературой, использовании современных методик и технологий обучения, актуальности содержания преподаваемых учебных дисциплин.

Психологическая комфортность образовательной среды включает создание атмосферы доброжелательности, спокойствия, поддержки, сотрудничества; максимальное снятие факторов, вызывающих стресс.

Оценка психологической комфортности осуществляется на основе изучения показателей, свидетельствующих об оказании учащимся психологической и социальной поддержки, о реализации мероприятий по обеспечению взаимодействия всех участников образовательных отношений, наличии в организации сложившихся традиций, ритуалов и т. д.

Важным источником психологической комфортности является организация межличностного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства как системы отношений, способствующих личностному развитию и максимальной реализации потенциала учащихся. Результаты социологического исследования позволяют получить информацию о характере взаимодействия школьников с учителями и сверстниками, определить, насколько участники образовательных отношений удовлетворены сложившимися отношениями.

Комплексная оценка комфортности образовательной среды на основе мониторинга осуществляется во всех общеобразовательных организациях Кемеровской области, что позволяет сделать общие выводы о динамике формирования комфортной образовательной среды в школах региона по основным ее составляющим (физической, интеллектуальной, психологической), а также выявить положительные стороны и проблемные аспекты деятельности отдельных организаций в этом направлении. Приведем основные данные по результатам проведенной в регионе оценки.

В рамках независимой оценки определено, что среднее значение комфортности условий в общеобразовательных организациях составило в целом по региону 43,04 балла, что соответствует уровню интегральной оценки «хорошие результаты». Разрыв между набранными баллами по отдельным организациям Кемеровской области достаточно высок и варьируется от 19 до 65, что свидетельствует о необходимости популяризации результативных моделей создания комфортной образовательной среды, принятия серьезных мер по устранению выявленных недостатков.

Анализ данных регионального мониторинга свидетельствует о заметном повышении физической комфортности образовательной среды. На протяжении последних пяти лет сохраняется тенденция к увеличению доли общеобразовательных организаций, имеющих стадионы, спортивные залы, столовые, медицинские кабинеты, лаборатории при специализированных кабинетах, специально оборудованные помещения для занятий учебно-исследовательской и проектной деятельностью, моделированием, техническим творчеством, музыкой, хореографией, изобразительным искусством.

Обеспеченность организаций инженерными коммуникациями в соответствии с требованиями государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов дает возможность для безопасной и комфортной организации всех видов учебной и внеурочной деятельности для участников образовательных отношений. В абсолютном большинстве организаций региона обеспечивается необходимый температурный режим в соответствии с санитарно-эпидемиологическими нормативами оборудованы системы холодного и горячего водоснабжения.

В общеобразовательных организациях продолжает совершенствоваться организация питания: на протяжении пяти лет увеличивается удельный вес детей, получающих полноценное сбалансированное питание: с 64,37 до 72,5% [8, с. 81].

Полученные данные подтверждаются результатами независимой оценки качества образования (НОКО): средний балл по критерию «материально-техническое и информационное обеспечение» – 6,54 балла, что соответствует уровню интегральной оценки «хорошие результаты».

Участники образовательных отношений достаточно высоко оценили физическую комфортность образовательной среды: на создание в школах региона необходимых условий указали более 80% учащихся и около 90% родителей [9, с. 38]. Следует, однако, отметить, что в ряде образовательных организаций состоянием материально-технической базы удовлетворены менее 50% респондентов, что требует принятия мер по укреплению материально-технической базы, ее приведению в соответствие с современными требованиями.

Важной составляющей физической комфортности образовательной среды являются условия, необходимые для обеспе-

чения полноценной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов в образовательный процесс. Данные мониторинга региональной системы образования демонстрируют рост количества общеобразовательных организаций, в которых создана безбарьерная среда для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (до 26,94% организаций), с нарушениями зрения (до 9,74 % организаций), с нарушениями слуха (до 6,54% ОО) [7]. По результатам НОКО показатель, связанный с условиями для организации обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в среднем по региону по итогам экспертной оценки составил 4,66 балла, что соответствует уровню интегральной оценки «удовлетворительные результаты», но в сравнении с другими показателями, характеризующими комфортность, эта оценка является самой низкой. Детализируя результаты экспертной оценки по данному показателю в рамках НОКО, следует отметить, что 15,6% организаций региона соответствуют уровню «неудовлетворительные результаты», уровню «отличные результаты» – лишь 1% общеобразовательных организаций, уровень «хорошие результаты» зафиксирован в 12,39% ОО. Полученные данные дополняются результатами социологического опроса: из всех характеристик комфортности учащиеся и родители менее всего удовлетворены условиями, созданными для обучения детей с ОВЗ и инвалидов.

Оценка интеллектуальной комфортности образовательной среды общеобразовательных организаций региона позволила сделать целый ряд выводов. Согласно полученным данным, в школах активно реализуется деятельность по развитию творческих интересов и способностей учащихся. Результаты регионального мониторинга демонстрируют увеличение численности учащихся, участвующих в ежегодных олимпиадах школьников, имеющих целью выявление и развитие у детей творческих способностей и интереса к научной деятельности. Сравнительно с предыдущим годом выросло количество учащихся, ставших призерами и победителями на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников.

Это подтверждают и оценки экспертов НОКО: значения показателей, характеризующих условия для развития интересов и способностей детей, соответствуют уровню «удовлетворительные результаты». Однако данные показатели в школах региона имеют существенные различия. Так, в диапазоне отличных и хороших результатов по созданию возможностей для развития интересов и способностей детей, включая их участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, спортивных и других мероприятиях, находится около 40% общеобразовательных организаций. В 22,32% организаций получены результаты ниже среднего, в 4,6% – неудовлетворительные, что требует в том числе расширения информирования школьников и их родителей о проводимых конкурсах и творческих мероприятиях.

Предоставление услуг дополнительного образования в условиях общеобразовательной организации открывает учащимся дополнительные возможности для включения детей в занятия по интересам, увеличивают пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать личностные качества, добиваться успеха. Согласно данным регионального мониторинга дополнительное образование обучающихся общеобразовательных организаций осуществляется как посредством использования собственных ресурсов, так и ресурсов организаций дополнительного образования. За последний год доля школ, заключивших договор с организациями дополнительного образования о взаимовыгодном сотрудничестве, увеличилась с 70,99 до 74,04% [7, с. 109]. Дополнительные образовательные программы разработаны совместно с организациями дополнительного образования в каждой четвертой школе региона. Это позволило заметно увеличить охват школьников дополнительным образованием.

Как показали результаты экспертной оценки в рамках НОКО, почти в 20% общеобразовательных организаций разработаны дополнительные образовательные программы всех направленностей. Наряду с этим в 33,64% организаций в наличии имеются программы только одной или двух направленностей, что сужает возможности школьников и их семей в выборе направления дополнительных занятий в соответствии с индивидуальными запросами и склонностями.

В общеобразовательных организациях региона созданы условия для индивидуальной работы с учащимися, предполагающие предоставление детям возможности выбора кружков, секций, творческих объединений, использование дистанционных

образовательных технологий, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, (средний балл по критерию наиболее высок и составил 7,50, что согласно методике НОКО соответствует хорошим результатам). Необходимо добавить, что каждая третья организация находится в границах отличных результатов (9–10 баллов).

Оценка интеллектуальной комфортности образовательной среды школьниками и их родителями на протяжении последних пяти лет является наиболее высокой по сравнению с физической и психологической комфортностью: на создание в школах региона необходимых условий указали около 90% респондентов [9, с. 38].

По мнению большинства исследователей, одним из важнейших источников психологической комфортности обучения является создание в классе и школе в целом благоприятного социально-психологического климата, формирование доброжелательных отношений учащихся с учителями и внутри коллектива. Как показали результаты исследования «Удовлетворенность населения качеством общего образования», большинство участников образовательных отношений в регионе отмечают, что отношения между школьниками и педагогами строятся на основе уважения и сотрудничества, а между детьми являются дружескими [9, с. 28 – 30].

В общеобразовательных организациях региона развивается система психолого-педагогического сопровождения обучающихся, предполагающая вариативность направлений и форм.

Более чем в половине организаций осуществляется деятельность по сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся, формированию коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников, обеспечению осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности. Расширяется психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогическую поддержку одаренных детей, мониторинг возможностей и способностей детей с ОВЗ реализуют около трети ОО. Однако в ряде образовательных организаций качеством оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи удовлетворены менее 50% респондентов, что свидетельствует о необходимости разработки программ по оказанию необходимой психолого-педагогической и социальной помощи.

Результаты изучения мнений участников исследования о трудностях, испытываемых школьниками в ходе обучения, дополняют информацию о психологической комфортности образовательной среды общеобразовательных организаций области. Анализ данных показал, что более половины опрошенных от-

рицают наличие трудностей у учащихся. Кроме того, удельный вес школьников и родителей, отмечающих трудности в обучении детей, в течение последних лет заметно снизился (до 41,19 и 33,75% соответственно).

Среди субъективных показателей, характеризующих все виды комфортности образовательной среды, наиболее важным, на наш взгляд, является нежелание учащихся поменять образовательную организацию при наличии такой возможности. Отвечая на вопрос исследования: «Если бы Вам представилась возможность выбора общеобразовательной организации, выбрали бы Вы свою ОО еще раз?» – около 90% школьников и 95% родителей выбирают положительные варианты [9, с. 49].

В целом, данные, полученные в ходе региональных мониторинговых процедур, позволили выявить, что в школах региона уделяется большое внимание созданию комфортной образовательной среды. Об этом свидетельствует и повышение удовлетворенности респондентов отдельными сторонами деятельности общеобразовательной организации. Согласно полученным данным удельный вес родителей, положительно оценивающих профессионализм учителей, деятельность образовательной организации по охране и укреплению здоровья учащихся, качество школьного питания, организацию внеурочной деятельности, в течение последних пяти лет ежегодно увеличивается.

Таким образом, оценка комфортности образовательной среды в регионе представляет собой систематическую и регулярную комплексную процедуру, включающую анализ статистических данных, изучение экспертных оценок и выявление мнений участников образовательных отношений, в результате которой определяется степень соответствия составляющих комфортности требованиям, зафиксированным в нормативных документах, и запросам, ожиданиям участников образовательных отношений. Использование мониторингового и комплексного подходов отражает современные тренды в области оценки качества образования и позволяет применять предложенные процедуры в качестве гибкого инструмента оценки комфортности.

Оценка, осуществляемая на основе представленных подходов, дает возможность в полной мере оценить комфортность образовательной среды, как в целом, так и по ее отдельным видам и компонентам, что дает возможность выявлять имеющиеся проблемы, детально анализировать их причины, осуществлять «точечное» реагирование.

Использование полученных данных в управленческой деятельности позволило решить в регионе выявленные проблемы и значительно повысить физическую, психологическую и интеллектуальную комфортность, что, очевидно, способствует повышению качества образования в регионе.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. Под ред. проф. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Онис», 2012.
2. Лошакова Т.Ф. *Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении*: монография. Екатеринбург: Издательство Дома учителя, 2001.
3. Безруких М.М. *Сохранение здоровья детей как важное направление развития системы образования. Научные исследования в образовании*. 2011; 7. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-zdorovya-detey-kak-vazhnoe-napravlenie-razvitiya-sistemy-obrazovaniya>
4. Баева И.А., Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности и психологической комфортности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов. *Бюллетень учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию*. 2014; Том 4; № 2: 63 – 68.
5. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации*. Available at: <https://fzrf.ru/zakon/ob-obrazovanii-273-fz>
6. *Методические рекомендации по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность*. Утверждены Министерством образования и науки Российской Федерации 15 сентября 2016 г. № АП-87/02вн. Система ГАРАНТ. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71393628/>
7. Бородинкина Е.В., Красношлыкова О.Г., Шефер И.В. Независимая оценка качества образовательной деятельности как аспект развития региональной системы образования. *Наука и образование: новое время*. 2017; 5. Available at: http://artculus-info.ru/wp-content/uploads/2017/10/5_2017o_Borodkina-Rrasnoshlikova-Shefer.pdf
8. *Состояние общего образования Кемеровской области: результаты мониторинга*. А.В. Чепкасов, О.Г. Красношлыкова, Т.В. Васильева [и др.]. Кемерово: Издательство КРИПКИПРО, 2018.
9. *Удовлетворенность населения Кемеровской области качеством общего образования: результаты исследования*. А.В. Чепкасов, О.Г. Красношлыкова, Т.В. Васильева, Е.И. Курносова. Кемерово: Издательство КРИПКИПРО, 2018.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: Ok. 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij. Pod red. prof. L.I. Skvorcova. 28-e izd., pererab. Moskva: OOO «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie»: OOO «Izdatel'stvo Oniks», 2012.
2. Loshakova T.F. *Pedagogicheskoe upravlenie sozdaniem komfortnoj sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Doma uchitel'ya, 2001.
3. Bezrukih M.M. *Sohranenie zdorov'ya detej kak vazhnoe napravlenie razvitiya sistemy obrazovaniya. Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2011; 7. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-zdorovya-detey-kak-vazhnoe-napravlenie-razvitiya-sistemy-obrazovaniya>
4. Baeva I.A., Gayazova L.A., Vihristyuk O.V. Problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya bezopasnosti i psihologicheskoy komfortnosti obrazovatel'noj sredy nachal'noj shkoly v usloviyah vnedreniya novyh obrazovatel'nyh standartov. *Byulleten' uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov RF po psihologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu*. 2014; Tom 4; № 2: 63 – 68.

5. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Available at: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz>
6. *Metodicheskie rekomendacii po raschetu pokazatelej nezavisimoj ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost'*. Utverzhdeny Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii 15 sentyabrya 2016 g. № AP-87/02vn. Sistema GARANT. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71393628/>
7. Borodkina E.V., Krasnoshlykova O.G., Shefer I.V. *Nezavisimaya ocenka kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti kak aspekt razvitiya regional'noj sistemy obrazovaniya. Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2017; 5. Available at: http://artculus-info.ru/wp-content/uploads/2017/10/5_2017o_Borodkina-Rrasnoshlikova-Shefer.pdf
8. *Sostoyanie obschego obrazovaniya Kemerovskoj oblasti: rezul'taty monitoringa*. A.V. Chepkasov, O.G. Krasnoshlykova, T.V. Vasil'eva [i dr.]. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2018.
9. *Udovletvorennost' naseleniya Kemerovskoj oblasti kachestvom obschego obrazovaniya: rezul'taty issledovaniya*. A.V. Chepkasov, O.G. Krasnoshlykova, T.V. Vasil'eva, E.I. Kurnosova. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPKiPRO, 2018.

Статья поступила в редакцию 03.08.18

УДК 378.637 + 37.06

Baeva E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Additional Education Institute, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: len-vb@mail.ru

Ignatenko A.V., postgraduate, leading specialist, Additional General Education Programs Department, Additional Education Institute, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: cdpo@altspu.ru, nusya1991@bk.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article studies a relevant problem of training highly qualified specialists for the system of additional education. The work describes the organization of masters training concerning the system of additional children education in a pedagogical university. The analysis of the system of additional training and advanced training for personnel in Altai Krai is presented. The models of pedagogical personnel training for the system of additional children education of Altai State Pedagogical University are given. More details are given to one of the directions of masters training – “Pedagogical education” in the field of “Additional education”. The article outlines the approaches to the development of the master's program “Management of the children additional educational system”, the competences of graduates are revealed.

Key words: professional education, additional professional education, continuing education, management of system of children additional education, master's training of teachers of children additional education.

Е.В. Баева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: len-vb@mail.ru

А.В. Игнатенко, аспирант, ведущий специалист отдела дополнительных общеобразовательных программ, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: cdpo@altspu.ru, nusya1991@bk.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов для системы дополнительного образования. В статье раскрывается организация профессиональной подготовки магистров для системы дополнительного образования детей в педагогическом университете. Представлен анализ кадрового потенциала системы дополнительного образования детей в Алтайском крае; системы подготовки, повышения квалификации кадров. Раскрыты модели подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей в АлтГПУ. Более подробно представлено одно из направлений подготовки данной категории – магистратура (направление «Педагогическое образование» по профилю «Дополнительное образование»). В статье обозначены подходы, положенные в основу разработки программы магистратуры «Управление системой дополнительного образования детей», раскрыты компетенции выпускников.

Ключевые слова: профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, управление системой дополнительного образования детей, магистерская подготовка педагогов системы дополнительного образования детей.

Процесс модернизации российского образования в настоящее время выступает составной частью социально-экономических реформ, осуществляемых в Российской Федерации. Современный этап развития общества характеризуется как период формирования инновационной экономики, основанной на знаниях, реализации задач, определенных Концепцией социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [1]. В связи с этим, особое внимание уделяется модернизации системы непрерывного образования, являющейся важнейшим фактором инновационного развития России.

В настоящее время в российской системе непрерывного профессионального образования существует ряд актуальных проблем, одной из которых является проблема подготовки высококвалифицированных специалистов для системы дополнительного образования детей, поскольку на рынке образовательных услуг наблюдается расширение сферы дополнительного образования.

Именно сфера дополнительного образования детей создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фак-

тически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего [2]. Мы рассматриваем дополнительное образование детей как один из важных компонентов, составляющих целостную систему образования. Система дополнительного образования детей дает возможность получить те компетенции, которые отражают индивидуальное развитие личности ребёнка, в связи с этим актуализируются новые требования к специалисту, работающему в сфере дополнительного образования детей, которые нашли свое отражение в соответствующем профессиональном стандарте.

В соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 г. № 613-н утвержден профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», который широко используется в деятельности руководителей учреждения дополнительного образования детей [3]. Профстандарт регламентирует совокупность современных требований, заключающихся в наличии компетенций и качеств, которыми должен обладать педагог дополнительного образования. Опираясь на данный профессиональный стандарт, руководитель выстраивает стратегию кадрового обеспечения системы и регламент управленческой деятельности. Исходя из этого, следует отметить, что новые тре-

бования меняют стандарты подготовки педагогов, как следствие, изменения в организации методической работы образовательной организации, являющейся важным звеном системы непрерывного образования педагога.

В продолжение вышеперечисленных положений, приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, разделом «Квалификационные характеристики должностей работников образования», установлены основные квалификационные требования к должности педагога дополнительного образования (включая старшего): высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование в области, соответствующей профилю кружка, секции, студии, клубного и иного детского объединения без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы. Для старшего педагога дополнительного образования – высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы не менее 2 лет [4].

Таким образом, проведенный анализ документов позволяет сделать вывод о том, что в настоящий момент действующим законодательным актом является квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, который перечисляет должностные обязанности, требования к квалификации педагога дополнительного образования. Профессиональный стандарт является актуальным документом, в котором детально представлены трудовые функции и требования к педагогу, но еще не имеет официального статуса правового акта Российской Федерации.

Проблема подготовки специалистов для системы дополнительного образования достаточно детально рассматривалась в работах В.А. Березиной, Р.У. Богдановой, В.П. Голованова, А.В. Золотаревой, О.Е. Лебедева, А.В. Мудрик, В.Д. Семенова, А.И. Щетинская и др. В психолого-педагогической науке проблеме методологической подготовки специалистов, формирования их культуры посвящены работы С.Я. Казанцева, С.Н. Климова, Е.В. Бондаревской, В.А. Сластенина, В.И. Зазвизинского, В.Э. Тамарина и др.

Вместе с тем, в существующем массиве исследований отсутствуют целостные работы, специально посвященные изучению профессионального развития управленческих кадров системы дополнительного образования детей в педагогическом университете.

В качестве источников данных для проведения анализа кадрового потенциала системы дополнительного образования детей, системы подготовки и повышения квалификации кадров выступили формы регионального статистического наблюдения, специально организованный сбор информации, характеризующий кадровый потенциал системы субъектов Российской Федерации.

Анализ существующей практики в нашем регионе позволяет нам констатировать, что в деятельности учреждений дополнительного образования детей остро стоит проблема кадров, а именно: недостаток квалифицированных кадров по различным направлениям дополнительного образования школьников, отсутствие специальной профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере высшего образования. Так, по данным Министерства образования и науки Алтайского края на 31.12.2017 г. в крае в системе дополнительного образования детей работает 7217 педагогических работников, из них 587 педагогов дополнительного образования детей. Что составляет 36,5% от всей численности педагогических кадров образовательных организаций Алтайского края. Численность педагогических работников системы дополнительного образования, имеющих высшее образование, составила 5281 человек, из них 4350 человек имеют педагогическое образование. Численность педагогических работников со средним профессиональным образованием составляет 1733 человека, из них 1354 с педагогическим образованием.

По данным мониторинга Министерства образования и науки, выявлен уровень образования педагогических работников системы дополнительного образования детей в Алтайском крае, который позволил сформулировать *проблему* исследования: 40% процентов работающих педагогов, не имея высшего педагогического образования, продолжают работать в учреждениях дополнительного образования детей. Аналогично, руководители системы дополнительного образования не имеют управленческого образования. Поэтому следует говорить о необходимости организации специальной подготовки специалистов системы дополнительного образования детей, соответствующего уровню высшего профессионального педагогического образования.

Противоречие: между потребностью системы дополнительного образования детей в высококвалифицированных специалистах и отсутствием профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования.

Гипотеза исследования заключается в том, что профессиональная подготовка специалистов системы дополнительного образования детей будет результативной если:

- профессиональная подготовка ориентирована на удовлетворение потребностей работодателей, в лице Министерства

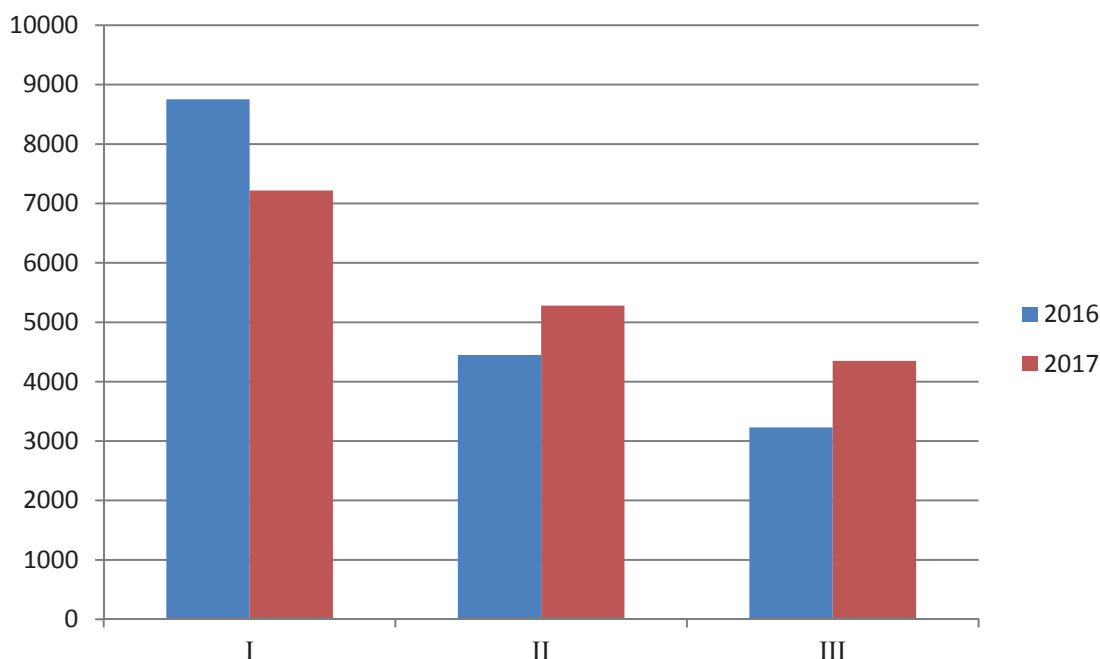


Рис. 1. Распределение педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, по уровню образования: I – численность педагогических работников, II – с высшим образованием, III – из них педагогическое образование

образования и науки Алтайского края, в высококвалифицированных специалистах с навыками научно-исследовательской, проектной, управленческой деятельности;

- выявлены особенности процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, с учетом специфики сферы дополнительного образования детей;

- сконструирована и апробирована модель подготовки высококвалифицированных специалистов системы дополнительного образования детей (магистратура – повышение квалификации).

В институте дополнительного образования Алтайского государственного педагогического университета реализуются разные модели подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей: повышение квалификации (с 2014 года), профессиональная переподготовка (с 2014 года) и магистерская подготовка (с 2016 года). По данным статистического отчета формы № 1–ПК, 239 педагогических работников организаций дополнительного образования, реализующих дополнительные общеобразовательные программы для детей, прошли обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Институтом дополнительного образования разработана модель подготовки управленческих кадров системы дополнительного образования в рамках ФГОС ВОпо направлению 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) с учетом специфики дополнительного образования детей, в основе которой личностно-ориентированная направленность, учитывающая интересы, мотивы, способности и возможности каждого ребенка; принятия управленческих решений в данной сфере.

В настоящее время в педагогических университетах внедряется ФГОС 3+ ВО нового поколения, где обозначено одно из направлений подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования уровня магистратура в рамках направления «Педагогическое образование» по профилю «Дополнительное образование» [5].

Системообразующим компонентом профессиональной подготовки магистрантов выступает целевой компонент, а именно: формирование готовности к профессиональной деятельности – управлению образовательной системой дополнительного образования детей. Данная цель реализуется в целостном образовательном процессе в условиях педагогического вуза, где готовность рассматривается как сложное интегративное качество личности, которое характеризуется как деятельностное, субъектное состояние личности студента по решению определенных профессиональных задач управленческой проблематики.

В соответствии с этим, нами определены следующие компоненты системы профессиональной подготовки студентов магистратуры педагогического вуза: когнитивный, процессуальный и личностный. Когнитивный компонент представлен осведомленностью магистранта о сущности понятий и содержании процесса управления образовательной системой дополнительного образования детей, о нормативно-правовых документах в данной области. Личностный компонент профессиональной готовности отражает степень этической, психологической готовности будущего управленца к профессиональной деятельности в новых социо-экономических условиях, степень сформированности ценностных ориентаций личности студента и уровень развития его мотивации профессиональной деятельности, участия в деятельности по развитию и самосовершенствованию своих личностных характеристик. Процессуальный компонент готовности отражает степень практической, деятельностной готовности студента магистратуры в сфере управления системой дополнительного образования детей в условиях внедрения и реализации ФГОС.

Таким образом, данные компоненты представляют собой целостный, динамический характер процесса готовности к профессиональной деятельности, что позволяет нам рассматривать их как необходимые и достаточные для развития системы профессиональной подготовки управленцев в сфере дополнительного образования детей. Интеграция данных компонентов способствует достижению поставленной цели – обеспечению качественной и эффективной подготовки управленцев, формированию и развитию у них готовности к самостоятельной профессиональной деятельности в управлении системой дополнительного образования детей.

При разработке программы магистратуры «Управление системой дополнительного образования детей» в основу положены следующие подходы:

1. Компетентностный (определены личностные и профессиональные, знания, умения, способы деятельности, необходимые для эффективной работы в системе дополнительного образования);

2. Системный (комплексное рассмотрение процесса как единого целого);

3. Личностно-ориентированный (учет индивидуально-типологических особенностей студентов и их профессиональных планов);

4. Практико-ориентированный (включение в соответствующие виды деятельности в процессе обучения в вузе);

5. Проектный (решение значимых для организации системы дополнительного образования детей задач);

6. Исследовательский (на основе проведенных исследований сформирована определенная управленческая стратегия).

Магистерская программа «Управление системой дополнительного образования детей» предполагает подготовку к таким конкретным видам профессиональной деятельности как: научно-исследовательская, проектная, управленческая. В связи с этим определены следующие компетенции выпускника:

- *общекультурные компетенции*, выражающиеся в: способности к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способности совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; готовности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; способности к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности; способности формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах; способности самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности.

- *общепрофессиональные компетенции*, раскрывающиеся в: готовности осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; готовности использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач; готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия; способности осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру.

- *профессиональные компетенции*, соответствующие видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры:

в рамках *научно-исследовательской деятельности*:

- способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование;

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

в процессе *проектной деятельности*:

- способность проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии;

- готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;

- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта;

- готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения.

при реализации *управленческой деятельности*:

- готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы, ее макро и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;

- готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

- готовность организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы;
- готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Введение в основную образовательную программу «Управление системой дополнительного образования детей» дисциплин, направленных на расширение представления студентов магистратуры о науке управления, управления образовательными системами, проектного управления и представляющих собой перспективные и развивающиеся направления менеджмента, позволяют педагогическому вузу проводить более эффективную подготовку магистров к будущей их профессиональной деятельности. В связи с этим, наряду с общими дисциплинами направления «Педагогическое образование» представлен вариативный компонент, состоящий из следующих модулей: нормативно-правовые основы управления системой дополнительного образования детей, финансово-экономические основы управления системой дополнительного образования детей, основы социального менеджмента, конфликтологическая культура менеджера, управление проектной деятельностью в системе дополнительного образования детей, маркетинг в образовании, организация работы с одаренными и талантливыми детьми, организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, психология профессионализма, проектирование и анализ учебного занятия в системе дополнительного образования детей, психология развития личности.

Следует отметить, что данные модули носят управленческий характер, поскольку приоритетным видом деятельности для магистрантов данной программы является управление образовательной организацией. Проблема эффективного функционирования и развития учреждения дополнительного образования напрямую зависит от качества деятельности её руководителя и его взаимодействия с участниками образовательного процесса. Соответственно, управленческая компетентность студентов магистратуры является важной составляющей их профессиональной подготовки и механизмы формирования данной компетентности были определены в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и рынка труда. Несомненно, любой механизм производит процесс изменения объекта, поэтому механизм формирования управленческих компетенций у магистрантов представляет собой взаимосвязанное и взаимодополняющее сочетание технологий, методов, форм организации учебной деятельности и складывается из последовательно взаимосвязанных этапов мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-преобразующего и оценочного.

В настоящее время при наличии на рынке жесткой конкуренции маркетинг занимает важное место в деятельности любой образовательной организации, устанавливая оптимальную взаимосвязь организации с внешней средой, учреждение дополнительного образования детей не является исключением. Так, на наш взгляд, данный модуль в основной образовательной программе является весьма актуальным, т. к. современная государственная образовательная политика все больше ориентирует образовательные организации на путь рыночных отношений, особенно это актуально для управленцев сферы дополнительного образования детей. Следует отметить, современный маркетинг образовательных услуг – это определенная управленческая концепция, определяющая целевые ориентиры, стратегию и собственно саму деятельность учреждений дополнительного образования детей по предоставлению качественных образовательных услуг; удовлетворению запросов заказчиков данных услуг.

Таким образом, констатируем, механизм формирования управленческой компетентности у студентов педагогического вуза характеризуется систематичностью, последовательностью образовательного процесса, позволяет достичь необходимого результата, а эффективность формирования управленческой компетентности у магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование» зависит от последовательной реализации всех этапов формирования приоритетных компетенций.

Формирование у будущих управленцев системы дополнительного образования детей основ проектной деятельности, проектного управления связано с реформированием системы образования, происходящим в новых социо-экономических условиях. Принимая участие в разработке и реализации учебных проектов, связанных с решением актуальных проблем, имеющих практическую значимость в управленческой деятельности, ма-

гистранты приобретают знания, выходящие по своему личностному смыслу за рамки какой-либо отдельной дисциплины, а по своему дидактическому значению – за рамки привычного окружения, связывающие учебные проекты с реальными социальными, управленческими проблемами. В процессе проектного обучения управленческой деятельности функцией преподавателя является введение и сопровождение обучающихся в проблему, её формулирование, создание проблемных ситуаций, помощь в определении методов решения проблем, с помощью наводящих вопросов вовлечение магистрантов в диалог, раскрытие причинно-следственных связей управленческих процессов и явлений, оказание дозированной помощи в формулировании адекватных выводов. Таким образом, проектная деятельность, осуществляемая в процессе магистерского обучения по основной образовательной программе «Управление системой дополнительного образования детей», представляет собой гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности каждого участника проекта, развитие интеллектуальных возможностей магистранта, творческих и управленческих способностей в процессе выполнения разного рода проектов.

Кроме того, в рамках подготовки магистранта предусмотрены дисциплины по выбору: основы художественно-эстетического развития детей, основы спортивного развития детей, оценка качества реализации дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ, развитие технической одаренности детей, развитие детской и подростковой субкультуры, развитие естественнонаучного и туристско-краеведческого направления дополнительного образования детей, перспективные направления развития дополнительного образования детей в современных социально-экономических условиях, психология родительства, основы интеграции и сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования, современные подходы к развитию техносферы в дополнительном образовании детей.

Для более успешного вхождения студентов магистратуры в научную, образовательную среду в основной образовательной программой предусмотрена производственная практика, которая заключается в получении профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Следует отметить, что управленческая компетентность (готовность магистрантами применять приобретенные компетенции в стандартных управленческих ситуациях с целью эффективного решения управленческих задач) формируется наиболее эффективно как раз в процессе прохождения производственной практики. Базой проведения практики являются образовательные учреждения среднего полного (общего) образования, учреждения дополнительного образования детей г. Барнаула и Алтайского края, органы управления образованием по ходатайству Комитетов по образованию г. Барнаула, Министерства образования Алтайского края под руководством преподавателей, выпускающей кафедры управления образованием. Содержание практики представлено четырьмя направлениями работы:

- организационная работа (ознакомительный этап). Участие в установочной и итоговой конференциях и консультациях по практике с целью знакомства магистрантов с задачами и содержанием практики, подготовка отчетной документации по итогам практики.
- теоретическая работа предполагает ознакомление с нормативно-правовыми документами учреждения дополнительного образования, с основной и дополнительной научной и педагогической литературой по управленческой проблематике с целью обоснованного выбора теоретической базы проведения диагностики, занятий, проблемного семинара, постановки целей и задач, разработки плана, составление конспектов занятий, подготовка раздаточного и дидактического материала (осуществляется под руководством преподавателей ведущей кафедры);
- практическая работа заключается в организации и проведении диагностики, проблемного семинара управленческой проблематики, при их последующем полном анализе, анализе нормативно-правовой базы учреждения дополнительного образования, разработка социального проекта управленческой проблематики;
- итоговая работа, которая заключается в обобщении полученных результатов и включает написание самоанализа проведенной диагностики, занятия с педагогами учреждения дополнительного образования, заполнение отчета по практике, сбор и систематизация материала по управленческой проблематике, экспериментальная работа.

Другой вид практики – научно-исследовательская работа, которая обеспечивает способность самостоятельного осуществления научно-исследовательской работы, связанной с решением сложных профессиональных задач в инновационных условиях. Следует заметить, что магистр является в данном случае связующим звеном научно-исследовательской деятельности и профессиональной.

Таким образом, профессиональная подготовка студентов магистратуры сферы управления системой дополнительного образования детей представлена модульной структурой, позволяющей интегрировать содержание и технологии деятельностного характера; развивать междисциплинарные связи и дифференцировать разные категории педагогов системы дополнительного образования детей; процесс формирования управленческой компетенции у студентов – будущих управленцев системы дополнительного образования базируется на применении технологий и методов активного обучения.

Следует отметить, что в условиях развития общества магистратура характеризуется адресной подготовкой студентов вуза для определенного сегмента рынка труда, в нашем случае для системы дополнительного образования детей. Профилизация выступает основой при построении содержания профессиональной подготовки. Поэтому специфика профессиональных задач соответствует профилю магистерской программы, где представлены модули, содержащие круг актуальных проблем, к решению которых должны быть готовы магистранты.

Приобретение магистрантами программы «Управление системой дополнительного образования детей» опыта практической деятельности в области управленческой и проектной деятельности – одна из приоритетных задач данной программы, направленной на развитие таких профессионально значимых компетенций как управленческих и проектных, составляющих в целом, профессиональную культуру личности педагога. Учебная деятельность в период практики представляет собой процесс решения научно-управленческих проблем, позволяющих каждому магистру осуществлять саморазвитие, принятие управленческих решений, рефлексия, личностно-деятельностную самореализацию. Ключевым становится решение магистрантом профессионально-управленческих проблем в условиях образовательной организации и изменения в опыте, ведущие к развитию и формированию его профессиональных компетенций в области управления. Подготовка магистров в АлтГПУ является целостной системой, процесс обучения на втором уровне высшего образования имеет возможность оперативно изменять образовательные маршруты студентов, т.е. система подготовки магистров носит динамичный характер.

Таким образом, правильно организованная проектная и управленческая деятельность студентов магистратуры представляет собой одну из самых многофакторных и комплексных

видов деятельности, требующей освоения большого числа общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, перечисленных в государственных стандартах третьего поколения. Формирование управленческой компетенции магистранта педагогического вуза осуществляется в учебно-профессиональной деятельности, предусматривающей решение актуальных управленческих задач, связанных с формированием самостоятельности, её организации, задач, направленных на закрепление и совершенствование управленческих навыков и практических знаний, умений. Программа магистратуры «Управление системой дополнительного образования детей» представлена как интегрированная, все курсы которой объединены структурно-логическими связями, где большое внимание уделяется организации самостоятельной работы магистрантов. В рамках реализации данной программы осуществляется сетевое взаимодействие с работодателями, организациями дополнительного образования, стратегическими партнерами вуза. При сетевом взаимодействии магистрантам дается возможность проходить обучение не только под руководством профессорско-преподавательского состава вуза, но и под руководством руководителей и специалистов ведущих образовательных организаций и, соответственно, организаций дополнительного образования детей города Барнаула, Алтайского края. Востребованность и популярность дополнительного образования детей постоянно возрастает, эта сфера является на современном этапе одной из важнейшей составляющей образовательного пространства Алтайского края в целом. Неординарность и сложность данного положения, поэтому и требует специальной подготовки или переподготовки кадров системы дополнительного образования.

Современное социокультурное положение предъявляет высокие требования к специалистам системы дополнительного образования детей. Становится очевидным, что качественная профессиональная деятельность невозможна без непрерывного профессионального развития. Непрерывное образование – это одно из самых важных направлений развития инновационных образовательных систем разных уровней; является системообразующим звеном образовательных преобразований, выступает вектором развития профессиональных компетентностей специалистов системы дополнительного образования детей.

Таким образом, институт дополнительного образования является инновационной платформой для реализации непрерывного профессионального образования управленческих кадров. Магистерская программа предоставляет уникальную возможность по привлечению кадров системы дополнительного образования детей с целью дальнейшего сопровождения их профессионального развития через проектирование программ повышения квалификации, которые актуальны на том или ином этапе для их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/
2. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/
3. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38994). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/
4. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 06.10.2010 № 18638). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/
5. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 № 35263). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174065/

References

1. *Koncepciya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskoyu razvitiya RF na period do 2020 goda*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/
2. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 N 1726-r «Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/
3. *Prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 № 613n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslykh» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 24.09.2015 № 38994)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/
4. *Prikaz Minzdravsovcrazvitiya RF ot 26.08.2010 № 761n (red. ot 31.05.2011) «Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravocnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya» (Zaregistrirvano v Minyuste RF 06.10.2010 № 18638)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/
5. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 21.11.2014 № 1505 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 19.12.2014 № 35263)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174065/

Статья поступила в редакцию 29.06.18

УДК 378.1

Kovaleva A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: annaserg1605@mail.ru

Pilipchuk L.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: larisa242000@mail.ru

CREATING A TOLERANT ENVIRONMENT AND THE FORMATION OF THE INCLUSIVE CULTURE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS: SOME THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS. The article deals with a problem of creating a tolerant educational environment and the formation of an inclusive culture of participants in the educational process in the context of higher education in some theoretical and practical aspects. The work reveals the theoretical background of the formation of the main scientific definitions, such as "tolerance", "tolerant educational environment" and "inclusive culture" in the educational organization. The authors formulate their own reasonable understanding of these categories. The presented practical experience, the proposed methods and forms of familiarizing the younger generation to the culture of tolerance, are the result of the implementation of the discipline of choice "Technology of Creating a Tolerant Educational Environment", as well as some other synonymous disciplines ("Special Pedagogy and Psychology", etc.). The systematized material of the article allows to draw a conclusion about the timeliness and expediency of dissemination of the experience of activity on education of the culture of tolerance and familiarization with the values of inclusion.

Key words: tolerance, tolerant educational environment, inclusive culture, limited health opportunities.

А.С. Ковалева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: annaserg1605@mail.ru

Л.С. Пилипчук, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: larisa242000@mail.ru

СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье раскрывается проблема создания толерантной образовательной среды и формирования инклюзивной культуры участников образовательного процесса в контексте высшего образования в некоторых теоретических и практических аспектах. Рассмотрены теоретические предпосылки становления основных научных дефиниций, как то «толерантность», «толерантная образовательная среда» и «инклюзивная культура» в образовательной организации. Осуществлена попытка сформулировать собственное обоснованное понимание названных категорий. Представленный практический опыт деятельности, предлагаемые методы и формы приобщения подрастающего поколения к культуре толерантности, являются результатом реализации дисциплины по выбору «Технология создания толерантной образовательной среды», а также некоторых других синонимичных дисциплин («Специальная педагогика и психология» и т. д.). Систематизированный материал статьи позволяет сделать вывод о своевременности и целесообразности диссеминации опыта деятельности по воспитанию культуры толерантности и приобщению к ценностям инклюзии.

Ключевые слова: толерантность, толерантная образовательная среда, инклюзивная культура, ограниченные возможности здоровья.

Социально-педагогическая реальность современности явственно демонстрирует противоборство множества разнонаправленных тенденций: от усугубления цивилизационного кризиса и стремления к индивидуализации и максимальному достижению личного благополучия, пренебрегая нормами морали, до хаотичных попыток предотвратить гибель всего человеческого в человеке и обрести новый фундамент ценностей и смыслов существования. Пространство человеческого бытия – это, прежде всего, пространство культуры и образования. Именно на арене культуры и образования и разворачиваются основные баталии между ценностями архаичного общества, которые унаследованы нами и еще не изжили себя в наших умах, и ценностями сегодняшних дней. И в этом многоголосии идей и мнений пытаются «прижиться» новые для нашего общества, культуры и образования ценности «включающего» мира – толерантность и инклюзивная культура. Данная проблема приобретает особую актуальность в связи с актуализацией тенденций образовательной и социальной инклюзии, непреложная ценность которых для современного российского общества закреплена в нормативно-правовых актах самого высокого уровня.

Методологическую основу рассмотрения феномена толерантности составляют идеи психологов гуманистической и экзистенциальной ориентации. Прежде всего, это работы М. Бубера, Л. Бинсвангера, А. Маслоу, К. Роджерса, родоначальников психологии прощения, психологии и педагогики ненасилия. Достаточно полно толерантность рассматривается и в «Психологии и педагогике ненасилия», разработанной В.Г. Мараловым, В.А. Ситаровым. А.Г. Асмолов, определяя конфликт одним из важных механизмов развития природы, общества, государства и личности, именно толерантность, понимает как устойчивость к любому рода конфликтам. По мнению М.С. Миримановой, толерантность – понятие многоаспектное и может рассматриваться как с по-

зиций личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. О.Б. Скрыбина применяет схему описания сложных психологических процессов и явлений в триединой структуре для раскрытия понятия толерантности, включающего когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты толерантности. Ряд современных исследователей Л.В. Байбародова, Л.И. Рюмина, М.А. Николаева, рассматривая различные аспекты воспитания толерантности приходят к общему пониманию главного средства и источника становления толерантного взаимодействия – культивирование диалога и формирование устойчивого навыка диалогового общения [1].

Наши теоретические и практические изыскания в данной сфере позволили нам определить толерантность как активную позицию личности, характеризующуюся пониманием и принятием многообразия человеческой сущности, определяемую адекватностью самовосприятия и восприятия партнера по общению, мобильностью поведения, высоким уровнем критичности мышления и эмпатии.

Создание толерантной образовательной среды невозможно без коренных преобразований в мировоззренческих позициях участников образовательного процесса посредством целенаправленной, научно обоснованной, педагогически организованной системы построения отношений человека с окружающей социальной средой, с её многофакторным воздействием на личность на основе базовых морально-нравственных ценностей современного общества и образования.

Истинно толерантная образовательная среда, подразумевает обеспечение условий развития личности всех участников образовательного процесса, и преследует, как личностно-ориентированные, так и социально-ориентированные цели, то есть создание среды адекватной потребностям и личности и социума. Создание толерантной образовательной среды предполагает

приведения образовательного пространства в соответствие с некой идеальной моделью, которая определяется социальным заказом и может быть изучена и актуализирована в рамках комплексного социально-психолого-педагогического исследования.

Технология создания толерантной образовательной среды начинается с анализа состояния проблемы толерантности в образовательной организации и выявления причин и форм проявления нетерпимости. Далее, через мобилизацию и развитие ресурсов для изменения существующей ситуации происходит организация практической деятельности по воспитанию толерантности с последующим социально-педагогическим мониторингом происходящих изменений и анализом результатов деятельности.

В современной образовательной политике и практике, специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в среду нормативно развивающихся сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение с учетом особых образовательных потребностей составляет суть инклюзивного процесса в образовании и становится приоритетным вектором развития всей системы. Основным критерий эффективности данного процесса – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех участников образовательного процесса, в том числе лиц с особыми образовательными потребностями. Однако при всей перспективности и множестве положительных аспектов реализации тенденций инклюзии на первый план выходят проблемы социального характера, и, прежде всего, проблема готовности всех участников образовательного процесса, уровень сформированности их инклюзивной культуры. Приобщение к ценностям инклюзивной культуры способствует рассмотрению различий между людьми не в качестве барьеров, а в качестве ресурсов, которые используются в процессе обучения и общения, что является закономерным отражением смены медицинской модели рассмотрения проблемы инвалидности, на социальную парадигму интерпретации данного аспекта действительности.

Как отмечают Е.Л. Тихомирова и Е.В. Шадрова, для реализации инклюзии в образовательной организации необходимо развитие инклюзивной практики, разработка инклюзивной политики и создание инклюзивной культуры, которая, в свою очередь, формируясь в образовательной организации, изменяет политику и практику образования [2]. Понятие «культура» многозначно и трактуется в зависимости от области человеческой жизнедеятельности. Однако неизменно при интерпретации искомого понятия происходит акцентирование внимания на системе общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта, что и составляет суть рассматриваемой дефиниции. Инклюзивная культура в широком понимании на уровне организации подразумевает полную и успешную интеграцию разнообразных людей в трудовую деятельность и отражает климат, в котором культивируются уважение, равенство и позитивное признание различий в процессе достижения общих для всех участников межличностного взаимодействия целей.

Ученые выделяют несколько предпосылок для воплощения инклюзивной культуры в образовательной организации, среди которых: признание инклюзии как главной ценности всеми участниками образовательного процесса; взаимопонимание, плюрализм мнений, содействие, доверие и честность в качестве базовых компонентов атмосферы в образовательной среде; межкультурная моральная позиция участников инклюзивного процесса. В образовательных организациях, в которых развита инклюзивная культура, по мнению М. Ainscow, Т. Booth, А. Dyson, присутствует некоторая степень консенсуса относительно уважения к различиям обучающихся, а также более вероятны присутствие лидеров, преданных идее инклюзивных ценностей, и превалирует стиль руководства, который стимулирует субъектов образовательного процесса к построению эффективной коммуникации и взаимодействия [3; 4].

Таким образом, мы будем понимать под инклюзивной культурой образовательной организации особую систему отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации, сотрудников, обучающихся, их родителей, социальных партнеров), функционирующую на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия для выполнения миссии организации.

Восприятие сверстников с ограниченными возможностями здоровья зачастую определяется демонстрируемой позицией значимого взрослого из ближайшего социального окружения, каковыми для обучающихся высших учебных заведений являются педагоги высшей школы. Преподаватель, реализующий свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, должен обладать высоким уровнем саморегуляции и самоконтроля в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения, а также обладать способностью влиять на социально-психологический климат в коллективе обучающихся, обеспечивая, тем самым, эффективную образовательную и социальную интеграцию.

Осознание того факта, что любой процесс является обоюдоострым, и ситуации инклюзии не исключение, мы должны предостеречь себя от возникновения ряда рисков в процессе формирования инклюзивной культуры. К наиболее вероятным рискам в данном контексте являются формирование иждивенческих тенденций в общении и поведении со стороны лиц с ограниченными возможностями здоровья, что может привести к злоупотреблению своим особым статусом. Кроме того, наличествует риск проявления неконструктивных родительских установок и неоправданно высокого уровня притязаний, что, на первый взгляд, кажется абсурдным для условий высшего образования. Однако, учитывая, характер симбиоза родителя и ребенка с ОВЗ, нередко не только на психологическом уровне, но и на уровне удовлетворения базовых потребностей уже повзрослевшего ребенка, присутствие родителя в качестве тьютора в образовательной организации существенно видоизменяет ход инклюзивного образовательного процесса, в то время как именно родители обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут и должны стать нашими союзниками в построении толерантной среды и формировании инклюзивной культуры. К сожалению, подобному партнерству мешает уже накопленный родителями и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья колоссальный негативный опыт социального взаимодействия до момента поступления в высшее учебное заведение. Преодоление данных аспектов проблемы формирования инклюзивной культуры лежит в плоскости просветительской работы, позволяющей преобразовать многие опасения и психологические барьеры у участников образовательного процесса.

По мнению Е.Л. Тихомировой и Е.В. Шадровой [5], структура инклюзивной культуры образовательной организации представляется в виде совокупности ряда компонентов. В первую очередь, это целевые установки, которые заключаются в том, чтобы путем создания необходимых условий способствовать развитию личности и удовлетворению образовательных потребностей каждого обучающегося, независимо от его индивидуальных особенностей, что соответствует инклюзивному подходу в образовании. Во-вторых, инклюзивную культуру образовательной организации определяют принципы: гуманизма, ненасилия, природосообразности, доступности, защиты, информированности, поддержки разнообразия, индивидуальной помощи, полноценного участия (включенности), принадлежности к сообществу, сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, педагогического оптимизма. И завершающим компонентом инклюзивной культуры участников образовательного процесса являются разделяемые всеми ценности: человек, его права и свободы как высшая ценность; разнообразие и многообразие; уникальность личности и ее право на успешность; поддержка, уважение и доверие; эмпатия и дружба. Предложенная Е.Л. Тихомировой и Е.В. Шадровой система ценностей, составляющих инклюзивную культуру, может быть использована и для оценки деятельности инклюзивной образовательной организации, поскольку они демонстрируют степень «включенности» (инклюзивности) всех субъектов в образовательный процесс.

Интерпретируя культуру как совокупность ценностей моральных и материальных, а также норм поведения, закрепленных в морали, правомерно рассматривать инклюзивную культуру как компонент нравственной составляющей педагогической культуры, как составляющую профессионализма педагогов инклюзивного образования на любом из его уровней. Педагогическая культура, в свою очередь, необходима для исторической смены поколений и социализации личности в меняющихся социальных условиях. Следовательно, инклюзивная культура, есть личностное качество педагога, интегрирующее его собственную пози-

цию по отношению к инклюзивному образованию. Данный аспект проблемы детально рассматривается в работах В.В. Хитрюк [6]. Кроме того, по мнению Т.В. Емельяновой, инклюзивная культура педагога инклюзивного образования есть комплекс слагаемых, в число которых входят: система инклюзивных ценностей педагога (аксиологический компонент); личностная направленность педагога на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности (мировоззренческий компонент); совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств (личностный компонент); а также, специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества (поведенческий компонент) [7].

Таким образом, формирование инклюзивной культуры педагога как участника образовательного процесса является действенным средством его профессионального роста. Однако данное обстоятельство не лишено нюансов. Информативными в этом контексте являются результаты исследования, приведенные М.В. Шайкевич. Согласно этим данным, подавляющее большинство педагогов демонстрируют неподготовленность к работе в условиях инклюзии. Показательно, что педагоги, с положительным отношением к инклюзивному образованию, не смогли обосновать свою точку зрения относительно вероятных трудностей, что говорит о наличии лишь эмоциональной реакции, без глубокого анализа. Напротив, педагоги, относящиеся отрицательно к инклюзивному образованию, смогли обосновать свой ответ. Были названы следующие причины: отсутствие толерантности и инклюзивной культуры; неуверенность в том, что удастся создать доброжелательную атмосферу по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья; сложности в организации процесса обучения. Все приведенные выше результаты вновь подтверждают факт отсутствия инклюзивной культуры в современной образовательной организации и актуальность деятельности по ее формированию [8].

Эскизно наметив границы и содержание деятельности по созданию толерантной образовательной среды и формированию инклюзивной культуры участников образовательного процесса, обозначив роль и значение в данном контексте родителей обучающихся с ОВЗ и педагогов высшей школы, мы должны остановиться более подробно на рассмотрении следующей группы субъектов образовательных отношений, а именно, обучающихся.

В настоящее время большое количество исследований посвящены проблеме формирования инклюзивной культуры обучающихся без ограничений по состоянию здоровья. С целью решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо выполнение технологического алгоритма: начиная с приобретения знаний по инклюзивной культуре и формирования ценностного отношения, до получения опыта совместной деятельности и формирования положительного отношения к существующей действительности. Приобретению знаний по инклюзивной культуре, формированию ценностного отношения может способствовать цикл лекций, бесед, дискуссионных площадок, целью которых является привлечение внимания участников образовательного процесса к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья и формирование позитивного образа человека с ОВЗ. Приобретение опыта совместной деятельности возможно, как мощного социального средства формирования ценностного отношения к ситуации ограничения возможностей и инклюзивного образования, в рамках подготовки и проведения совместных мероприятий, акций, проектов, организация волонтерского движения и т. д. В результате целенаправленной работы по формированию инклюзивной культуры обучающихся в истинно инклюзивной образовательной организации понятие «социального меньшинства» перестает существовать и каждый становится важным и значимым участником образовательного сообщества, вне зависимости от совокупности особенностей и обстоятельств.

Понимая формирование инклюзивной культуры в образовательной организации как основу включающего сообщества в педагогической практике применяется широкий спектр методов и средств достижения искомого результата. Отечественные и зарубежные педагоги активно используют тренинги, дискуссии, уроки Доброты, обсуждения фильмов и художественных книг, встречи, посвященные историям жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, достигших высоких успехов социализации и качества жизни, и другие средства формирования у участников

образовательного процесса уважительного отношения к непохожести, инаковости других.

Однако, как отмечает Н.В. Старовойт [9], в качестве основных акцентов работы должны рассматриваться формирование понимания самого понятия ограниченных возможностей здоровья и представлений о том, что ограничение возможностей человека не является отражением самой личности человека; а также, формирование у обучающихся внутренней концепции социального равенства независимо от физических и психических возможностей людей.

Очевиден факт того, что именно педагоги обладают максимальным ресурсом для формирования и развития у своих воспитанников отношений сотрудничества и позитивного взаимодействия со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья посредством включения в структуру занятий элементов, направленных на развитие навыков успешного взаимодействия, формирование толерантного отношения и инклюзивной культуры. Особое место среди всей вариативности форм создания толерантной среды и формирования инклюзивной культуры отводится проблемно-ориентированным заданиям и проектной деятельности в целом.

Данное обстоятельство подтверждает и наш личный опыт. В Алтайском государственном педагогическом университете (г. Барнаул) систематически на протяжении нескольких лет реализуются разнообразные формы приобщения участников образовательного процесса к культуре толерантности. В качестве положительных результатов деятельности стоит отметить победу команды студентов во Всероссийской научной студенческой олимпиаде по педагогике и психологии «Психолого-педагогические основы проектирования образовательного пространства в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов» (Череповец, 2015). Проект назывался «Технология создания толерантного образовательного пространства в высшем учебном заведении» и представлял собой систему практикоориентированных мероприятий, способствующих развитию критичности и гибкости мышления студентов, развитию навыков диалогового взаимодействия. Целью проекта являлась разработка и реализация технологии создания толерантного образовательного пространства посредством воспитания толерантности как качества личности студентов. Цель конкретизировалась в ряде задач: конструирование технологии создания толерантного образовательного пространства в ВУЗе; реализация системы мероприятий по созданию толерантного образовательного пространства в ВУЗе и воспитания толерантности; оценка эффективности внедрения разработанной технологии. Проект носил завершённый характер, в ходе которого студентами в сотрудничестве с преподавателем были реализованы: круглый стол «Толерантность сегодня: проблемы и перспективы»; семинар «Учись мыслить критично!»; тренинг толерантности «Встречи во вселенной» и кульминацией всех трудов стала ролевая игра «Суд над толерантностью!», вызвавшая наибольший отклик у студенческой аудитории. Все мероприятия проводились по принципу «равный – равному», что во многом и определило их успех и эффективность [10].

Кроме того, в том же 2015 году вышло в свет учебное пособие «Технология создания толерантной образовательной среды», детально раскрывающее не только методологические основания решения проблемы одноименной названию пособия, но и включающее примеры диалоговых технологий воспитания толерантности (дискуссия, сократовская беседа, нравственная дилемма), а также потенциал коллективных творческих дел в процессе создания толерантной образовательной среды. Поиск новых психолого-педагогических средств продолжается.

В мировом сообществе все более укореняется мысль о том, что распространение инклюзивного образования есть не только, а может и не столько, благо для лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и шанс для всего общества на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека, которые пока только лишь постулируются. Именно изменение отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья является индикатором мировоззренческой зрелости общества и государства, воплощающимся в активном распространении идей толерантности и инклюзивной культуры. Всё это подчёркивает важность дальнейшего рассмотрения данного феномена для личностного становления человека и эволюции человечества.

Библиографический список

1. Ковалева А.С. *Технология создания толерантной образовательной среды*. Барнаул: АлтГПУ, 2015.
2. Тихомирова Е.Л. Принципы инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*, 8 – 10 октября, Рязань: РГУ им. Есенина, 2015: 78 – 83.
3. Ainscow M. *Improving schools, Developing inclusion*. London: Routledge, 2006.
4. Booth T. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, 2002.
5. Тихомирова Е.Л. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2015; 4: 10 – 15.
6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012; 1 – 1: 80 – 84.
7. Емельянова Т.В. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования. *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2015; 7 – 10: 38 – 41.
8. Шайкевич М.В. Проблемы формирования инклюзивной культуры учителей в условиях средней школы. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*, Рязань: РГУ им. Есенина, 2014: 388 – 392.
9. Старовойт Н.В. *Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию*. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
10. Ковалева А.С. *Ролевая игра как средство подготовки будущих социальных педагогов к реализации технологии создания толерантной образовательной среды*. Available at: <https://e-koncept.ru/2015/75273.htm>

References

1. Kovaleva A.S. *Tehnologiya sozdaniya tolerantnoj obrazovatel'noj sredy*. Barnaul: AltGPU, 2015.
2. Tihomirova E.L. Principy inkluzivnoj kul'tury shkoly kak geterogennoj organizacii. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 8 – 10 oktyabrya, Ryazan': RGU im. Esenina, 2015: 78 – 83.
3. Ainscow M. *Improving schools, Developing inclusion*. London: Routledge, 2006.
4. Booth T. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, 2002.
5. Tihomirova E.L. Cennosti inkluzivnoj kul'tury shkoly kak geterogennoj organizacii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2015; 4: 10 – 15.
6. Hitryuk V.V. Inkluzivnaya gotovnost' kak `etap formirovaniya inkluzivnoj kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevyy analiz. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 1 – 1: 80 – 84.
7. Emel'yanova T.V. Inkluzivnaya kul'tura buduschih pedagogov «vkluchennogo» obrazovaniya. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologii*. 2015; 7 – 10: 38 – 41.
8. Shajkevich M.V. Problemy formirovaniya inkluzivnoj kul'tury uchitelej v usloviyah srednej shkoly. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Ryazan': RGU im. Esenina, 2014: 388 – 392.
9. Starovojt N.V. *Inkluzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu*. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
10. Kovaleva A.S. *Rolevaya igra kak sredstvo podgotovki buduschih social'nyh pedagogov k realizacii tehnologii sozdaniya tolerantnoj obrazovatel'noj sredy*. Available at: <https://e-koncept.ru/2015/75273.htm>

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 159.922.76 – 056.34: 616.89 + 37.037.1

Komissarov K.V., Cand. of Sciences (Medicine), doctor of physical therapy, MA student of the Institute of Physical Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: irusik130@gmail.com

Komissarova I.A., MA student, Institute of Physical Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: irusik130@gmail.com

Koltygina E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Health and Safety, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: koltena@mail.ru

THE SYNDROME OF ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER AS A MULTIDISCIPLINARY PROBLEM, OPPORTUNITIES AND THE EXPERIENCE OF PHYSICAL EXERCISES APPLIANCE. The holistic character of attention deficit and hyperactivity disorder is analyzed, in which the motional component and discoordination are prior for the correction, including physical exercises. The determinism of the display of undifferentiated connective tissue dysplasia with the display of increased mobility of the ligamentous-articular apparatus was established. The work studies the influence of motion disinhibition in the general imbalance of the musculoskeletal system and rapid depletion of the nervous and muscular systems, which leads to rapid excitability and fatigue of children. One of the tasks of the rehabilitation of children with ADHD is the formation of adequate, physiological, balanced motion activity from both large joints and small motor skills. It is shown that the use of Physical Education and manual therapy in the complex treatment of children with ADHD significantly affect the behavior of the child.

Key words: attention deficit hyperactive disorder, musculoskeletal system, undifferentiated connective tissue dysplasia, physical rehabilitation.

К.В. Комиссаров, канд. мед. наук, врач ЛФК, магистрант института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: irusik130@gmail.com

И.А. Комиссарова, магистрант института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: irusik130@gmail.com

Е.В. Колтыгина, канд. психол. наук, доц. каф. медицинских знаний и БЖД, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: koltena@mail.ru

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ КАК МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА, ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Анализируется комплексный характер нарушений при синдроме дефицита внимания и гиперактивности, в котором двигательный компонент и дискоординированность выступают приоритетными для коррекции, в том числе, физическими упражнениями. Установлена детерминированность проявлений недифференцированной дисплазией соединительной ткани с проявлениями повышенной подвижности связочно-суставного аппарата. Рассмотрено влияние двигательной расторможенности в общей несбалансированности опорно-двигательного аппарата и быстрому истощению нервной и мышечной систем, что

приводит к быстрой возбудимости и утомлению детей. Одной из задач реабилитации детей с СДВГ является формирование адекватной, физиологической, сбалансированной двигательной активности как со стороны крупных суставов, так и со стороны мелкой моторики. Показано, что применение физической культуры и мануальной терапии в комплексном лечении детей с СДВГ значительно влияет на поведение ребёнка.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, опорно-двигательный аппарат, недифференцированная дисплазия соединительной ткани, физическая реабилитация.

Современные тенденции развития детей в условиях антропогенных изменений окружающей среды, и, в первую очередь, прогрессирующего снижения двигательной активности, закономерно приводят к негативными тенденциям ухудшения здоровья и, нередко, – качества жизни. Все это усугубляет и без того сложную демографическую ситуацию в стране. В этой связи, одной из актуальных задач является изучение условий сохранения здоровья, способов профилактики развития и прогрессирования заболеваний. Главный акцент в исследовании здоровья человека смещается на понимание его сущности, выявлении этиологических факторов болезни, определении условий, влияющих на формирование здорового образа жизни.

Поддержание здоровья является сложной проблемой, успешное решение которой зависит от множества факторов. Особенно остро обозначенная проблема проявляется в молодом возрасте.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является актуальной проблемой как для медицинских работников, так и для педагогов, поскольку именно педагогам в детском саду и в школе приходится сталкиваться с нарушениями поведения у таких детей [1]. Это вызывает нарушение адаптации в детском коллективе и создает немалую проблему для самого ребёнка и его семьи. Поэтому, очень важно врачам разных специальностей и педагогам найти совместные подходы к диагностике, лечению, физическому воспитанию и обучению [2; 3; 4; 5]. Именно от согласованности их действий зависит успех эффективной реабилитации и коррекции детей с СДВГ.

Проведенные на базе реабилитационного отделения Алтайского краевого психоневрологического диспансера для детей исследования (осмотрено 197 детей с СДВГ), позволили сделать следующие выводы:

1. СДВГ имеет комплексный характер нарушений – это не только нарушения поведения ребёнка (нарушение концентрации внимания, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость), но и нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата (ОДА), соматические дисфункции.

2. Двигательная расторможенность является важной составляющей синдрома, эффективно поддается коррекции не только с помощью медикаментов, но и с применением физических методов, в том числе физических упражнений.

3. Дети с СДВГ дискоординированы во всем – в поведении, в эмоциях, в двигательных локомоциях.

По нашим наблюдениям, одним из наиболее часто встречаемых сочетаний нарушений при СДВГ является дисплазия соединительной ткани, для которой, в свою очередь, характерны полиморфизм проявлений и ассоциированная патология [6; 7]. Основными ее проявлениями со стороны опорно-двигательного аппарата являются (рис. 1):

1. Повышенная подвижность или подвижность больше физиологического объема движений во всех суставах опорно-двигательного аппарата, которая выражается в регургитации (переразгибании) коленных и локтевых суставов ($n = 191$; 96,95%).

2. Плоские и плоско-вальгусные стопы ($n = 176$; 89,34%).

3. Х-образная форма ног ($n = 56$; 28,43%).

4. Дисплазии тазобедренных суставов, с последующим формированием перегрузок по биомеханическим цепям ОДА, приводящих к преждевременному износу суставных поверхностей ($n = 48$, 24,37%).

«Разболтанность» или повышенная подвижность, связочно-суставного аппарата отдельных сегментов позвоночника формирует слабость данных сегментов и позвоночника в целом, что приводит (рис. 2):

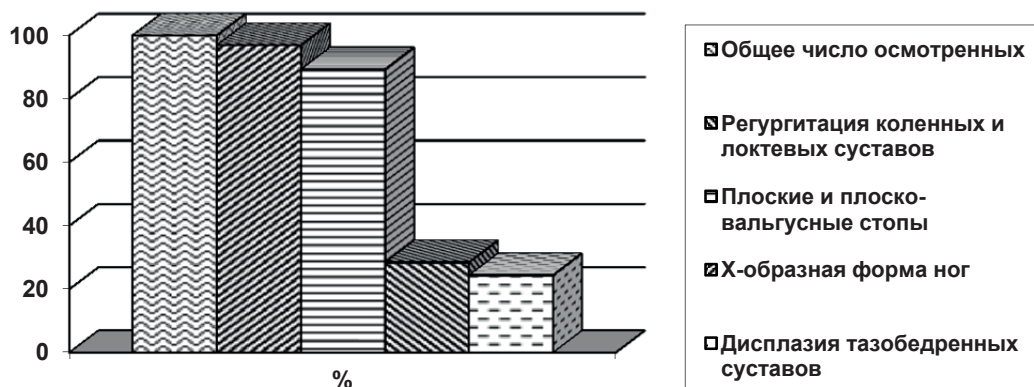


Рис. 1. Проявления дисплазии соединительной ткани при СДВГ

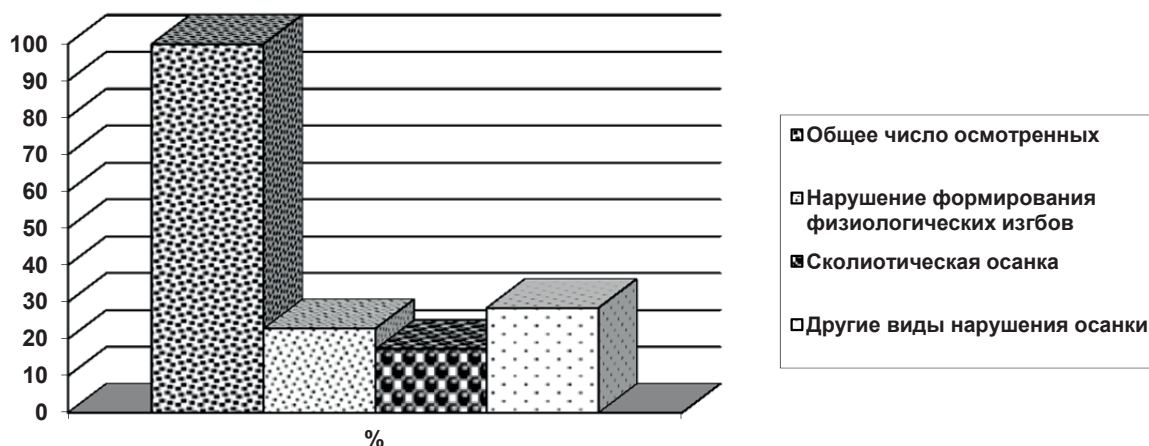


Рис. 2. Нарушения осанки из общего числа осмотренных

- к нарушению формирования физиологических изгибов (как правило, это усиление поясничного лордоза и грудного кифоза) (n – 45; 22,84%)

- сколиотической осанки (n – 34; 17,26%)
- другим видам нарушения осанки (n – 56; 28,43%)

Повышенная подвижность сегментов шейного отдела позвоночника ведет к раздражению подкорковых структур мозга, вызывая вегетативные проявления, головокружения и нарушения кровообращения в бассейнах позвоночных и сонных артерий. У таких детей наиболее типичными нарушениями со стороны шейного отдела позвоночника являются защитные блоки атлanto-акципитального сочленения и атлanto-осевого сустава, изменение формы и расширение сустава Кривелье (сустав между зубовидным отростком второго шейного позвонка и передней дугой первого шейного позвонка), выраженная нестабильность средних сегментов.

Данные изменения видны только на рентгеновском снимке, конечно, не каждый ребенок был обследован, по данной методике. Но у всех из обследованных (n-78; 39,59%) на R-граммах были те или иные изменения.

Таким детям ни в коем случае нельзя кувыряться через голову, делать вращения головой, что, к сожалению, мы часто наблюдаем на уроках физической культуры в школе и в детском саду.

Частой составляющей детей с СДВГ является, не смотря на их повышенную подвижность, общая миотония, т.е. генерализованное снижение мышечного тонуса. Это наряду со слабостью связочного аппарата приводит к формированию и углублению выше перечисленных изменений со стороны ОДА, слабости мышц брюшного пресса.

Общая миотония выражается также в снижении сократительной способности венозных сосудов, что дополняет имеющуюся у таких детей венозно-церебральную недостаточность.

Соматические нарушения выражаются в дисфункции внутренних органов, обусловленной их ферментативной незрелостью и нарушением их эндоритма, в том числе за счет слабости связочно-мышечного аппарата органа.

У таких детей наиболее часто встречаются птозы, дисфункции легких, печени, почек, поджелудочной и щитовидной железы, на фоне нормальных биохимических и клинических анализов и нормальной картины УЗИ.

Двигательная расторможенность, наличие большего количества произвольных, беспорядочных движений приводит к общей несбалансированности ОДА и быстрому истощению нервной и мышечной системы. Поэтому дети с СДВГ настолько быстро возбудимы, настолько быстро и утомляемы.

Комплексный характер нарушений функционирования различных рефлекторных и эффекторных систем обуславливает интегративность подхода в их диагностике лечении профилактике и реабилитации. Поэтому в настоящее время существует необходимость ухода от узкоспециализированной модели оказания медицинской помощи вообще, а при СДВГ в частности.

Под словом «гиперактивность» следует понимать некоординированную, несбалансированную, бессмысленную двигательную активность, которая необъяснима с точки зрения нормальной двигательных локомоторов, таких как ходьба, бег, прыжки, а также таких статических актов как сидение, стояние, возможность нахождения в какой-либо статической позе хотя бы короткое время.

Некоординированную, избыточную двигательную активность можно рассматривать с позиции активности примитивных (витальных) рефлексов, которые у ребенка с СДВГ не трансформировались в осознанный двигательный акт (хватательный рефлекс, рефлекс опоры, рефлекс ползания Бауэра и другие), а также с позиции нарушенных афферентных и эфферентных связей в результате незрелости и патологической активности структур мозга.

Особенность нервной системы у детей состоит в том, что до того момента, когда созреет мозг, её функция основана на примитивных рефлексах. Но их активность является не нормальной после полутора лет. В более старшем возрасте, у некоторых детей и даже взрослых активизация примитивных рефлексов возникает как компенсаторная реакция на сильный раздражитель.

Защитные рефлексы регулируются вегетативной нервной системой, которая обеспечивает молниеносный ответ на раздражитель и действует по принципу «все или ничего». Вспомним

рефлекс первых месяцев жизни, рефлекс Моро, когда легкое прикосновение у ребенка вызывает крик, вскидывание ручек и сгибание ножек. Это его защита, он как бы зовет на помощь. Немедленная реакция требует большого выброса в кровь биологически активных веществ, а значит и мощного метаболического обеспечения. Поэтому у старших детей, где эти рефлексы активны, происходит быстрое истощение нервной системы.

Как узнать такого ребенка? Такой ребенок начинает совершать какие-то вынужденные, произвольные движения в период, когда у него возникает какая-либо стрессовая ситуация. Например, во время ответа у доски, сдачи экзамена. Он выполняет какие-то дополнительные движения ртом, языком, руками, грызет ручки, ногти, ломает пальцы, чешет затылок, перетаптывается с ноги на ногу – т.е., что-то делает во время своего рассказа или выполнения другой несложной работы.

Данные состояния быстро изматывают, такие дети в последующем физически и эмоционально ослаблены, астеничны. Для них подняться на 3-4-этаж лестницы колоссальная физическая нагрузка, которая приводит к головокружению, одышке и сердцебиению.

Одной из задач реабилитации детей с СДВГ является формирование адекватной, физиологической, сбалансированной двигательной активности как со стороны крупных суставов, так и со стороны мелкой моторики. А также улучшение их общего физического здоровья. Поэтому таких детей часто отдают в различные спортивные секции, танцевальные кружки, бассейны, что с одной стороны дисциплинирует и координирует такого ребенка, с другой – часто усугубляет состояние ОДА.

Ни один ребенок сначала не начинает ходить, а потом держать голову. Он сначала удерживает голову, потом самостоятельно садится, стоит и только потом делает первые шаги. Это значит, что его ОДА созрел для осевых нагрузок. Поэтому ребенку с СДВГ необходимо сначала создать прочный связочно-мышечный комплекс осевых позвоночных структур, структур таза, а только потом остальной мышечный корсет. Однако, рекомендуя, например, плавание в бассейне, мы полностью выключаем из работы осевые антигравитационные мышцы, параллельно давая нагрузку на крупные мышцы скелета и заглубляем проблему.

Наиболее физиологическими, анатомически выверенными являются восточные виды единоборств и боевых искусств, таких как кендо, ушу, айкидо и другие. Именно они позволяют сконцентрировать нагрузку на осевых структурах, костях и суставах таза, при этом выполняя согласованные и координированные движения конечностями, в том числе координируя дыхание и энергетику.

Классическая лечебная физкультура отчасти решает проблему гиперактивности, но, как правило, усугубляет имеющуюся патологию ОДА. Поскольку тоже должна быть поэтапной – сначала устранение ненужных фиксаций, функциональных блоков, мышечных дисбалансов, а затем формирование сначала глубоких (коротких), а потом длиннорчаговых мышц. Нельзя ребенка учить ходить, если он не держит голову.

Применение массажа при СДВГ является хорошим дополнением в комплексной реабилитации, и обеспечивает баланс процессов торможения и возбуждения в нервной системе, а также позволяет улучшить эластичность мышц ОДА.

Из 197 детей, осмотренных нами, наряду с общепринятыми подходами, мы использовали специально разработанный комплекс физических упражнений и мануальную терапию.

У всех 197 детей, нами и родителями были отмечены изменения в поведении, они стали более послушные, усидчивые, внимательные. В контрольной группе (178) такие изменения были отмечены только у 20 детей.

Таким образом, применение физической культуры и мануальной терапии в комплексном лечении детей с СДВГ значительно влияет на поведение ребенка.

Физически здоровый, скоординированный ребенок начинает лучше учиться, становится более усидчивым на уроках в школе и во время выполнения домашнего задания, он способен удерживать более длительное время статические позы, и сосредотачивать внимание на изучаемом предмете. О чем говорит наш опыт применения методик физической реабилитации у ряда пациентов с СДВГ.

И прежде чем приступать к восстановлению ребенка с СДВГ, мы должны понять сами и суметь объяснить родителям – что СДВГ проблема комплексная требует участия многих специалистов, как врачей, так и педагогов.

Библиографический список

1. Политика О.И. *Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью*. Санкт-Петербург: Речь, 2008.
2. Колтыгина Е.В., Киселева М.А. Проявление информационной работоспособности в процедуре психологического диагностирования внимания детей 7 – 9 лет. *Вестник МГПУ Научный журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, Москва, 2013; 2 (24): 44 – 54.
3. Ситникова А.С., Колтыгина Е.В. Повышение силовой выносливости мышц шейного отдела позвоночника на занятиях в спортивно-оздоровительных группах с детьми 7 – 9 лет. *Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения: материалы Международной научно-практической конференции «Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения» (20 июня 2014 года)*, Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2014: 135 – 139.
4. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. *Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь*: монография. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
5. Кузнецова С.О. *Нейроюга. Воспитание и развитие с пользой для здоровья*. Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2010.
6. Аббакумова Л.Н. *Клинические формы дисплазии соединительной ткани у детей*: учебное пособие. Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская Академия. Санкт-Петербург, 2006.
7. *Выявление и тактика ведения пациентов с недифференцированной дисплазией соединительной ткани*. Методические рекомендации для врачей под ред. Академика РАМН, д.м.н. А.И. Мартынова. Москва: ООО «РГ ПРЕ100», 2011.

References

1. Politika O.I. *Deti s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu*. Sankt-Peterburg: Rech', 2008.
2. Koltygina E.V., Kiseleva M.A. Proyavlenie informacionnoy rabotosposobnosti v procedure psihologicheskogo diagnostirovaniya vnimaniya detej 7 – 9 let. *Vestnik MGPU Nauchnyj zhurnal Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*, Moskva, 2013; 2 (24): 44 – 54.
3. Sitnikova A.S., Koltygina E.V. Povyshenie silovoj vynoslivosti myshc shejnogo otdela pozvonochnika na zanyatiyah v sportivno-ozdorovitel'nyh gruppah s det'mi 7 – 9 let. *Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom mire: problemy i resheniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom mire: problemy i resheniya» (20 iyunya 2014 goda)*, Komsomol'sk-na-Amure: AmGPGU, 2014: 135 – 139.
4. Monina G.B., Lyutova-Roberts E.K., Chutko L.S. *Giperaktivnye deti: psihologo-pedagogicheskaya pomoshch'*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
5. Kuznechenkova S.O. *Nejrojoga. Vospitanie i razvitie s pol'zoy dlya zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: Rech'; Moskva: Sfera, 2010.
6. Abbakumova L.N. *Klinicheskie formy displazii soedinitel'noj tkani u detej: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya pediatricheskaya medicinskaya Akademiya. Sankt-Peterburg, 2006.
7. *Vyyavlenie i taktika vedeniya pacientov s nedifferencirovannoj displaziej soedinitel'noj tkani*. Metodicheskie rekomendacii dlya vrachej pod red. Akademika RAMN, d.m.n. A.I. Martynova. Moskva: ООО «RG PRE100», 2011.

Статья поступила в редакцию 29.07.18

УДК 37.015.3

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru

Mandaeva A.E., postgraduate, teacher, Department of Pedagogics, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: mandaeva_1982@mail.ru

THE CONTENTS OF THE PROCESS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF STUDENTS. The article notes the relevance of formation of psychological and pedagogical orientation of students in the teaching profession. It is said that, despite the need for psychological and pedagogical knowledge for a wide range of the public, the relevant subjects in the school are not studied. Based on the analysis of the works of leading scientists, a set of methodological approaches is determined that set the direction of practical work. It is shown that an important element of the contents of the process of formation of psychological and pedagogical orientation is the satisfaction of the needs of future teachers in communication and achievement. The importance of formation of motives of aspiration to acceptance and fear of rejection is emphasized. The necessity of development of interests and value orientations, the essential role of formation of emotional experiences and regulation of volitional efforts is mentioned. It is assumed that the result of psychological and pedagogical orientation of future teachers will be the further development of pedagogical interests and abilities, obtaining pedagogical experience.

Key words: psychological and pedagogical orientation, future teacher, motives, values, emotions, volitional efforts.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,

E-mail: kraynikviktor@mail.ru

А.Е. Мандаева, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул; преподаватель каф. педагогики, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар,

E-mail: mandaeva_1982@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье обосновывается актуальность формирования психолого-педагогической ориентации студентов на педагогическую профессию. Говорится о том, что, не смотря на необходимость психолого-педагогических знаний для самого широкого круга общественности, соответствующие предметы в школе не изучаются. На основе анализа трудов ведущих учёных определяется совокупность методологических подходов, задающих направление практической работы. Показывается, что значимым элементом содержания процесса формирования психолого-педагогической ориентации выступает удовлетворение потребности будущих педагогов в общении и достижении. Подчеркивается важность формирования мотивов стремления к принятию и страха отвержения. Говорится о необходимости развития интересов и ценностных ориентаций, существенной роли формирования эмоциональных переживаний и регуляции волевых усилий. Делается предположение о том, что результатом психолого-педагогической ориентации будущих учителей будет являться дальнейшее развитие педагогических интересов и способностей, получение педагогического опыта.

Ключевые слова: психолого-педагогическая ориентация, будущий педагог, мотивы, ценности, эмоции, волевые усилия.

Одной из основных потребностей современного образования является потребность в высококвалифицированных педагогах. Будущее школы, будущее наших детей и нашего общества зависит от того, кто придет в школу в качестве учителя. Еще К.Д. Ушинский видел большое значение в правильном отборе учеников для подготовки будущих учителей. О важности формирования психолого-педагогической направленности будущих учителей свидетельствует значимость подготовки уже в период их обучения в школе. Школьный этап становления будущих педагогов предполагает не только развитие устойчивого профессионального интереса к педагогической профессии, но и формирование педагогических навыков, приобретение педагогического опыта. Стоит отметить, что психолого-педагогические знания необходимы всем людям, независимо от вида деятельности, для их самообразования, для продуктивного взаимодействия с другими людьми, для эффективной реализации воспитательной функции семьи. Педагогические и психологические знания эффективны и конструктивны. Они используются не только в перспективе, но и, в значительной степени, сразу после их приобретения. Они направлены как на студента – будущего педагога, так и на круг людей, с которыми он общается [1]. Однако в настоящее время психология и педагогика как учебные предметы не изучаются в школе. Это обуславливает актуальность и подчеркивает необходимость формирования психолого-педагогической направленности студентов.

По-нашему мнению, в основу формирования психолого-педагогической направленности положены следующие методологические подходы: акмеологический, аксиологический, культурологический, личностно-деятельностный, полисубъектный и целостный. Каждый из них имеет свои специфичные формы проявления. Так, акмеологический подход подразумевает создание условий для максимального развития творческих способностей каждого студента и оказание ему помощи в достижениях вершин жизнедеятельности. Аксиологический подход основывается на изучении и формировании ценностных ориентаций будущих педагогов как устойчивых норм морального сознания и поведения. Культурологический подход базируется на положении о формировании культуры личности в процессе освоения ею способов практической деятельности. Личностно-деятельностный подход предполагает при формировании психолого-педагогической направленности ориентацию на личность как цель, субъект, результат осуществляемого процесса, а также вовлечение студентов в полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельности. Полисубъектный подход опирается на положение о признании необходимости акцентирования внимания на отношениях субъектов процесса формирования рассматриваемой направленности как важнейшего источника их духовного развития. Целостный подход строится на обеспечении единства развития, обучения и воспитания будущих педагогов, а также изучении процесса формирования психолого-педагогической направленности как целостной системы [2].

Опираясь на обозначенные методологические подходы и труды А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, мы пришли к выводу, что потребность в общении и достижении у будущих педагогов формируется вовлечением их в педагогическую деятельность, учитывая при этом желание студентов взаимодействовать с каким-либо определенным человеком [3]. Кроме того, вовлекая обучающихся в новую для многих из них деятельность, следует обеспечить минимизацию усилий студентов по ее выполнению, так как, если деятельность обременительна для человека, то он теряет к ней интерес. Затем постепенно начинает происходить трансформация потребностей во внешнее поведение, то есть осуществляется процесс их «опредмечивания», на основе ранее приобретенного индивидуального опыта студента происходит прогнозирование не только предмета удовлетворения потребностей, но и возможности его достижения или избегания [4]. Подобную оценку будущий педагог производит сопоставляя информацию о средствах, предположительно необходимых для удовлетворения данных потребностей в условиях сложившейся ситуации, с наличной информацией о средствах, которыми он реально располагает. Эта оценка может осуществляться как на осознаваемом, так и неосознаваемом уровне, а её результатом будет являться возникновение эмоции. Низкая возможность удовлетворения потребностей в общении и достижении способствует возникновению отрицательных эмоций, которые студент стремится предотвратить или ослабить. Возрастание вероятности удовлетворения указанных потребностей по сравнению с ранее имевшимся прогнозом порождает положительные эмоции,

которые обучающийся стремится усилить, продлить или повторить. Это, в свою очередь, способствует тому, что потребности становятся мотивами, направляющими соответствующую деятельность. То есть удовлетворение потребности в общении происходит посредством достижения мотива стремления к принятию и мотива страха отвержения, а удовлетворение потребности в достижении – посредством мотива достижения успеха и мотива избегания неудач.

Изучение работ В.Г. Асеева, И.В. Имедадзе дало возможность выявить следующие механизмы формирования обозначенных выше мотивов [5; 6]. Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные преподавателем условия педагогической деятельности и взаимоотношений между ее участниками избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, постепенно переходящие в устойчивые мотивационные образования. Другой механизм формирования интересующих нас мотивов заключается в усвоении студентами предъявляемых им в готовой форме побуждений, целей, идеалов, которые по замыслу преподавателя должны у них сформироваться и которые каждый из обучающихся должен превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Полноценное формирование мотивов стремления к принятию, страха отвержения, достижения успеха и избегания неудач должно включать в себя оба механизма. При этом следует отметить факт существования мотивов, удовлетворяющих потребности и мотивов, вызывающих интерес.

Предпосылки к пониманию механизма формирования интереса раскрыты в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Б. Бондаревского, Т.В. Кудрявцева. Для того чтобы возбудить интерес, не нужно указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но необходимо, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели [3; 4; 7]. Для образования интересов существенное значение имеют как начальный этап – возникновение ситуативного интереса, так и дальнейшие этапы его развития. Предпосылками возникновения ситуативного интереса к педагогической деятельности могут стать чувство ответственности, чувство долга, действия и отношения, реализуемые совместно с определенным человеком, стремление получить новые знания, совершение какого-либо открытия. С одной стороны, особенности объекта, его сила и яркость влияют на возникновение внимания к нему, с другой – такие особенности индивида, как впечатлительность, чувствительность, подвижность нервных процессов, также влияют на активность отражения, поэтому высокий уровень развития интереса возможен лишь в результате многократного повторения деятельности при обязательном сопровождении эмоционального подкрепления, организуемого как со стороны, так и возникающего от осознания успешного выполнения деятельности и удовлетворения определенного вида потребностей. При этом следует отметить, что интересы будут постоянными в том случае, если они имеют определенный смысл для обучающегося, то есть соотносятся с его ценностями [8].

Об ориентации на ту или иную ценность можно говорить только тогда, когда субъект запроецировал в своем сознании овладение ею. При этом проходя через «фильтр» самосознания, педагогические ценности дифференцируются на значения и личностные смыслы. Затем преломляясь через условия реальной жизнедеятельности, накопленного жизненного опыта, они распадаются на подтвержденные и неподтвержденные, на реально управляющие действиями и поступками и те, которые лишь находятся в сознании личности, позволяя ей ориентироваться в существующей системе нормативных требований. В полной мере формирование педагогических ценностей у студентов происходит только тогда, когда в сознании каждого из обучающихся возникает система ценностных представлений, выступающая в качестве устойчивой, проверенной меры оценки различных жизненных ситуаций и обстоятельств.

Таким образом, для того, чтобы целенаправленно воздействовать на сознание каждого студента, недостаточно сообщать ему «готовые» представления о ценном. Необходимо, чтобы в сознании личности сложились ценностные представления, наполненные личностным смыслом и переходящие в проверенные собственным опытом реальные мотивы поведения. Представленный механизм формирования педагогических ценностей описан в работах В.Я. Виленского [9].

Важным элементом при формировании психолого-педагогической направленности будущих учителей выступают эмоциональные переживания. Они не поддаются произвольному

формированию, а возникают в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности студентов, их отношений к сфере профессиональной деятельности, к той роли, которую каждый из них будет выполнять в данной области, к себе как будущему педагогу. Однако, несмотря на то что эмоциональные переживания не подвластны воле, их можно косвенно направлять и регулировать посредством деятельности, в которой они формируются. При этом следует заметить, что в случае появления отрицательных переживаний важно соблюдать частоту их проявления, не ограждая полностью от них студентов, так как часто повторяющиеся отрицательные эмоции, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. В то же время, ориентация студентов только на получение положительных эмоциональных переживаний, так же является малопродуктивной, поскольку преобладание одноположительных переживаний вызывает потерю интереса к выполнению той или иной деятельности. Изложенные факты подтверждаются результатами исследований Б.И. Додонов [10] и И.С. Кона [11].

Таким образом, при формировании психолого-педагогической направленности студентов педагогических специальностей необходимо соблюдать динамизм эмоциональных переживаний в рамках оптимальной частотности.

Помимо эмоциональных переживаний, следует обратить внимание и на наличие волевой регуляции, выражающейся в способности будущих педагогов к сознательному регулированию и активизации своего поведения. Основные этапы формирования волевой регуляции описаны в трудах П.М. Ершова, П.В. Симонова [12], В.А. Ойгензихта [13].

Любое действие всегда в той или иной степени сопряжено с психическим регулированием, то есть волевым процессом, этапами развития которого являются возникновение побуждения и постановка цели, борьба мотивов, принятие решения и его исполнение. Основным содержанием первого этапа в развитии волевой регуляции выступает возникновение потребности и осознание цели. При этом студент может осознавать потребность не дифференцированно, то есть осознавать, что ему чего-то не хватает или что-то нужно, но, что именно, не зная. Если же студент четко осознает возникшие у него потребности, постепенно переходящие в мотивы, то он будет осознавать и цель будущего действия, а также возможные пути и средства ее достижения. Однако следует отметить, что у будущего педагога одновременно может образоваться несколько несогласованных, а иногда даже противоречивых, потребностей. В результате возникает борьба мотивов, предполагающая мысленное обсуждение обучающимся положительных и отрицательных сторон того или иного действия. Борьба мотивов нередко сопровождается значительным внутренним напряжением, способствующим возникновению переживания глубокого внутреннего конфликта между доводами разума и чувствами, личностными и общественными интересами, желанием и чувством долга [12].

Принятие решения является заключительным этапом в борьбе мотивов: будущий педагог решает действовать в определенном направлении, отдавая предпочтение одним целям и мотивам и отвергая другие. Принимая решение, студент осознает, что дальнейший ход событий зависит от него, и это порождает чувство ответственности. Однако принятие решения не означает его выполнение. Иногда намерение может быть не реализовано

и начатое дело не доведено до конца. Это означает, что сущность волевой регуляции состоит не только в борьбе мотивов и принятии решения, но и в его исполнении. Для того чтобы решение перешло в действие, необходимо сознательное волевое усилие, характеризующееся количеством энергии, затраченной на выполнение определенных действий или удержание от нежелательных поступков. Однако одного лишь понимания значимости совершаемого действия недостаточно для убеждения обучающегося в необходимости преодоления трудностей. Для этого нужно, чтобы будущий педагог вместе с пониманием испытывал бы и эмоциональные переживания. Помимо того, кроме внутренних трудностей, у студента при осуществлении того или иного действия могут возникнуть и внешние трудности. Как одни, так и другие могут быть объективными, обусловленными особенностями самих объектов и явлений, например, выполнение творческого задания, требующего большого умственного напряжения или немалых затрат мышечных усилий, и субъективными, обусловленными особенностями самого субъекта, например, привычка не утруждать себя преодолением трудностей по собственной инициативе, неусидчивость, неумение быть последовательным при выполнении какого-либо задания и т. д. В зависимости от характера трудностей и выстраивается волевое поведение каждого студента. Так, для преодоления объективных трудностей, будущий педагог должен связывать свои волевые усилия с усвоением разнообразных приемов работы. Для успешного преодоления субъективных трудностей ему необходимо направлять свои волевые усилия на формирование устойчивых мотивов поведения, подавление отрицательных эмоциональных состояний при выполнении рутинной, но нужной работы, а также выработку собственной точки зрения на ту или иную проблему. Если будущий педагог будет систематически упражняться в преодолении трудностей в том или ином виде деятельности, в том числе и педагогической, то тем самым он создаст предпосылки и условия для развития все более сложных компетенций.

Приобретая тот или иной навык, студент вначале держит все операции под волевым контролем. Волевые усилия при этом проявляются и во внешних реакциях – в напряжении мускулатуры тела, мимике, речи. В процессе многократного повторения и автоматизации навыка волевые усилия «свертываются», и будущему педагогу достаточно будет уже сознательно-волевого импульса небольшой силы, выраженного, например, словом «нужно», чтобы что-либо изменить в выполняемой деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что именно наличие волевой регуляции у будущих педагогов, выступающей в качестве сознательной организации поведения обучающихся, позволяет управлять им своими действиями и поступками.

Таким образом, раскрытое в настоящей статье содержание процесса формирования психолого-педагогической ориентации студентов на педагогическую профессию включает в себя опору на методологические подходы, удовлетворение потребности в общении и достижении у будущих педагогов, формирование мотивов стремления к принятию и страха отвержения, развития интересов, ценностных ориентаций, формирование эмоциональных переживаний и регуляцию волевых усилий. Результатом психолого-педагогической ориентации будущих учителей будет являться дальнейшее развитие педагогических интересов и способностей, получение педагогического опыта.

Библиографический список

1. Крайник В.Л., Мандаева А.Е. Характеристика основных составляющих психолого-педагогической направленности личности студента. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1: 104 – 106.
2. Рузавин Г.И. *Методология научного исследования*. Москва, 2012.
3. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва, 1975.
4. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва, 2003.
5. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва, 2015.
6. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения. *Вопросы психологии*. 2014; 6: 87 – 94.
7. Бондаревский В.Б. *Воспитание интереса*. Москва, 2014.
8. Кудрявцев Т.В. *Психология творческого мышления*. Москва, 2005.
9. Виленьский В.Я. *Ценностные ориентации студентов педагогических специальностей*. Москва, 2015.
10. Додонов Б. И. *Эмоция как ценность*. Москва, 1977.
11. Кон И.С. *Социологическая психология*. Воронеж, 1999.
12. Ершов П.М., Симонов П.В. *Воспитание воли*. Алма-Ата, 1984.
13. Ойгензихт В.А. *Воля и волеизъявление (очерки теории, философии и психологии права)*. Душанбе, 1983.

References

1. Krajnik V.L., Mandaeva A.E. *Harakteristika osnovnyh sostavlyayuschih psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti lichnosti studenta. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1: 104 – 106.

2. Ruzavin G.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva, 2012.
3. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva, 1975.
4. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva, 2003.
5. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva, 2015.
6. Imedadze I.V. Problema polimotivacii povedeniya. *Voprosy psihologii*. 2014; 6: 87 – 94.
7. Bondarevskij V.B. *Vospitanie interesa*. Moskva, 2014.
8. Kudryavcev T.V. *Psihologiya tvorcheskogo myshleniya*. Moskva, 2005.
9. Vilenskij V.Ya. *Cennostnye orientacii studentov pedagogicheskikh special'nostej*. Moskva, 2015.
10. Dodonov B. I. *'Emociya kak cennost'*. Moskva, 1977.
11. Kon I.S. *Sociologicheskaya psihologiya*. Voronezh, 1999.
12. Ershov P.M., Simonov P.V. *Vospitanie voli*. Alma-Ata, 1984.
13. Ojgenziht V.A. *Volya i voleiz'yavlenie (ocherki teorii, filosofii i psihologii prava)*. Dushanbe, 1983.

Статья поступила в редакцию 25.06.18

УДК 378

Popova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

Bayankin O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankin_ov@mail.ru

ORGANIZATIONAL TECHNOLOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF BACHELORS OF INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of formation of a professional orientation of bachelors of institute of physical culture and sport. In work it is noted that success of this process possibly by creation of special model of formation of a professional orientation of bachelors of institute of physical culture and sport. In article the integrative model of formation of a professional orientation of bachelors of institute of physical culture and sport consisting of six blocks is considered and represents organic orderliness of the purpose, the contents and technology of vocational training. The presented material allows to draw a conclusion that the integrative model of formation of a professional orientation of the identity of bachelors of institute of physical culture and sport created by us includes the main properties of system; it is complete, since it assumes unity and interrelation of all components of system that provides it steady functioning.

Key words: professional orientation of personality, model, modeling, integrative model of professional orientation of personality.

Н.В. Попова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

О.В. Баянкин, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bayankin_ov@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта. В работе отмечено, что успешность этого процесса возможно путем создания специальной модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта. В статье рассматривается интегративная модель формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта, состоящая из шести блоков и представляет собой органическую упорядоченность цели, содержания и технологии профессиональной подготовки. Представленный материал позволяет сделать вывод, что созданная нами интегративная модель формирования профессиональной направленности личности бакалавров института физической культуры и спорта включает основные свойства системы; она является целостной, т. к. предполагает единство и взаимосвязь всех компонентов системы, что обеспечивает ей устойчивое функционирование.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, модель, моделирование, интегративная модель профессиональной направленности личности.

Совокупность всех сфер общественной жизни нашего общества переживает сложный переходный период. Это и сказывается на системе образования, на становления новой философии образования, разработки соответствующей стратегии, политики и практики. Сегодня стали общепризнанными гуманистическая парадигма образования, новые основополагающие принципы, соответствующие развивающемуся образованию.

Исходя из того, что развитие доминирующей тенденции в системе современного образования – переход от знаниевой (технократической) к личностной (гуманитарной) парадигме, в основе которой лежит человеко-центристский подход, основополагающую роль в системе образования играет принцип взаимодействия. В результате того, что сегодняшняя образовательная система находится в специфичной социокультурной ситуации, которая характеризуется отсутствием четко определенных норм и правил, определяющих и задающих способы организации жизнедеятельности, у человека, входящего в систему социальных отношений, возникают проблемы и социальной адаптации, и сохранения личностных установок в условиях отсутствия общественных культурных образцов как определенных сравнительных ориентиров.

В современный период, в мире новейших технологий, инновационных программ в системе образования, предъявляются повышенные требования к личности педагога, в том числе и к бакалаврам, обучающимся в институте физической культуры и спорта. Существенно и многократно возросли повышенные требования к формированию самой личности бакалавров в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении института физической культуры и спорта. Большой акцент ставится в раскрытии вопросов о формировании и развитии личности бакалавра, который будет в себе сочетать профессионально-психологическую подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы в педагогической деятельности, определенные психологические черты и свойства личности. Будущий специалист в сфере физической культуры и спорта должен сочетать в себе художественную одаренность, творческую активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний.

Любой акт непосредственного общения – это не только воздействие одного человека на другого, но и взаимодействие, являющееся двусторонней формой связи с развитой обратной связью, которая является контролем достижения поставленных

целей. Педагогическое общение – акт действия, который, как и многие другие, ставит перед собой определенную цель и стремится ее достигнуть.

В этих условиях возникает эмоциональное отношение к делу, людям. Взаимодействие выступает сущностной характеристикой детерминирующей роли деятельности и общения в развитии единства мыслей, чувств, поведения, мотивирующих нравственные потребности личности бакалавров обучающихся в институте физической культуры и спорта.

Алтайский государственный педагогический университет – цельный организм, жизнедеятельность которого зависит от взаимодействия его как преподавательского состава, так и обучающихся будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. В современных социокультурных условиях наблюдается тенденция к гуманизации образования а, следовательно, и при взаимодействии преподавателей и студентов, обучающихся в институте физической культуры и спорта определяющее место должно отводиться его гуманному характеру.

Сущностной характеристикой взаимодействия является обмен отношениями, что обуславливает взаимовлияние, ведущее нравственному взаимодействию его участников. Так понятие взаимодействие позволяет считать его главным условием развития субъектности личности бакалавров института физической культуры и спорта, как высшего проявления её нравственных потребностей.

Основание возникновения и развития субъектности становится способностью бакалавров института физической культуры и спорта в процессе взаимодействия и общения с преподавателями осмыслить, пережить свои действия, непосредственно в процессе профессионально-педагогической деятельности связать способность сравнивать, сопоставлять, оценивать себя через оценку других. При таком подходе надо учитывать не только саму деятельность бакалавров института физической культуры и спорта, но и детерминирующие их объективные условия, несущие в себе смыслы, нормы, правила, которым студент должен подчиняться и с учетом которых осуществлять свои действия вырабатывать нормы и правила. Условия дают бакалаврам института физической культуры и спорта возможность определенного выбора и задают им цель его профессионально-педагогической деятельности, которая выступает как осознанный интерес, а также обеспечивают средствами учебной деятельности. На основе цели определяется программа действий по достижению определенного результата, который служит моментом дальнейшей конкретизации.

В итоге учебно-воспитательный и профессионально-педагогический процесс должен стать единым, стремиться к выполнению общей глобальной цели (выпустить сформировавшегося бакалавра института физической культуры и спорта., высококвалифицированного профессионала), предметы будут взаимодополнять друг друга, а, следовательно, перед обучаемыми не будут стоять вопросы типа «Зачем нужен этот предмет?», «Что он даст для будущей профессии?».

В системе взаимодействия преподавателя и студента, обещающего в институте физической культуры и спорта, возникает такое новое качество, как потребность в нравственных отношениях. Взаимодействуя между собой, бакалавр и преподаватель, воздействуют на мысли, чувства, действия другого. Преподаватель, оказывая влияние на мысли, чувства, действия бакалавров, одновременно оказывается под их влиянием. При взаимодействии преподаватель и бакалавр перетерпывают качественные изменения. Следовательно, взаимодействие ведет к взаимодействию преподавателей и бакалавров, обещающих в институте физической культуры и спорта.

Мы можем теоретически проанализировать и обосновать особенности взаимодействия преподавателей и бакалавров, обучающихся в институте физической культуры и спорта, приводящие к выводу о возникновении общего настроения мыслей и чувств, интересов и стремлений, в итоге приводящих к возникновению единства воли, поступков и действий.

Таким образом, мы полагаем что, взаимодействие и сотрудничество студентов и преподавателей института физической культуры и спорта должны быть построены на уровне смыслополагающих и целеполагающих действий. Продуктивное решение учебно-воспитательных задач создаёт опорную базу для развития высокого уровня мотивации для овладения конкретными операциями, относящимися ко всем уровням функционирования деятельности, так и для овладения способами взаимодействия и межличностных отношений преподавателей и бакалавров инсти-

тута физической культуры и спорта. Сотрудничество возможно лишь при переводе учебно-воспитательного и профессионально-педагогического процесса на уровень личностного взаимодействия бакалавров и преподавателей института физической культуры и спорта.

Чувства, переживаемые человеком в процессе его общения и деятельности, как правило, не безразличны для окружающих. Выраженные в поведении, конкретных поступках эти чувства становятся толчком к появлению у взаимодействующих с ними людей эмоционального отклика.

Таким образом, каждый преподаватель и бакалавр института физической культуры и спорта должен быть ориентирован на производство и поддержание социальных отношений, в которых каждый должен уметь, прежде всего, взаимодействовать с людьми, находить и удерживать свое место в действующей системе общества.

На наш взгляд, качественную профессиональную подготовку в педагогической деятельности бакалавров института физической культуры и спорта в высшем учебном заведении, возможно, обеспечить, ставя главной задачей, акцентируя внимание на формировании профессиональной направленности личности бакалавров института физической культуры и спорта. Задачи, которые будут реализованы через воспитание мотивационно-ценностного отношения бакалавров к своей будущей педагогической деятельности. Акцент реализации поставленной цели через изменение ее профессиональной подготовки бакалавров института физической культуры и спорта, которая влечет за собой формирование профессиональной направленности полученным знаниям, понимание их относительности, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, готовности к выполнению своих профессионально-педагогических функций.

Обеспечить результативность этого процесса возможно путём создания специальной модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта

В педагогической теории и практике применяется метод моделирования, как научное познание в работах С.Б. Голуб, И.В. Колесниковой, А.П. Мясоедова, В.А. Штофа.

В.А. Штофф в своей работе «Моделирование и философия» указывает иное понимание модели как мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме [1].

Анализируя назначение метода моделирования, С.Б. Голуб отмечает в своей исследовательской деятельности, приведенные результаты в диссертационной работе «Методы активной профессиональной подготовки обучающихся индустриально-педагогического колледжа», «что наиболее простой его функцией является воспроизведение свойств и отношений предметов и процессов. Вместе с тем, в качестве его специфической черты как метода научного познания автором подчеркивается его исследовательская роль» [2, с. 44].

И.В. Колесникова в соавторской деятельности с С.П. Мясоедовым, Л.Г. Борисовой в своей научной работе «Российская деловая культура. Воздействие на модель управления» характеризует «моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, принципах и закономерностях» [3].

Изучая психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что большинство ученых под моделью понимают описательный аналог, отражающий основные его характеристики, предъявляемые к личности будущего специалиста, в данном случае рассматриваются участники учебно-воспитательного процесса как бакалавры, обучающиеся в институте физической культуры и спорта.

Имеются и другие точки зрения. Например, А.П. Мясоедов в своей исследовательской деятельности исходит из положения, что «модель профессиональной направленности специалиста следует рассматривать как норму, эталон нравственных, общественно-необходимых требований к его квалификации: что специалист должен делать; чем владеть; с чем должен быть знаком; дополнительные требования (эстетические, эмоционально-волевые)» [3].

При разработке модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта мы опирались на основы теории педагогических систем, разработанных В. П. Беспалько, Е.Е. Кузьминой, О.П. Околевским. Предлагаемая модель формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и

спорта представляет собой органическую упорядоченность цели, содержания и технологии профессиональной подготовки. Интегративная модель состоит из шести блоков.

Суть первого блока нашей модели составляет постановка цели. Целью является формирование профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта.

Во второй блок модели входят три задачи, направленные на достижение цели:

1. Нахождение организационно-педагогических и социально-психологических оптимальных условий эффективности управления процессом формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта.

2. Организация педагогического процесса формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта.

3. Создание организационно-педагогических и социально-психологических условий, необходимых для удовлетворения личности в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Третий блок модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта, включает в себя определяющие принципы. Они состоят из трех направлений:

1. Субъективная позиция личности бакалавров института физической культуры и спорта, включающие в себя внутренние принципы субъективности, рефлексии, индивидуализации.

2. Специальное направление определяющих принципов в модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта – организация содержания профессиональной подготовки в педагогической деятельности в процессе компетентностно-ориентированного образования в высшем учебном заведении. Она включает внутренние принципы: системности, фундаментализации, интеграции, научности, компетентности.

3. Следующее направление определяющих принципов в модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта это, организация процесса формирования профессиональной направленности построенная на внутренних принципах современности, проблемности, взаимодействия.

Четвёртый блок нашей модели состоит из организационно-педагогических условий. Эти условия учитывают особенности и педагогические возможности подготовки бакалавров института физической культуры и спорта. Для повышения эффективности процесса формирования профессиональной направленности личности бакалавров института физической культуры и спорта необходимо реализация этих условий.

Рассмотрим эти условия подробно.

1. Исходным условием, обеспечивающим эффективность процесса профессионально-педагогической подготовки бакалавров института физической культуры и спорта, является изменение цели и задач профессионально-педагогического обучения, направленного на становление у обучающихся профессионально-педагогических убеждений, стремления к самосовершенствованию, профессиональной рефлексии.

2. Изучение не только предметного материала (получение профессиональных знаний, умений, навыков), но и обучению бакалавров физической культуры и спорта осмысленному научению способам освоения материала по предмету дисциплин учебного процесса в вузе.

3. Педагогический процесс, направленный на профессиональную ориентацию бакалавров института физической культуры и спорта, с использованием наглядных форм не декларативного характера.

4. В процессе формирования профессиональной направленности, обеспечить привлечение молодых специалистов в сфере физической культуры и спорта, которые показали творческий и успешный подход в своей педагогической деятельности.

5. Обеспечить единую программно целевую и профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса, а также ввести и продумать единую систему планирования.

6. Совершенствование профессионально-педагогической деятельности преподавателей в интеграционной модели ориентированной на формирование профессиональной направленности, познавательной самостоятельности, обеспечивающих само-

утверждение и самовыражение личности бакалавров института физической культуры и спорта.

7. Организационное взаимодействие бакалавр-бакалавр, бакалавр-преподаватель в процессе профессионально-педагогической практики, которое активизирует эмоционально-волевую, интеллектуальную и деятельностную сферу личности вовлекающего будущего специалиста в физкультурно-спортивную деятельность.

8. В процессе осуществления учебно-педагогического начала можно использовать предметную сферу в формировании профессиональной направленности, преимущественно в школьных учебных заведениях, детско-юношеских спортивных школах, в заведениях сферы физической культуры и спорта, способствующих развитию потребности бакалавров института физической культуры и спорта в рефлексии приобретаемого опыта, как учебной, так и профессионально-педагогической деятельности.

9. Проведение разнообразных учебно-теоретических и практических занятий с бакалаврами института физической культуры и спорта. Преподаватели организуют учебный процесс в форме групповых занятий, работу в малых группах, а также использования индивидуальных форм педагогической деятельности.

10. В процессе формирования профессиональной направленности используется психологическая диагностика, при учете индивидуальных особенностей личности бакалавров института физической культуры и спорта.

11. Определение профессионально-педагогических способностей и психологических качеств личности бакалавров в процессе формирования профессиональной направленности, обеспечивающей рост профессионально-педагогической готовности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

12. Психологическое обеспечение для возможности сопоставления собственной подготовленности обучающихся с требованиями профессии, освоение несовпадающих элементов профессиональной программы, проведение контроля успешности выработки профессионально-психологических важных качеств.

В процессе создания интегральной модели формирования профессиональной направленности были выделены технологические компоненты. В пятом блоке нашей модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта находится технологический компонент, включающий в себя: целевой, содержательный и творческий.

Целевой технологический компонент является системообразующим и ориентируется на понимание формирование профессиональной направленности, как развитие глубинных личностных структур будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта: его убеждений, ценностей, мотивов. Предложенный содержательный технологический компонент интегративной модели профессиональной направленности бакалавров реализуется на предъявляемых профессионально важных психофизиологических требований к личности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. Творческий компонент обеспечивает формирование и развитие творческих способностей, стимулирует формирование творческой саморазвивающейся личности бакалавров института физической культуры и спорта.

В связи с этим нами определены следующие педагогические требования при формировании профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта, к применяемым технологическим компонентам интегративной модели:

1. Обеспечить профессионально-педагогическое самоопределение бакалавров института физической культуры и спорта, также дать возможность приобрести бакалаврам по индивидуальной программе профессионально-практические знания. В процессе обучения использовать основные фронтальные формы, учитывающие познавательные особенности, мотивы, склонности и психологические личностные качества бакалавров института физической культуры и спорта.

2. В процессе формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта, способствовать реализации основных педагогических принципов обучения (принципов мотивации, активности, познавательной самостоятельности);

3. Обеспечить реализацию дидактического принципа рефлексии. По возможности требовать от будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта самостоятельного завершения своей педагогической деятельности, а также работать над формированием профессиональной направленности. Бакалавру

института физической культуры и необходимо осмысливать схемы и правила и жизненный выбор, в сочетании с которыми он действует результативно.

В технологическом блоке нашей интегративной модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта мы учитываем перевод бакалавра из объективной позиции в субъективную позицию активного профессионально-педагогического самообучения. Оптимальной, на наш взгляд, представляется следующая этапность этого процесса:

1. Первоначальный этап профессионально-педагогического обучения бакалавров строится во взаимодействии с преподавателем. Преподаватель в процессе формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта выступает организатором обучения, а так же является и находится в роли информатора. Бакалавр в это же время выступает созерцателем и исполнителем организационного процесса формирования профессиональной направленности.

2. Критический этап учебно-воспитательного процесса строится на помощи преподавателя бакалавру института физической культуры и спорта в овладении выбранной педагогической профессией. Бакалавр в процессе формирования профессиональной направленности встает в позицию заинтересованного в получении знаний, профессионально-педагогических учений и навыков в дальнейшей деятельности в сфере физической культуры и спорта.

3. Переломный этап обучения в процессе формирования профессиональной направленности возникает в связи становления преподавателя в позицию сотрудничества, так как возникающая ситуация строится на целеустремленности бакалавров института физической культуры и спорта.

4. Допустимый этап профессионально-педагогического обучения бакалавров требует со стороны преподавателя координаторской деятельности. А со стороны бакалавров института физической культуры и спорта самостоятельности и активности в процессе обучения и формирования профессиональной направленности.

5. Оптимальный этап учебно-воспитательного процесса ставит преподавателя в позицию консультанта перед бакалаврами института физической культуры и спорта. Бакалавр подходит к своему образованию творчески, критически и достигает уровня самообразования в процессе формирования профессиональной направленности.

В построении интегративной модели формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта мы используем деятельностный, личностно-ориентированный и индивидуально-творческий подход.

Деятельностный подход базируется на анализе профессионально-педагогической деятельности бакалавров института физической культуры и спорта. Личностно-ориентированный подход, используемый нами в построении интегративной модели формирования профессиональной направленности предполагает оптимальную переориентацию всего процесса обучения на овладение каждым бакалавром института физической культуры и спорта умениями самостоятельной, профессиональной и учебной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений с преподавателями в условиях формирования профессиональной направленности преподавателем и самим обучающимся. Сущность индивидуально-творческого подхода заключается в личностно-ориентированном овладении бакалаврами института физической культуры и спорта предстоящей профессионально-педагогической деятельностью.

Шестым блоком нашей интегративной модели является психологическая диагностика и прогнозирование процесса формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта.

В нашей психологической диагностики мы выделяем пять уровней сформированности профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта. Уровни представляют собой совокупность личностно-индивидуальных и творческих качеств бакалавров института физической культуры и спорта и критерии сформированности профессиональной направленности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Под критерием сформированности профессиональной направленности личности бакалавра института физической культуры

и спорта понимается совокупность объективных и субъективных показателей, дающих качественную характеристику ее состояния, опираясь на которые можно выявить ее существенные свойства и меру проявления в профессионально-педагогической деятельности.

Критерии включают следующие показатели:

1) степень сформированности у бакалавров института физической культуры и спорта потребности в учебно-воспитательной и профессионально-педагогической деятельности, а так же нахождения способов ее удовлетворения в процессе формирования профессиональной направленности;

2) в процессе учебно-воспитательной и профессионально-педагогической деятельности у бакалавров института физической культуры и спорта выражена эмоционально-волевая сфера, проявляется нравственные потребности в реализации профессиональной направленности. Такие качества как самостоятельность, настойчивость, целеустремленность, порядочность, принципиальность, ответственность, организованность, дисциплинированность, способность к сопереживанию проявляются у бакалавров института физической культуры и спорта в процессе формирования профессиональной направленности.

3) высокая степень удовлетворенности в своей профессионально-педагогической деятельности, а так же положительного отношения бакалавров к выполняемой деятельности в сфере физической культуры и спорта;

4) в процессе учебно-воспитательной и профессионально-педагогической деятельности бакалавры института физической культуры и спорта проявляют самостоятельность, самоорганизацию и самовоспитания в формировании профессиональной направленности;

5) готовность будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта, направленная на целостное обеспечение профессионально-педагогической деятельности осуществляется средствами и методами учебно-воспитательной и педагогической работы преподавателей;

6) мотивированный процесс воздействия на содержание преобладающей профессионально-педагогической деятельности и ее профессиональная направленность у бакалавров института физической культуры и спорта;

7) процесс усвоения научно-практических знаний бакалаврами, понимания их системности и глубины для сущности природных и социальных функционирований профессионально-педагогической деятельности будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта, а также творческое применение этих процессов в общественной жизни;

8) бакалавр института физической культуры и спорта принимает активное и интенсивное участие в регулярной профессионально-педагогической деятельности, которая затрагивает определенное время;

9) сложность профессионально-педагогической деятельности, обуславливает наличие соответствующей подготовленности бакалавров института физической культуры и спорта и требует творческого уровня выполнения этой деятельности.

Как указывалось, в своем понимании профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта мы исходили из того, что это психологическое качество и свойство личности, готовое к практическим действиям связующее с реальным поступком, которое объединяет в своей структуре мысли, чувства, переживания с реальными объектами восприятия.

В опытно-экспериментальной работе мы показываем превращение знания в побудитель, вызывающий проявления нравственно-волевой активности бакалавров института физической культуры и спорта. Это возможно при подкреплении чувством бакалавра при возникновении профессиональных знаний, которые становятся принципом поведения. Осуществляется это в процессе диалектической борьбы между компонентами единства.

Таким образом, чтобы реализовать профессиональную направленность бакалавров института физической культуры и спорта мысли, чувства, поведение должны соответствовать друг другу.

При рассмотрении этих явлений с преподавателями и бакалаврами института физической культуры и спорта на психолого-диагностическом и корректирующем этапах формирования выяснилось, что развитие субъектности как высшего проявления профессиональной направленности, ее действенности происходит поэтапно, и каждый из этапов характеризуется разной степенью готовности к действию, к поступку.

Студенты, которые показали самые высокие результаты, получили в группах наибольшее количество выборов в процессе решений заданных нами ситуаций затруднения. Ситуационные задачи-затруднения требовали от бакалавров института физической культуры и спорта проявления автономного следования общественным правилам и нормам.

В процессе решения ситуации затруднения, бакалавры института физической культуры и спорта, показали низкие результаты. Количество полученных ими выборов либо очень ограничено, либо они вообще отсутствуют, и вследствие этого оказалась самая неудовлетворительная позиция в коллективе. Для данной группы бакалавров института физической культуры и спорта характерна пассивное состояние, вялое или грубое отношение в коллективе, неприязненное отношение к окружающим, развязность в обращении со старшим поколением, нежелание делиться информацией сокурсниками, неумение доводить начатое дело до конца.

В процессе опытно-экспериментальной работы учитывались следующие компоненты профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта: мысли, чувства, поступки. Эти компоненты были подвержены ситуативным влияниям. Так же в работе учитывалось неодинаковая ответственность каждого из компонентов, и носили разный характер содержания, а также степени самостоятельности субъектности личности будущего специалиста сферы физической культуры и спорта. В содержаниях этих компонентов профессиональной направленности бакалавров физической культуры и спорта входили: эгоистическое, коллективистическое, гуманистическое, индивидуалистическое направленность.

На основании данных психолого-диагностического и корректирующего этапов были выделены следующие уровни формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта.

1. Безучастный (низкий) уровень. Основная характеристика этого уровня проявляется в отсутствии значимости и неосознанности бакалавров института физической культуры и спорта. Бакалавр находится на грани не понимания, взаимопонимание отсутствует на уровне общения друг с другом. Незначительное сочувствия и содействия к окружающим. Низким уровнем отличается непонимания бакалаврами важности проявления к нему положительного отношения.

2. Осознанный (средний) уровень. Характеризует бакалавров с положительной стороны в процессе осознанного отношения к профессионально-педагогической деятельности в сфере физической культуры. Выявляется среднее проявление согласованности мыслей, чувств, поступков к сокурсникам.

3. Творческий (высокий) уровень. Соотношения единства компонентов мыслей, чувств, действий и гармонией характеризуется проявлением бакалавров института физической культуры и спорта согласованной устойчивости.

В основу психологической диагностики и прогнозирования процесса формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта легли данные уровни. Уровни формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта позволили дифференцировать личностные психологические качества и характеризовать будущих работников в сфере физической культуры и спорта. Таким образом, данная система уровней говорит о том, что очень малое число бакалавров может быть отнесено к третьему, высокому (творческому) уровню. Третий (творческий, высокий) уровень является эталоном для всех последующих уровней и практически является идеальным для характеристики бакалавров института физической культуры и спорта.

В результате осуществления данной работы, повышается результативность и эффективность процесса формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры. В процессе учебно-воспитательной деятельности улучшается образовательная среда. Данный процесс основан на вовлечении всех преподавателей института, способный доставить преподавателю наиболее важные данные о бакалавре института физической культуры и спорта. Создании возможности для их реализации и совершенствования внутри коллективного взаимодействия. Снижаются затраты посредством устранения неэффективных, нерациональных действий и оптимального использования всех видов ресурсов необходимых для достаточно объективной и дифференцированной оценки преподавателем профессионально-педагогической готовности бакалавров института физической культуры и спорта.

По рассмотренной выше пятибалльной системе критериев, предлагаемая нами методика психологической диагностики и прогнозирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта, представляет собой разновидность естественного-педагогического эксперимента.

Созданная нами интегративная модель формирования профессиональной направленности бакалавров института физической культуры и спорта включает основные свойства целостной модельной системы, которая обеспечивает устойчивое функционирование, предполагая единство и взаимосвязь всех компонентов органичной системы.

Библиографический список

1. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва: Наука, 1966.
2. Голуб С.Б. *Методы активной профессиональной подготовки обучающихся индустриально-педагогического колледжа*: Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 1997.
3. Мясоедов С.П., Колесникова И.В., Борисова Л.Г. *Российская деловая культура. Воздействие на модель управления*. Москва: Дело АНХ, 2011.

References

1. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva: Nauka, 1966.
2. Golub S.B. *Metody aktivnoj professional'noj podgotovki obuchayuschihhsya industrial'no-pedagogicheskogo kolledzha*: Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 1997.
3. Myasoedov S.P., Kolesnikova I.V., Borisova L.G. *Rossiyskaya delovaya kul'tura. Vozdejstvie na model' upravleniya*. Moskva: Delo ANH, 2011.

Статья поступила в редакцию. 12.07.18

УДК 378

Shapovalov A.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shap_a_a@mail.ru

Andreeva L.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ale_njan@mail.ru

TRAINING OF STUDENTS FOR DESIGNING AND DECISION EXPERIMENTAL TASKS IN PHYSICS. In the article current problems of statement of a laboratory physical experiment in the system of the higher pedagogical education are designated. The approach to the organization of an educational laboratory experiment focused not on performance by students of tasks on in advance prepared instructions and on already assembled installations, and on their preparation for independent designing and the further solution of subject experimental tasks is offered. The generalized plans of the description of different types of scientific knowledge are taken as a basis of classification of such tasks. For performance of experiments it is recommended to use the element base

constructed as technical designers, microlaboratories and sensors of physical quantities. Examples of plots and experimental tasks are given. The work specifies the ratio of a virtual and natural experiment.

Key words: laboratory experiment, subject experimental problems, sensors of physical quantities, microlaboratories, design sets.

А.А. Шаповалов, д-р пед. наук, проф. каф. физики и методики обучения физике, ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shap_a_a@mail.ru

Л.Е. Андреева, канд. пед. наук, доц. каф. физики и методики обучения физике, ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: ale_njan@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К КОНСТРУИРОВАНИЮ И РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

В статье обозначены актуальные проблемы постановки лабораторного физического эксперимента в системе высшего педагогического образования. Предложен подход к организации учебного лабораторного эксперимента, ориентированный не на выполнение студентами заданий по заранее подготовленным инструкциям и на уже собранных установках, а на их подготовку к самостоятельному конструированию и дальнейшему решению сюжетных экспериментальных задач. За основу классификации таких задач взяты обобщенные планы описания различных видов научного знания. Для выполнения экспериментов рекомендовано использовать элементную базу, построенную по типу технических конструкторов, микролаборатории и датчики физических величин. Приведены примеры задачных сюжетов и экспериментальных задач. Указано на соотношение виртуального и натурального эксперимента.

Ключевые слова: лабораторный эксперимент, сюжетные экспериментальные задачи, датчики физических величин, микролаборатории, конструкторские наборы.

Физический эксперимент – неотъемлемая составляющая преподавания физики, как в средней, так и в высшей школе. При этом особая роль отводится эксперименту, выполняемому учащимися и студентами самостоятельно. В средней школе этот вид эксперимента проводится в основном в форме фронтальных лабораторных работ, когда все учащиеся выполняют однотипные действия на одинаковом оборудовании всем классом, всем фронтом, одновременно. В вузе принята другая форма самостоятельного выполнения физического эксперимента, называемая физическим практикумом. Надо отметить, что ранее физический практикум ставился и в старших классах средней школы. В настоящее время эта форма в сильно урезанном виде осталась лишь в профильных физико-математических классах. Физический практикум отличается от фронтальных лабораторных работ тем, что малые группы или даже отдельные учащиеся выполняют разные работы, как правило, на более сложном оборудовании, чем оборудовании, предназначенном для фронтального лабораторного эксперимента.

Наряду с фронтальными лабораторными работами и практикумами самостоятельная постановка физического эксперимента может проводиться учащимися и в форме решения экспериментальных задач. Но ни в средней, ни в высшей школе эта форма не является обязательной к исполнению. Перечни экспериментальных задач не включаются в программы, а соответствующие сборники не имеют официального статуса и носят рекомендательный характер.

Анализ инструкций к фронтальным лабораторным работам и работам физических практикумов для средней школы и разных типов высших учебных заведений показывает, что многие из них строятся в основном по одной схеме. В инструкциях обозначается тема работы, формулируется её цель, перечисляются используемые приборы и материалы, приводится рисунок экспериментальной установки с описанием её особенностей, если в этом есть потребность. Во многих инструкциях приводятся основные теоретические сведения, необходимые для осознанного выполнения эксперимента. Далее пошагово даются указания, которые необходимо выполнить, чтобы достичь поставленной цели. В инструкциях обычно присутствуют и формы для отображения полученных экспериментальных данных. Следует отметить, что практически всегда для выполнения лабораторных работ ученикам и студентам даются уже собранные лабораторные установки. В школе такие установки в соответствии со стандартными описаниями загода готовятся, оперативно выставляются и так же оперативно убираются учителем в соответствии с расписанием учебных занятий в кабинете физики. В вузе лабораторные установки нередко годами, а иногда и десятилетиями стоят в специализированных лабораториях в состоянии готовности к использованию в любое время. В такой стабильности есть свои плюсы и минусы, определяемые вторым видом ориентировочной основы действий, на котором они строятся. Этот вид ориентировки в заданиях направлен на некое усреднённое ученика или студента и гарантирует выполнение им работы при строгом соблюдении

данных указаний. Ориентировка первого типа, характеризующаяся своей неполнотой, предполагающая конкретизацию действий самим учащимся и выполнение заданий путём проб и ошибок, в лабораторном эксперименте используется только при постановке творческих практикумов, содержат описания, ориентировочных задач олимпиадного вида эта ориентировка оказывается ведущей. Ориентировочная основа действия третьего типа, имеющая полный состав и содержащая ориентиры обобщённого вида, предполагает наличие в изучаемом курсе методологической составляющей, в которой в весьма объёмном виде представляются вопросы теории, техники и технологии проведения экспериментальной исследовательской работы [1; 2]. Отсутствие специальной методологической составляющей в курсах физики не позволяет в полной мере использовать ориентировку третьего типа при составлении инструкций к лабораторным работам.

Но самое главное, подавляющее большинство выверенных временем инструкций, как для фронтальных лабораторных работ, так и для физических практикумов, содержат описания, ориентированные на классические экспериментальные установки и классическую измерительную аппаратуру. Относительно новое для нашей средней и высшей школы оборудование – датчики физических величин, микролаборатории, целостные программно-аппаратные комплексы – пока ещё с трудом приходят на смену традиционному оборудованию, несмотря на то, что это оборудование позволяет принципиально изменить способы сбора, обработки и отображения информации, получаемой при выполнении экспериментальных работ.

Представленное положение дел в области лабораторного физического эксперимента усугубляется в педагогических вузах. Выполнение будущими учителями лабораторных работ на заранее собранных, отлаженных и готовых к использованию установках не способствует формированию у них профессионально значимых умений комплектовать и собирать подобные установки при работе в школе. Использование в практикумах однотипных стандартизованных и единых для всех инструкций не отражает идей дифференцированного подхода к организации педагогического процесса, не позволяет индивидуализировать обучение студентов, не готовит их к дальнейшей работе в многопрофильной и разнородной школе. Игнорирование при проведении эксперимента относительно нового для отечественной школы учебного оборудования не способствует подготовке будущих учителей к внедрению такого оборудования в учебный процесс средней школы. Обозначенные проблемы требуют перестройки системы лабораторного физического эксперимента в педагогических вузах. Эта перестройка должна учитывать специфику будущей профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, соотноситься с ведущими педагогическими идеями, ориентироваться на современные технологии сбора, обработки и отображения информации.

Вариантом решения обозначенной проблемы является подготовка студентов к самостоятельному конструированию и решению экспериментальных физических задач.

Для организации такой подготовки, прежде всего, необходимо провести отбор сюжетов, которые в дальнейшем будут положены в основу задач. Далее следует выделить те классы и виды задач, которые отражают структуру и содержание изучаемого курса физики. За основу классификации сюжетных экспериментальных задач целесообразно взять обобщённые планы описания различных видов научного знания. Для перевода конструируемых задач на экспериментальную платформу можно создать относительно несложную элементную базу, построенную по типу технических конструкторов и позволяющую оперативно собирать большое число различных экспериментальных установок. При решении экспериментальных задач ориентироваться надо на использование современных средств сбора и обработки данных.

Ниже приведено несколько элементарных примеров сюжетов, на основе которых может быть построено множество различных задач.

1. Клеммы от источника тока с известными ЭДС и внутренним сопротивлением подключены к электродам, опущенным в электролит. Через электролит протекает электрический ток. На одном из электродов выделяется металл. Имеется возможность изменять параметры источника тока и электролита.

2. Конденсатор заряжается от источника постоянного тока, после чего подсоединяется к резистору. Происходит разряд конденсатора.

3. Конденсатор заряжается от источника постоянного тока, после чего подсоединяется к катушке индуктивности. В образовавшемся колебательном контуре возникают затухающие электромагнитные колебания.

Каждый из сюжетов описывается уравнениями, в которые входят величины. Эти величины можно соотнести с видами экспериментальных задач по изучению физических явлений, введению производной физической величины, определению численного значения физической величины, определению численного значения физической постоянной, исследованию зависимостей между физическими величинами, изготовлению или изучению прибора, механизма. Соотнося величины с видами научного знания можно получить конкретные формулировки экспериментальных задач.

Приведём простейший пример. Суть сюжета: *металлический проводник подключён к источнику тока. Уравнениями, описывающими данный сюжет, являются законы Ома для полной цепи и участка цепи, формула зависимости сопротивления от параметров проводника, формулы для расчёта количества теплоты, выделяющегося при нагревании проводника, формула для расчёта индукции магнитного поля, создаваемого проводником с током. В эти уравнения входит вполне определённое количество физических величин. Описание сюжета будет выступать в качестве условия конструируемых задач. Вопросы же к задачам могут быть, например, такими: «Протекает ли по проводнику электрический ток?», «Чему равно сопротивление проводника?», «Как изменятся показания амперметра и*

вольтметра, если последовательно с источником тока включить еще один такой же источник?», «Как изготовить прибор для измерения сопротивления проводника?».

Рассмотрим более подробно процесс решения экспериментальной задачи.

Пусть дана катушка индуктивности известной величины и конденсатор неизвестной ёмкости. Необходимо определить электроёмкость конденсатора.

Для решения задачи можно собрать колебательный контур: зарядить конденсатор и подключить к катушке. Измерив период электромагнитных колебаний, величину электроёмкости можно найти из формулы Томсона. Для проверки правильности полученного ответа можно зарядить конденсатор от источника постоянного тока, измерить напряжение на его обкладках, после чего подсоединить к конденсатору резистор с известным сопротивлением. Если в предыдущей задаче получен верный результат, то можно найти время, через которое напряжение на обкладках конденсатора уменьшится до наперед заданной величины, или в определённое число раз.

Все измерения быстро проводятся и наглядно отображаются в табличной, графической и аналитической формах при использовании датчика напряжения и какой-либо микролаборатории, например, «Архимед», «Эйнштейн», «Pasco», «LabQuest». Наш опыт показывает, что наилучшие результаты получаются, если использовать датчики Vernier и обрабатывать результаты измерений в программе LoggerPRO.

При решении экспериментальных задач можно применять и компьютерное моделирование. Приведём пример задачи о согласовании нагрузки и источника тока.

К источнику тока подключена нагрузка. Каким должно быть сопротивление нагрузки, чтобы мощность, выделяемая во внешней цепи, была максимальной? Чему равна максимальная мощность, и какой ток в этом случае протекает через нагрузку?

Задача ставится и решается как экспериментальная. Натурному же эксперименту может предшествовать, но не заменять его, компьютерное моделирование процесса.

Такое моделирование удобно проводить в среде LabView, имеющей почти неограниченные для решения экспериментальных задач возможности и понятный интерфейс. В рассматриваемом случае можно провести предварительные исследования, подключая к виртуальному источнику тока виртуальные нагрузки с различными сопротивлениями. Результаты будут отображаться в аналитической и графической формах. После этого можно проводить эксперимент натурный и проверять справедливость сделанных предсказаний.

Представленный подход к обучению студентов конструированию и решению экспериментальных задач по физике реализован авторами данной статьи в Алтайском государственном педагогическом университете в рамках курса «Педагогическое конструирование» и подробно описан в учебных пособиях [3 – 5], поддерживающих этот курс.

Библиографический список

1. Старовиков М.И. *Введение в экспериментальную физику*. Санкт-Петербург: Лань, 2008.
2. Сквайрс Дж. *Практическая физика*: Перевод с английского. Москва. 1971.
3. Шаповалов А.А., Таныгин С.В. *Педагогическое конструирование системы лабораторного физического эксперимента*. Барнаул: АлтГПУ, 2011.
4. Шаповалов А.А., Таныгин С.В. *Учебно-исследовательские работы по механике*. Барнаул: АлтГПУ, 2015.
5. Шаповалов А.А. *Педагогическое конструирование экспериментальных задач с использованием датчиков физических величин*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.

References

1. Starovikov M.I. *Vvedenie v `eksperimental'nuyu fiziku*. Sankt-Peterburg: Lan', 2008.
2. Skvajrs Dzh. *Prakticheskaya fizika*: Perevod s anglijskogo. Moskva. 1971.
3. Shapovalov A.A., Tanygin S.V. *Pedagogicheskoe konstruirovaniye sistemy laboratornogo fizicheskogo `eksperimenta*. Barnaul: AltGPU, 2011.
4. Shapovalov A.A., Tanygin S.V. *Uchebno-issledovatel'skie raboty po mekhanike*. Barnaul: AltGPU, 2015.
5. Shapovalov A.A. *Pedagogicheskoe konstruirovaniye `eksperimental'nyh zadach s ispol'zovaniem datchikov fizicheskikh velichin*. Barnaul: AltGPU, 2017.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 374.31

Omarov M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: omarov.66@inbox.ru

DEVELOPMENT OF INTEREST FOR LEARNING ECOLOGICAL SAFETY OF EIGHTH-GRADERS AT LESSONS OF "SAFE-TY LIFE MANAGEMENT". The article studies the theoretical substantiation and presents an analysis of factors influencing cognitive activity and development of learning interest of pupils to ecological safety in school. On the basis of Gymnasium № 7 and School

№ 2 of Kaspiysk, the author fulfills the study, using such methods as diagnosis, questioning, observation the activity at lessons, final testing. The conducted experiment has shown that inclusion of pupils in purposeful, systematic, cognitive, emotionally saturated, interactive educational activity is one of the main conditions of development of cognitive interest to ecological safety at pupils at studying of the course "Safety Life Management".

Key words: ecological safety, education, personality, pedagogical activity, educational process, diagnostics, educational environment, high school students, school, need, research.

*М.М. Омаров, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: omarov.66@inbox.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье исследуется теоретическое обоснование и анализ факторов, влияющих на познавательную активность и развитие познавательного интереса учащихся к экологической безопасности. С этой целью на базе гимназии № 7 и школы № 2 г. Каспийска проводилось исследование, включающее в себя диагностику, анкетирование, наблюдение, разработку и проведение уроков, итоговое тестирование. Проведенный эксперимент показал, что включение учащихся в целенаправленную, систематическую, познавательную, эмоционально насыщенную, интерактивную учебную деятельность является одним из главных условий развития познавательного интереса к экологической безопасности у учащихся при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Ключевые слова: экологическая безопасность, образование, личность, педагогическая деятельности, образовательный процесс, диагностика, образовательная среда, старшеклассники, школа, потребность, исследование.

В «Концепции модернизации российского образования», Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подчеркивается необходимость формирования ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию (Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы»). В связи с этим проблема формирования познавательного интереса у учащихся является одной из основных в процессе обучения. Предметом познавательного интереса является отличительное свойство человека: познавать окружающую среду не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существе отношения человека к окружающей природной среде – в стремлении познать его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивости. Интересы, и особенно познавательные интересы, ученые изучают с различных сторон, но любое исследование рассматривает интерес как часть общей проблемы воспитания и развития [1].

Познавательный интерес – интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет сложную структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях. Одни исследователи изучают психологическую природу интереса (И.В. Дубровина), другие рассматривают познавательный интерес как мотив или как отношение личности (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова), как целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций (Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий); форму познавательной (интеллектуальной) потребности (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, П.Г. Сирбиладзе); избирательное отношение (А.Г. Ковалев, О.Н. Михайлова, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина); эмоционально-волевые процессы, повышающие активность сознания и деятельности человека (Л.А. Гордон); выразитель ценностных ориентаций личности (С. Рахмонов); особое состояние психики (Н.К. Постникова). Эта же сторона познавательного интереса рассматривается и во многих дидактических исследованиях, посвященных проблеме активизации обучения [2; 3; 4; 5; 6].

В экологической сфере такие педагоги-исследователи, как З.Н. Малафеев, Я.Н. Чержевский и др., обращают внимание на то, что эмоциональное воспитание является важным компонентом образования и позволяет каждому учащемуся эмоционально включаться в мир природы. Отношение к окружающей природной среде формируется в процессе взаимодействия эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер психики человека. Формирование экологической культуры и познавательного инте-

реса к ней невозможно без развития чувственно-эмоциональной сферы личности в совместной деятельности учителей и учащихся. Общение школьников с природной средой может осуществляться в ходе познавательной, организационно-практической, просветительской, учебно-игровой и других видов деятельности. Необходимо отметить, что в настоящее время целью экологического образования является не столько формирование знаний и умений, сколько развитие экологического сознания, мышления, культуры. Поэтому в педагогической теории и практике идет поиск эффективных путей формирования экологической культуры личности и развития познавательного интереса к экологической безопасности. Для развития у школьников устойчивого познавательного интереса к урокам ОБЖ, и в частности, к экологическим аспектам, перед учителем стоит задача сделать урок интересным, занимательным [7].

Образование на современном этапе характеризуется не только стремительным увеличением объема информации, но и необходимостью формирования и развития активной творческой личности, обладающей способностью к самостоятельному познанию нового и подготовленной к осознанному и обоснованному выбору своего дальнейшего жизненного пути в различных видах лично и общественно значимой деятельности. С целью изучения современного состояния общей познавательной активности, а также интереса к школьному курсу ОБЖ и экологической безопасности в течение нескольких лет на базе гимназии № 7 и школы № 2 г. Каспийска проводилось исследование, включающее в себя диагностику, анкетирование, наблюдение, разработку и проведение уроков, итоговое тестирование. Исследование включало следующие этапы: подготовительный, основной, итоговый. На подготовительном этапе в 8-х классах были проведены тесты, опросы и беседы с учащимися, направленные на выявление уровня познавательного интереса у детей к школьному курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», обучению в школе в целом, а также на определение уровня знаний по экологической безопасности. Для определения уровня познавательной активности учащихся мы воспользовались опросником, разработанным лабораторией психологического обеспечения образования [8]. Опросник состоял из 52 вопросов, из которых 42 вопроса были направлены на изучение познавательной активности, а 10 – на исследование искренности или социальной желательности ответов. Вопросы для опросника подбирались таким образом, чтобы они отражали такие аспекты познавательной активности, как: познавательный интерес, психическая активность и волевое усилие. Результаты опроса свидетельствуют о том, что всего 7% учащихся в 2017 г. имели высокий уровень познавательной активности, 50% – средний и 43% – низкий. В 2018 г. эти показатели немного изменились: 9% – высокий уровень, 64% – средний и 27% – низкий. Также был проведен опрос по выявлению интереса к школьному курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» и

его значению в жизни школьников. Этот опрос и в 2017, и в 2018 годах показал, что дети считают школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» занимательным и интересным, но большинство опрошенных ответило, что урок нравится из-за личной симпатии к преподавателю. Далее был проведен опрос на определение уровня знаний учащихся по экологии, который показал, что 57% имеют средний уровень, 24% – низкий, и лишь 19% – высокий уровень знаний в данной области, а сущность экологической безопасности понятна только 12% из класса.

На основном этапе эксперимента были проведены уроки с использованием методов и форм обучения, повышающих уровень познавательного интереса у школьников (уроки с применением активных, интерактивных методов обучения, уроки в форме игры, уроки с использованием мультимедийных средств, экскурсии).

На заключительном этапе мы вновь проверили уровень познавательного интереса школьников, повторный опрос дал нам следующие результаты.

Таблица 1

Уровень познавательного интереса школьников

В 2017 г.	В 2018 г.
9% – высокий уровень	11% – высокий уровень
51% – средний уровень	65% – средний уровень
40% – низкий уровень	24% – низкий уровень

Из результатов опроса было видно, что уровень познавательной активности учащихся фактически не изменился. На наш взгляд, это связано с нехваткой времени, отведенного на проведение эксперимента. Также мы отметили повышение интереса учащихся к урокам основ безопасности жизнедеятельности, что связано с корректировкой методики обучения, которая направлена на повышение познавательного интереса к современным проблемам безопасности, в том числе к экологической безопасности. Анализ результатов проведенного исследования показал, что применение в процессе обучения различных педагогических методов может успешно использоваться для усвоения и реализации программы по основам безопасности жизнедеятельности в 8 классе, повышения уровня познавательного интереса к современным экологическим проблемам, развития навыков безопасного поведения в быту и школе, формирования экологической культуры поведения, закрепления знаний по экологической безопасности.

Таким образом, мы считаем, что включение учащихся в целенаправленную, систематическую, познавательную, эмоционально-насыщенную, интерактивную учебную деятельность является одним из главных условий развития познавательного интереса к экологической безопасности у учащихся при изучении школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Также для его развития необходимы отбор содержания учебного материала и организация взаимосвязи урочной и внеурочной работы, направленной на углубление и закрепление познавательного интереса к экологической безопасности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва, 2008.
2. Ганичев Ю. Интеллектуальные игры: вопросы их классификации и разработки. *Воспитание школьников*. 2002; 2: 29 – 34.
3. Гирусов Э.В., Широкова И.Ю. *Экология и культура*. Москва, 2009.
4. Денисова В.Г. *Система дидактических игр как средство формирования познавательного интереса учащихся*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1987.
5. Захлебный А.Н. О формах организации экологического образования и воспитания школьников. *Биология в школе*. 2007; 3.
6. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*. Москва: Просвещение, 1979.
7. Щукина Г.И., Липник В.Н., Роботова А.С. и др. *Актуальные вопросы формирования интереса в обучении*. Под редакцией Г.И. Щукиной. Москва: Просвещение, 1984.
8. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика, 1971.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 2008.
2. Ganichev Yu. *Intellektual'nye igry: voprosy ih klassifikatsii i razrabotki*. *Vospitanie shkol'nikov*. 2002; 2: 29 – 34.
3. Girusov 'E.V., Shirokova I.Yu. *Ekologiya i kul'tura*. Moskva, 2009.
4. Denisova V.G. *Sistema didakticheskikh igr kak sredstvo formirovaniya poznavatel'nogo interesa uchashchisya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1987.
5. Zahlebnij A.N. O formah organizatsii 'ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya shkol'nikov. *Biologiya v shkole*. 2007; 3.
6. Schukina G.I. *Aktivizatsiya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchisya v uchebnom processe*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
7. Schukina G.I., Lipnik V.N., Robotova A.S. i dr. *Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii*. Pod redakciej G.I. Schukinoj. Moskva: Prosveschenie, 1984.
8. Schukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*. Moskva: Pedagogika, 1971.

Статья поступила в редакцию 26.07.18

УДК 371.38Варанова:793.3:378.1(470+571)

Papashvili G.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: galpapashvili@yandex.ru

ABOUT SAVING PEDAGOGICAL LEGACY IN CLASSICAL DANCE. The article considers A.Ya. Vaganova's theory in the aspect of axiology. The work defines its role as a traditional base of establishment and development of modern choreography school. Deciphering the concept of *school* the author emphasizes its dualism, gives argument for incapability to percept the main point of Russian style without understanding close interaction of school and theatre. The author fulfills a comparative analysis of soviet ballet theatre – the golden age of Russian school – and modern theatre, in which interpretation of national identity is revised. The research states a value status of the basic Vaganova's doctrine achievements as a national property, which defines value key points of mental society development. The conclusion of the research concerns the eternity of Russian system potential in its self-development and self-reproduction. Taking into consideration the cyclicity of school development, as a strategy of its perspective development is putting forward the idea of returning to the postulates of the old school, their deep reconsidering based on scientific approach as a condition of modern and at the same time *Russian* school innovative development.

Key words: Russian pedagogical system, Russian tradition, problems of performing arts, saving of pedagogical legacy, ways of development of ballet school.

Г.А. Папашвили, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: galpapashvili@yandex.ru

О СОХРАНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ТАНЦЕ

В статье рассматривается метод А.Я. Вагановой в аспекте аксиологии. Определяется его роль как традиционной основы становления и развития современной хореографической школы. В расшифровке понятия «школа» автор подчёркивает его дуалистичность, приводит довод о невозможности постижения сущности русского стиля без понимания тесного взаимодей-

ствия школы и театра. В данном ключе проводится сравнительный анализ советского балетного театра, ставшего периодом расцвета отечественной школы и современного, в котором трактовка национальной идентичности во многом была подвергнута ревизии. Констатируется ценностный статус достижений базового вагановского учения как национального достояния, определяющего ценностные ориентиры духовного развития общества. Делается вывод о бесконечности потенциала отечественной системы в ее саморазвитии и самовоспроизведении. Учитывая цикличность в развитии школы, в качестве стратегии ее перспективного развития выдвигается идея возврата к постулатам «старой» школы, их глубокому переосмыслению на основе научного подхода, как условию инновационного развития современной и, вместе с тем, *русской школы*.

Ключевые слова: отечественная педагогическая система, русская традиция, проблемы исполнительского искусства, сохранение педагогического наследия, пути развития балетной школы.

Метод подготовки исполнителей балета, созданный профессором А.Я. Вагановой, стал ярчайшим и уникальным событием в истории искусства и давно обрел статус методологической основы хореографического образования. И это неоспоримый факт. Константой современной балетной педагогики является множественность трактовок и интерпретаций в понимании сущности вагановской системы, содержания разработанных ею принципов, регламентирующих строгую соразмерность учебного процесса и, вместе с тем, вдохновляющих творческий поиск как единственно возможный путь развития. Полемичным остается вопрос о значении вагановской системы в парадигме будущего русской школы. И в этом споре голоса «некоторых вдохновителей балета» звучат весьма категорично: «Ваганова – миф, с которым пора кончать и сама русская школа из ряда мифологии» [1, с. 8]. К счастью, всеобъемлющий и непостижимый дух русской школы по-прежнему настойчиво обнаруживает себя в таких явлениях искусства, как У. Лопаткина, О. Смирнова, С. Захарова и др., тем самым утверждая мировое лидерство русской педагогической мысли. Педагог и теоретик балета И.Г. Есаулов пишет: «Система Вагановой раскрепостила творческие возможности педагогов... Ваганова показала перспективу школы, заставила взглянуть на хореографию, как на научно-творческую деятельность... И это был первый прорыв в науку» [2, с. 31]. Действительно, научная направленность системы очевидна. Еще в 1957 г. Н. Иванович (в том время руководитель ЛАХУ) сформулировал достоинства вагановского метода: «Школа Вагановой учит понимать законы движения, уметь управлять любым рычагом тела, делать его послушным. Метод Вагановой требует хорошего корпуса, хорошей спины... Эта особенность лежит в основе именно русской школы. А также «русские руки», которые не только выразительны, легки, но и энергичны... Ваганова знала, как добиться точной координации всех частей тела» [3]. И в дополнение слова В.М. Красовской: «Она умела вытащить на свет индивидуальность, отточив и отшлифовав как драгоценность то, что простому глазу показалось бы бутылочным стеклом» [4, с. 89]. Очевидно, что постижение сути вагановского метода невозможно вне научного подхода, основанного на строгости анализа, благодаря которому возник структурный метод, позволивший осознать всю сложность, «многослойность», многокомпонентность и одновременно удивительную простоту и цельность системы. Учение Вагановой – это объективный результат длительного исторического развития мировой хореографии и, вместе с тем, – это чисто русское культурное явление. Профессор Ваганова, создавая свою теорию, отобрала не просто все лучшее в истории мировой балетной школы, но именно то, что было созвучно русскому духу, русскому пониманию красоты, душевности, глубины образной выразительности. Можно сказать, что ей удалось создать некий «геном» русского стиля в исполнительском искусстве. Целенаправленное внедрение, а скорее даже культивирование собственных приемов и подходов отечественной школы очевидно с первого же появления учащихся вагановской академии на балетной сцене: «Сразу, даже у самых маленьких, обращаешь внимание на необыкновенную пластичность и выразительность рук, на красоту и изящество постановки корпуса – то, чем всегда славилась петербургская школа. И то тут, то там с радостью замечаешь ранние, но очень яркие проявления артистической индивидуальности» [5, с. 43]. Однако, фундаментальность вагановской теории отнюдь не означает некой безусловности эталонных установок, трафаретного применения изобретенных ею учебных форм и приёмов, творческих находок, иногда ошибочно воспринимаемых лишь как систему запретов и ограничений. Напротив, стройность и жизнеспособность системы выражена не просто в ее конструктивности, но и, благодаря этому – в постоянно раскрывающейся идее саморазвития и бесконечного самовоспроизведения в истории. Думается, что отсутствие противоречий между «старым» и «новым», их неразрывность и взаимовлияние способствовали плодотворному развитию без

потерь в течение достаточно долгого периода становления и расцвета русской школы.

Советское искусство воочию продемонстрировало живую силу русской балетной традиции, явив новый тип исполнителя, где «новое» и «старое» переплетено в неразделимом единстве и многообразии форм и смыслов. В рецензии на выступление Н. Павловой на Втором международном конкурсе артистов балета читаем: «И были в её выступлении ударные ослепительные мгновения – прыжки и батманы. Надя Павлова исполняла их уникально. Спортивный комментатор не преминул бы сказать: еще никто не выполнял этот элемент. В упругой стойкости ее прыжка-шпагата... был захватывающий дух, чемпионский размах... Но было бы неверно называть это качество спортивным. Танец в целом нисколько не потерял в своем изысканном изяществе, в свое академической строгости... Академический танец здесь еще раз доказал свое природное свойство – вбирать все новшества, претворять их, обновляться ими» [5, с. 86].

Многоцветие артистических индивидуальностей, открытых в советский период – демонстрация уникальности отечественной системы подготовки артистов, доказательство того, что русская школа – это не миф, но редчайший феномен явивший свою мощь в творчестве советских педагогов, каждый из которых сумел сказать «свое слово», но при этом не только не разрушив, но обогатив «геном» русской стилистики танца.

Современная школа в России переживает непростой период. Нельзя не заметить существенных изменений в репертуарной политике театров и художественных коллективов, ее зависимости от запросов рынка: некая «всеядность» в формировании репертуарного списка, искусственное внедрение инноваций в духе современной концептуальной хореографии по принципу: чем больше – тем лучше, в результате чего репертуарный театр планомерно превращается в лабораторию, ритмично выпускающую в сжатые сроки спектакли-эксперименты в своем стремлении удержать зрителя. Цели этой репертуарной политики далеко не всегда благородные в отношении сохранности собственной духовной традиции. В свою очередь запросы сцены изменяют ритм и качество существования балетной школы учитывая дуалистический характер развития хореографии, означающие неразрывность, взаимообусловленность, взаимообеспеченность школы и сценического искусства. Все тенденции и метаморфозы в жизни театра моментально находят отражение в системе школьного воспитания. И наоборот – развитие школы оказывает влияние на стремительные изменения выразительных средств и техники современного классического танца, и не всегда эти изменения со знаком плюс. Ревностный защитник традиции Б.Я. Брегвадзе с сожалением отмечал: «Мужской танец в театре превращается в спортивный показ технических достижений» [6, с. 265]. Такая тенденция видна и в учебной практике «Сейчас кое-кто тоже считает, что хорошо трудится. Думает, что молодец, если прыгает один из стороны в сторону, когда основная масса освободит середину зала» [6, с. 265]. С ним солидарна балерина Н. Кургапкина: «Теперь мужской танец потерял для меня всякий смысл, потому что все делают одно и то же... Один выходит во фрагменте из «Корсара», другой из «Дон-Кихота», третий – из «Жизели», и все исполняют одинаковый набор движений. Невозможно вынести!» [7, с. 283]. То же самое и в женском танце. В традиции вагановских времён ориентиром был бережный подход к наследию; все танцевали один «текст», и все были разными. Школа также охраняла неприкосновенность своих постулатов, доказывая неисчерпаемость их потенциала, в своих так не похожих друг на друга выпускниках. Современные учебные программы включают в перечень обязательных все больше движений, внедряются инновационные приемы исполнительства, привнесенные современностью (чаще всего это технически сложные, даже трюковые элементы), вследствие чего не всегда и далеко не всеми учащимися программа осваивается полностью, при этом некоторые обязательные движения не проучиваются вовсе.

К потерям можно отнести значительные упрощения в проучивании нюансов в их учебных формах, понимание градации высоты рабочей ноги, столь необходимых для пластического интонирования движений. В учебные планы внедряются новые дисциплины: танец модерн, джаз-танец, различные формы современной сценической практики в соответствии с новыми стандартами, отражающими поиск инновационных подходов в высшем эшелоне образования.

Педагог АРБ им. А.Я. Вагановой Н.С. Янанис вспоминает: «В наше время не было такой большой физической нагрузки, такого объема производственной практики, как теперь... Все репетиции начинались по окончании уроков, днем никогда не репетировали. Теперь же дети постоянно куда-то бегут, нередко кругом опаздывают» [8, с. 381]. И в это же время из академических программ изымаются традиционные, важные для формирования профессиональных компетенций, дисциплины: фехтование, грим, биомеханика, фортепиано ведется факультативно. Молодой педагогический состав нередко трактует учебный процесс, как площадку для достижения личных опережающих результатов, причем любыми средствами. Ученица А. Вагановой Н. Кургапкина резюмирует: «Нынче педагоги занимаются балетмейстерством, выдумывают невероятные комбинации. Но экзамен становится не похож на экзамен, когда нужно оценивать, как ученик умел делать необходимый набор движений... Выворотность утеряна, подходы к позициям тоже... Педагоги хотят, чтобы их ученицы танцевали па-де-де в 5 классе, чего и добиваются. Но кому это нужно?» [7, с. 272–273]. Вследствие чего аспект сохранения здоровья учащихся отодвигается на второй план, либо не учитывается вовсе. Вместе с тем, «от 30 до 60 процентов травм имеют своей причиной недочеты и ошибки в методике проведения занятий, нарушение принципов системного обучения: равномерности увеличения нагрузки, последовательности в овладении движениями, индивидуализации учебного процесса... Это выражается в форсировании нагрузок на уроках, особенно перед контрольными уроками или экзаменами» [10, с. 118].

Необходимо помнить, что классический танец – это не только первооснова, но и сам путь к совершенствованию с исторически определенными собственными законами, теорией, методикой, практикой. Это – искусство, которое нельзя поместить в удобные и удобоваримые формы массовой культуры. Ректор Московской академии хореографии М. Леонова констатирует: «Официальные документы последнего времени, которыми мы располагаем, носят «общепотребительный» характер и стремятся вписать хореографическое образование в рамки общих образовательных норм» [9, с. 2–3].

На сегодняшний день сохранение педагогического художественного наследия хореографического искусства – единственно возможный акт противодействия современным неконструктивным тенденциям развития, когда инновации противопоставляются традициям, авангард-классики, а неоспоримые ценности вдруг подвергаются ревизии или полностью отвергаются. Вне традиции исчезает контекст собственной «родословной» в искусстве, исчезают неповторимые значимые личности, и тогда на смену ярким художникам приходят средней руки ремесленники. Как в балетной школе, так и в системе высшего хореографического образования назрел целый комплекс проблем, необходимость решения которых очевидна. И, прежде всего это – сохранение, и к сожалению, уже во многом восстановление педагогического наследия отечественной школы. А школа – это театр будущего... «Передача методик преподавания специальных хореографических дисциплин стала объективной научно-профессиональной проблемой» [9, с. 3]. В целом организационно содержательные формы специальных учебных заведений одного типа имеют мало различий, основную же ценность представляют именно авторские методики преподавания танца. Каждый педагог выстраивает умозрительно собственную модель идеального исполнителя, как основы целеполагания, развития структуры и динамики обучения. И каждый педагог стремится воплотить эту модель по-своему, терпеливо вытягивая её в достижении единства формы и содержания. В. Гаевский отмечал: «Как Ермолаев мог появиться только в классе Пономарева, так Нуреев и Барышников могли появиться только в классе Пушкина. Эти великие педагоги были достаточно консервативны в своих представлениях о балетном искусстве и очень – в том то и фокус – авангардны в классе» [11, с. 255]. Свободу и плодотворность творческого поиска (в том числе остро экспериментального характера) обеспечивает, прежде всего, пиетет в отношении исторически обусловленной традиции, некогда сформулированной Вагановой. Игнориро-

вание преемственности, как базового принципа инновационного развития школы, неизбежно приводит к потере ее национальной идентичности. Проблема состоит в том, чтобы в активном процессе оптимизации системы не потерять самую ее суть. Когда-то великая Галина Уланова, размышляя о новом в искусстве, сказала: «Изменения нужны, безусловно, но всегда должно быть *что-то*, что остается неизменным» [12]. В ранг выдающихся педагогов попадает лишь тот, кто способен четко обозначить это *что-то* как незыблемую основу и одновременно живой импульс нового развития.

Русская традиция многолика, однако, проявляясь во множественности, она тяготеет к единству. Каждое яркое проявление, каждый успешный результат педагогического творчества неповторим и является неотъемлемой частью общего понятия «школа». Русский стиль – это не формула, это процесс, определяемый как «...непрерывная смысловая текучесть», «вечная ненасытимость», «вечное беспокойство как длительное равновесие – становление», – это целостный феномен соотносительный с учением о множествах, где «составляющие его единичности мыслятся не сами по себе, но как нечто целое» [13, с. 103, 114, 116–118]. Лишь множественный аналитический подход – путь к единству, целостности восприятия понятия «школа».

Предметом изучения и сохранения должны быть не только конкретные методические разработки, например, записи авторских уроков или комбинированных заданий (многие артефакты уже ушли безвозвратно), но и любого рода свидетельства, раскрывающие особенности личностных представлений мастеров о танцевальном искусстве, культуре в обобщенном широком философском охвате. Понимание профессии, как «служения» сквозило во всех требованиях и замечаниях Вагановой к своим ученицам: «Вы должны приходить на урок уже разогретыми. Урок – не разогревание, для которого вы можете побегать вокруг садика. Урок вам дается для повышения квалификации» [7, с. 273]. Ученица Вагановой Н. Кургапкина вспоминала: «Я мало уделяла вниманию жизни вне театра. Раньше все так делали. Мы были ненормальными. Балерины не рожали, разве только под 40 лет, когда собирались на пенсию» [7, с. 280].

Современная театральная практика свидетельствует о сущностном изменении понимания профессии артиста. К архаическим выражениям отнесены понятия: *служение, посвящение, жертвенность, благоговение, преклонение* и др., на которые опиралась балетная традиция недавнего прошлого, без которых невозможно постижение чуда театра. Ф. Лопухов говорил, что публика приходит в театр, чтобы взволноваться и получить несколько минут наслаждения, которое запало бы в душу [6, с. 266]. Именно так определялось и оправдывалось существование артиста на сцене. История русского балета полна примерами истинного служения балетному искусству. Одно из них зафиксировано в воспоминаниях Б. Брегадзе: «...из кулисы, где дирекция, вдруг появилась Нина Анисимова с танкетками в руках. Уже крупная, без талии, она прошла по рампе, не танцуя. Она просто кинула взор в зал, и зал взорвался, всех как током ударило. Кричали не один-два поклонника, ревел весь зал» [6, с. 286]. Да и о самом авторе этого высказывания говорили, что его танец от Бога! Он был признан любимцем публики – такой чести до Брегадзе были удостоены только В. Нижинский и В. Чабукиани. Третьим стал Брегадзе [14, с. 51]. Так случилось, что наиболее значимые в истории русского балета имена современности так или иначе родом из ностальгически вспоминаемого советского театра, в котором главными эстетическими категориями были правда и красота. Природа феномена советского балетного театра требует внимательного и профессионального изучения. Безусловно, идейная составляющая сыграла свою роль, пробудив энтузиазм, творческую активность людей советского общества, оказав влияние на формирование нового культурного пространства. В этой истории имели место и существенные потери, но и грандиозных приобретений тоже нельзя отрицать. Балетное искусство именно в этот период обрело уникальную систему хореографического образования, значение и секреты которой не раскрыты в полной мере по сей день. С расшифровкой этой загадки надо не опоздать, пока еще живы последователи системы, бывшие очевидцами ее рождения.

Прима-балерина Мариинского театра Ирина Колпакова в своих размышлениях о современном исполнительстве сказала: «Самовыражение в балете – вещь опасная, когда нет школы, когда не воспитан вкус. А лучший материал для его воспитания – методика Агриппины Яковлевны Вагановой и хореография классиков, «пропущенная через себя»... Может быть, настало время

опять вернуться к детальному изучению метода Вагановой, к более творческому её осмыслению?...» [15, с. 35].

Действительно, подлинное значение вагановской теории и в целом системы подготовки исполнителей балета и будущее школы заключено в ее способности к бесконечному саморазвитию и самовоспроизведению – именно такова суть фундаментальной теории. Необходимо лишь уметь увидеть стройность заложенных в её структуру последовательностей, их многомер-

ность, лаконизм, целесообразность, завершённую целостность, обеспечивающую научный подход в дальнейшем её развитии. Это – «вечный двигатель», которым нужно научиться пользоваться. Все инновации школы будущего заложены в ней самой. Изучение традиции русской педагогики – путь к самим себе. Тогда чудо театра станет вновь возможным. Тогда вновь появятся исполнители, зовущие зрителя к внутреннему духовному преображению.

Библиографический список

1. Комлева Г. Петербургский балет жив, но многое потерял (Г. Комлева). *Балет*. 2006; 4: 7 – 9.
2. Есаулов И.Т. *Педагогика и репетиторство в классической хореографии*. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2015.
3. ЦГАЛИ. Фонд 137; Оп 1.
4. Красовская В.М. *Ваганова*. Ленинград: Искусство, 1989.
5. Аркина Н. Время синтеза. *Вопросы воспитания балетмейстеров в театральном вузе*. Москва: ГИТИС, 1980: 76 – 88.
6. Недбай Ф. Борис Брегвадзе: творческая и педагогическая родословная. *Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета*. Санкт-Петербург, 2009; Ч. 1: 304 – 321.
7. Абызова Л.И. Вечное фуэте Нинели Кургапкиной. *Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета*. Санкт-Петербург, 2009; Ч. 1: 269 – 288.
8. Из воспоминаний Н. С. Янанис (беседа с А.Л. Свешниковой). *Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета*. Санкт-Петербург, 2009; Ч. 1: 375 – 392.
9. Леонова М. От школы зависит театр будущего. *Балет*. 2008; 2: 2 – 3.
10. Овчинникова Е.В. К проблеме врачебно-педагогического контроля в условиях современной программы преподавания классического танца: *Вестник АРБ им. А.Я. Вагановой*. 2015; Выпуск 5: 117 – 121.
11. Гаевский В., Гершензон П. *Разговоры о русском балете*. Москва: Новое издательство, 2010.
12. Галина Уланова. *Незаданные вопросы*. 2010. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=CJNJHfNbLfo&t=1s>
13. Лосев А.Ф. *Бытие-Имя-Космос*. Москва: Мысль, 1993.
14. Слонимский Ю. Танцевальная поэзия Лопухова. *Балет*. 1982; 1: 46 – 52.
15. Колпакова И. Гармония движений рождает танец. *Балет*. 1982; 1: 34 – 36.

References

1. Komleva G. Peterburgskij balet zhiv, no mnogoe poteryal (G. Komleva). *Balet*. 2006; 4: 7 – 9.
2. Esaulov I.T. *Pedagogika i repetitorstvo v klassicheskoy horeografii*. Sankt-Peterburg: Lan'; Planeta muzyki, 2015.
3. CGALI. Fond 137; Op 1.
4. Krasovskaya V.M. *Vaganova*. Leningrad: Iskusstvo, 1989.
5. Arkina N. Vremya sinteza. *Voprosy vospitaniya baletmeisterv v teatral'nom vuze*. Moskva: GITIS, 1980: 76 – 88.
6. Nedbay F. Boris Bregvadze: tvorcheskaya i pedagogicheskaya rodoslovnaya. *Vydayushiesya mastera i vypuskniki Peterburgskoj shkoly baleta*. Sankt-Peterburg, 2009; Ch. 1: 304 – 321.
7. Abyzova L.I. Vechnoe fu'ete Nineli Kurgapkinoy. *Vydayushiesya mastera i vypuskniki Peterburgskoj shkoly baleta*. Sankt-Peterburg, 2009; Ch. 1: 269 – 288.
8. Iz vospominanij N. S. Yananis (beseda s A.L. Sveshnikovoj). *Vydayushiesya mastera i vypuskniki Peterburgskoj shkoly baleta*. Sankt-Peterburg, 2009; Ch. 1: 375 – 392.
9. Leonova M. Ot shkoly zavisit teatr budushchego. *Balet*. 2008; 2: 2 – 3.
10. Ovchinnikova E.V. K probleme vrachebno-pedagogicheskogo kontrolya v usloviyah sovremennoj programmy prepodavaniya klassicheskogo tanc: *Vestnik ARB im. A.Ya. Vaganovoj*. 2015; Vypusk 5: 117 – 121.
11. Gaevskij V., Gershenzon P. *Razgovory o russkom balete*. Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2010.
12. Galina Ulanova. *Nezadannye voprosy*. 2010. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=CJNJHfNbLfo&t=1s>
13. Losev A.F. *Bytie-Imya-Kosmos*. Moskva: Mysl', 1993.
14. Slonimskij Yu. Tanceval'naya po'eziya Lopuhova. *Balet*. 1982; 1: 46 – 52.
15. Kolpakova I. Garmoniya dvizhenij rozhdaet tanec. *Balet*. 1982; 1: 34 – 36.

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 378

Popova M.R., senior lecturer of the Department of special and clinical psychology of Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE OF PHYSICAL EDUCATION. The article is dedicated to issues of understanding of professional readiness for inclusive training of physical culture of preschool children and modeling of the process of preparation of students of pedagogical institutes for professional activity in the field of inclusive education. The phenomenon of readiness for professional activity is considered from various positions, reflecting its psychological and pedagogical aspects, and is presented as a multidimensional phenomenon. The author defines such readiness as integrative personal education, which is a professional need and the ability to create conditions leading to successful and dynamic changes in the individual abilities of a child of preschool age in the process of forming his physical culture.

Key words: teacher activities, professional readiness, modeling, inclusive education.

М.Р. Попова, ст. преп. каф. специальной и клинической психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Статья посвящена вопросам понимания профессиональной готовности к инклюзивному обучению физической культуре детей дошкольного возраста и моделирования процесса подготовки студентов педвузов к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования. Автор определяет такую готовность как интегративное личностное образование, пред-

ставляющее собой профессиональную потребность и способность к созданию условий, ведущих к успешным и динамическим изменениям индивидуальных способностей ребёнка дошкольного возраста в процессе формирования его физической культуры.

Ключевые слова: деятельность педагога, профессиональная готовность, моделирование, инклюзивное образование.

Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов к инклюзивному обучению детей дошкольного возраста физической культуре – важная составляющая системы образования. Профессионал – это человек, овладевший высокими уровнями профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе. А.К. Маркова отмечает, что профессионализм человека – это не только «достижение им высоких профессиональных результатов, но и непременно наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств» [1]. Учитывая, что технология подготовки педагогов может быть разной, необходимо найти эффективную систему подготовки будущих педагогов. Данная система должна включать в себя все элементы педагогического процесса и проектируется в самых разных формах.

Сегодня в педагогике широко используется метод моделирования, под которым понимается метод мысленного имитирования реально существующей педагогической системы или системы только разрабатываемой путем создания специальных моделей, в которых воспроизводятся принципы её организации и функционирования.

В настоящее время известны подходы к разработке к модели деятельности специалиста, в том числе и педагога [2]. Модель деятельности и личности специалиста должна отражать его основные функции, требования к нему, круг теоретических знаний, перечень педагогических умений и навыков, интегративные профессионально-личностные качества [3]. Для моделирования процесса подготовки будущих педагогов в области дошкольного образования и формирования их готовности к формированию физической культуры детей, необходимо определить сущность и структуру последней.

Решение этой задачи связано, прежде всего, с обоснованием теоретического подхода. Сложность определения такого подхода обусловлена, на наш взгляд, двумя факторами. Первым из них является отсутствие четких теоретических позиций в понимании профессиональной деятельности вообще и деятельности педагога, в частности. Это ведёт к появлению и реализации подходов, по-разному интерпретирующих основные параметры профессиональной деятельности, их взаимосвязь и иерархию. Вторым фактор связан с понятием «педагог», содержание которого раскрывается и через профессию, и социальную роль, и вид деятельности, и направленность личности и т. д. Такая вариативность определений объясняется тем, что в психологическом аспекте личность представляет собой довольно динамичное и пластичное образование. Как отмечает Л.И. Анциферова, стабильность, устойчивость сочетаются в психологической организации личности с гибкостью, непрерывным обогащением сферы её потенций, с огромными компенсаторными резервами, с возможностями перестройки, взаимозаменяемости, взаимодополнения ее образующих.

Исходя из специфики деятельности педагога, ориентированной на формирование физической культуры ребёнка, профессионально-личностные качества мы группируем в три блока: отношение к детям; отношение к профессиональному делу; отношение к себе. Отношение к детям должно строиться на гуманистической основе и быть личностно ориентированным. Среди важнейших характеристик личности педагога можно отметить следующие: любовь к детям, уважение личности ребёнка, желание помочь ребёнку в его личностном развитии, стремление к сотрудничеству, эмпатия, альтруизм, коммуникабельность, способность радоваться успехам ребёнка, вера в силы и способности ребёнка, оптимизм. Результаты изучения профессиональных личностных качеств будущих педагогов по отношению к себе и к профессиональному делу позволяют определить наиболее значимые из них: требовательность к себе, самокритичность, работоспособность, организованность, самостоятельность, дисциплинированность, терпеливость. Нам представляется, что перечень качеств может быть существенно расширен за счет

добавления таких, как адекватная самооценка, самоуважение, способность к анализу своих действий, креативность, неконфликтность.

Очевидно, что эти качества должны быть присущи любому педагогу, поэтому, учитывая специфику работы педагога, ориентированной на формирование физической культуры ребёнка дошкольного возраста, отдельно важно отметить необходимость формирования у студентов таких качеств и свойств личности, как интерес к организации физкультурной деятельности, увлечённость своим делом, стремление к педагогическому поиску, инновационной деятельности, желание развивать личность ребёнка, формируя основы физической культуры, чувство профессионального долга, здоровый образ жизни.

Предпосылкой успешности какой-либо деятельности является не просто сумма необходимых свойств, а определенная структура способностей и одаренности, их «функциональный состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека» [4]. Вслед за Б.Г. Ананьевым эту зависимость проследил В.С. Мерлин, показав, что уровень способностей зависит от характера связей между компонентами структуры личности и отношения к деятельности. Компоненты структуры личности и их взаимосвязи могут совпадать с требованиями деятельности, а могут и противоречить им. Способности могут достигать высокого уровня, когда компоненты структуры личности, необходимые для данной деятельности, согласуются с ее интересами и отношениями. И, наоборот, уровень способностей снижается, если компоненты структуры личности вступают в противоречие с отношением к ее деятельности.

В.А. Сластенин предложил использовать функциональный анализ для рассмотрения педагогической деятельности с тем, чтобы через нее вскрыть систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность учителя. По его мнению, личность учителя, как сложная динамическая структура, адекватно отражает структуру педагогической деятельности, то есть надо идти от деятельности и ее цели к личности, а не наоборот [5].

М.Я. Виленский предлагает характеризовать личность учителя комплексом социально значимых черт, важнейшим компонентом которого выступает общая культура. Выделяя в культурной деятельности три основные формы проявления сущности сил человека: культуросозидающую, по освоению культурных реальностей и личностное проявление культуры, автор пытается соотнести их с педагогической деятельностью учителя. По мнению ученого культуросозидающая деятельность учителя направлена на формирование личности учащегося. Как ведущую воспитательную силу учителя невозможно представить без освоения им накопленных человечеством культурных богатств. Личностное проявление культуры, освоенной учителем, находит отражение в его профессиональной деятельности, поведении, отношении [6].

Разнообразные точки зрения и подходы к содержательной стороне модели личности и деятельности педагога обуславливают необходимость конкретизации такого понятия как «готовность к инклюзивному обучению». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что феномен «готовности» рассматривается с различных позиций, отражая его психологические и педагогические стороны, и представляется как многоаспектное явление. Так, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн рассматривают психологическую сторону готовности, понимая под ней наличие у субъекта структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Готовность как установка на определенную деятельность основательно разработана школой Д.Н. Узнадзе. И.Т. Бжалава рассматривает готовность как «психологическое состояние, возникающее в субъекте для удовлетворения какой-либо потребности, и определяет ее как «такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта». Ученые определяют готовность как условие успешного выполнения деятельности, как избиратель-

ную активность настраивающую организм, личность на будущую деятельность, как регулятор деятельности, как синтез свойств личности, целенаправленное выражение личности, включающее её убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, интеллектуальные и волевые качества, знания, умения, навыки, настроенность на определенное поведение.

Вопросы профессиональной готовности учителя изучаются в ряде педагогических исследований, в которых рассматриваются как общие ее аспекты (К.А. Дурай-Новикова, В.А. Сластенин и др.), так и отдельные стороны педагогической деятельности. Так, Е.Л. Белозерцев раскрывает «гарантированную» готовность учителя как интегральное образование, включающее в себя «определенные способности, направленные на достижение положительных результатов в воспитании учащихся». В качестве интегративных характеристик готовности также называются и качества личности, и потребности, и склонности. Отдельные диссертационные исследования посвящены формированию готовности будущих учителей к организации детского коллектива в условиях инклюзивного образования. Уделено внимание формированию готовности студентов педагогических вузов к работе с дошкольниками.

При выполнении настоящего исследования мы исходили из понимания профессиональной готовности к инклюзивному обучению детей дошкольного возраста как способности к уверенно выполняемой и эффективной профессиональной деятельности, которая представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов, характеризующих в первую очередь мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) аспекты деятельности.

Из проведенного анализа научной литературы видно, что различие в понимании сущности готовности человека к деятельности объясняется спецификой теоретических концепций авторов, которые предлагают либо функциональный (состояния), либо личностный (свойства) уровень рассмотрения профессиональной готовности личности.

Профессиональная готовность к инклюзивному обучению физической культуре ребенка дошкольного возраста определена нами, как интегративное личностное образование, представляющее собой профессиональную потребность и способность к созданию условий, ведущих к успешным и динамическим изменениям индивидуальных способностей ребенка дошкольного возраста в процессе формирования его физической культуры.

Библиографический список

1. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
2. *Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры*: учебное пособие. М-во образования и науки РФ, М-во образования и молодежной политики Ставропольского края, Ф-л Ставропольского гос. пед. ин-та в г. Ессентуки; Под общей ред. Р.Р. Магомедова. Казань, 2017.
3. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
4. Ананьев Б.Г. *О соотношении способности и одаренности*. Проблемы способностей. Москва, 1962.
5. Сластенин В.А., Мозар Е.Н. *Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности*. Москва, 1991.
6. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1996; 81: 27 – 32.

References

1. Markova A.K. *Psichologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
2. *Fizicheskaya kul'tura i sport s `elementami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury*: uchebnoe posobie. M-vo obrazovaniya i nauki RF, M-vo obrazovaniya i molodezhnoy politiki Stavropol'skogo kraja, f-l Stavropol'skogo gos. ped. in-ta v g. Essentuki; Pod obschej red. R.R. Magomedova. Kazan', 2017.
3. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva, 1989.
4. Anan'ev B.G. *O sootnoshenii sposobnosti i odarennosti. Problemy sposobnostej*. Moskva, 1962.
5. Slastenin V.A., Mozhar E.H. *Diagnostika professional'noj prigodnosti molodezhi k pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Moskva, 1991.
6. Vilenskij M.Ya. *Fizicheskaya kul'tura v gumanitarnom obrazovatel'nom prostranstve vuza. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 1996; 81: 27 – 32.

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 37.078

Yaroslavl'tseva N.V., Cand. of Science (Pedagogy), Director of Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvya.nimro@gmail.com

FORECASTING THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE REGIONS OF WESTERN SIBERIA. The article analyzes the development of the system of educational services in the field of pre-school education in the regions of Western Siberia. The correspondence to requests for educational services in the system of preschool education is revealed with its modern possibilities. The importance of stimulating part of the initiative in the field of educational services in preschool education is underlined. The existing productive different forms of the manifestation of non-state educational services in the field of pre-school education are defined. Conclusions are drawn that ensuring accessibility and individualization of educational services, improving their quality becomes a trend of social order in this area.

Key words: educational services, forecasting development of educational services, stimulating private initiative in education.

Н.В. Ярославцева, канд. пед. наук, директор Новосибирского института мониторинга и развития образования, г. Новосибирск, E-mail: nvya.nimro@gmail.com

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РЕГИОНАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье анализируется развитие системы образовательных услуг в области дошкольного образования в регионах Западной Сибири. Выявляется соответствие запросам на образовательные услуги в системе дошкольного образования её современным возможностям. Подчеркивается важность стимулирования частью инициативы в области образовательных услуг в дошкольном образовании. Определены существующие на сегодняшний день продуктивные вариативные формы проявления негосударственных образовательных услуг в области дошкольного образования. Делаются выводы о том, что обеспечение доступности и индивидуализация образовательных услуг, повышение их качества становится трендом социального заказа в этой сфере.

Ключевые слова: образовательные услуги, прогнозирование развития образовательных услуг, стимулирование частной инициативы в сфере образования.

Прогнозирование развития системы образовательных услуг становится возможным только при условии стабильности государственной политики в области образования и реакции на нее на региональном уровне. С её решением связан вопрос о принятии концепции развития системы образовательных услуг в Западной Сибири, а также модели управления этим процессом. В исследованиях по проблемам развития образовательных услуг прогнозирование применяется довольно часто, однако, отметим, что прогнозируются только экономические, рыночные параметры: спрос, перспективные предложения, затраты, доход и пр., которые нас практически не интересуют. Существенной особенностью выполненного прогнозирования является констатация возможных изменений, обусловленных принятием (не принятием) концепции. Для нас важна:

- оценка предпосылок развития системы образовательных услуг в Западной Сибири, из которых неисследованным является соотношение спроса и предложения. Для анализа использовалась трендовая модель на примере самого проблемного уровня – дошкольного образования;

- оценка возможных вариантов реакции системы образовательных услуг на принятие разработанной нами концепции.

Аналитика в области общих показателей развития образования в Омской [1], Новосибирской [2], Томской [3], Кемеровской областей [4] и в Алтайском крае [5], даёт возможность установить, что опережающий спрос на образование сохраняется, при этом, в современных условиях, он может быть выражен не только в дефицитах объема, но также и других параметров – качества, обеспечения и доступности. Новые измерения опережающего спроса приводят к парадоксу, суть которого в том, что экстенсивное перепроизводство образовательных услуг, целью которого является быстрое получение прибыли (при отчуждении услуги от образовательных организаций, конкуренции на специфическом рынке, маркетинговых усилиях и пр. экономических реалиях) растет одновременно с дефицитами объема и не погашает их.

Отчеты территориальных органов государственной службы статистики и региональных Министерств (Департаментов) образования, в своей преамбуле указывают на изменение демографической ситуации, которая, сегодня определяет спрос в дошкольном и общем образовании, а в ближайшие пять лет, при сохранении тенденции сокращения государственных заданий, будет достаточно остро проявляться и в профессиональном образовании. Общая численность населения младше трудоспособного возраста (0 – 18 лет), в основном, являющегося потребителем дошкольного и общего образования, везде имеет положительную динамику (рис. 1).

Начальный период демографических изменений, в свое время, привел к дефициту доступного дошкольного образования, устранение которого признавалось приоритетной задачей развития системы образования в Западной Сибири. Так, в 2013 г. доступность дошкольного образования в регионах оценивалась

в диапазоне от 65,3% (Омская область [1]) до 98,6% (Кемеровская область [4]), а уже к 2016 г. он был полностью устранен. Примечательно то, что в этот период, признавая обеспечение доступности дошкольного образования приоритетом, региональные власти, в полной мере, использовали возможности системы образовательных услуг, стимулируя ее развитие в необходимом направлении, за счёт:

- предоставления негосударственным дошкольным образовательным учреждениям, обладающим лицензией на осуществление образовательной деятельности налоговых льгот (пример – Закон Кемеровской области «О налоговых льготах негосударственным дошкольным образовательным учреждениям» [11]);

- организации частно-государственного партнерства в дошкольном образовании;

- выделение субсидий на возмещение затрат (в т. ч. на оплату труда и организацию образовательного процесса).

Комплексно, меры стимулирования системы образовательных услуг в дошкольном образовании отражены в программных решениях, например, в приоритетном проекте-маеке Администрации Томской области «Детский сад – каждому ребёнку» (2014 г.), в дорожной карте Администрации Кемеровской области «Изменения в отраслях социальной сферы Кемеровской области, направленные на повышение эффективности образования» (2012 г.), подпрограмме «Развитие дошкольного образования в Алтайском крае» (2014 г.) и др.

Стимулирование частной инициативы в области образовательных услуг не только позволило расширить негосударственный сектор и, в конечном итоге, добиться наличия адекватного объема дошкольного образования, но и обеспечило определенный импульс в формировании инноваций и создании вариативных форм, в большей степени отвечающих разнообразным потребностям населения. В частности, продуктивными решениями являлись:

- создание дошкольных отделений и групп предшкольной подготовки в организациях общего образования;

- формирование семейных дошкольных групп – структурных подразделений дошкольных муниципальных образовательных организаций;

- образование групп кратковременного пребывания детей;

- организация центров раннего развития детей;

- использование возможностей некоммерческих организаций, оказывающих образовательные услуги.

Ряд организационных решений, принятых региональными органами исполнительной власти, вообще выходит за рамки образовательной системы, и могут восприниматься нами только как экстренные меры. К таким решениям, например, можно отнести перенос нагрузки на частные центры по уходу и присмотру за детьми, которые не обладают лицензией на осуществление образовательной деятельности, или развитие про-

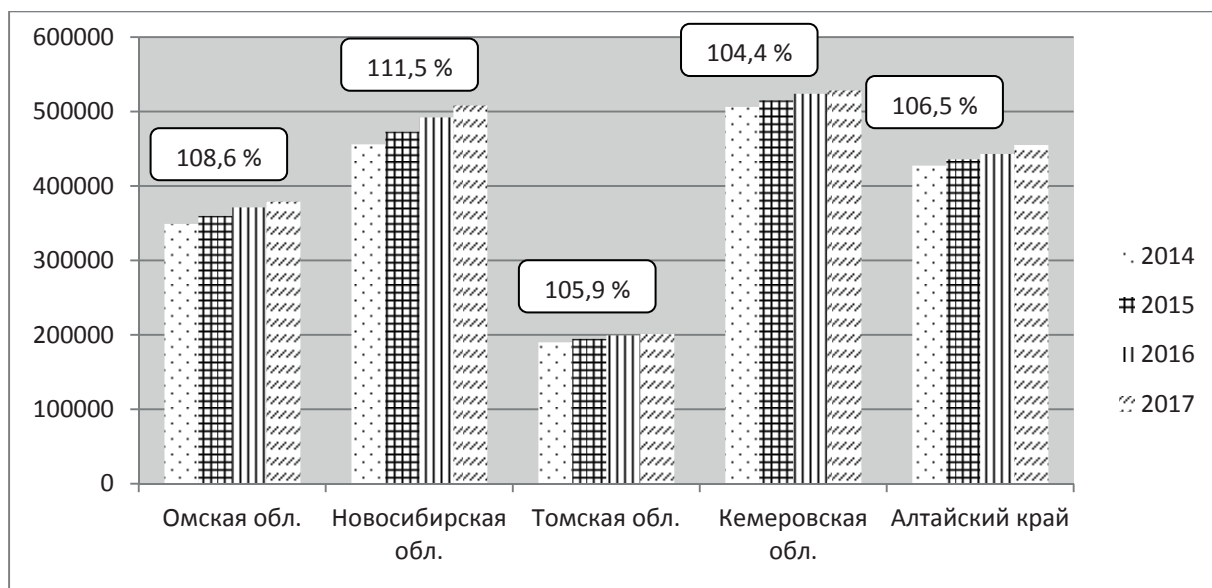


Рис. 1. Численность населения младше трудоспособного возраста (составлено по [6; 7; 8; 9; 10])

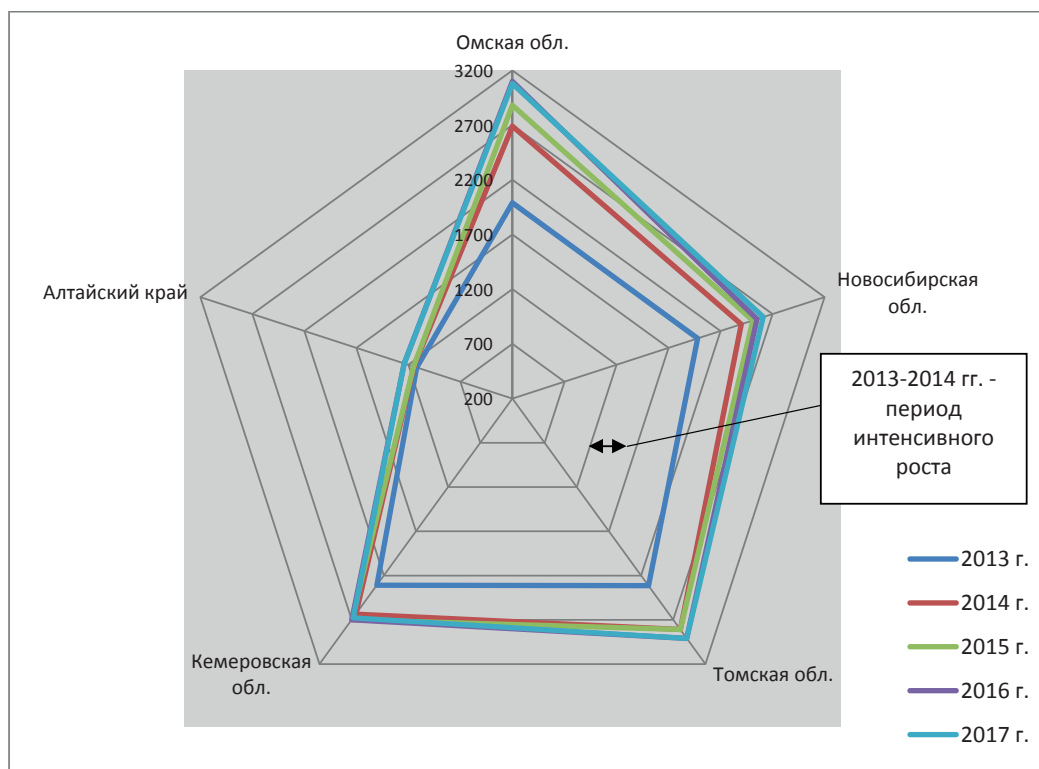


Рис. 2. Количество мест в негосударственном секторе дошкольного образования, включая государственно-частное партнерство

фессий нянь, гувернеров и домашних воспитателей, создание социально-игровых комнат в общежитиях и социальных центрах. Действительно, такие меры несколько снижают социальную остроту проблемы, но не решают актуальных педагогических задач дошкольного образования (прогнозируемое, востребованное изменение личности в образовательном процессе), особенно в условиях достаточно сложных требований к данному уровню.

Вариативные формы, изначально, предполагающие временное использование дополнительной инфраструктуры, которой у системы образования не хватало, доказали свою способность к индивидуализации образовательной услуги и гибкости в отличие от традиционных форматов дошкольного образования, поэтому, они не были упразднены и после «ввода в строй» необходимого числа мест, но их возможности, во многом, остаются латентными. В период с 2016 по 2018 г. вариативные формы используются для решения проблемы переполненности дошкольных образовательных организаций, однако, далее, при развитии конкуренции с формальной структурой дошкольного образования, они, как и негосударственный сектор в целом, могут выступать инициатором повышения качества образовательных услуг и вариации образовательных программ.

Вообще, динамика изменения негосударственного сектора демонстрирует тот факт, что в решении проблемы дошкольного образования региональные власти, в большей степени, были озабочены социальной напряженностью, которую она создает, а также необходимостью отвечать на прямые претензии центральной власти (рис. 2).

Абсолютные значения, представленные на рисунке ..., взятые из ежегодных отчетов региональных министерств и департаментов образования, но поскольку методики подсчетов различаются, сравнивать регионы между собой не имеет смысла. Подчеркиваем, что на графике не отражены аудитории дошкольников, получающие образовательные услуги в государственных и муниципальных учреждениях общего образования, образовательных центрах, организациях культуры и спорта, а их процент весьма значителен. Не представлены также данные об оказании образовательных услуг дошкольного образования в некоммерческих организациях регионов и ведомственных организациях дошкольного образования (например, РЖД и, до недавнего времени, Министерства обороны Российской Федерации). Вместе с тем, совпадение динамических характеристик очевидно, и оно говорит об общей тенденции. В 2013 – 2014 гг., когда проблема

доступности дошкольного образования стояла наиболее остро, наблюдается период интенсивного роста негосударственного сектора и государственно-частного партнерства. В 2014 – 2015 г., когда во всех областях региона объявили о достижении показателя доступности в 100%, темпы роста негосударственного сектора снизились, а далее, когда большинство региональных программ официально считается выполненными, рост почти останавливается.

Эти и другие данные, полученные в процессе анализа ведомственных отчетов и программных документов, позволяют сделать два вывода. Во-первых, представленность частного сектора, частно-государственного партнерства и образовательных услуг, оказываемых государственными и муниципальными организациями общего образования (т. е. всего того, что попадает под определение «образовательные услуги»), по-прежнему, не высока. Сдерживающих факторов в этой области несколько, в свое время они были раскрыты группой исследователей под руководством О.Б. Савинской: административные препоны и высокий входной порог в систему образовательных услуг; долговременный характер инвестиций и отдаленные перспективы прибыли, отталкивающие потенциальных инвесторов; высокая стоимость образовательного процесса и, как следствие, финансовая нагрузка на родителей; недоверие к негосударственному сектору, которое еще предстоит преодолевать, а также многое другое [12]. В результате, дошкольное образование в формате образовательных услуг развивается только в узком сегменте. Вместе с тем, опыт решения проблемы доступности дошкольного образования в регионах Западной Сибири показал, что эти проблемы вполне преодолеваемы при наличии определенного посыла и поддержки со стороны государства. Огромный перекоп в сторону формального дошкольного образования можно объяснить и инерцией самой образовательной системы, которая себя постепенно изживает.

Во-вторых, государство, по-прежнему, не учитывает всех возможностей системы образовательных услуг в решении проблем качества и доступности дошкольного образования, полноценного удовлетворения спроса, вне зависимости от того, кто будет их оказывать – государственные, муниципальные или негосударственные образовательные организации. Такую недооценку можно вполне считать региональной исторической традицией.

Эти выводы мы находим вполне справедливыми для остальных уровней образования. Переход в качественное измерение,

обращение к проблемам доступности и индивидуализация – главные направления трансформации спроса на образовательные услуги не только в дошкольном, но и в общем, профессиональном и дополнительном образовании. Вместе с тем, мы

учитываем, что такая, казалось бы, объективная диагностика дает только общую картину, которая, естественно, не является полноценным исследованием социального заказа, однако формирует представление о его современных трендах.

Библиографический список

1. Итоговый отчет Министерства образования Омской области о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования в 2014, в 2015, в 2016 гг. *Министерство образования Омской области*. Available at: <http://mobr.omskportal.ru/ru/RegionalPublicAuthorities/executivelist/MOBR/nasha-shkola.html>
2. Итоговый отчет о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования в Новосибирской области за 2014 год. *Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области*. Available at: <https://minobr.nso.ru/deyatelnost/Pages/statistic.aspx>
3. Отчеты о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования. *Департамент общего образования Томской области*. Available at: <https://edu.tomsk.gov.ru/Otcheti-i-dokladi-o-deyatelnosti>
4. Итоговый отчет департамента образования и науки Кемеровской области о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2013 год. *Департамент образования и науки Кемеровской области*. Available at: http://xn--42-6kcdhwnl3cfdx.xn--p1ai/department/#s_3
5. Итоговый отчет Министерства образования и науки Алтайского края о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2016 год. *Министерство образования и науки Алтайского края*. Available at: http://www.educaltai.ru/education_system/education-statistics/2017/
6. Распределение населения по возрастным группам. *Управление Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю и республике Алтай*. Available at: http://akstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/akstat/ru/statistics/altayRegionStat/population
7. Численность населения Кемеровской области на начало года. *Территориальный орган службы государственной статистики по Кемеровской области*. Available at: http://kemerovostat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/kemerovostat/ru/statistics/population/
8. Численность населения. *Территориальный орган службы государственной статистики по Томской области*. Available at: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/population/
9. Статистические данные и показатели. *Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области*. Available at: <https://minobr.nso.ru/deyatelnost/Pages/statistic.aspx>
10. Численность населения Омской области и города Омска по полу и основным возрастным группам. *Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Омской области*. Available at: http://omsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/omsk/ru/statistics/population/
11. О налоговых льготах негосударственным дошкольным образовательным учреждениям. Закон Кемеровской области от 19 июля 2011 года № 87-ОЗ. *Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/990311396>
12. Савинская О.Б., Баллаева Е.А., Цимбаленко А.Б., Кочкина Е.В. *Негосударственное дошкольное образование в России: Оценка программ господдержки, правового регулирования и перспектив развития*. Москва: ЛексПраксис, 2013.

References

1. Itogovyy otchet Ministerstva obrazovaniya Omskoj oblasti o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya v 2014, v 2015, v 2016 gg. *Ministerstvo obrazovaniya Omskoj oblasti*. Available at: <http://mobr.omskportal.ru/ru/RegionalPublicAuthorities/executivelist/MOBR/nasha-shkola.html>
2. Itogovyy otchet o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya v Novosibirskoj oblasti za 2014 god. *Ministerstvo obrazovaniya, nauki i innovacionnoj politiki Novosibirskoj oblasti*. Available at: <https://minobr.nso.ru/deyatelnost/Pages/statistic.aspx>
3. Otchety o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya. *Departament obshchego obrazovaniya Tomskoj oblasti*. Available at: <https://edu.tomsk.gov.ru/Otcheti-i-dokladi-o-deyatelnosti>
4. Itogovyy otchet departamenta obrazovaniya i nauki Kemerovskoj oblasti o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya za 2013 god. *Departament obrazovaniya i nauki Kemerovskoj oblasti*. Available at: http://xn--42-6kcdhwnl3cfdx.xn--p1ai/department/#s_3
5. Itogovyy otchet Ministerstva obrazovaniya i nauki Altajskogo kraja o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya za 2016 god. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Altajskogo kraja*. Available at: http://www.educaltai.ru/education_system/education-statistics/2017/
6. Raspredelenie naseleniya po vozrastnym gruppam. *Upravlenie Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Altajskomu kraju i respublike Altaj*. Available at: http://akstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/akstat/ru/statistics/altayRegionStat/population
7. Chislennost' naseleniya Kemerovskoj oblasti na nachalo goda. *Territorial'nyj organ sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Kemerovskoj oblasti*. Available at: http://kemerovostat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/kemerovostat/ru/statistics/population/
8. Chislennost' naseleniya. *Territorial'nyj organ sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Tomskoj oblasti*. Available at: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/population/
9. Statisticheskie dannye i pokazateli. *Ministerstvo obrazovaniya, nauki i innovacionnoj politiki Novosibirskoj oblasti*. Available at: <https://minobr.nso.ru/deyatelnost/Pages/statistic.aspx>
10. Chislennost' naseleniya Omskoj oblasti i goroda Omska po polu i osnovnym vozrastnym gruppam. *Territorial'nyj organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Omskoj oblasti*. Available at: http://omsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/omsk/ru/statistics/population/
11. O nalogovyh l'gotah negosudarstvennym doskol'nym obrazovatel'nyh uchrezhdeniyam. Zakon Kemerovskoj oblasti ot 19 iyulya 2011 goda № 87-OZ. *Elektronnyj fond pravovoj i normativno-tehnicheskoy dokumentacii*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/990311396>
12. Savinskaya O.B., Ballaeva E.A., Cimbaleiko A.B., Kochkina E.V. *Negosudarstvennoe doskol'noe obrazovanie v Rossii: Ocenka programm gospodderzhki, pravovogo regulirovaniya i perspektiv razvitiya*. Moskva: LeksPraksis, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.07.18

УДК 371

Amjad Abo-Mokh, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

TEACHING METHODS, ASSESSMENT OF RESULTS AND THEIR IMPACT ON STUDENT ACHIEVEMENT. The main objective of the reform in the field of education in Israel is to improve student performance. To achieve this goal, maximum efforts must be made by both the school administration, the TPA and teachers. Teachers play a central role in assessing students and improving achievement. The main role of the teacher is to promote the maximum development of students. The teacher is a representative of the culture of his people and plays a leading role in the process of the child's entry into the world of adults. To achieve maximum results in the development of students from teachers requires continuous improvement of teaching methods and evaluation of results, which is happening in Israel in the process of implementation of educational reform.

Key word: teaching methods, assessment of results, student achievement, Israeli schools.

Амджад Абу-Мох, аспирант педагогического факультета, Новгородский государственный университет,
г. Великий Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Основной целью реформы в области образования в Израиле является повышение успеваемости учащихся. Для достижения этой цели необходимо приложить максимум усилий как со стороны школьной администрации, так и со стороны педагогов. Учителя играют центральную роль в оценке учащихся и повышения достижений. Главная роль педагога заключается в содействии максимальному развитию учащихся. Учитель является представителем культуры своего народа и играет ведущую роль в процессе входа ребёнка в мир взрослых. Для достижения максимальных результатов в развитии учащихся от учителей требуется постоянное совершенствование методов преподавания и оценки результатов, что и происходит в Израиле в процессе реализации образовательной реформы.

Ключевые слова: методы преподавания, оценка результатов, достижения учащихся. Школы Израиля.

В ходе образовательных реформ преподавание в средней школе трансформируется из деятельности по передаче знаний в деятельность по оказанию помощи активному ученику, который занимается самостоятельным построением значимых знаний.

Нево [1] отмечает, что «оценка, как правило, связана с оценкой ученика, а слова «оценка» и «оценки» были приняты в качестве синонимов.

Министерство образования Израиля имеет высшие полномочия в проведении исследований и оценок в образовательных учреждениях, относящихся к системе образования. Это делается с помощью изучения различных факторов по различным аспектам образовательной, педагогической, организационной и социальной деятельности образовательных учреждений.

Исследование по изучению методов преподавания, оценки результатов и их влияния на достижения учащихся проводилось в школах Израиля. С целью представления полной картины, существующей на данный момент, нами был проведён опрос учителей при помощи закрытой анкеты до и после проведённого нами эксперимента, дополнительно к информации, полученной в заключительной беседе с учителями, в которой они выразили свое мнение.

Основные цели исследования:

А. Проверка знаний учащихся независимо от других аспектов. Поэтому экзамены стали конечной целью обучения, и достижением данной цели заняты как ученики, так и учителя пытались достичь высоких результатов (концепция оценки достижений), независимо от более высокого уровня мышления или других аспектов (концепция оценки уровня применения знаний). Это дало нам мотивацию выбрать этот предмет и изучить влияние альтернативной оценки на достижения и уровень применения знаний учащихся.

В. Изучить изменение статуса учащихся в старшей школе с точки зрения эффективности применения полученных знаний в результате использования альтернативных методов обучения и оценки, изменения после использования альтернативных методов оценки и уровень эффективности данных инструментов.

Вопросы исследования

Основываясь на целях исследования, можно сформулировать следующие вопросы:

А. Могут ли обучение и оценка, проводимые согласно альтернативным методам, повлиять позитивно на достижения и успеваемость учащихся старших классов в школах арабского сектора в Израиле?

В. Какие изменения произошли с учащимися, участвовавшими в исследовании?

Гипотезы исследования

Основываясь на вопросах исследования, можно сформулировать следующие гипотезы:

А. Обучение и оценка согласно альтернативным методам положительно влияет на достижения и уровень эффективности учащихся старшей школы в арабском секторе Израиля.

Б. Множество изменений произошло в отношении учащихся, которые участвовали в исследовании.

Респонденты, участвовавшие в исследовании. В основном исследование проводилось в 3 средних школах арабского сектора Израиля, две школы были обычными государственными школами, а одна из них являлась частной школой. Это было сделано с целью произвести сравнение между двумя видами школ.

Участники исследования: 62 учителя из трёх школ Израиля, отобранных исследователем и администрацией школы.

Инструменты исследования. В ходе исследования были использованы две закрытых анкеты:

Первая анкета была распространена среди учителей до начала процесса. Её цель – проанализировать существующую ситуацию в школах с точки зрения достижений и эффективности, а также изучить трудности и построить модель оценки.

На основе первоначального исследования была построена оценочная модель, включающая обучение учителей, построение оценочных показателей для каждого предмета и внедрение метода в рамках этого класса.

Вторая анкета была роздана учителям в конце процесса оценки, целью которого является изучение изменения в достижениях и эффективности учащихся.

Результаты исследования основаны на гипотезах. Результаты представлены в соответствии с критериями и измерениями, которые были выявлены у учащихся и преподавателей, и были собраны при помощи анкет и ответов на вопросы заключительной беседы, представлены проценты и средние показатели до и после.

Представим результаты исследования учеников, согласно гипотезам исследования.

Гипотеза А: Обучение и оценка согласно альтернативным методам положительно влияет на достижения и уровень эффективности учащихся старшей школы в арабском секторе Израиля (см. табл. 1)

Таблица 1

Влияние модели на достижения учеников

После				До		Вопросы	Категории учеников
Процентная разница	Разница средних значений	%	Среднее из 5	%	Среднее из 5		
15.0	0.8	83.8	4.2	68.8	3.4	1	Рост в достижениях учеников
13.1	0.7	83.5	4.2	70.4	3.5	7+9+10+17+24+25	Влияние методики и инструментов на достижения
13.8	0.7	90.0	4.5	76.3	3.8	8	Влияние метода на усвоение материала
14.0	0.7	85.8	4.3	71.8	3.6		Всего

Таблица 2

Трудности и проблемы в достижениях учеников

После				До		Категории учеников	
Процентная разница	Разница средних значений	%	Среднее из 5	%	Среднее из 5	Вопросы	Название категории
-12.5	-0.6	45.0	2.3	57.5	2.9	29	Проблемы и трудности в понимании материала
-7.5	-0.4	41.3	2.1	48.8	2.4	30	Проблемы в достижениях
-10.0	-0.5	43.1	2.2	53.1	2.7		Всего

Таблица 1 показывает, что учащимися, принимавшими участие в исследовании и проходившими обучение согласно модели, были достигнуты определённые успехи. В первой категории можно выделить рост достижений на 15% при сравнении показателей в начале и по окончании использования модели.

В вопросах 7 + 9 + 10 + 17 + 24 + 25, в которых изучалось влияние метода на успеваемость учащихся, наблюдается положительный рост 13,1% в конце исследования.

Другим параметром измерения успеваемости был рост на 13,8% в категории влияния метода на усвоение материала.

Согласно этим данным, можно сказать, что наблюдается рост достижений учащихся, которые проходили обучение и оценку согласно модели, а также использовали её инструменты, отмечается разница в показателях 0,7 = 14%.

Заключение: гипотеза подтверждена.

Из таблицы 2 видно, что проблемы и трудности в достижениях и проблемы в понимании материала студентами уменьшились при использовании модели, можно видеть в окончании процесса понижение 0.5=10%, эти важные данные подтверждают результаты, продемонстрированные в таблице 1.

Таблица 3 отражает эффективность учеников в различных областях.

В категории «Изменения в личности учеников» можно видеть рост на 20%, и это потому, что часть заданий по оценке требовала, чтобы студент был сильным лидером.

Около 15% учеников продемонстрировали изменения к лучшему в категории «Любовь к предмету», благодаря альтернативным методам.

Очень значимой категорией была «Совместная работа и работа в группах». В среднем интеграция достигла 23,8%, по-видимому, из-за задач, которые поощряли работу учащихся в сотрудничестве, таких как совместный проект, презентация и многое другое. Однако, социальное развитие учащихся в результате работы изменилось немного меньше, но все равно наблюдается рост на 15% после окончания процесса. Учителя сообщают о росте мотивации к обучению у учеников, который составил 15% после окончания процесса.

Две категории, которые было важно проверить – это «Рост уровня удовлетворённости» среди учащихся и выявление более высокого уровня любопытства. Рост по этим двух показателям составил 8.8%.

На основании этих данных можно видеть рост эффективности учеников, которые использовали инструменты альтернативных методов, а также проходили оценку согласно четким критериям. Разница в значениях составила 0.8 = 16.4%. Они использовали альтернативные методы, такие как: обсуждение письма на арабском языке, устный экзамен и презентация на иврите, экскурсии по биологии.

Заключение: Гипотеза подтверждена.

Гипотеза Б: Многочисленные изменения личности учащихся, участвовавших в исследовании.

Можно видеть множество изменений в личности учащихся, а также влияние модели оценки на различные области, в основном социальные и мыслительные.

Таблица 3

Влияние модели на эффективность учеников

После				До		Категории учеников	
Процентная разница	Разница средних значений	Процент (%)	Среднее из 5	Процент (%)	Среднее из 5	Вопросы	Название категории
25.0	1.3	81.3	4.1	56.3	2.8	2	Рост эффективности учеников
20.0	1.0	87.5	4.4	67.5	3.4	3	Изменения в личности учеников
15.0	0.8	86.3	4.3	71.3	3.6	4	Любовь к предмету
23.8	1.2	88.8	4.4	65.0	3.3	5	Совместная работа/работа в группах
15.0	0.8	87.5	4.4	72.5	3.6	6	Мотивация к учебе
8.8	0.4	88.8	4.4	80.0	4.0	18	Альтернативная оценка и любопытство учеников.
15.0	0.8	86.3	4.3	71.3	3.6	19	Инструменты оценки и социальное развитие
8.8	0.4	87.5	4.4	78.8	3.9	20	Инструменты оценки и уровень удовлетворенности
16.4	0.8	86.7	4.3	70.3	3.5		Всего

Таблица 4

Изменения в личности учащихся и свидетельства их улучшений

После				До		Категории учеников	
Процентная разница	Разница средних значений	Процент (%)	Среднее из-5	Процент (%)	Среднее из 55	Вопросы	Название категории
20.0	1.0	87.5	4.4	67.5	3.4	3	Изменение в личности ученика
15.0	0.8	86.3	4.3	71.3	3.6	4	Любовь к предмету
15.0	0.8	87.5	4.4	72.5	3.6	6	Мотивация к учебе
8.8	0.4	88.8	4.4	80.0	4.0	18	Альтернативная оценка и любопытство ученика
15.0	0.8	86.3	4.3	71.3	3.6	19	Инструменты оценки и социальное развитие
8.8	0.4	87.5	4.4	78.8	3.9	20	Инструменты оценки и рост уровня удовлетворенности
13.8	0.7	87.3	4.4	73.5	3.7		Всего

Из таблицы 4 можно видеть разнообразие изменений, которым подвергается ученик, часть из них соответствует гипотезе А. Можно наблюдать значительный рост личностных изменений, мотивации, любопытства, социального развития, рост уровня удовлетворенности и прочее. Разница в улучшении по всем категориям составляет $0.7=13.8\%$.

Общий вывод:

Основываясь на информации и выводах, можно утверждать, что все гипотезы были подтверждены, и эта модель была полезной и привела к эффективному обучению и оценке, уровень эффективности учеников повысился практически по всем параметрам.

Библиографический список / References

1. Nevo D. *Estimate Dialogue: a proposal to amend the evaluation policies of the school*. In Dror, s., Shapiro, R., Andersen D. (Ed). Changes in education: Israel's education policy for the next Millennium. Tel-Aviv University, school of education, tel Aviv University, Ramot, 2003.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 371

Abo-Mokh Omayya, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AMONG STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE IN A TEACHER TRAINING COLLEGE. The article is about multiculturalism and intercultural communication in Israel. It begins with a review of what is meant by intercultural communication, and then examines its importance for language education. The article shows the results of the study on the development and testing of the English language course in the pedagogical College of Israel. As a result of teaching, it was concluded that more than 66% of students indicated that English can be considered as the language of world culture. Familiarity with this language in one way or another helps to facilitate communication between the peoples of the world, and thus increase opportunities for meeting people of different cultures. Most students, after taking an English course at a teacher training College, indicated that the College should have a greater role in preparing students for teaching in a multicultural society and should be mandatory for all students.

Key words: culture, communication, multiculturalism, dialogue, teaching English as foreign language, cultural diversity.

Абу-Мох Омайя, аспирант педагогического факультета, Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

В данной статье речь идёт о мультикультурализме и межкультурной коммуникации в Израиле. В статье показаны результаты проведённого исследования по разработке и апробации курса английского языка в педагогическом колледже Израиля. В результате преподавания были сделаны выводы о том, что более 66% студентов указали, что английский язык можно рассматривать как язык мировой культуры. Знакомство с этим языком так или иначе помогает облегчить общение между народами мира, а значит, и увеличить возможности для знакомства с людьми разных культур. Большинство студентов после прохождения курса английского языка в педагогическом колледже указали, что колледж должен иметь большую роль в подготовке студентов к преподаванию в многокультурном обществе и должен быть обязательным для всех студентов.

Ключевые слова: культура, коммуникация, мультикультурализм, диалог, обучение английскому языку как иностранному, культурное разнообразие.

Multiculturalism and intercultural communication are not new phenomena, they were founded in the most ancient times of history and civilization of humankind. When individuals from different

cultures interact in various contexts and for different reasons. The culture is defined as "a human phenomenon... the way we are, both physically and mentally. It is both a state in which each of us exists

and a process which changes constantly according to the individual, the time and the place." (McLaren, 1998) [1].

Moreover, Calderon (2000) focuses on three main aspects to the issue of pluralism or **multiculturalism in Israel**. Israel as he mentions, is a country of immigrants. It has many people who were displaced and are distant from their homelands and past.

Politically speaking, language was used as an instrument for creating the nation and in several cases; immigrants were required, even violently, to give up their own languages in an attempt to create a notion of unity (Halabi, 2000) [2].

In Israel, both Arabic and Hebrew are official languages, but Hebrew is the main language, since it is related to Zionism and Judaism. Nowadays, the Ministry of Education considers the Arabic language as only a communication tool. Language learning is even reduced to the development of language skills and understanding and expression using (Halabi, 2000) [2].

2. Bridges can be improved and conflict between students from different cultures can be reduced.

3. Arab college students think about the different one in a positive way after learning about the culture of the other.

4. Arab students respect cultural differences and accept others from other cultures in a high way.

5. The fear of Arab students from the other and the new things has been significantly reduced.

6. There are many notable changes that have occurred among the Arab college students towards other civilizations after the end of the research.

The answer the hypothesis number 10 come out through the feedback and through a set of questions suggested by students – Table 2.

The results:

Table 1

Summarizes the results of the positive outlook and the positive values that have changed among Arab college students towards others from other cultures

Name of category	Questions	Before		after		Table 1		
		%	Average	%	Average	%t difference	The difference in the average	level
Outlook at the other: compassion, love, understanding, appreciation / rejection, and anger	27+28+31+33+ +47+29+32	66.7	3.3	77.7	3.9	11	0.5	High

Therefore, schools are an important agent to educate for accepting the other. Since the school age generation is still in process of acquiring the identity, educations might succeed to change the beliefs and the values of the students, and mostly important to develop critical thinking the mostly important to develop critical thinking that might make them "open-minded" communicators and to develop empathy.

Teachers should prepare their students with the skills of intercultural communication to be "responsible communicators" by developing the learners' awareness of the nature of intercultural interaction, in order to prepare them for the real world, which is diverse. Therefore, the reality dictates that the field of intercultural communication becomes very important in the process of preparing of future teacher.

The Practicum:

In this article I try to answer the following four questions:

1. How does the Arab college students look at people from other cultures?

2. Can communication bridges be improved and conflicts between students from different cultures can be reduced?

3. How do Arab college students think about the different one after learning about the culture of the other?

4. What is the extent of respect for cultural differences and acceptance by Arab students of people from other cultures?

5. How much do Arab students fear of people from other cultures and new things?

6. What are the outstanding changes that occurred in the Arab College students towards other civilizations after the end of the research? Answers to question 10 through feedback and from questions suggested by the students – Table 2)

Therefore, I constructed four hypotheses to examine the extent to which they were achieved:

1. There is a positive outlook among Arab college students towards others from other cultures.

Before beginning data analysis, categories must be defined according to three levels:

According to the questioners:

Low level: When the difference between the rate of all questions in the same category is less than 5% (before – after).

Intermediate level: When the difference between the rate of all questions in the same category is between 5% -9.9% (before – after).

High level: When the difference between the rate of all questions in the same category is 10% and higher (before – after).

According to feedback questions:

Low level: When the final rate of the category is less than 60%.

Intermediate level: When the final rate in the category is between 60% and 69%.

High level: When the final rate in the category is 70% and more.

Hypothesis num. 1: There is a positive outlook for Arab college students towards other cultures.

The researcher examined seven questions in the pre-questionnaire, then she examined and discussed them at the end of the stage, by addressing the many educational values reflected in the behavior of students and their outlook towards others.

These questions addressed the improvement of the perception of the following values: kindness, love, understanding, appreciation, and conversely mitigating the two values: discarding others and anger towards them.

After analyzing the data of this level, it is obvious that there was a high rise in the perception towards others. The improvement of the Arab students' perception towards others reached 11%. This increase is classified according to the definition of the researcher at the higher level.

Result: The hypothesis was **highly confirmed**.

Hypothesis 2: communication bridges can be improved and conflicts between students from different cultures can be reduced.

Table 2

Shows the rates and percentages about the category of conflict management and improving the bridges of communication with other cultures

Name of category	Questions	Before		after		% difference	The difference in the average	level
		%	Average	%	Average			
Conflict management and communication bridges	40+41+42+43	70.6	3.5	77.6	3.9	7	0.4	Intermediate

The results shown above show significant progress in conflict management and intercultural communication, with an increase of 7% from the beginning of the research, with students addressing a partial improvement in the topics of conflict management in a wise manner, building a bridge of communication, understanding conflicts between peoples and minimizing Negative stereotypes about others, and this remarkable progress is classified within the average level as described above.

Result: The hypothesis was **partially confirmed**.

Hypothesis 3: Arab college students think about the different one in a positive way after learning about the culture of the other.

and explained their explanations. Conversation questions and feedback were used to compare them with the results presented above.

Hypothesis 6: There are several notable changes that occurred in Arab college students towards other cultures after the research.

During the research, the students suggested other topics, and the researcher examined during the second questionnaire, such as teaching subjects related to the culture of other peoples such as religion, celebrations, holidays and continuous communication with students from other cultures.

When the researcher examined the item of teaching other topics that help to get to know other cultures such as religion and to

Table 3

Shows how Arab students think about the different after being introduced to their culture

Name of category	Questions	Before		after		%	The difference in the average	level
		%	Average	%	Average			
Thinking about others after learning about their culture	44+45+46+49	67.4	3.4	79.4	4	12	0.6	High

An analysis of the table shows that Arab college students have a very positive attitude toward others after learning about the culture of the others. The table presents 12% progress in their positive thinking, which is tolerance, respect and thinking in different ways. This remarkable progress in thinking is considered high as it was defined by the researcher.

Result: The hypothesis was **highly confirmed**.

Hypothesis 4: Arab students respect cultural diversity and accept others from other cultures in a high way.

know their celebrations, occasions and holidays. The students have improved and were classified in the high level where the rate was 3.8 out of 5 or 75.2%. These values have been classified at the high level. In terms of continuous communication with others, the result reached a high rate of 4.2 = 83.2%. This is largely consistent with Hypothesis 2 and supports the results shown in Table 2, and this value is classified as high. Through out the discussions about the changes they had, the students talked about many positive things, most of which that were classified as high.

Table 4

Shows the level of respect for cultural differences and the acceptance of the other by from a different culture

Name of category	Questions	Before		after		%difference	The difference in the average	level
		%	Average	%	Average			
respect for cultural differences and acceptance	2+7+8+16+18+20+34+35+36	60	3	70.7	3.5	10.7	0.5	High

The rates of questions discussed in this category include: loving being with people from other cultures, respect for others' values, respect for others' behavior, acceptance of others' opinions, and others.

The rate of this category was notably high, with a height of 10.7%. This category is classified as high.

Result: The hypothesis was **highly confirmed**.

Hypothesis 5: The significant reduce the fear level of Arab students from the other and new things.

At the end of the research, the researcher also examined two important axes for Arab College students:

The first axis was about the relationship between the subject of English as a specialty and the communication between cultures. More than 66% (average level) of students indicated that there is a relationship between English as a language and global culture. The exposure to this language helps in one way or another to make communication between the peoples of the world easier, and thus to in-

Table 5

Presents important data on the category of the fear from others and the new people

Name of category	Questions	Before		After		Percent difference	The difference in the average	Level
		Percent	Average	Percent	Average			
Fear of the other and new things	30+48	38.8	1.9	56.8	2.8	18	0.9	High

The data indicate a very high rate of fear reduction among Arab students from others and their new things, the percentage of increase is 18%, which is the largest of all categories, that is, the fear of the other became significantly less at the end of the research. This category is classified as high.

Result: The hypothesis was **highly confirmed**.

Feedback questions:

At the end of the research, feedback was made with the college students and they suggested several additional questions during the conversation. The students also answered conversation questions

crease the possibilities to get to know people from different cultures, because this language is universal.

The second axis is the college's role in this field, and the result was that more than 73% of the students who were from the English specialization see (after having this course), that the college should have a prominent role in preparing students to teach in a multicultural society, because this was not previously a form course for the Arab students in the college. This indicates the importance of the research that was highlighted in the first part of the research.

Table 6

Presents the responses of the college students through a feedback and a conversation, which were compared with the results of the previous hypotheses (1-5)

Name of category	After			level
	Questions	%	Average	
I have the tools to deal with a multicultural society	51	67.2	3.4	Intermediate
I can build a program / plan to deal with the other	52	79.2	4.0	High
I now have many human values	53	85.6	4.3	High
Communicating continuously with students from other cultures	54	83.2	4.2	High
Choosing English was for a reason related to communication between cultures	25	66.4	3.3	Intermediate
Teaching topics related to the culture of other people: religion, celebrations, holidays	26	75.2	3.8	High
The role of the college in preparing students well for teaching in a multicultural society	50	73.6	3.7	High

By analyzing all of the data and the hypotheses of the research and the tables with the percentages, we can say that most of them were highly achieved, and some of them were partially

achieved. Only one hypothesis is simply achieved, despite the fact that there was a progress in this category as the research progressed.

Библиографический список / References

1. McLaren M.C. *Interpreting Cultural Differences: the Challenge of Intercultural Communication*. Norfolk: Biddles, 1998.
2. Halabi R. *Dialogue between Identities, Meetings between Arabs and Jews in Neveh Shalom*. Tel Aviv, KM Press, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 371

Azizova N.R., Doctor of Culturology, Head of Educational and Methodical Department, University of Professional Standards (Moscow, Russia), E-mail: him2310@yandex.ru

Daudova A.M., teacher, speech therapist, MBDOU № 126 (Astrakhan, Russia), E-mail: adelyadauddova@gmail.com

Ivanova E.N., primary school teacher, GBOU School № 1498 "Moscow International School" (Moscow, Russia), E-mail: Marvel84@mail.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF WORD FORMATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT. One of the main properties of human maturation is the formation of speech. Speech development it is important to start from the very first days of a child's life and in accordance with the peculiarities of its development it is necessary to gradually complicate the tasks of education. Thus, in order to properly educate the child, to form his speech as an important factor of socialization, it is necessary to understand the processes that occur with the child in the process of its development. From the earliest age of the child, it is important for parents to recognize the existing problems with speech. At the same time, at various stages of development of children's speech, some elements of the language are already learned, and others are still partially. In the process of learning the skills of word formation, the child learns to isolate parts of the word (prefixes, suffixes, endings), to understand them and operate on them.

Key words: word formation, speech therapist, teacher, general underdevelopment of speech.

Н.Р. Азизова, д-р культурологии, руководитель учебно-методического отдела, ООО ДПО «Университет профессиональных стандартов», г. Москва, E-mail: him2310@yandex.ru

А.М. Даудова, учитель-логопед, МБДОУ № 126, г. Астрахань, E-mail: adelyadauddova@gmail.com

Е.Н. Иванова, учитель начальных классов, ГБОУ Школа № 1498 «Московская Международная Школа», г. Москва, E-mail: Marvel84@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из главных свойств созревания человека является формирование речи. Развитие речи важно начинать с самых первых дней жизни ребёнка и в соответствии с особенностями его развития необходимо постепенно усложнять задачи воспитания. Тем самым, для того, чтобы правильно воспитать ребёнка, формировать его речь как важнейший фактор социализации, необходимо понимать процессы, которые происходят с ребёнком в процессе его развития. С самого раннего возраста ребёнка, для родителей важно распознавать существующие проблемы с речью. В тоже время на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично. Отсюда такое разнообразие нарушений нормы детьми. В процессе обучения навыкам словообразования, ребёнок учится вычленять части слова (приставки, суффиксы, окончания), осмысливать их и оперировать ими.

Ключевые слова: словообразование, логопед, учитель, общее недоразвитие речи.

Словообразование – раздел языкознания, в котором излагаются способы и средства образования слов, их строение. Изучение законов словообразования помогает понять происхождение

слов, создание новых слов в языке, а правильный анализ слова способствует овладению орфографией, освоению правописания слов [1]. Современные лингвисты описывают словообразование

как процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц – соединение основ с суффиксами (стол-ик, за-столь-н-ый); соединение нескольких основ (уткоколенный, громкоговоритель, сенокос, вертолет): перевод основ из одного класса в другой (руль – рулит, золото – золотой); чередование в составе основы (глухой-глушь) и др. [2].

Словообразование – важнейший источник пополнения словарного состава языка, а также – это наука о том, как «делать слова». Как в норме, так и в патологии развитие словообразования представляет сложный, многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т. д. В старшем дошкольном возрасте специалисты рекомендуют знакомить детей с типичными способами словообразования. Прежде всего, необходимо закрепить полученные на предыдущих возрастных этапах такие грамматические навыки, как навыки образования наименований детёнышей животных, птиц с помощью суффиксов (грачонок-грачата, снегирь-снегирята, один-много, но один птеник – ласточка синичка, а много – ласточки, синички). Более сложная задача – образование названий профессий от разных частей речи с помощью суффиксов, приставок и других слов [3].

Любой процесс развития словообразования не обходится без каких-либо проблем, и ребёнок делает ошибки, образуя новые слова. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребёнку усвоить законы образования слов и предупредить нарушения.

Ниже приведем пример занятий по развитию речи.

Тема: День Защитника Отечества.

Цели:

1. Уточнить знания детей об армии, расширить и обогатить словарный запас по теме.
2. Сформировать навыки словообразования и словоизменения, научить определять родственные слова.
3. Учить составлять простые распространенные и сложно-подчиненные предложения.
4. Воспитывать чувство патриотизма – гордости за свою Родину и армию.
5. Развивать внимание, память, логическое мышление, общую и мелкую моторику.

Оборудование: предметные и сюжетные картинки, игровое поле на каждого ребёнка, картинки с изображением парашютов, магнитная доска.

Ход занятия:

1. Организационный момент

Прочитать детям стихотворение Н. Френкеля:

Землю родную, поля, города, не отдадим мы врагу никогда.
Армия наша крепка и сильна.
Зорко страну охраняет она.

2. Беседа:

Какой праздник отмечает наша страна 23 февраля?

Чей это праздник?

Кто такие защитники Отечества?

Как называется наше Отечество, страна?

Как вы думаете, каким должен быть защитник Отечества?

(смелым, храбрым, мужественным, доблестным, отважным, героическим).

Что должны делать защитники Отечества? (защитить, оберегать, отстаивать, охранять, побеждать).

Кто знает, как называются люди, которые командуют солдатами и матросами? (командиры, офицеры).

3. Упражнение: «Покажи и назови».

Библиографический список

1. Арушанова А.Г. *Речь и речевое общение детей*. Москва, 2004.
2. Цейтлин С.Н. *Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2000.
3. Алексеева М.М., Яшина Б.И. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва, 2000.

References

1. Arushanova A.G. *Rech' i rechevoe obschenie detej*. Moskva, 2004.
2. Cejltin S.N. *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2000.
3. Alekseeva M.M., Yashina B.I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva, 2000.

Учитель предлагает детям рассмотреть картинки и ответить на вопросы:

Кто это? (Это лётчик и т. д.).

Что делает лётчик? (Лётчик управляет самолетом).

Что защищает лётчик? (Лётчик защищает воздушное пространство нашей страны).

Также о: танкистах, солдатах, ракетчиках, моряках, пограничниках.

4. Упражнение: «Составь новое слово».

Учитель предлагает подумать и сказать, как называется человек, который:

управляет танком – танкист;

управляет вертолетом;

служит в артиллерии;

служит в пехоте;

служит на море;

служит в десантных войсках;

управляет самолётом;

управляет ракетными установками;

охраняет границу;

прыгает с парашютом.

5. Физкультминутка.

Дети выполняют движения по тексту.

Лётчики-пилоты если в самолёты, Морские волки, моряки,

Над землей летают, небо охраняют. Поднялись на корабли.

В море уплывают, море охраняют.

Бравые солдаты взяли автоматы,

Врагов не пускают – страну защищают.

Пехота в бой шагает, нас всех защищает.

6. Игра «Найди пару».

Учитель предлагает детям подобрать пару к картинкам и составить предложение.

Танкист – танк (Храбрый танкист управляет танком).

Лётчик – самолет (Отважный лётчик управляет самолётом).

Моряк – корабль.

Солдат – автомат.

Пограничник – собака.

Дети делают вывод: Воины защищают Родину.

7. Игра «Четвёртый лишний»

Учитель называет четыре слова, дети называют лишнее, объясняя свой выбор.

Танкист, радист, артиллерист, тракторист.

Подводный, подводник, подводить, водолаз.

Защита, защищать, зашпиговать, защитник.

Лётчик, охотник, ракетчик, пограничник.

8. Упражнение: «Исправь предложение».

Вертолётчик ПОДНЯЛ самолет в воздух и завел мотор.

Снаряды взрывались, потому что бойцы укрылись в окопе.

Солдат выполнил задание, поэтому офицер дал ему приказ.

9. Игра «Парашютисты»

На доске прикреплено игровое поле. У детей картинки с изображением парашютов с обозначенными номерами приземления А4, И3, У2, О1 и т. д.

10. В конце учитель спрашивает:

Ребята, о ком мы сегодня говорили?

Кто такие защитники Отечества?

Таким образом, проведённый анализ педагогической литературы выявил наиболее актуальные вопросы по словообразованию, так как в логопедии и педагогике делается акцент на развитие словообразования детей с общим недоразвитием речи. В свою очередь, стало необходимым совершенствование традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, эффективных научно-обоснованных путей развития словообразования у детей с ОНР.

УДК 81

Dementieva Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroisolator, Russia), E-mail: artgzhel@yandex.ru*

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article shows the necessity of organization of support of beginning teachers in high school. Employers want to see a professionally competent, self-thinking teacher who is ready psychologically and practically to teach in the conditions of modern society. Practice of work with young teachers shows that even a high degree of readiness for pedagogical activity does not guarantee a quick personal and professional adaptation of the young teacher. The main difficulties faced by young teachers are shown, the main directions and principles of the organization of work are considered. The author concludes that the professional development of novice teachers is a complex and multifaceted process, which is implemented through the organization of self-education, the work of teachers, mentors, involvement of social partners, etc.

Key word: young teacher, principles of work with young teachers, directions of work.

Ю.В. Дементьева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: artgzhel@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье показана необходимость организации сопровождения начинающих преподавателей в вузе. Работодатели хотят видеть профессионально-компетентного, самостоятельно мыслящего преподавателя, который готов психологически и практически к преподаванию в условиях современного социума. Показаны основные трудности, с которыми сталкиваются молодые преподаватели, рассмотрены основные направления и принципы организации работы. Автор делает вывод о том, что профессиональное становление начинающих преподавателей – сложный и многогранный процесс, которое реализуется через организацию самообразования, работу педагогов-наставников, привлечения социальных партнеров и т. д.

Ключевые слова: молодые преподаватели. принципы работы с молодыми преподавателями, направления работы.

Работа с молодыми преподавателями является актуальным направлением деятельности современного вуза. Это является важным условием формирования из молодого специалиста сотрудника, готового к освоению образовательных инноваций и способного к активизации деятельности студентов, которые, в силу возраста, гораздо быстрее откликаются на педагогические воздействия преподавателей, близких к ним по возрасту.

К молодым преподавателям мы условно относим следующие группы работников:

- выпускников вуза, получивших диплом о педагогическом образовании и, в тот же год трудоустроившихся в образовательную организацию;
- преподавателей, имеющих опыт работы в других образовательных учреждениях, но на работу в вуз устроившихся впервые;
- преподавателей, вернувшихся к профессиональной педагогической деятельности после длительного перерыва (трёх и более лет).

Тем самым в данной статье речь пойдёт о начинающих преподавателях.

Безусловно, большая работа с молодыми преподавателями проводится в рамках обучения в аспирантуре. Но, как показывает опыт, не каждый молодой педагог имеет возможность обучаться в аспирантуре или, обучаясь, формировать необходимые, прежде всего, практические умения и компетенции.

Между тем, общество предъявляет к современному преподавателю ряд серьёзных требований. Прежде всего, работодатели хотят видеть профессионально-компетентного, самостоятельно мыслящего преподавателя, который готов психологически и практически к преподаванию в условиях современного социума.

Многие исследователи рассматривают первые годы работы преподавателей как активный период профессионального становления.

Вместе с тем, сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении ее с категориями «формирование» и «развитие».

Термин «Профессиональное становление» можно трактовать с различных позиций (табл. 1).

Развитие личности молодого преподавателя происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню её целостности. При этом развитие предполагает:

- изменение сложившихся установок и ориентаций,
- формирование необходимых мотивов поведения под влиянием факторов, связанных с осуществлением профессиональной педагогической деятельности.

В то же время надо отметить, что практика работы с молодыми преподавателями показывает, что даже высокий уровень готовности к педагогической деятельности не гарантирует быстрой личностной и профессиональной адаптации молодого преподавателя.

Таблица 1

Анализ содержания термина «Профессиональное становление»

№	Учёный	Содержание термина «Профессиональное становление»
1.	Б.Г. Ананьев	Соотносит профессиональное становление молодого преподавателя с накоплением опыта практической деятельности и приобретением мастерства (акме) [1].
2.	Т.В. Зеер и ряд других учёных [2],	Понимают под профессиональным становлением развёрнутый во времени процесс овладения профессией. «Профессиональное становление» рассматривается как некое формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности.
3.	Т.В. Кудрявцев	Рассматривает процесс профессионального становления как длительный процесс развития личности, начиная с формирования профессиональных намерений в юности до полной реализации себя в профессиональной деятельности [3].
4.	А.К. Маркова	Рассматривает профессиональное становление и развитие как накопление качественных изменений в психике человека на пути его движения к профессионализму [4].
5.	Е.М. Павлютенков	Под профессиональным становлением понимает последовательные изменения различных сфер (самосознания, потребностно-мотивационной и операционно-технической сфер) [5].

Анализ работы с молодыми преподавателями показывают, что наибольшие сложности у начинающих учителей вызывают следующие вопросы (табл. 2):

Таблица 2

Наибольшие сложности
в работе молодых преподавателей

№	Виды профессиональной деятельности
1.	- организация семинарских и практических занятий со студентами, особенно, на интерактивной основе;
2.	- поддержание дисциплины и порядка на занятиях,
3.	- методическое обеспечение занятий,
4.	- разработка тестовых заданий и ФОС, методических рекомендаций для проведения занятий,
5.	- организация продуктивного взаимодействия с коллегами, в том числе при проведении семинарских занятий после лекционного курса преподавателей, с которыми приходится работать в паре.

Причиной возникновения проблем можно считать то, что молодой специалист в начале своей работы имеет достаточные знания, но недостаточные умения, поэтому является необходимостью оказание постоянной методической помощи преподавателям. Чем раньше молодой специалист убедится в правильности выбора профессии, чем меньше прогнозируемых трудностей встретит он, тем более квалифицированным специалистом он может в итоге стать.

На профессиональное развитие личности в значительной степени влияют первые годы работы, поскольку именно этот период считается своего рода тем испытательным сроком, который в дальнейшем определяет позиции специалиста в социальной и профессиональной среде, а также является фундаментом для его будущей профессиональной карьеры, который во многом будет определять ее успешность [5].

Практика показывает, что специалист максимально раскрывает свой потенциал только тогда, когда он понимает свою роль в решении общих задач и получает адекватную оценку со стороны коллег.

В этой связи необходимо создавать условия для развития профессиональной компетентности, формирования личности молодого преподавателя с объективным восприятием Я-концепции, способной к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, формированию необходимых ценностно-смысловых ориентаций [6 – 8].

На основе анализа литературы, можно выделить следующие принципы сопровождения молодых преподавателей:

- опора на позитивный внутренний потенциал и имеющиеся достижения молодых преподавателей (установление доверительных отношений сопровождающего и сопровождаемого, выявление профессионально-важных качеств личности для актуализации идеи реальности достижения перспектив профессионального роста);
- приоритет личных и профессиональных интересов начинающих преподавателей;
- обеспечение самореализации в профессиональной деятельности);
- обеспечение субъектной позиции молодых преподавателей [6].

Однако работа с молодыми преподавателями не должна превращаться в стихийный процесс, т. к. в этом случае она не будет эффективной. Практика показывает, что необходима реализация некой технологии сопровождения молодых преподавателей в вузе.

Технология сопровождения молодых преподавателей в вузе призвана обеспечить:

- создание психологически комфортных условий для профессиональной деятельности преподавателя в период его профессиональной адаптации;
- оказание начинающему преподавателю всесторонней (психологической, педагогической, методической, правовой, социальной и др.) помощи при решении вопросов, возникающих в процессе работы; привлечение специалистов разного профиля к оказанию помощи педагогу;
- привлечение начинающих преподавателей к решению задач развития вуза, реализации программ, проектов и т. п. на основе сотрудничества и сотворчества;
- обеспечение условий для профессионального роста молодых преподавателей и развития их профессиональной компетентности.

Большую роль в оказании помощи начинающим преподавателям могут оказать наставники. Наставничество позволяет реализовать функции фасилитации, психологической, методической и педагогической помощи и поддержки. Задача наставника – помочь молодому преподавателю реализовать себя, развить личностные качества, профессиональные умения, формировать у него общественно значимые интересы, содействовать развитию общекультурного и профессионального кругозора, воспитывать в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что профессиональное становление начинающих преподавателей – сложный и многогранный процесс, которое реализуется через организацию самообразования, работу педагогов-наставников, привлечения социальных партнеров и т. д.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*. Москва, 1980; Т. 1.
2. Зеер Э.Ф. *Профессиональное становление личности инженера-педагога*. Свердловск, 1987.
3. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981; 2.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
5. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. *Психология в практике менеджера образования*. Санкт-Петербург, 2001.
6. Харавинина Л.Н. *Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2011.
7. Ахмедова Э.М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2012; 1: 48 – 51.
8. Ахмедова Э.М. Механизмы смысловотворчества как способ реализации ценностных ориентиров в образовании. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 1 (46): 184 – 188.

References

1. Anan'ev B.G. *Izbrannyye psichologicheskie trudy*. Moskva, 1980; T. 1.
2. Zeer 'E.F. *Professional'noe stanovlenie lichnosti inzhenera-pedagoga*. Sverdlovsk, 1987.
3. Kudryavcev T.V. Psichologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly. *Voprosy psichologii*. 1981; 2.
4. Markova A.K. *Psichologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
5. Pavlyutenkov E.M., Kryzhko V.V. *Psichologiya v praktike menedzhera obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Haravinina L.N.. *Soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo razvitiya molodogo pedagoga*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2011.
7. Ahmedova 'E.M. Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu cennostno-smyslovoj orientacii v obrazovatel'nom prostranstve sociuma magistrantov psichologo-pedagogicheskogo napravleniya. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psichologiya. 2012; 1: 48 – 51.
8. Ahmedova 'E.M. Mehanizmy smyslotvorchestva kak sposob realizacii cennostnyh orientirov v obrazovanii. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 1 (46): 184 – 188.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 371

Dzhioeva A.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru

Besaeva A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tskhinval, Republic of South Ossetia),
E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ABOUT THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE-MEANING ORIENTATION AT LITERATURE LESSONS. The article deals with the essence of school students' value-meaning orientation and reveals the potential of its development at Literature lessons while studying the story "The Human mother" by V. Zakrutkin and the Ossetian folk song about Zadalesky mother. The authors make conclusion about the necessity of realization of pedagogic and psychological interaction in this context while studying works of art. The moral problem, which is the key to the content of these works, is felt by them as a universal, global, never losing its meaning. This contributes to a deep understanding of life situations and actions of people, the implementation of each individual informed choice in determining their own civil position, based on the Arsenal of universal values and formed on their basis of personal value and semantic orientation.

Key words: personal meaning, value-meaning orientation, pedagogic and psychological interaction, ideal content, humanism, kindness, mercy.

А.Р. Джиоева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии,
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru

А.Г. Бесаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии,
Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова, г. Цхинвал, Республика Южная Осетия,
E-mail: azabesaeva64@mail.ru

О РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается суть ценностно-смысловой ориентации школьников и раскрывается потенциал её развития на уроках литературы при изучении повести В. Закруткина «Мать человеческая» и осетинской народной песни о Задалеской матери. Делается вывод о необходимости реализации психолого-педагогического взаимодействия в данном направлении при изучении художественных произведений. Нравственная проблема, являющаяся ключевой в содержании данных произведений, ощущается ими как общечеловеческая, глобальная, никогда не утрачивающая своего значения. Это способствует глубокому осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению каждым конкретным индивидом осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей и формирующейся на их основе личной ценностно-смысловой ориентации.

Ключевые слова: личностный смысл, ценностно-смысловая ориентация, психолого-педагогическое взаимодействие, идейное содержание, гуманизм, доброта, милосердие.

Ценностно-смысловая сфера человека представляет собой основу формирования его личности, является ее центральным образованием, регулирующим поведение индивида во всех конкретных ситуациях и определяющим общий характер его деятельности, способствующим осмыслению человеком смысла своего существования.

Исходя из структурно-семантического анализа указанного понятия, можно заключить, что состав ценностно-смысловой сферы представлен двумя основными компонентами: а) ценностями и ценностными ориентациями, б) системой личностных смыслов. Под ценностями человека в психологической науке понимается комплекс представлений о том, что представляет для него особую важность, совокупность его представлений и убеждений, находящихся выражение в его поведении.

Именно система ценностей, выступающая в качестве, важного структурного компонента личности и определяющая её главные характеристики, обеспечивает иерархию нравственных ориентиров как основы мировоззрения индивида. Они обычно служат критериями, определяющими качество осмысления и оценки человеком той или иной социальной ситуации той или иной личности, самого себя, а также служат, по мнению ученых, показателями уровня культурного развития и цивилизованности социума.

Ценностные же ориентации, включая в себя всю систему эстетических, правовых, политических, экологических, экономических, мировоззренческих знаний, представлений и убеждений индивида, считаются наиболее важным компонентом его сознания. Именно на основе ориентации человеком выбираются социально значимые для него объекты, оценивается их полезность и важность, а затем они причисляются им к системе ценностей.

Существование ценностных ориентаций в сознании каждого индивида не может быть изолированным, не зависящим друг от друга. Они объединены в структурные комплексы, расположен-

ные в строгой иерархии и упорядоченные по мере значимости. Принципиальную важность при этом представляют те ориентации, которые определяются индивидом как доминирующие, центральные, системообразующие.

Помимо психолого-педагогических категорий ценностей и ценностных ориентаций, следует рассмотреть и еще одну – категорию личностного смысла, находящуюся в непосредственной взаимосвязи с понятием гармонического развития личности. Под личностным смыслом обычно понимается индивидуальное отношение человека к тем объектам, во имя которых осуществляется его деятельность [1]. Смысл этих объектов осознаётся индивидом как их «значение для меня» [2].

Основной характеристикой личностного смысла является, как указывают ученые [1; 2], его производность от жизненной позиции индивида, его места и роли в функционировании системы общественных отношений. Стремление к постижению данного смысла является важнейшей потребностью человека и состоит в выражении его отношения к предметам и явлениям реального мира.

Содержание рассмотренных выше понятий позволяет охарактеризовать суть ценностно-смысловой сферы и ценностно-смысловую ориентации личности. В качестве основы ценностно-смысловой ориентации индивида выступает целостный комплекс психолого-педагогических категорий, представленный потребностями, мотивами, интересами, целями, идеалами, убеждениями, мировоззрением, посредством которых формируется направленность личности. и выражается ее социально-детерминированное отношение к действительности.

Как указывают учёные [3], ценностно-смысловая ориентация личности играет ведущую роль в определении ее центральной позиции, направленности и содержания её социальной активности, поведения и поступков, общего подхода к окружающему миру и собственной индивидуальности. Формирование и развитие ценностно-смысловой ориентации индивида осуществ-

вляются в ходе его социализации и определяются характером общественно-исторических условий и содержанием семейного воспитания и педагогического процесса образовательного учреждения [4].

Вот почему одним из основных положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования нового поколения является обеспечение школьникам не только определенной системы предметных знаний, умений и навыков, не только развития у них умения учиться. Главным приобретением индивида в условиях общеобразовательного учреждения является развитие у него ценностно-смысловой ориентации, формируемой на основе определенного комплекса личностных универсальных учебных действий и состоящей в соотношении поступков и событий с принятыми в социуме этическими принципами, умении ориентироваться в непростой системе социальных ролей и межличностных отношений, развитии понимания моральных норм, возможности правильного нравственного выбора на основе общественных и личностных ценностей [5, с. 1381; 6, с. 8, 9].

Конструктивному решению данной задачи способствуют все учебные дисциплины, однако в большей мере достижение личностных результатов обеспечивают, по нашему мнению, уроки литературы, на которых школьники знакомятся с содержанием художественных произведений, определяют их идейный смысл, высказывают и аргументируют свое отношение к прочитанному, анализируют поступки и личностные качества персонажей [7, с. 568].

Примером психолого-педагогического взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловой ориентации школьников, может служить, например, изучение произведения В.А. Закруткина «Мать человеческая», способствующего воспитанию у школьников таких бесценных личностных качеств, как доброта, милосердие, сострадание, любовь к большой и малой Родине, развитие интереса к изучению её истории.

Прочитав произведение и размышляя над его идейным содержанием, школьники совершенно верно определяют, что это повесть о судьбе обыкновенной русской женщины, оказавшейся одной в разоренном и сожженном гитлеровцами хуторе, нашедшей в себе силы выжить и совершившей подвиг.

Часть жителей донского хуторка, в котором жила со своей семьей Мария, убиты, другие угнаны фашистами. Страшное горе постигло и молодую женщину: зверями в человеческом облике повешены её муж Иван и малолетний сыночек Васятка. Мария остается одна с этой ужасной бедой. Кажется, всё кончено. Нечем больше жить. Но это, как отмечают учащиеся, истинная россиянка, духа которой не сломить никакой беде. Она продолжает бороться теперь уже за жизнь своего будущего ребенка, за раненую девочку Соню, за беззащитных детей-сирот.

Школьники подчёркивают, что Вернер Брайт – враг. Однако Мария смогла увидеть в нём не гитлеровца – захватчика, фашиста, убийцу, – а просто мальчишку, не по собственной воле, оказавшегося на ужасном пепелище войны. Произнесенное им слово «мама» останавливает уже занесенную над ним руку, держащую вилы. Истинная душа этой женщины, простой россиянки, исполненная безграничного гуманизма, доброты, милосердия, сострадания, заглушила смертельную ненависть и жажду мести и победила зло.

Перечитывая финальный эпизод повести, отмечая его трогательность и символичность, учащиеся отвечают на вопрос: почему, когда в хутор вошли советские солдаты, командир кавалерийского полка «опустился перед Марией на колени и молча прижался щекой к безвольно опущенной маленькой руке» [8]. Совершенный этой женщиной величайший подвиг – подвиг материнства – находит свои истоки в ее огромной душе, в горячей любви. Именно благодаря таким мужественным людям, как Мария, наш народ смог выстоять и победить в этой страшной войне.

Логическим продолжением данной работы может послужить изучение произведения осетинского фольклора «Песня о Задалеской матери», связанного с одной из самых трагических страниц истории осетинского народа, когда походы монгольского завоевателя Тимура привели к почти полному истреблению алан. В фольклорной памяти сохранился образ матери-спасительницы – женщины, собирающей на пепелищах оставшихся в живых осиротевших детей. Она уводит их в горы, кормит плодами лесных растений, защищает от зверей. Проходит время, вырастают дети. Юноши женятся, девушки выходят замуж. А в доме всеми любимой и почитаемой матери-спасительницы после ее смерти сделали святилище. Об этом поется в песне, которой около шести веков. Имя женщины неизвестно. Её называли и называют по сей день Задалески Нана – Мать из Задалеска. В этническом сознании осетин она является символом женщины, дарующей, подобно героине В. Закруткина, жизнь и добро.

Так изучение и анализ содержания повести В. Закруткина и народной песни подводят школьников к выводу о вечности и неизменности законов морали, продиктованных незыблемыми категориями нравственности. Нравственная проблема, являющаяся ключевой в содержании обоих произведений, ощущается ими как общечеловеческая, глобальная, никогда не утрачивающая своего значения. Это способствует глубокому осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению каждым конкретным индивидом осознанного выбора в определении собственной гражданской позиции, исходя из арсенала общечеловеческих ценностей и формирующейся на их основе личной ценностно-смысловой ориентации.

Библиографический список

1. Серый А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов. *Сибирская психология сегодня*: сборник научных трудов. Кемерово, 2004.
2. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва, 2007.
3. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; Т. 15: 139 – 142.
4. Знаков В.В., Залевский Г.В. *Ценностные основания психологической науки и психология ценностей*. Москва, 2008.
5. Бесаева А.Г., Дзудцов И.М., Халидова Р.Ш. Формирование нравственно-этической ориентации школьников при изучении художественного произведения. *Синергия наук*. 2017; Т. 1, № 17: 1380 – 1386.
6. Джиоева А.Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы. *Синергия наук*. 2016; 1: 7 – 13.
7. Джиоева А.Р. О реализации нравственного потенциала педагогической культуры народа в образовательном процессе школы. *Синергия наук*. 2017; 14: 567 – 572.
8. Закруткин В.А. *Мать человеческая*. Москва, 1982.

References

1. Seryj A.V. *Strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki sistemy lichnostnyh smyslov*. *Sibirskaya psihologiya segodnya*: sbornik nauchnyh trudov. Kemerovo, 2004.
2. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva, 2007.
3. Kokovina L.N. Cennostno-smyslovyje orientacii lichnosti. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; T. 15: 139 – 142.
4. Znakov V.V., Zalevskij G.V. *Cennostnye osnovaniya psihologicheskoy nauki i psihologiya cennostej*. Moskva, 2008.
5. Besaeva A.G., Dzudcov I.M., Halidova R.Sh. Formirovanie npravstvenno-eticcheskoj orientacii shkol'nikov pri izuchении hudozhestvennogo proizvedeniya. *Sinergiya nauk*. 2017; T. 1, № 17: 1380 – 1386.
6. Dzhioeva A.R. O vidah universal'nyh uchebnyh dejstvij i ih realizacii v usloviyah obsheobrazovatel'noj shkoly. *Sinergiya nauk*. 2016; 1: 7 – 13.
7. Dzhioeva A.R. O realizacii npravstvennogo potentsiala pedagogicheskoy kul'tury naroda v obrazovatel'nom processe shkoly. *Sinergiya nauk*. 2017; 14: 567 – 572.
8. Zakrutkin V.A. *Mater' chelovecheskaya*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 13. 08.18

УДК 371

Karimova R.M., Methodist Center for Advanced Studies, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan),
E-mail: jenyant71@mail.ru

ORIGINS OF VOLUNTEERING IN KAZAKHSTAN. The purpose of the study is to analyze the origins of volunteerism in Kazakhstan. The nomadic Kazakhs Youth lessons took place from early childhood, through the everyday asara household and ceremonial life and nomadic ethnic society in its place in accordance with its real and recognizable society status. Features of nomadic volunteering are given. The essence of the tradition and customs of Kazakhs is revealed. Theoretically, to justify the presence in the Kazakh asar-volunteer of a kind of educational ethno-procedural mechanism and the possibility of its use for the practice of education. The methods of asar are determined. Daily everyday life of Kazakhs is justified. The ceremonial life of the Kazakhs is colorfully painted. Holidays related to asar are given. The content of asar is substantiated. The article gives recommendations on asar.

Key words: origins, volunteerism, asar, Kazakhs.

Р.М. Каримова, методист Центра повышения квалификации, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, E-mail: jenyant71@mail.ru

ИСТОКИ ВОЛОНТЕРСТВА В КАЗАХСТАНЕ

Целью исследования является анализ истоков волонтерства в Казахстане. В кочевой жизни казахов молодёжь с раннего детства проходила уроки асара, через повседневную бытовую и обрядовую жизнь и занимала в кочевом этническом обществе свое место в соответствии со своим реальным и признаваемым обществом статусом. Приводятся особенности кочевого волонтерства (асара). Раскрывается сущность традиции и обычая казахов. В статье теоретически обосновывается присутствие в асаре-волонтерстве казахов своеобразного воспитательного этно-процессуального механизма и возможности его использования для практики воспитания. Определяются методы асара. Обосновывается повседневная бытовая жизнь казахов. Красочно расписывается обрядовая жизнь казахов. Приводятся праздники, связанные с асаром. Обосновывается содержание асара. В статье даются рекомендации по асару.

Ключевые слова: истоки, волонтерство, асар, казахи.

Волонтерство в Казахстане имеет глубокие исторические корни. Анализ данной проблемы показал, что отдельные формы добровольной помощи кочевой социальной организации включали каумдык (общинное) аманат (поручительство) за провинности членов семьи и внесение оплаты в счет оплаты их карыз (долгов). Необходимо отметить, что для понимания сущности волонтерства в Казахстане огромное значение имеет обычай асар, как некая общинная просьба о помощи. В период колонизации, до правления советской власти, основным видом общинной помощи были акты благотворительности на строительство общинных школ и мечетей. С приходом советской власти, волонтерство в Казахстане имело идейную и советскую политическую окраску, но на фоне массового советского оптимизма, энтузиазма, всеобщего стремления к оказанию безвозмездной помощи это выглядело внутренним импульсом волонтерства [1].

В процессе исследования истоков волонтерства в Казахстане, мы использовали историко-педагогический анализ, теоретический анализ. История волонтерства в казахской степи имеет глубокие исторические корни и неразрывно связана с традициями и обычаями казахского народа. Особенную актуальность волонтерство получило в связи с широким распространением тенгрианства и кочевого ислама в Казахстане, где традиция помощи, милосердия, любви к ближнему является одной из центральных в кочевой культуре казахов. В казахской степи, в праздники кочевого ислама, в основной праздник Наурыз (кочевой тюркский Новый год, 21 марта) кочевники всех сословий и возрастов выходили к центру аулов, вместе праздновали и раздавали подарки, подношения друг другу и всем нуждающимся.

Французское «volontaire» восходит к общеиндоевропейскому корню, означающему стремление, желание: латинское «voluntas» и казахское «асар» из той же парадигмы. Тюрки-казахи отличались вековым традиционным гостеприимством, которое сохранилось и укрепилось до современных дней. Виктор фон Герн писал: «Как казахи... вообще и до сих пор отличаются приветливостью, добродушием и гостеприимством, которое возведено у них даже в культ» [2].

По казахским традициям, конак (гость) имел очень высокий социальный статус и находился под защитой хозяина дома, где гостевал. Ф. фон Хелльвальд писал: «Киргиз-кайсаки в высшей степени гостеприимны, так что чужестранец может спокойно спать в юрте, не боясь быть ограбленным или убитым» [2].

В традиционной кочевой культуре казахов веками присутствовал обычай конак-асы, согласно которому, каждый кочевник обязывался предоставлять кров, питание, уход гостю как кудай конак (гость от Бога) [3]. Оригинальный кочевой обычай ауыз тию (отведать угощение) был старейшим обычаем казахского народа. Кто бы ни приходил в дом, юрту, хозяева его не отпускали до тех пор, пока он не отведал угощения. У кочевников казахов

традиционно существовал веками обычай ерулик – традиция приглашения новоселов в гости родственниками и соседями. В казахском ауле, новоселов, переехавших из других аулов, друзей, родня, соседи приглашали на званый ужин. Данный обычай помогал переселенцам быстро адаптироваться к новому месту жительства. В кочевом обществе казахов традиционно бытовал обычай жылу. Смысл его состоял в том, что пострадавшие в непогоду, в стихию семьи получали помощь со стороны кочевой общины. Семьям из числа пострадавших выделяли скот, одежду, жилье и посуду. Данная традиция была актом проявления сочувствия и сострадания. По традиции кочевого сообщества, кочевник отказавшийся в предоставлении жылу исключался из рода и подлежал выселению с аула. В кочевом сообществе, обычай асар, прямой казахский аналог волонтерства, был традицией степняков по совместному безвозмездному добровольческому труду. В асар все кочевники аула общими силами выполняли общественную работу. По асар все вместе укрепляли, строили зимовки, копали арыки, колодцы, сажали деревья, возводили постройки, укрытия для домашнего скота. Традиционный асар был ярким отражением братства и единства кочевого сообщества. В начале XX века казахи, используя асар, строили повсеместно светские школы, медресе, дома, клубы, мечети. В асаре-волонтерстве казахов обнаруживается своеобразный воспитательный этно-процессуальный механизм [4]:

- Внешнее воздействие на подрастающее поколение этнических традиций асара.
- Подражание и усвоение подрастающим поколением этнических традиций асара.
- Стремление подрастающего поколения к реализации этнических традиций асара.

Весь этот воспитательный этно-процессуальный механизм асара – волонтерства реализуется в: а) повседневной бытовой жизни казахов и б) обрядовой жизни казахов.

А). Повседневная бытовая жизнь казахов держалась на традиционных нормах мужского и женского труда в быту.

В асаре мужскими работами считались: уход за многочисленным скотом, скоряжные и плотничьи работы. Женские виды работ в асаре: доение многочисленных овец, коров, кобылиц, верблюдиц; взбивание масла, приготовление различных молочных продуктов в большом количестве; ежедневная выпечка хлеба, толчение проса, ручной помол зерна; сбор и доставка топлива (хворост, курай, кизяк), покраска шерсти, прядение, ткачество, вышивки, ковроткачество, изготовление чия, вяление кошм, пошив одежды, приготовление пищи, уборка юрты, стирка, воспитание и уход за детьми и т. д. Женских трудовых повинностей было очень много, женщина везде успевала. В этнопедагогике казахов есть определение трудолюбивой женщины: «Еңбекшіл қатынның қолы жіп иірсе, аяғы бесік тербетеді» – «Трудолюбивая женщина, чья нить не рвется, ноги не трясут колыбели».

вая женщина если рукой веревку вьет, то ногой люльку ребёнка качает».

Б). В богатой обрядовой жизни казахов традиционные мужские и женские нормы асара четко фиксировались в обрядовых и ритуальных действиях и ситуациях. Асар при ритуале «Отау кетеру» свадебного обряда казахов создание нового очага, новой семьи. У казахов народа есть понятие «Отау кетеру», что означает женитьбу, создание новой семьи. По обычаю, родители, как для сына, так и для дочери, готовят дом. В приданое девушки «жасау» входит «отау» (юрта). По обычаю отау (дом, юрта) должен принести счастье молодой семье, и поэтому юрту украшали, старались, чтобы в ней было уютно.

В этом асаре принимали участие родные и близкие, родственники со стороны матери (нағашы), соседи. Аулане принимают активное участие в интересном обязательном обряде «Отау кетеру» для новой молодой семьи. Шаңырақ (купол юрты) поднимают, обвязав шест (бақан) белой тканью. Поручают поднимать Шаңырақ уважаемому человеку – мужчине. Первыми входят в отау почитаемые женщины, в огонь вливают масло, порог и косяки двери обмазывают маслом.

Накрывается первый дастархан с богатым угощением. Входящие в отау осыпают все вокруг шашу, выражают свои благопожелания. Родные и близкие приносят «көрімдік» за отау, дарят скот, ценные подарки. В этом ритуале асара четко прослеживаются и неукоснительно выполняются статусные традиционные роли мужчин и женщин. Помимо вышеуказанных обрядов, в содержательной обрядовой жизни казахов было еще множество обрядов и ритуалов, обычаев и традиций связанных с асаром, таких как, Наурыз (Великий день, Новый год казахов), Аңшылық (охота), Күзем шай (праздник стрижки скота), Қой басты (обряд кошмовывания), қымызмұрындық (трудоу обряд первой пробы кумыса), Сабантой (праздник урожая), Саятшылық (охота с ловчими птицами), Салбырын (охотничий праздник состязания молодых джигитов) и другие обычаи, которые содержательно вошли в асар – волонтерство казахов.

Асар – волонтерство казахов подкреплялось нравственными установками повседневной и обрядовой жизни:

- Ата-анаң қарсы келме (не перечь родителям).
- Әдепсіз болма (не будь безнравственным).
- Досыңды сатпа (не предавай друзей).
- Еріншек болма (не будь ленивым) и другие [3].

Эти этнокультурные установки широко охватывали повседневную и обрядовую жизнь казаховского народа и выполняли функцию нравственного регулятора асара – волонтерства казахов.

Традиция асара-волонтерства казахов подкреплялась народными методами. Это такие общеизвестные методы: наблюдение, подражание, пример, приучение, житейские ситуации, внушение, требование, поощрение, наказание, усвоение и прочее. Об-

ратимся к некоторым из них. Житейские ситуации из народной культуры асара. В своем содержании житейские ситуации из народной культуры асара описывали короткие, яркие и завершенные по смыслу различные асарные события, факты, поступки, действия и т. п. Благодаря умелому и тактичному использованию житейских ситуаций из народной культуры асара, старшее поколение формировало у детей асарное сознание, асарные понятия, суждения и убеждения. Этот метод обретал большую эффективность, если использовался во взаимосвязи и взаимодополнении другими народными методами асарного воспитания, такими как наблюдение, асарное подражание, асарный пример, асарное внушение и т. п. В ходе рассказа житейских ситуаций из народной культуры асара, через объяснение шло усвоение подрастающим поколением отдельных асарных понятий, актов асарного поведения, некоторых техник асарного общения.

Метод примера из народной культуры асарной деятельности формировал у подрастающего поколения реальные образцы асарных поступков, развивал асарные чувства, мотивы и убеждения. Примеры из народной культуры асарной деятельности могли быть как положительные, так и отрицательные. Народ в этой ситуации делал упор на нравственную устойчивость асарного сознания детей, порицая те или иные встречающиеся отрицательные примеры из кочевой жизни народа, формируя у них установку – «Так нельзя поступать!». Здесь народ логично применял метод требования, который стимулировал или тормозил некоторые асарные качества и поступки у подрастающего поколения.

Как мы выше оговаривали, все народные методы асара-волонтерства между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, когда народ приучал старших детей к трудовой взаимопомощи и жизни, он использовал в совокупности методы примера, житейских ситуаций, внушения, подражания, требования, поощрения, наказания, усвоения образцов из народной трудовой жизни.

Таким образом, в кочевой жизни казахов молодежь с раннего детства проходила уроки асара, через повседневную бытовую и обрядовую жизнь и занимала в кочевом этническом обществе свое место в соответствии со своим реальным и признаваемым обществом статусом.

Следовательно, возвращаясь к положению волонтерства в Казахстане, хочется выразить надежду, что богатейшие традиции, которые имело когда-то асар – волонтерство в кочевом обществе казахов, не исчезли и не исчезнут, а содержательно внесут ценное дополнение в практику воспитания подрастающего поколения. Результаты исследования рекомендуются для использования при разработке концепции волонтерского движения в Казахстане.

Библиографический список

1. Потапова Н.А. *Волонтерство как феномен самореализации личности*. Санкт-Петербург, 2004.
2. Сакенов Д.Ж. *Использование народных традиций в подготовке старшеклассников к семейной жизни*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Алматы, 1994.
3. *Қазақтың әдет ғұрыптары мен салт дәстүрлері: Өткендегісі және бүгінгі*. Мақалалар жинағы. Алматы, 2001.
4. Sakenov D. Zh., et al. Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. *World applied sciences journal*. 2012; 19 (10): 1431 – 1436.

References

1. Potapova N.A. *Volonterstvo kak fenomen samorealizatsii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Sakenov D.Zh. *Ispolzovanie narodnyh traditsij v podgotovke starsheklassnikov k semejnoy zhizni*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Almaty, 1994.
3. *Qazaqtyn adet uryptary men salt destyrleri: Otkendegisi zhane bygini*. Maqalalar zhinary. Almaty, 2001.
4. Sakenov D. Zh., et al. Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. *World applied sciences journal*. 2012; 19 (10): 1431 – 1436.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

УДК 371

Kasimova B.S.-A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

BASES OF FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING OF YOUNGER STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS. The article deals with the formation of mathematical thinking of younger students in the learning process. One of the fundamental tasks that the primary school is designed to solve for the education of students is to form the most complete picture of the world, which is achieved, in particular, by means of mathematical thinking, which is an instrument of mental operations. The author concludes that there is an objective need to search for such pedagogical conditions that would contribute to the most effective development of mathematical thinking in children of primary school age, raising the level of children's learning material.

Key words: primary school students, mathematical thinking analysis, synthesis.

Б.С.-А. Касумова, канд. пед. наук, доц. каф. методик начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены вопросы формирования математического мышления младших школьников в процессе обучения. Одной из основополагающих задач, которые призвана решать начальная школа для образования учащихся, является формирование как можно более полной картины мира, что достигается, в частности, с помощью математического мышления, инструментом которого являются мыслительные операции. Автор делает вывод, что существует объективная необходимость поиска таких педагогических условий, которые способствовали бы наиболее эффективному развитию математического мышления у детей младшего школьного возраста, повышения уровня освоения детьми учебного материала.

Ключевые слова: учащиеся начальных классов, математическое мышление анализ, синтез.

В течение младшего школьного возраста у детей формируются мыслительные операции, по которым необходимо оценивать развитие математического мышления, а именно: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

Первоклассники и некоторые второклассники используют преимущественно практически-действенный и образно-речевой анализ предметов, явлений и тому подобное. С третьего, а иногда даже со второго класса он становится систематическим.

Дети сравнительно легко решают задачи, когда можно использовать практические действия с самими предметами, например, палочками, кубиками или выделить признаки частей предметов, наблюдая их. Сначала анализ является элементарным. Так, первоклассники в начале учебного года склонны анализировать только одну часть предмета (в рассказе при описании картины они определяют одно-два события, не выделяя главного). Постепенно анализ приобретает комплексный характер, становится более полным, поскольку учащиеся рассматривают более или менее все части или свойства познавательного предмета, хотя еще не устанавливают взаимосвязей между ними. У части учеников второго класса и в большинстве учеников четвертого класса анализ становится систематическим. Рассматривая части и свойства предметов, ученики находят среди них главные, выявляют их взаимосвязи и взаимозависимости. Объектом анализа являются предметы, явления, процессы, действия, поступки людей, языковые явления [1, с. 157 – 159].

Анализ при этом тесно связывается с синтезом, то есть объединением в мыслях выделенных элементов в единое целое, установлением связей между ними. Анализ, как и синтез, нужен для того, чтобы ученики осознали любой наглядный и речевой материал.

Как утверждают психологи М. Савчин и Л. Василенко, первоклассники легче осуществляют синтез в процессе выполнения практических действий. Уровень анализа и синтеза у младших школьников зависит не только от их общего развития, но и от предметов, которые являются объектом этих действий. Анализ и синтез сочетаются в сравнении объектов. При сравнении ученики начальных классов легко выделяют различия и труднее сходства, утверждает А. Савченко. В процессе систематического и длительного обучения они постепенно осваивают умение выделять и сравнивать сходства.

В исследовании А. Румянцева указываются индивидуальные различия в количестве признаков, по которым сравниваются предметы, в целом же они увеличиваются с возрастом учащихся. Количество признаков, по которым первоклассники сравнивают предметы, под конец учебного года возрастает в 1,8 раза по сравнению с той, которая была в начале учебного года [2, с. 24].

Если дидактические условия благоприятные, считает А.В. Скрипченко, то младшие школьники успешно учатся сравнивать также числовые и алгебраические выражения, формулы, схемы, предложения и т. п., находить в них нечто подобное и отличное. Младшим школьникам приходится сравнивать не только воспринимаемые, но и воображаемые объекты. Второклассники могут успешно выделить общие и отличительные признаки двух воображаемых, известных им предметов, живых существ (например, воробья и вороны, яблоки и сливы и тому подобное). Сравнивая новые и ранее познанные предметы или явления, младшие школьники не только анализируют и синтезируют, выражая результаты этих процессов в форме суждений [3].

Анализ переходит в абстрагирование, которое становится важным компонентом мыслительной деятельности учащихся, нужным для обобщения и формирования понятий. Одной из особенностей абстракции учащихся младших классов является их

тенденция больше сосредотачиваться на внешних признаках. Эти яркие признаки объекта они принимают за существенные, хотя они нередко не являются таковыми. Учащиеся начальных классов легче абстрагируют свойства предметов, чем связи и отношения между ними. Исследования Н. Менчинской и других ученых свидетельствуют, что схемы помогают младшим школьникам абстрагировать количественные зависимости от конкретного содержания задач. Эта помощь становится особенно эффективной, если ученики учатся самостоятельно чертить схемы, сопоставлять их с условиями задач и проявлять в разном их содержании одинаковую абстрактную математическую зависимость. Анализ объектов, абстрагирование их общих признаков подготавливает обобщение, которое проявляется в соотношении учащимися предметов и явлений определенных групп, видов, родов и тому подобное, позволяет классифицировать объекты и в полной мере систематизировать свои знания о них. В младшем школьном возрасте обобщение заключается в объединении предметов на основе определенного признака. Развития обобщения способствуют систематическому выполнению заданий на группировку наглядных предметов, словесно обозначенных объектов, решения математических задач [4].

С возрастом растет количество индуктивных умозаключений. Содержательность, истинность их зависит от опытной основы. Одновременно формируются у учащихся и дедуктивные умозаключения, которые основываются сначала на конкретных, взятых из чувственных наблюдений, а дальше и на абстрактных посылах, поддерживаемых конкретной ситуацией, о чем свидетельствуют исследования Г. Овчинниковой, З. Калмыковой [5].

Ученики младших классов быстрее овладевают индуктивными умозаключениями, чем дедуктивными. Индуктивные и дедуктивные умозаключения переплетаются в мышлении детей, направленном на решение доступных для них познавательных задач, в частности, таких, что требуют раскрытия причин различных природных явлений, мотивов поведения персонажей литературных произведений, с которыми учащиеся этого возраста знакомятся. Есть и индивидуальные особенности мышления младших школьников, которые проявляются в уровнях его мыслительных операций, в гибкости мышления, в соотношениях конкретно-образных и абстрактно-словесных элементов.

Учащиеся начальных классов осознают собственные мыслительные операции, что помогает им осуществлять самоконтроль в процессе познания. У них развиваются самостоятельность, гибкость, критичность мышления.

Изучение научной литературы показало, что, несмотря на большой интерес психологов и педагогов к проблеме развития математического мышления учащихся, многие ее аспекты остаются недостаточно изученными. В настоящее время эта проблема не получила достаточного теоретического разрешения.

Таким образом, налицо противоречие: с одной стороны, насущная необходимость в развитии математического мышления учащихся, а с другой – современные школьные программы, не позволяют в полной мере развивать математическое мышление учащихся. Чтобы снять это противоречие, необходимо, исходя из знания структуры умственных операций, разработать систему математических задач по каждой теме, решение которых совершенствует конкретные операции и приемы мышления.

В начальных классах не всегда уделяют достаточного внимания развитию математического мышления и считают, что все необходимые мыслительные навыки будут развиваться с возрастом самостоятельно. Данное обстоятельство приводит к замедлению роста формирования математического мышления детей и, как следствие, их интеллектуальных способностей, что не мо-

жет не сказаться отрицательно на динамике их индивидуального развития в дальнейшем.

Поэтому существует объективная необходимость поиска таких педагогических условий, которые способствовали бы наиболее эффективному развитию математического мышления у детей младшего школьного возраста, повышения уровня освоения детьми учебного материала.

Возможность усвоения математических знаний и приемов детьми младшего школьного возраста проверялась в психолого-педагогических исследованиях В.С. Абловым, Е.Л. Агаевым и других. В работах данных авторов доказывается, что в результате правильно организованного обучения младшие школьники весьма быстро приобретают навыки математического мышления, в частности, умение обобщать, классифицировать и аргументировано обосновывать свои выводы.

Вместе с тем, единого подхода к решению вопроса, как организовать такое обучение, в педагогической теории нет. Некоторые педагоги считают, что математические приемы являются неотъемлемой частью наук, основы которых включены в содержание образования, поэтому у учащихся при изучении школьных предметов автоматически развивается математическое мышление на основе заданных образов (В.Г. Бейлинсон, Н.Н. Поспелов, Н.Н. Скаткин).

Другой подход выражается во мнении части исследователей о том, что развитие математического мышления только через изучение учебных предметов является малоэффективным, такой подход не обеспечивает полноценного усвоения приемов математического мышления и поэтому необходимы специальные учебные курсы по логике (Ю.И. Веринг, Н.И. Лифинцева, В.С. Нургалиев, В.Ф. Паламарчук).

Еще одна группа педагогов (Д.Д. Зуев, В.В. Краевский) считают, что развитие математического мышления учащихся должно осуществляться на конкретном предметном содержании учебных дисциплин через акцентуацию, выявление и разъяснение в них математических операций.

Но каким бы ни был подход к решению этого вопроса, большинство исследователей сходятся в том, что развивать математическое мышление в процессе обучения – это значит:

- Развивать у учащихся умение сравнивать наблюдаемые предметы, находить в них общие свойства и различия.
- Вырабатывать умение выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от второстепенных, несущественных.
- Учить детей расчленять (анализировать) предмет на составные части в целях познания каждой составной части и соединять (синтезировать) расчлененные мышления предметы в одно целое, познавая при этом взаимодействие частей и предмет как единое целое.
- Учить школьников делать правильные выводы из наблюдений или фактов, уметь проверять эти выводы; прививать умение обобщать факты.
- Развивать у учащихся умение убедительно доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения.
- Следить за тем, чтобы мысли учащихся излагались определенно, последовательно, непротиворечиво, обоснованно [6, с. 221].

Таким образом, развитие математического мышления непосредственно связано с процессом обучения, формирование первоначальных математических умений при определенных условиях может успешно осуществляться у детей младшего школьного возраста, процесс формирования общематематических умений как компонента общего образования, должен быть целенаправленным, непрерывным и связанным с процессом обучения школьным дисциплинам на всех его ступенях.

Для эффективного развития мышления младших школьников необходимо, прежде всего, опираться на возрастные особенности психических процессов детей.

Одной из причин возникновения у младших школьников трудностей в обучении является слабая опора на общие закономерности развития ребенка в современной массовой школе. Многие авторы отмечают снижение интереса к учебе, нежелание посещать уроки у младших школьников как следствие недостаточной сформированности уровня учебно-познавательной мыслительной математической деятельности. Преодолеть эти

трудности невозможно без учета возрастных индивидуально-психоматематических особенностей развития математического мышления младших школьников.

Младший школьный возраст характеризуется наличием существенных сдвигов в развитии мышления под влиянием целенаправленного обучения, которое в начальной школе строится на основе характеристики предметов и явлений окружающего мира. Особенность детей младшего школьного возраста – познавательная активность. К моменту поступления в школу младшему школьнику, помимо познавательной активности, уже доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания.

Поэтому одной из основополагающих задач, которые призвана решать начальная школа для образования учащихся, является формирование как можно более полной картины мира, что достигается, в частности, с помощью математического мышления, инструментом которого являются мыслительные операции.

В начальной школе на основе любознательности, с которой ребенок приходит в школу, развиваются учебная мотивация и интерес к экспериментированию. Самостоятельность, которую ребенок дошкольного возраста проявлял в игровой деятельности, выбирая ту или иную игру и способы ее осуществления, преобразуется в учебную инициативность и самостоятельность суждений, способов и средств деятельности. В результате сложившегося в дошкольном учреждении умение следовать образцу, правилу, инструкции у младших школьников развивается произвольность психических процессов, поведения, возникает инициативность в познавательной деятельности.

На основе сложившегося в игровой деятельности умения использовать предметы, а также умение понимать изображение и описывать изобразительными средствами увиденное и свое отношение к нему развивается знаково-символическая деятельность младших школьников – умение читать графический язык, работать со схемами, таблицами, графиками, моделями.

Активное включение в обучение моделей разного типа способствует развитию у младших школьников наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Младшие школьники отличаются от детей старшего возраста реактивностью психики, склонностью сразу же реагировать на воздействие. У них ярко выражено стремление к подражанию взрослым. Их умственная активность, таким образом, направлена на то, чтобы повторить, применить. Младшие школьники не проявляют самостоятельного интереса к выявлению причин, содержанию правил. Вопросы они задают только по поводу того, что и как нужно делать, то есть для мышления младшего школьника характерно некоторое преобладание конкретного, наглядно-образного компонента, неумение дифференцировать признаки предметов на существенные и несущественные, отделять главное от второстепенного, устанавливать иерархию признаков и причинно-следственные связи и отношения [6].

Исследовав осуществление младшими школьниками таких математических операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, мы пришли к выводу о том, что основными особенностями математического мышления младших школьников являются: преобладание чувственного, деятельного анализа над абстрактным, осуществление синтеза преимущественно в наглядной ситуации без отрыва от действий с предметами; несформированность базовых умений для проведения обобщения; неумение выделять существенные признаки, чаще всего, заменяя их внешними яркими признаками предметов. В то же время это не означает, что у них отсутствует математическое мышление. Исследования П.Я. Гальперина и др. показали, что возможности младших школьников значительно шире той математической деятельности, которая преимущественно происходит в начальной школе. Они могут осваивать более сложный теоретический и математический материал. В этой связи мы считаем, что перечень основных вышеизложенных математических операций, на развитии которых в основном акцентировано внимание в начальной школе, должен быть дополнен такими математическими операциями, как определение понятий, формулировки суждений, проведения математического разделения, построение умозаключений, аналогий, доказательств.

Библиографический список

1. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. *Трудности детского мышления*. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для сред. мед. учеб. заведений. Москва, 2014.
2. Румянцева Л.И. Особенности процесса сравнения у младшего школьника. *Типические особенности умственной деятельности младших школьников*. Москва, 2012.
3. Скрипченко А.В., Волынская Л.В., Огородничук З.В. *Возрастная и педагогическая психология*: учебное пособие. Москва, 2015.
4. Меланов С.В. К вопросу о структуре и составе теоретического мышления. *Мир психологии*. 2017; 1.
5. Калмыкова С.И. Пути развития продуктивного мышления школьников. *Вопросы психологии*. 2013; 3.
6. Обухова Л.Ф. *Возрастная психология*. Москва: Педагогическое общество России, 2016.

References

1. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. *Trudnosti detskogo myshleniya*. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya sred. med. ucheb. zavedenij. Moskva, 2014.
2. Rumyantseva L.I. Osobennosti processa sravneniya u mladshogo shkol'nika. *Tipicheskie osobennosti umstvennoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov*. Moskva, 2012.
3. Skripchenko A.V., Volynskaya L.V., Ogorodnichuk Z.V. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2015.
4. Melanov S.V. K voprosu o strukture i sostave teoreticheskogo myshleniya. *Mir psihologii*. 2017; 1.
5. Kalmykova S.I. Puti razvitiya produktivnogo myshleniya shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 2013; 3.
6. Obuhova L.F. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2016.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 378.3

Medveditskova L.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: lusia_stavropol@mail.ru

FORMATION OF FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE DIVISIONS OF ATS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.

The article deals with the issues concerning the general characteristics of a favorable psychological climate in the ATS units and the ways of its formation. It is shown that the nature of relationships between employees most fully reflects the psychological climate in the team. The characteristics of favorable and unfavorable psychological climate in the team are considered. The author concludes that the head of the department plays an important role in the formation of a favorable psychological climate. An important condition for maintaining a favorable psychological climate is the ability to combine different management styles, to apply an individual approach to employees, to promote their personal growth.

Key words: employees of ATS units, managers, psychological climate, management styles.

Л.В. Медведицкова, канд. юр. наук, доц., нач. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, E-mail: lusia_stavropol@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ОВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся общих характеристик благоприятного психологического климата в подразделениях ОВД и путей его формирования. Показано, что характер взаимоотношений между сотрудниками наиболее полно отражает психологический климат в коллективе. Рассмотрены характеристики благоприятного и неблагоприятного психологического климата в коллективе. Автор делает вывод, что в процессе формирования благоприятного психологического климата большую роль играет руководитель подразделения. Важным условием поддержания благоприятного психологического климата является умение сочетать различные стили управления, применять индивидуальный подход к сотрудникам, способствовать их личностному росту.

Ключевые слова: сотрудники подразделений ОВД, руководители, психологический климат, стили управления.

В последнее время в учреждениях системы МВД уделяется большое внимание состоянию психологического климата в коллективах. Уже не требует доказательств тот факт, что эффективность оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД, помимо чисто профессиональных факторов, во многом зависит от характера взаимоотношений в коллективах.

Прежде чем рассмотреть характер взаимоотношений сотрудников подразделений ОВД, выделим признаки, характеризующие специфику данных коллективов:

- закрытость коллективов от посторонних;
- нередко экстремальный характер деятельности;
- большое количество совместного проведенного времени членами коллектива (в том числе, подчас, круглые сутки – во время дежурств);
- четкая регламентация времени и деятельности коллектива;
- субординация с руководителями подразделений и служб, а также с отдельными членами группы;
- приоритетное значение соблюдения служебной дисциплины и т. д.

Если рассматривать общие тенденции, в наибольшей степени влияющие на психологическое состояние работников подразделений системы МВД, то можно выделить следующие:

- государственная политика, определяющая основные цели и задачи деятельности системы МВД;
- кадровая политика системы МВД;

- авторитет и престиж органов внутренних дел в стране;
- уровень криминогенной обстановки в стране;
- состояние правовой культуры населения страны и отдельных социальных групп;
- общественное мнение о деятельности системы МВД в целом и сотрудников ОВД, в частности.

На основе анализа существующей практики и мнения учёных по данному вопросу, можно выделить следующие признаки, которые могут всесторонне охарактеризовать специфику взаимоотношений сотрудников отдельных подразделений системы МВД:

- психологический климат в коллективе;
- преобладающий эмоциональный фон;
- степень согласованности формальных и неформальных структур в коллективе;
- характер межличностных отношений между сотрудниками;
- степень сплочённости сотрудников;
- преобладание конструктивных или неконструктивных способов разрешения и предупреждения межличностных конфликтов;
- степень соответствия стиля руководства уровню развития коллектива и др.

На наш взгляд, наиболее полно учитывает характер взаимоотношений между сотрудниками психологический климат в

коллективе. При этом можно отметить, что психологический климат является отражением качественной стороны межличностных отношений, которые проявляются в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности каждого из работников в коллективе [1].

На основании анализа психолого-педагогической, методической литературы [1; 2], дадим общую характеристику этого сложного явления:

Психологический климат – это свойство служебного коллектива, определяемое межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения и мысли; устойчивый психический настрой членов коллектива, имеющий многообразные формы проявления во всей жизнедеятельности коллектива сотрудников ОВД. Психологический климат представляет совокупность взаимообусловленных психологических особенностей группы, определяется как совокупность качеств и состояний, выражающих самочувствие каждого члена коллектива, доминирующее настроение членов коллектива, преобладание групповых настроений и взглядов; в которых обнаруживается отношение профессиональной деятельности, друг к другу, интеллектуальная и нравственная атмосфера.

Среди наиболее значимых, учёные [2] выделяют следующие признаки благоприятного психологического климата в коллективах (табл. 1):

Таблица 1

Признаки благоприятного психологического климата в коллективах

№	Признаки
1)	отсутствие выраженного давления руководителей на подчиненных
2)	удовлетворённость сотрудников принадлежностью к данному коллективу
3)	преобладание делового настроения в течение рабочего дня у большинства сотрудников
4)	наличие доброжелательной и деловой критики в коллективе
5)	групповая сплочённость членов коллектива
6)	доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу
7)	высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в критических и повседневных ситуациях жизнедеятельности коллектива
8)	адекватные, основанные на взаимоуважении взаимоотношения между руководителем и подчиненными
9)	достаточная информированность членов коллектива об основных задачах и состоянии производственных дел
10)	наличие возможности выражения собственного мнения при обсуждении производственных вопросов
11)	принятие всеми сотрудниками ответственности за состояние дел в коллективе
12)	справедливость и гласность в оценке деятельности членов коллектива, а также распределения вознаграждений

Между тем, необходимо чётко вычленять и признаки неблагоприятного климата в коллективах подразделений ОВД (табл. 2).

Таблица 2

Признаки неблагоприятного психологического климата в коллективах

№	Признаки
1)	высокая текучесть кадров
2)	Неточное или халатное выполнение решений и приказов руководства
3)	распространение слухов, жалобы
4)	устраивание сотрудниками, при возможности, длительных перерывов во время работы
5)	низкая активность сотрудников при обсуждении служебных вопросов;

6)	равнодушное отношение большинства сотрудников к происходящему в коллективе
7)	отсутствие критики и самокритики
8)	возникновение частых конфликтных ситуаций между сотрудниками;
9)	отсутствие желания вместе проводить время, досуг и пр.
10)	низкие показатели в профессиональной деятельности и др.

Для формирования благоприятного климата в подразделении ОВД большое значение имеют даже не отдельные свойства сотрудников, а их сочетание. В этой связи крайне важен уровень психологической совместимости сотрудников в коллективе.

Психологическая совместимость – это благоприятное сочетание свойств членов коллектива (темперамента, черт характера, личностных качеств, способностей), обеспечивающее эффективность совместной деятельности и личную удовлетворённость каждого сотрудника. Совместимость проявляется во взаимопонимании, сочувствии, сопереживании членов коллектива друг другу [3; 4].

Несовместимость проявляется в стремлении членов коллектива избегать друг друга, а в случае неизбежности контактов приводит к отрицательным эмоциональным состояниям и даже к конфликтам.

В процессе формирования благоприятного психологического климата большую роль играет руководитель подразделения. Прежде всего, важен стиль профессиональной деятельности. Как показывает практика, при управлении достаточно сплочённым коллективом, каждый член которого характеризуется высоким уровнем дисциплинированности, ответственности и профессионализма, когда сформирована команда единомышленников, стабильна служебная дисциплина, ведущая роль должна отводиться демократическому стилю управления. При демократическом стиле руководства в группе создается самая благоприятная атмосфера для работы, для решения наиболее сложных задач, для удовлетворения многих важных социальных потребностей. Но следует помнить, что обозначенный стиль руководства бывает эффективным только при наличии вышеперечисленных характеристик членов коллектива. При недостаточной дисциплинированности сотрудников и невысоком уровне их профессионализма, в большей степени подходит авторитарный стиль, который, в процессе роста сплочённости коллектива, может быть заменён на авторитарно-демократический. В экстремальных ситуациях, в условиях дефицита времени, когда необходимо добиться высокой согласованности действий, более эффективным является авторитарный стиль руководства. Практика показывает, что в условиях системы МВД либеральный стиль, скорее, будет неблагоприятным, так как в атмосфере низкого контроля руководителем своих подчинённых может привести к снижению дисциплинированности и ответственности членов коллектива (за исключением тех случаев, когда члены коллектива отличаются исключительной сознательностью, дисциплинированностью, высоким уровнем профессионализма). Всё больше учёных-практиков склоняется к мысли о том, что для формирования благоприятного психологического климата в коллективах системы МВД, наиболее удачным будет гибкий или комбинированный стиль управления, сочетающий в себе отдельные элементы разных стилей, в зависимости от характера производственных ситуаций.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что с целью формирования благоприятного психологического климата, руководителю следует придерживаться следующих рекомендаций:

- быть для сотрудников личным примером, оказывать на них конструктивное положительное влияние;
- регулярно проводить мониторинг состояния психологического климата в коллективе, при необходимости, принимать меры по коррекции существующих взаимоотношений;
- постоянно создавать условия для дальнейшего развития группы, роста профессионализма всех сотрудников;
- вовлекать членов коллектива в новые виды деятельности, которые не только могут заинтересовать, но и поднять общий жизненный тонус подразделения, предоставят возможность для раскрытия личности сотрудников с новых сторон;
- осуществлять индивидуальный подход к сотрудникам в процессе управления, учитывать личностные особенности сотрудников и их взаимоотношения.

Библиографический список

1. *Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации*: учебник. Под общей редакцией В.Я. Кикоты. Москва, 2009.
2. *Роль руководителя в формировании социально-психологического климата в структурных подразделениях органов внутренних дел*: учебно-методическое пособие. Барнаул, 2007.
3. Романенко, И.И. Туманов В.Д., Филиппенкова Н.Ю. Диалектические аспекты процесса воспитания как основы морально-психологического обеспечения органов внутренних дел. *Вестник ВИПК сотрудников МВД России*. 2011; 3 (19): 34 – 38.
4. *Юридическая педагогика в МВД*. Под редакцией А.М. Столяренко. Москва, 1997.

References

1. *Vospitatel'naya rabota s lichnym sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii*: uchebnik. Pod obschej redakciej V.Ya. Kikoty. Moskva, 2009.
2. *Rol' rukovoditelya v formirovanii social'no-psihologicheskogo klimata v strukturnykh podrazdeleniyah organov vnutrennih del*: uchebno-metodicheskoe posobie. Barnaul, 2007.
3. Romanenko, I.I. Tumanov V.D., Filippenkova N.Yu. Dialekticheskie aspekty processa vospitaniya kak osnovy moral'no-psihologicheskogo obespecheniya organov vnutrennih del. *Vestnik VIPK sotrudnikov MVD Rossii*. 2011; 3 (19): 34 – 38.
4. *Yuridicheskaya pedagogika v MVD*. Pod redakciej A.M. Stolyarenko. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 378

Mikhailov D.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru

CONTENTS AND SOFTWARE FOR FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF TEACHER EDUCATION. In the article it is noted that the formation of the legal competence of the bachelor of pedagogical education took into account the peculiarities of students as a specific social group of people, the researchers determine the scientific and methodological support and content of the professional training of bachelors of pedagogical education, in accordance with the tasks of our study, we combined the content into separate groups humanitarian and social disciplines, singled out the disciplines that unite scientific knowledge in the framework of the studied problem. Important conditions of high-quality legal training of students is the qualification and competence of teachers, development of technology of formation of legal competence of the future bachelor of pedagogical education.

Key words: content, formation, competence, legal competence, bachelor of pedagogical education.

Д.А. Микаилов, аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отмечено, что формирование правовой компетентности бакалавра педагогического образования происходило с учетом особенностей студентов, как специфической социальной группы людей. Научно-методическое обеспечение и содержание профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования было определено в соответствии с задачами нашего исследования. При этом мы объединили в отдельные группы содержание гуманитарных и социальных дисциплин, выделили дисциплины, объединяющие научные знания в рамках изучаемой проблемы. Важными условиями качественной правовой подготовки учащихся выступали квалификация и компетентность педагогов, разработанность технологии формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования.

Ключевые слова: содержание, формирование, компетентность, правовая компетентность, бакалавр педагогического образования.

Несмотря на то, что правовая компетентность будущего педагога должна иметь профессиональную направленность, она начинает формироваться не в процессе реализации педагогической деятельности, а гораздо раньше, еще в период обучения. При формировании правовой компетентности бакалавра педагогического образования необходима организация учебной деятельности таким образом, чтобы она осуществлялась в профессиональном ключе с учетом задач и специфики профессии педагога. Практически наблюдения показывают, что уровень правовой компетентности бакалавра педагогического образования достаточно низок. Для его повышения следует ввести в учебные программы предметы «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности», «Основы права». Для разработки методического обеспечения формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования необходим анализ процесса формирования необходимых качеств у студентов в период их обучения в вузе.

В процессе формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования мы учитывали следующие критерии отбора содержания профессиональной подготовки:

- **критерий соответствия** содержания обучения целям формирующей работы, т. е. содержание обучения и выбранные в соответствии с ним методы обеспечивают формирование правовой компетентности бакалавра педагогического образования;

- **критерий опоры на ценности гуманизма** означает, что студенты должны воспринимать профессиональную коммуникацию как общение равных партнеров. Противоречия в данной среде решаются с опорой на терпимость по отношению к другой личности и уважение к ней;

- **критерий опоры на имеющийся актуальный опыт** означает, что работа со студентом должна быть индивидуальной, личностно-ориентированной. Она определяется уровнем культуры конкретного студента и его опытом в общении;

- **критерий отбора содержания образования с целью формирования правовых компетенций** означает, что студент должен приобрести правовые компетенции, позволяющие ему находить адекватные способы решения проблем, возникших в процессе выполнения им своей профессиональной деятельности.

Основную нагрузку в процессе формирования правовой компетентности бакалавра педагогического образования в процессе изучения дисциплин гуманитарного и социального цикла несут дисциплины: «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности», «Основы права».

Дисциплина «**Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности**» в учебном плане входит в число дисциплин гуманитарного блока и предусматривается для изучения всеми ФГОС ВО. Содержание отдельных разделов и тем, указанных в разработанной программе дисциплины, способствует

ет формированию знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в правовом ключе.

Дисциплина **«Правовое обеспечение профессиональной деятельности»** входит в число дисциплин гуманитарного блока и предусматривается для изучения всеми ФГОС ВО. Содержание отдельных разделов и тем, указанных в разработанной программе дисциплины, способствует формированию у будущих педагогов знаний и умений, необходимых для собственной реализации в образовательном правовом пространстве.

Дисциплина **«Основы права»**, изучение которой происходит на начальных ступенях получения высшего образования, входит в систему социально-гуманитарных дисциплин и является её важным структурным элементом. Данная учебная дисциплина вводится с целью повышения уровня правовой культуры, правового воспитания студентов независимо от профиля их профессиональной подготовки и способствует развитию социально-личностных компетенций [1; 2; 3].

Для эффективной реализации указанных принципов в образовательной среде вуза необходимо создание специальных педагогических условий. Ю.К. Бабанский трактует педагогические условия как обстановку, при которой наилучшим образом взаимодействуют все составляющие учебного процесса, т. е. учебный предмет, преподавание и учение. Такая обстановка способствует тому, что учащиеся хорошо учатся, а учителя успешно преподают и эффективно руководят учебным процессом [4].

Можно сказать, что под педагогическими условиями понимается результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения целей образования [5]. Для выявления значимости того или иного условия формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования был проведён опрос среди педагогов высших и средних профессиональных образовательных организаций.

Обобщение данных анкет подтверждает, что учителя понимают, что важным условием качественной правовой подготовки учащихся выступает квалификация педагогов, способствующая формированию правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования (1 место) и разработанность технологии формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования (2 место).

Диапазон возможных педагогических условий для конкретной формирующей работы весьма значителен. Среди обязательных педагогических условий формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования мы выделяем несколько групп:

1) **содержательные условия** – включенность в содержание дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла задач формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования; обновление содержания правовых дисциплин путем привлечения внимания студентов к вопросам реализации правовых норм в их будущей профессиональной деятельности; ориентированность не на информационный компонент содержания правового обучения, а на освоение процедур и способов профессионально-правового действия путем решения правовых задач, связанных с профессиональной деятельностью; установление структурных и логических межпредметных связей правовых и педагогических дисциплин для более эффективного развития правовых компетенций;

4) **дидактические условия** – актуализация педагогического потенциала содержания дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла, повышение роли межпредметных связей в формировании правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования, интенсификация процесса формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования посредством введения в учебные программы подготовки бакалавров дополнительных курсов по вопросам права для обеспечения непрерывности правовой подготовки будущего бакалавра педагогического образования, реализация правовых компетенций и осуществление правосопитательной и правозащитной деятельности в рамках педагогической практики;

5) **методические условия** – методы и формы формирования правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования в учебном процессе вуза, включая методы активного обучения (ролевые игры, метод мозгового штурма, дискуссии с применением технологии «ПОПС-ФОРМУЛЫ», метод конкретной ситуации, словесные ассоциации, контент-анализа правовых документов и др.);

6) **диагностические условия** – формирование правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования с учетом результатов диагностики компонентов правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования, позволяющих успешно решать правовые задачи, и их своевременной коррекции в случае выявленной необходимости; применение диагностических методик для изучения уровня правовой компетенции будущего бакалавра педагогического образования.

Реализация указанных педагогических условий стимулируют переход правовой подготовки будущего бакалавра педагогического образования на качественно новый уровень.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. *Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2012.
2. Алижанова Х.А., Гаджиев Г.М. Внедрение педагогических инноваций в профильное обучение старшеклассников. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2010; 3: 86 – 89.
3. Алижанова Х.А. Социально-педагогические предпосылки профильной подготовки в системе образования. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2011; 10 (80): 20 – 25.
4. Бабанский Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, 1985.
5. Алижанова Х.А. Применение исследовательского метода в образовательном процессе. *European Social Science Journal*. 2012; № 10, 1 (26): 44 – 50.

References

1. Alizhanova H.A. *Ekonomicheskaya podgotovka starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo obucheniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
2. Alizhanova H.A., Gadzhiev G.M. Vnedrenie pedagogicheskikh innovacij v profil'noe obuchenie starsheklassnikov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2010; 3: 86 – 89.
3. Alizhanova H.A. Social'no-pedagogicheskie predposylki profil'noj podgotovki v sisteme obrazovaniya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2011; 10 (80): 20 – 25.
4. Babanskij Yu.K. *Metody obucheniya v sovremennoj obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 1985.
5. Alizhanova H.A. Primenenie issledovatel'skogo metoda v obrazovatel'nom processe. *European Social Science Journal*. 2012; № 10, 1 (26): 44 – 50.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 371

Taha Faisal, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: Faisal_taha@hotmail.com

SPECIFICS OF MODERN SCHOOL OF MANAGEMENT AND SELF-MANAGEMENT. Self-management in schools is a systemic approach based on central elements, such as the centralization of internal control in decision-making, formulating an educational vision, defining needs, managing resources, creating appropriate conditions for learning and developing learning environments and

employing auxiliary forces for students with difficulties. In addition, it emphasizes the importance of empowering the school principal and staff, and turning the school into a learning organization that constitutes the basis for personal and organizational professional development for all members of the school. Pedagogic innovation is an educational approach that views the student as an autonomous person who is actively involved in his or her own learning, and advocates the humanistic approach that sees people as the creators of their future. It also uses new methods that integrate ICT and uses assessment and teaching alternatives. It is a pedagogical practical method that accounts for the student's character and needs and for the teachers' professional development. Innovative pedagogy describes a flexible learning structure adapted to socio-cultural, economic and technological change processes and changes in perception of the essence of knowledge. It is a qualitative pedagogy in an innovative environment that defines the goals of education and the desired learner in the 21st century. Such pedagogy creates an incentive and will to learn. There is a congruence between the concept of a self-managed school and the essence of innovative management. Both concepts meet the demands of the students and the nascent society, and promote adjustable learning, values, high thinking skills, and the use of new technological tools.

Key words: self-managed school, innovative school, innovative pedagogy, quality pedagogy.

Таха Файсаль, аспирант педагогического факультета, Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: Faisal_taha@hotmail.com

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И САМОМЕНЕДЖМЕНТА

Самоуправление в школах – это системный подход, основанный на центральных элементах, таких как централизация внутреннего контроля в процессе принятия решений, определение потребностей, управление ресурсами, создание соответствующих условий для обучения и развития учебной среды и использование вспомогательных мероприятий для учащихся с трудностями в обучении и спецификой развития. В статье подчеркивается важность расширения прав и возможностей директора и персонала школы с целью превращения школы в учебную организацию, которая составляет основу для личного и профессионального развития всех членов школы. Инновационная педагогика описывает гибкую структуру обучения, адаптированную к социокультурным, экономическим и технологическим изменениям, изменениям в восприятии сущности знаний. Это качественная педагогика в инновационной среде, которая определяет цели образования и желаемого ученика в 21 веке. Такая педагогика создает стимул и желание учиться. Существует соответствие между концепцией самоуправляемой школы и сущностью инновационного менеджмента. Обе концепции отвечают требованиям учащихся и способствуют формированию общекультурных ценностей, высоких навыков мышления и использованию новых технологических инструментов.

Ключевые слова: самоуправляемая школа, инновационная школа, инновационная педагогика, качественная педагогика.

Self-management school is a school that enjoys maximum flexibility in using all the resources at its disposal to improve and advance its pedagogical achievements. With the delegation of economic, manpower and other pedagogic powers, which until now were under the control of the ministry of education and culture and local authorities, directly to the school's educational staff and its principal (<https://www.kneset.gov.il/mmm/data/pdf/m00014.pdf>).

The center of management and decision making in a self-managed school in the pedagogic, organizational and financial fields is internal. Its management culture is flexible and suits itself to new information and internal and external changes in its organizational environment efficiently and in short time (Friedman, 1998) [1]. This type of school would have a responsibility to report to the central authorities about the goals he set to himself, how he allocated his resources and set his priorities, and of course, his educational and social outputs. The goal in a transition to school self-management is to improve students' achievements and increase their success. To achieve this goal, some main goals were defined to "self-managed schools", as defining clear and agreed school pedagogic goals, adjusting the curricula for these goals, operating internal feedback to promote student populations, expand manpower authority, and increase school's independence in budget managing (Friedman, 1998) [1].

Advantages of schools' self-management – Self-management provides benefits to the three main elements of the education system: school, the ministry of education, and the local authority (<https://www.kneset.gov.il/mmm/data/pdf/m00014.pdf>).

The advantages to school: delegating authority will enable school principal and school staff to make more effective use in the resources designated to learning and guidance. School can react in more flexibly to the students' needs, to make decisions in real time, and to adjust to individual needs, including the needs of the weak students, because the educational staff is in observation point that enables more precise diagnosis of these needs and centralizes the budgetary authority. Centralizing the authority with the responsibility is an additional burden that require the principal and his staff to define clear goals and directions for improvement of student achievements.

The advantages to the ministry of education: delegation of management from the ministry of education to school will enable the ministry, in the long term, to focus in defining national goals, basic educational goals and quality standards, and supervise their implementation. The goal is to gradually get free from the routine management processes and focus on the quality of education and the management processes that will be applied to schools themselves.

The advantages to the local authority: there is a need and desire of local government to expand its involvement in education also to authorities in pedagogical areas in addition to administrative authorities.

The main resistance to the transition to self-managed schools come from the employees' objection to change in the organization, fear from privatization of schools, fear of officials in local authority to lose authorities and roles, fear of losing control on funds, and the fear that managers will be dragged into ostentatious competition at the expense of investing in pedagogy, in which it is hard to show achievements in an era of competition, and the fear that the principal will have to engage in fields he is not an expert and will not be able to focus in his pedagogic work (Friedman, 1998) [1].

According to the director general's circular (circular 2015/1) [2], the managerial – pedagogical perception of self-managed schools is based on the central elements that comprise a systemic approach:

The first element is the focus of internal control. School acts as a focal point for decision-making, establishes a vision and an educational worldview, draws goals and targets, identifies and defines needs and directs the required resources, and decides on how to manage the resources to the students' advancement in the academic, emotional and social aspects. One of the tools to realize the foundation is the pedagogical flexibility principle, which is supposed to be manifested, inter alia, in the allocation of teaching hours and the manner in which they are distributed throughout the year, in autonomy in developing and operating special enrichment programs, in the flexible composition of study groups according to the students' needs, the subjects and conditions school is capable to produce and creating conditions that are suitable to study, among other things, by adjusting the teaching methods to the learning style, acquiring learning materials, developing learning environments and employing assistance for students with difficulties.

A second element and characteristic is delegation of authority and empowerment. There are processes in school that are designed to empower the school principal and his staff as those who are responsible for planning, decision-making processes, and educational outcomes. School adopts a decentralized, participatory and empowering approach. The school staff are given authority and a defined flexibility that enables them to realize their commitment to promote their goals. The tools for implementing the foundation include: an organizational infrastructure that reflects partnership, flexibility and authority for school officials, budgetary flexibility to school's work staff

for current needs and development needs, encouragement of educational initiatives, and personnel management.

A third element emphasizes school as a learning organization. The existence of an internal school-based learning system that serves as an infrastructure for professional, personal and organizational development. The tools for realizing the foundation include, inter alia, the existence of intra-school learning frameworks, holding professional development courses in accordance with the school needs, the existence of a support system, attendance and guidance to teachers.

The fourth element speaks of accountability. School reduces the gap between authority and responsibility and emphasizes the school responsibility to achieving its goals and for proper administration. The tools to realization and foundation include: adopting a result-based approach, maintaining evaluation and monitoring mechanisms in planned junctions, performing feedback-based decision-making processes, and approving a resource-linked work plan.

Another characteristic and foundation is the development of school-environment relations. School acts as an open system, aware of the local culture and the characteristics of the population and the environment in which it acts, it is attentive to the community needs and the potential in and outside school.

The goal of self-management is to improve school role and to adapt to and meet the challenges and needs of the 21st century. Due to the worldwide economic change in the direction of information economy, a knowledge-based economy with a global vision that will enable new generations to be more independent in their studies, more creative and more adaptable to the changing environment, i.e. creating quality education.

The self-managed school should have new vision to define new education paradigm and develop new education goals and teaching methods for future forms. Self-management is a distinct form of innovative management.

Pedagogic innovation in educational literature is perceived as a paradigm shift, from an educational approach that views students as having a passive role in teaching-learning processes (behaviorist approach) to an approach that views the student as an autonomous person actively involved in his own learning (constructivist approach) (Vidislavsky, 2015) [3]. Mioduser et al. (2003) claim that "pedagogic innovation" is a vague term. By their opinion, "Pedagogically, innovation means using new methods that integrate telecommuting and reflect constructivist aspects (as opposed to behavioral), for example, to shift more responsibility for learning to the students themselves, using alternatives to evaluation and teaching etc.

According to the OECD, as reported in the TALIS research, teaching and learning methods associated with a socio-constructivist paradigm are considered innovative, as they may provide students a more tailored response to the development of personal and interpersonal skills required today in an information-intensive society.

According to this and according to the findings of research about the factors that promote student achievement, the OECD's innovation strategy states that the teaching quality is especially important for improving educational outcomes. Empirical findings indicate the influence of teaching quality on learning effectiveness in class and on student outcomes, above and beyond the influence of personal factors like family background, intellectual ability, and prior knowledge. The teaching and learning environment, the social and class contexts of students' interactions among themselves and with their teachers have the strongest influence on learning outcomes. A pedagogical practice that meets these criteria is considered pedagogic innovation by the policy makers of the OECD. This practice involves the application of socio-constructivist approaches in teaching-learning processes that are based on the interaction between the teacher and the student and the group, and emphasize the individual's orientation and his learning processes. These approaches contribute to cognitive development of the students, invite students to participate in learning planning and class activities and enable a variety of interactions between the teacher and the students in the

class, in small groups and in individual learning. However, according to the OECD's innovation strategy, the implementation of such constructivist approaches is not sufficient to create pedagogical innovation, and two additional components in teaching practice – learning are required in high doses: 1. A clear structure of lessons and the teaching-learning frame, evaluation for learning and optimal management of class, and 2. Providing time for independent learning assignments.

Pedagogic practice must always be innovative by having the intention to adjust to the students' characteristics and their needs. In addition, professional development of teachers is also a pedagogical innovation. According to Kettunen (2011), innovation in education is an idea implemented in real life and pedagogical innovation includes approach and practice. It defines how knowledge is absorbed, produced, and implemented in order to create innovation. At the basis of this pedagogy is the humanistic approach that sees people as the creators of their future.

The term "innovative pedagogy" describes a flexible study structure adapted to socio-cultural, economic and technological change processes and changes in the perception regarding the essence of knowledge, while the studied content and knowledge are relevant to the changing reality.

A curriculum that suits the 21st century and relevant to the changing reality, bring the opportunity to deal with current issues and dilemmas that develop social-environmental awareness and systemic participation with the community. In addition to the basic curriculum, students develop the knowledge and skills required for optimal functioning, with intelligent use of information and communication technology, assuming that there is a connection between the acquiring knowledge and using it (Salomon, 2009) [4]. To aspire to quality teaching processes that transform public knowledge into students' private knowledge. It may be said that quality (good) teaching is teaching that creates motivation and a desire to learn. Learning is perceived as "a conscious and aware personal process that takes place in social context in a relationship with significant adults and the members of the peer group" (Director-General's circular, November 2008), and with materials, systems and tools in general and with technological systems and tools in particular (Salomon, 2009) [4].

The principles that enable quality teaching-learning processes in the innovative learning environment are:

Focusing the processes of teaching – learning – evaluation in particular (Director General's Circular, September 2010) [5] and emphasizing the individuality of the student. Adjusting the teaching to the students' variance in their goals, needs, areas of interest, preferences and prior experience, and allowing students to experience diverse processes of knowledge-building in various ways, and remove barriers between the world outside school and the school world, and maximal and optimal use of telecommuting to enable students to experience various knowledge-building processes, and to improve processes of teaching – learning – evaluation.

Research literature dealing with innovation sees in school's work environment a factor of major influence on the design of innovation and the success of its assimilation. School, like any organization, has an interaction with its environment. It is influenced by the environment and influences it, The environment may influence both the contents school deals with and the process that takes place there.

The involvement of students' parents and families in education has positive influence on the children and on the relations between school and the parents. However, for some school communities, innovative pedagogy may be incomprehensible and even encounter resistance due to disagreement about the school's goals and functions (Fullan M., 2001).

The perception of self-managed school is congruent with the essence of innovative school management that meets the demands of the students and the nascent society, designing and adjusting school in academic, valuable, high thinking skills aspects and use of new technological tools suitable for a changing and constantly innovating world environment.

Библиографический список / References

1. Friedman J.& Berma R. Self-management: changing the school management culture, the second year. Jerusalem, Henrietta Szold Institute, 1998.
2. Director General's Circular, 2015/1 (b), Transition to Self-Management in elementary Schools: Principles 26.
3. Vidislavsky M. Ways to meaningful learning. Jerusalem: Ministry of Education, Division A of Secondary Education, 2015.
4. Salomon J.A high-technology learning environment. Proposal for conceptual framework, 2009.
5. Circular of the Director General, September, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.08.18

УДК 378

Shibaev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Shibaeva L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

EFFICIENT FORMS OF INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENTS IN THE MODERN UNIVERSITY. The article considers approaches of effective pedagogical interaction between teachers and students. Ideally, the relations between all participants of the educational process in a modern university should be equal, based on humanistic principles of mutual respect and mutual development of teachers and students. Interesting and diverse forms of interaction between teachers and students are realized in mixed learning, when using traditional and innovative educational technologies, including information and communication technologies, as well as technologies of interaction in the conditions of distance learning. The effectiveness of pedagogical interaction to a certain extent depends on the consciousness and activity of its participants and, above all, teachers.

Key word: teachers, students, pedagogical interaction, modern university.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Л.М. Шибеева, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье рассмотрены подходы организации эффективного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. В идеале, отношения между всеми участниками образовательного процесса в современном вузе должны быть равноправными, основанными на гуманистических принципах взаимоуважения и взаиморазвития преподавателей и студентов. Интересные и разнообразные формы взаимодействия между преподавателями и студентами реализуются при смешанном обучении, когда используются традиционные и инновационные образовательные технологии, в том числе инфокоммуникативные технологии, а также технологии взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Эффективность педагогического взаимодействия в определяющей степени зависит от сознательности и активности его участников и, прежде всего, преподавателей.

Ключевые слова: преподаватели, студенты, педагогическое взаимодействие, современный вуз.

Качество образовательного процесса в вузе во многом определяется характером взаимодействия педагога и студентов. От этого зависят уровень подготовки будущего специалиста, успешность его профессиональной деятельности, а также успешность профессиональной самореализации педагога высшей школы. Тем самым теоретическая разработка проблем повышения эффективности самого процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе приобретает особую значимость.

Образовательный процесс как взаимодействие представляет собой многоплановое сотрудничество всех сторон. Особое значение приобретает этика делового общения. На сегодняшний день продуктивно организованный образовательный процесс подразумевает высокий уровень педагогического общения между педагогом и обучающимся. Основой обеспечения качества образования на современном этапе можно считать взаимоотношения участников образовательного процесса.

Характер взаимоотношений в современном вузе во многом зависит от ряда условий:

- традиций вуза;
- характера ориентированности педагогического коллектива (прежде всего, имеется в виду, какая направленность у большинства преподавателей – на студента или на себя?);
- от личностных и профессиональных качеств преподавателей;
- от индивидуальных особенностей студентов, сформированности их культуры.

В идеале, отношения между всеми участниками образовательного процесса в современном вузе должны быть равноправными, основанными на гуманистических принципах взаимоуважения и взаиморазвития преподавателей и студентов.

Ценность для любой образовательной организации представляет умение работать в команде, соблюдать интересы вуза и поддерживать имидж образовательной организации в целом и каждого участника образовательного процесса в частности [1; 2].

Важным условием эффективности образовательного процесса в вузе является отсутствие ситуаций унижения личности, проявлений дискриминации по половому, религиозному или национальному признаку.

Сплоченность и соучастие участников образовательного процесса, позволяет быстро, с низкими затратами решать возникающие проблемы, что повышает конкурентоспособность об-

разовательной организации и её привлекательность в образовательном пространстве.

Педагогическое взаимодействие – это процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие [3].

Как отмечают М.В. Старцев и И.А. Шаршов [3], процесс взаимодействия преподавателей и студентов будет эффективней, если:

- будут созданы установки преподавателей на значимость компонентов общения и взаимоотношений со студентами;
- будет увеличено в образовательном процессе количество обоюдозначимых видов работ, создающих общее поле взаимодействия [3].

Так, например, на Западе всё больше получает популярность так называемое смешанное обучение. По мнению специалистов, смешанное обучение обладает наибольшим потенциалом с точки зрения повышения качества образования и эффективности образовательного процесса, однако оно практически не используется в российских вузах, в отличие от вузов Европы и США.

Обучение по дисциплине в смешанной форме проводится как традиционно, в аудитории, так и с использованием технологий электронного обучения, в системе электронного обеспечения, а образовательный процесс, спроектированный и организованный в такой форме, сочетает в себе лучшие черты обоих подходов и, во многом, лишен их недостатков.

Одной из наиболее перспективных концепций смешанного обучения является Концепция Bring Your Own Device (BYOD) [4]. Суть концепции Bring Your Own Device сводится к тому, что студенты и преподаватели университета приносят с собой персональные электронные устройства (смартфоны, планшеты, нетбуки, ноутбуки), которыми можно пользоваться не только для развлечения и личных нужд, но и для учебной деятельности в аудитории и за её пределами.

Таким образом, у преподавателя появляется возможность организовать образовательный процесс с использованием технологий электронного обучения не только в компьютерном классе, но и в любой аудитории университета.

Используя собственные ноутбуки, нетбуки, планшеты, смартфоны, студенты и преподаватели университета могут пользоваться цифровыми образовательными ресурсами и вне аудитории: на кафедре, в читальном зале, в кафе и т. д.

В России, в ведущих вузах созданы все условия для реализации данной концепции. Например, во всех учебных корпусах Северо-Кавказского федерального университета и Ставропольского государственного аграрного университета имеется беспроводной доступ к сети Интернет, и во время учебных занятий студенты могут изучать цифровые образовательные ресурсы, используя для этого свои собственные электронные устройства.

Интересные формы педагогического взаимодействия реализуются в условиях дистанционного обучения. Т.Б. Гребенюк и И.Г. Булан сформулировали основные характерные признаки педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения:

- Взаимное доверие в межличностных отношениях «преподаватель – студент» и «студент – студент».
- Взаимопомощь студентов в совместной работе над проектами.
- Организация и осуществление по определенному плану систематической связи преподавателя и студентов с помощью информационных технологий (электронная почта, чаты, блоги и др.).

- Использование для формирования названных выше умений таких форм обучения, как учебный диалог, взаимоконтроль и самооценка, взаимная психолого-педагогическая и методическая поддержка [5].

В то же время, как отмечает Л.Н. Макарова [6], субъекты образовательного процесса не всегда удовлетворены результатом их взаимодействия друг с другом. Одна из важных причин этого – в подчас существенных различиях ценностных ориентаций преподавателей и студентов:

- преподавателям, как правило, более важна деятельностная сторона взаимодействия,
- студенты больше обращают внимание на характер общения и взаимоотношений с преподавателем.

При этом преподаватели основное внимание в совершенствовании стиля взаимодействия уделяют деятельностным компонентам, оставляя без должного развития важные для студентов компоненты общения и взаимоотношений, такие как доверие, доброжелательность, сопричастность, терпимость, умение выслушать, диалогичность.

Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия в определяющей степени зависит от сознательности и активности его участников, что, в свою очередь, обуславливается их ценностным отношением к результатам взаимодействия, интересом к способам и содержанию деятельности.

Библиографический список

1. Бадахова И.Т. Организация эффективного взаимодействия преподавателя и студентов в условиях образовательного пространства вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 371 – 372.
2. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентоспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; 1 (19): 230 – 232.
3. Старцев М.В., Шаршов И.А. Педагогические условия повышения эффективности взаимодействия преподавателей и студентов вуза. *Социально-экономические явления и процессы*. 2012; 11 (45): 350 – 354.
4. *Образовательные технологии и электронное обучение*. Available at: <http://vvsu.ru/education/resources/e-learning>
5. Гребенюк Т.Б., Булан И.Г. Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015; 11: 7 – 14.
6. Макарова Л.Н., Старцев М.В. Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов. *Социально-экономические явления и процессы*. 2017; Т. 12, № 5: 210 – 216.

References

1. Badahova I.T. Organizaciya 'effektivnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov v usloviyah v obrazovatel'nogo prostranstva vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 371 – 372.
2. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovaniye intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentnosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; 1 (19): 230 – 232.
3. Starcev M.V., Sharshov I.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya 'effektivnosti vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov vuza. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2012; 11 (45): 350 – 354.
4. *Obrazovatel'nye tehnologii i 'elektronnoe obucheniye*. Available at: <http://vvsu.ru/education/resources/e-learning>
5. Grebenyuk T.B., Bulan I.G. Model' pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2015; 11: 7 – 14.
6. Makarova L.N., Starcev M.V. Problemnye zony vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2017; T. 12, № 5: 210 – 216.

Статья поступила в редакцию 08.08.18

УДК 159

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Russia), E-mail: klinpsych@mail.ru

WAYS OF PREVENTING PEDAGOGICAL CONFLICTS IN THE MODERN SCHOOL. The article considers the factors causing pedagogical conflicts. The author concludes that the formation and maintenance of a favorable psychological climate in the educational institution is an effective means of reducing the conflict of each participant. Development of conflictological culture of the teacher is the most important task that must be addressed in the life of the educational organization. School teachers – psychologists play an important role in this process. New types of trainings, round tables, contributing to the formation of conflictological culture of teachers, improving the psychological climate in the team should be added to their arsenal every year.

Key words: pedagogical conflict, conflictological culture, conflict situation, favorable climate, aggressiveness, compromise.

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
E-mail: klinpsych@mail.ru

ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются факторы, вызывающие педагогические конфликты. Автор делает вывод о том, что формирование и поддержание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении является эффективным средством снижения конфликтности каждого его участника. Развитие конфликтологической культуры учителя является важнейшей задачей, которую нужно решать в условиях жизнедеятельности образовательной организации. Большую роль в этом процессе играют школьные педагоги – психологи. Их арсенал должен ежегодно пополняться новыми видами тренингов,

круглых столов, способствующих формированию конфликтологической культуры учителей, улучшению психологического климата в коллективе.

Ключевые слова: педагогический конфликт; конфликтологическая культура; конфликтная ситуация; благоприятный климат; агрессивность; компромисс.

В педагогическом коллективе конфликты – нередкое явление. В них могут участвовать все члены образовательного социума: учителя, родители, ученики. У всех педагогов разные вкусы, предпочтения, интересы, взгляды и другие особенности, составляющие ядро индивидуальности. Это нередко становится основанием для возникновения противоречий между членами коллектива. Так как противоречия в коллективе будут присутствовать всегда, то и конфликты в школах тоже неизбежны. При возникновении конфликтной ситуации каждая сторона старается отстаивать свою точку зрения и доказать правильность своих рассуждений. Однако, как показывают многочисленные исследования, этот процесс можно корректировать и регулировать. В этой связи владение конфликтологической культурой преподавателями играет важную роль в межличностных отношениях и является аспектом безопасности в образовательной среде.

Термин «конфликт» считается междисциплинарным. Конфликты исследуют подобные науки как психология, педагогика, социология, политология, философия и др. Исследование социального конфликта вели М. Вебер, У. Мур, А. Росс и прочие иностранные и российские учёные.

Педагогическая конфликтология – практико-ориентированное течение педагогической науки, целями которого являются исследование характера и факторов возникновения педагогических конфликтов, создание способов их устранения [1].

На основе анализа литературы и личных наблюдений можно отметить, что ведущими факторами появления конфликта в педагогической среде педагогов являются:

- Недовольство избранной профессией, наблюдающееся у ряда учителей, накапливающаяся профессиональная усталость;
- высокая ответственность педагога за качество обучения (особенно увеличившаяся с введением ЕГЭ);
- ответственность за жизнь и состояние здоровья учеников (физического и психологического);
- недовольство уровнем одобрения действий учителя как со стороны учеников, так и со стороны руководства, учительского коллектива, родителей;
- однообразие преподавательской работы,
- строгая регламентация деятельности согласно учебному плану;
- преобладание классических форм преподавания и оценивания и др.

Всего можно выделить конфликты в педагогической работе по линии:

- «учитель – ученик»,
- «ученик – ученик»,
- «учитель – учитель»,
- «учитель – руководство»,
- «учитель – родители».

В основе этих конфликтов лежат противоречия систем ценностей, мировоззренческих позиций, представлений, суждений, направлений различных участников образовательного процесса. [2].

Как показывают исследования [3; 4; 5; 6 и др.], конфликтных личностей в коллективах не так уж много – от одного до пяти процентов от числа работающих в школах. Но количество создаваемых ими конфликтов весьма может быть велико, причём конфликтов затяжных. Необходимо работать и общаться с конфликтной личностью:

- коррекция субъективных (внутренних) условий конфликтной личности в ходе индивидуальной работы;
- создание организационно-управленческих условий, способствующих снижению проявлений конфликтности.

Эти и другие мероприятия смогут снизить уровень конфликтности личности.

Согласно проведённым исследованиям, на уровень конфликтности существенное влияние оказывает агрессивность личности. Следует отметить, что, несмотря на то, что агрессивность находит своё проявление у многих людей, у каждого отдельного индивида она характеризуется различным уровнем и обладает своими особенностями. Сила агрессивных реакций, а также направленность и продолжительность агрессивных дей-

ствий зависит от множества различных причин. Поэтому проблема агрессивности должна анализироваться с точки зрения воздействия на человека физиологических, психологических, социальных и ситуационных факторов. Но тут следует отметить, что какими бы не были физиологические и психологические особенности человека, основные причины агрессивности – конфликты и конфликтные ситуации, будь они кратковременными или долговременными, осознаваемыми или бессознательными, вынужденными или специально созданными. Таким образом, любое проявление агрессивности является следствием недовольства человека окружающей действительности, уровнем своей жизни, другими людьми или же самим собой.

Среди основных методов и способов борьбы с высоким уровнем агрессивности следует отметить:

- методы психорегуляции и релаксации;
- аутогенная тренировка,
- гипноз и аутосуггестия;
- психодрама, арттерапия, гештальт-терапевтические методы и др.

– различные тренинговые программы (например, тренинги социальных умений, самопознания и саморазвития).

По свидетельству педагогов-психологов, проводимые в образовательных учреждениях мероприятия по снижению агрессивности педагогов помогают уменьшить число конфликтов и способствуют общему улучшению психологического климата в коллективе.

Психологическому климату так же придаёт устойчивость характер отношения педагогов к общему делу, к целям коллектива. Содержательная сторона и формы организации совместной деятельности должны приносить эмоциональное удовлетворение каждому члену педагогического коллектива.

Важнейшие признаки благоприятного климата:

- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления руководителей на подчинённых и признание за ними права принимать значимые для группы решения;
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворённость принадлежностью к коллективу;
- высокая степень эмоциональной включённости и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из её членов и пр.

Таким образом, характер климата в целом зависит от уровня группового развития. Установлено, что между состоянием психологического климата развитого коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь. Тем самым формирование и поддержание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении является эффективным средством снижения конфликтности каждого его участника.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что практически в каждом конфликте задействован учитель, независимо от характера этого конфликта. Тем самым, учителя требуют внимания со стороны школьных психологов (а не только учащихся).

Развитие конфликтологической культуры учителя – так же является важнейшей задачей, которую нужно решать в условиях жизнедеятельности образовательной организации. По мнению ряда учёных [7; 8], она занимает «стержневую» позицию в структуре общей культуры, т. к. способствует гуманному развитию как отдельной личности, так и группы.

По свидетельству педагогов-психологов, эффективно выполняющих свою профессиональную деятельность, ежегодно необходимо включать в план работы с учителями тренинги, круглые столы, связанные как с поддержанием и развитием благоприятного психологического климата в коллективе, так и с развитием конфликтологической культуры учителей.

Доказали свою действенность тренинги на тему: «Управление конфликтами», «Культура поведения в конфликте», «Методы контроля эмоций», «Профилактика и разрешение конфликтов», «Предупреждение и разрешение конфликтов в процессе педагогического взаимодействия с родителями и учениками».

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*: учебник для вузов. Москва, 2004.
2. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. *Педагогическая конфликтология*: учебное пособие. Ставрополь: СГУ, 2011.
3. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. *Становление и развитие педагога толерантного типа*: учебное пособие. Ставрополь, 2017.
4. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург, 2000.
5. Здравомыслов А.Г. *Социология конфликта*: учебник. Москва, 2007.
6. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. *Педагогическая конфликтология*: учебник. Екатеринбург, 2013.
7. Самсонова Н.В. *Формирование конфликтологической культуры специалиста*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Калининград, 2003.
8. Щербак О.И. «Конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии. *Проблемы современного образования*. 2010; 2: 78 – 83.

References

1. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2004.
2. Gorovaya V.I., Petrova N.F. *Pedagogicheskaya konfliktologiya*: uchebnoe posobie Stavropol': SGU, 2011.
3. Gorovaya V.I., Petrova N.F. *Stanovlenie i razvitie pedagoga tolerantnogo tipa*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2017.
4. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta*. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Zdravomyslov A.G. *Sociologiya konflikta*: uchebnik. Moskva, 2007.
6. Kurochkina I.A., Shahmatova O.N. *Pedagogicheskaya konfliktologiya*: uchebnik. Ekaterinburg, 2013.
7. Samsonova N.V. *Formirovanie konfliktologicheskoy kul'tury specialista*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kalinin-grad, 2003.
8. Scherbak O.I. «Konfliktologicheskaya kul'tura lichnosti» v teorii i praktike sovremennoj konfliktologii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2010; 2: 78 – 83.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 37.015.31

Azhiev M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University, (Grozny, Russia),*
E-mail: magomed-201808@yandex.ru

MOTIVATION AS THE MAIN SPHERE OF MASTERING THE PROFESSION OF STUDENTS. The article states that motivation is one of the leading facts of the success of mastering a profession by students. On the basis of empirical data, the motivational sphere of a personality of a student has been studied throughout the entire period of training, which helps to track the dynamics of growth and the development of motivation. The results of the research show that the motivational sphere of bachelors at different levels of mastering the profession significantly undergoes changes, which indicates the nature of the change of the priority and the educational and professional activities of the respondent. The researcher develops a model for the development of the motivational sphere of students' personality, taking into account the components and indicators of the motivational sphere: 1) educational and professional; 2) communicative; 3) professional. Each of these components has a motivational scope, as well as ways to activate them.

Key words: motivation, training and professional activity, motivation-oriented link, model of motivational sphere.

М.В. Ажиев, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: magomed-201808@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФУНКЦИЯ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ

В статье говорится о том, что мотивация является одним из ведущих факторов успешности овладения студентами профессией. На основе эмпирических данных изучена мотивационная сфера личности студента на протяжении всего периода обучения, что помогает проследить динамику роста и развития мотивации. Результаты исследования свидетельствуют о том, что мотивационная сфера бакалавров на разных уровнях овладения профессией значительно претерпевает изменения, что говорит о характере смены приоритета и самой учебно-профессиональной деятельности респондента. По результатам исследования нами разработана модель развития мотивационной сферы личности студентов с учётом компонентов и показателей мотивационной сферы: учебно-профессиональный; коммуникативный; профессиональный. Каждый из данных компонентов имеет мотивационную сферу, а так же и пути их активизации.

Ключевые слова: мотивация, учебно-профессиональная деятельность, мотивационно – ориентированное звено, модель мотивационной сферы.

Главная цель образования в настоящее время – это свободное и творческое развитие личности с учётом индивидуальных особенностей.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в психологической науке [1, с. 150] Мотивация служит ведущим фактором успешного обучения студентов. На протяжении всего периода процесса овладения профессией данная сфера различается на разных этапах учебного процесса, через которые проходит студент. От первого к последнему курсу изменяется и сам характер учебно-профессиональной деятельности. Низкий уровень учебной мотивации студентов может быть причиной их неуспеваемости, соответственно совершенствование процесса вузовского обучения может быть направлено и на мотивационно-ориентированное звено учебной деятельности студентов [2, с. 12].

Проблемы учебной мотивации в высшей школе рассматриваются в трудах следующих исследователей: А.Н. Печникова, Г.А. Мухина и др. – о динамике учебно-познавательных мотивов; М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, Л.Ф. Железняк и др. – о связи эффективности обучения с развитием социально-ценностных мотивов в соответствии с требованиями обучения и будущей профессии; Р.С. Немов, И.Р. Алтунина,

Р.И. Цветкова; Б.Г. Ананьев, Т.А. Матис, В.А. Якунин и др. – о роли мотивации общения в структуре мотивационной сферы студентов и др. – о совокупности мотивационных факторов и механизмов, влияющих на поведение, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность студентов; Р.С. Вайсман, О.Н. Арестов, Р.Р. Бибрих, М.Г. Рогов и др. – о роли мотива достижения в процессе обучения; С.А. Гапонова, Е.П. Ильин и др. – о мотивационном обеспечении процесса обучения курсантов [3, с. 165].

В ходе нашего исследования мы решили проследить динамику развития мотивационной сферы студентов на протяжении всего периода обучения бакалавров. В исследовании принимали участие студенты в количестве 75 человек из расчёта по 15 человек, среднестатистическая группа в возрасте от 18 до 23 лет.

Методическим инструментарием исследования послужили следующие методики:

- Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.
- Изучение мотивов учебной деятельности студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин).

Данные по результатам изучения мотивов учебной деятельности и мотивации к успеху студентов отражены в таблице 1.

Таблица 1

Мотивы к учебной деятельности и мотивации к успеху

Курс	Мотивации успеху			Мотивы учебной деятельности		
	высокий	средний	низкий	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1	21	-	-	6,50	4,93	3,66
2	-	15	-	6,45	4,98	3,71
3	26	15	-	6,30	5,13	3,86
4	26	16	10	6,13	5,30	4,03

Наиболее приоритетным из трёх мотивов учебной деятельности для 1 курса является мотив приобретения знаний, этому свидетельствуют средние показатели по данной шкале – 6,50; на втором месте – овладения профессией, – 4,93; а наименее значимым для студентов 1 курса является мотив получения диплома – 3,66. Средние показатели по мотивам учебной деятельности в зависимости от приоритета на каждом курсе меняются, что можно наблюдать по таблице в разделе мотивов учебной деятельности.

По результатам теста Т. Элерса, у первого курса отсутствовала низкая мотивация к успеху. Это может быть связано с началом в учебной деятельности, перспективами и надеждами на будущее. Также у второго курса студентов отсутствует умеренно высокий уровень и низкая мотивация, но преобладает средний уровень, что может быть связано с «отсеиванием» студентов после первого курса. У третьего курса отсутствует низкий показатель, присутствует слишком высокий уровень мотивации. На четвёртом курсе присутствуют все варианты показателей.

По результатам диагностики мотивационной сферы студентов нами разработана **модель развития мотивационной сферы личности студентов** с учётом компонентов и показателей мотивационной сферы.

Все компоненты мотивационной сферы представлены соответствующими показателями – мотивами.

Каждый мотив представлен уровнем выраженности:

1) низкий уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен слабо (низкая степень влияния мотива на

эффективность деятельности), нет значимых связей с показателями;

2) средний уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен наравне с другими (средняя степень влияния мотива на эффективность деятельности), присутствуют значимые связи с показателями;

3) высокий уровень – мотив в структуре мотивационной сферы представлен ярко (высокая степень влияния мотива на эффективность деятельности), присутствует большое количество связей с другими показателями [4, с. 79].

На данном этапе развития может осуществляться коррекция учебной мотивации под влиянием двух видов мотивов: внутренних (познавательных) и внешних (социальных). Прохождение различных видов производственных практик, выполнение учебных заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью способствуют совершенствованию учебной мотивации у студентов бакалавриата [5, с. 160].

Таким образом, мы предлагаем модель мотивационной сферы студентов разных направлений профессионального образования, где отражены структурные компоненты, мотивационной сферы, личности студентов (смотрите в таблице 2).

Таблица наглядно показывает содержание основных структурных компонентов мотивационной сферы личности студентов (учебно-профессионального, коммуникативного и профессионального). Каждый структурный компонент состоит из мотивов, соотносящихся с активностью студентов и проявляющихся в учебно-профессиональной, профессиональной деятельности и коммуникации.

Таблица 2

Структура мотивационной сферы деятельности студентов

Структурные компоненты мотивационной сферы личности студентов	Мотивы	Активность
Учебно-профессиональный	1. Профессиональный. 2. Учебно-познавательный. 3. Научно-познавательный. 4. Социальной идентификации.	1. Участие в открытых семинарах с докладом. 2. Участие в профильных студенческих сообществах. 3. Участие в ролевых, имитационных, операционных и деловых играх. 4. Ведение научной работы (успешное выполнение курсовых и дипломных проектов).
Коммуникативный:	1. Общение. 2. Взаимопомощь. 3. Конформизм / неконформизм. 4. Идентификация в коммуникации.	1. Участие в дискуссионных клубах, круглых столах. 2. Активное участие в студенческой жизни вуза. 3. Шефская взаимопомощь.
Профессиональный:	1. Познавание. 2. Достижение успеха. 3. Избегание неудач. 4. Социальная идентификация в профессии. 5. Прагматический. 6. Самоактуализации. 7. Общественная полезности. 8. Карьерный рост.	1. Успешное прохождение практик, предусмотренных учебным процессом. 2. Работа по специальности в процессе профессионализации. 3. Участие в институте наставничества. 4. Создание проектов, связанных с реализацией профессиональных навыков. 5. Добровольное участие в социальных программах.

Библиографический список

- Капичников А.И., Капичникова О.Б. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014: 160 – 162.
- Ларина Е.А. Динамическая модель структуры мотивационной сферы личности студентов. *Инновации в образовании*. 2009; 9: 12 – 21.
- Мильман В.Э. *Мотивация и творчество*. Москва: «Мирей и Ко», 2005.

4. Зиборова Е.И., Спицына А.Ю. Изучение мотивации учебной деятельности студентов-психологов с разным уровнем удовлетворенности учебной деятельности. *Научные труды SWorld*. 2012; Т. 17; 3: 79 – 84.
5. Рыжкова И.В., Капичников А.И., Капичникова О.Б. Развитие учебной мотивации студентов в условиях новой системы высшего образования. *Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2014: 160 – 162.

References

1. Kapichnikov A.I., Kapichnikova O.B. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, iyun' 2014 g.)*. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014: 160 – 162.
2. Larina E.A. Dinamicheskaya model' struktury motivacionnoj sfery lichnosti studentov. *Innovacii v obrazovanii*. 2009; 9: 12 – 21.
3. Mil'man V. E. *Motivaciya i tvorchestvo*. Moskva: «Mireya i Ko», 2005.
4. Ziborova E.I., Spicyna A.Yu. Izuchenie motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov-psihologov s raznym urovnem udovletvorennosti uchebnoj deyatel'nosti. *Nauchnye trudy SWorld*. 2012; Т. 17; 3: 79 – 84.
5. Ryzhkova I.V., Kapichnikov A.I., Kapichnikova O.B. Razvitie uchebnoj motivacii studentov v usloviyah novoy sistemy vysshego obrazovaniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, iyun' 2014 g.)*. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014: 160 – 162.

Статья поступила в редакцию 21.07.18

УДК 159

Buravtsova N.V., Cand. of Science (Psychology), senior lecturer, Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: burawzov@yandex.ru

Kovalenko V.I., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: valentin.kovalenko56@mail.ru

Sycheva T.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management; senior lecturer, Department of Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tatysiaa1@mail.ru

INTERDEPENDENCE OF THE PERSONAL ADAPTATION POTENTIAL AND MOTIVATION CHARACTERISTICS OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL. The work considers a problem of professional development of military cadets. It is substantiated that the personal adaptive potential characterizes the interrelated personal characteristics that determine the effectiveness and success of socio-psychological adaptation of future officers. The general, social and private motives of professional activity of military people are analyzed. The research identifies and analyzes the most pronounced components of the professional motivation of the cadets. The specifics of the relationship between the adaptive and motivational characteristics of military cadets are shown. The severity of the military-professional motivation of cadets is determined upon admission to military educational institutions. Recommendations are offered on the development of the motivation of the cadets' professional activity in the process of mastering the military specialty.

Key words: motivation, adaptation, professional formation, cadets, military educational institutions.

Н.В. Буравцова, канд. психол. наук, доц. каф. практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; доц. каф. психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: burawzov@yandex.ru

В.И. Коваленко, канд. техн. наук, доц. каф. практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: valentin.kovalenko56@mail.ru

Т.Ю. Сычева, канд. пед. наук, доц. каф. психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доц. каф. клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: tatysiaa@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА И МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема профессионального становления курсантов военных вузов. Обосновывается, что личностный адаптационный потенциал характеризует взаимосвязанные психологические личностные характеристики, определяющие эффективность и успешность социально-психологической адаптации будущих офицеров. Авторами проанализированы общие, социальные и частные мотивы профессиональной деятельности военнослужащих. Проведенное исследование позволило выделить и проанализировать наиболее выраженные компоненты профессиональной мотивации курсантов. Представлена специфика взаимозависимости адаптационных и мотивационных характеристик курсантов военного вуза. Определена выраженность военно-профессиональной мотивации участников исследования при обучении в военных образовательных учреждениях. Предложены рекомендации по развитию мотивации профессиональной деятельности курсантов в процессе освоения военной специальности.

Ключевые слова: мотивация, адаптация, профессиональное становление, курсанты, военные образовательные учреждения.

Актуальность исследования особенностей формирования и развития военно-профессиональных мотивов юношей и девушек, обучающихся в военных институтах и решивших связать свою профессиональную деятельность с защитой Родины, заключается в том, что их представления о будущей профессии и мотивы поступления не всегда ясны и конкретны, а также, не всегда способствуют успешной адаптации к особым условиям обучения. Проведение боевых действий в реалиях современной обстановки требует подготовки высококвалифицированных, компетентных специалистов, обладающих высочайшим уровнем профессиональной мотивации, готовностью к использованию приобретенных ими профессиональных знаний, умений и навы-

ков, реализации личностных качеств, направленных на выполнение актуальных задач.

Проблема исследования связана с тем, что основной поток абитуриентов, поступающих в военные учебные заведения – вчерашние выпускники обычных школ. Военный вуз представляет собой совершенно иную среду, где курсант попадает в условия, требующие от него дисциплины, организованности, подчинения и реализации совершенно новых социальных ролей. В связи с этим, изучение и развитие адаптационных и мотивационных параметров курсантов первых-вторых курсов военного вуза выступает одной из первоочередных задач в процессе формирования личности будущих российских офицеров. С учетом

реалий сегодняшнего дня, адаптацию к условиям нахождения в военном вузе можно рассматривать как средство для решения главной задачи высшего образования по будущему специалисту. Современный военный вуз осуществляет как формирование профессиональных качеств, так и формирование личности будущего российского офицера, поэтому адаптацию к условиям военного вуза можно рассматривать и в качестве адаптации к будущей воинской деятельности.

А.Г. Маклаков, рассматривая адаптационные возможности личности, указывает, что личностный адаптационный потенциал характеризует адаптивные способности человека и подразумевает взаимосвязанные между собой психологические личностные характеристики, определяющие эффективность и успешность адаптации. Личностный адаптационный потенциал включает показатели нервно-психической устойчивости, конфликтности, сформированность морально-нравственных и коммуникативных качеств, ориентацию на существующие нормы поведения [1]. Адаптационный потенциал личности играет важную роль при адаптации индивида к новым условиям вуза, к формированию профессионально-важных навыков, влияет на успешность в личностной и профессиональной самореализации.

Мотивация личности является одним из факторов адаптации к учебно-профессиональной деятельности и движущей силой образовательного процесса. При выявлении взаимосвязи механизмов социально-психологической адаптации и эффективности учебного процесса необходимо учитывать степень активности по изменению ситуации и взаимодействия с новой учебно-профессиональной ситуацией. Активное овладение учебной ситуацией требует достаточно выраженной мотивации на овладение знаниями, на получение профессиональных навыков. При преобладании мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи учебно-профессиональная адаптация проходит успешнее и эффективнее [2].

Р.А. Абдурахманов указывает, что в контексте деятельности военнослужащего выделяют несколько групп мотивов: 1) мотивы, определяемые особенностями личности будущего офицера, его моральными, политическими ориентациями, общим отношением к профессии военнослужащего, к своим командирам и начальникам; 2) мотивы, определяемые характером и параметрами актуальной обстановки, её спецификой, сложностью, динамичностью и т. д.; 3) мотивы, формируемые в ситуациях необходимости выполнить требования командиров реализовать конкретную боевую задачу [3].

Как отмечают А.Я. Анцупов и В.Н. Помогайбин, военно-профессиональные мотивы представляют собой полимодальное образование, включающее и актуализированную потребность поступить в конкретный военный вуз и дальнюю цель – овладеть военной профессией и стать профессиональным военным [4]. Эта группа мотивов выступают в качестве необходимых компонентов психологической структуры боевой деятельности.

Исследователи в области военной психологии выделяют следующие социальные и личные мотивы, актуальные для современного военнослужащего: стремление руководствоваться поступками реальных героев; увлеченность боевым соперничеством с противником и стремление бороться с ним до полной победы; желание отплатить врагу за горе и страдание граждан своей страны, родных, близких, боевых товарищей; добросовестно выполнять указы и приказы командиров и начальников; стремление к самосохранению и сохранению жизни товарищей и командиров; достичь одобрения своих действий командирами и товарищами по подразделению; осознать свой вклад в выполнении социально-значимой деятельности; продемонстрировать приверженность боевым традициям подразделения, части, Российского офицерства; достигать самоутверждения в глазах сослуживцев посредством осуществления конкретных профессиональных действий [3; 4]. Цели и мотивы стимулируют военнослужащего проявлять свою боевую активность, придают его деятельности значимый личностный смысл. В процессе сопоставления в сознании офицера мотивов воинской деятельности с конкретными целями выполняемых им действий и образуется личностный смысл его профессиональной деятельности в целом.

Целью данного исследования стало изучение взаимосвязи адаптационных и мотивационных параметров курсантов военного вуза. В качестве гипотезы выступило предположение, что сформированность мировоззрения будущих офицеров взаимобуславливает успешность из социально-психологической адаптации в военном вузе. Для достижения поставленной цели

проводилось эмпирическое исследование по выявлению адаптационных способностей и мотивации курсантов к обучению в военном вузе. База исследования – ФГКВУ ВО «Новосибирское высшее военное командное училище» МО РФ (г. Новосибирск). Исследование проводилось в 2016–2018 гг. Экспериментальную выборку составили 128 юношей-курсантов 1-2 года обучения в возрасте 18 – 22 лет. Курсанты получают профессию по военным специальностям «применение подразделений войсковой разведки», «применение мотострелковых подразделений», «спецназ» и гражданскую профессию по специальности «менеджер управления персоналом».

Методы исследования. Для изучения адаптивных способностей курсантов, применялся многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-02) А.Г. Маклакова и С.В. Чермнина. С целью изучения учебной мотивации использовалась методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина, в модификации Н.Ц. Бадмаевой, опросник мотивации успеха и мотивации боязни неудачи (МУН) А.А. Реана. Для исследования военно-профессиональных мотивов был применен опросник ВПМ-1 Б.В. Овчинникова и А.Ф. Боровикова. С целью определения достоверных значимых взаимосвязей между адаптационными и мотивационными параметрами курсантов применялся непараметрический г-критерий Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования по методике МЛО-02 показали, что 94,8% респондентов обладают высоким личностным адаптационным потенциалом. Такие показатели можно объяснить тем, что при поступлении курсанты проходят профотбор, при котором особое внимание уделяется адаптационному потенциалу будущих офицеров. В то же время в группе респондентов выявлены удовлетворительные показатели (5,2%), т. е. признаки дезадаптации, что может обозначать их непригодность (или ограничение) к определенным военным специальностям. Анализ преобладающих мотивов учебной деятельности респондентов показал, что у курсантов в большей степени выражены узко профессиональные мотивы (M = 6,1 балл), учебно-познавательные мотивы (M = 4,7 баллов), мотивы престижа учебной деятельности (M = 4,7 баллов), коммуникативные (M = 4,2 балла) и социальные (M = 4,1 балла) мотивы, мотивы творческой самореализации (M = 3,5 баллов). В доминирующей позиции мотивы избегания не выявлены.

Результаты изучения военно-профессиональной мотивации по методике ВПМ-1 свидетельствуют о том, что выборка респондентов характеризуется высокими показателями по следующим параметрам: мировоззрению (M = 20,49 баллов), что указывает на сформированность мировоззрения и понимания респондентами роли армии в современном российском обществе; широта интересов (M = 18,99 баллов), что говорит о высоком уровне полноты и насыщенности субъективного мира курсанта, его направленности на социально – позитивные виды деятельности; жизненные цели (M = 17,58 баллов), что указывает на силу и постоянство стремления к личностной самореализации; стремление к достижениям (M = 17,79 баллов), что определяет ориентацию данных испытуемых на высокий уровень притязаний; уравновешенность эмоций (M = 16,81 баллов), что говорит об устойчивой тенденции личности испытуемых к поддержанию оптимального уровня эмоционального напряжения при выполнении различных видов деятельности; модальность эмоций (M = 18,34), что свидетельствует о наличии устойчивых тенденций к поддержанию положительного эмоционального тона; полноценность влечений (M = 18,73 баллов), что указывает на наличие психически нормативных личных склонностей и влечений; полноценность саморегуляции влечений (M = 16,91 баллов), что определяет высокий уровень способности респондентов эффективно контролировать мотивацию; общая военная доминанта (M = 16,93 баллов), что демонстрирует высокий уровень общей направленности личности курсанта на воинскую службу; специальная военная доминанта (M = 17,89 баллов), что свидетельствует о высоком уровне глубины и устойчивости стремления респондентов приобрести конкретную военную специальность.

То, что для курсантов, получающих высшее военное профессиональное образование, наиболее значимы профессиональные и учебно-познавательные мотивы, является наиболее эффективным сочетанием мотивов. Это подтверждается как нашими более ранними исследованиями [5; 6], так и данными других авторов [7; 8; 9]. В своем большинстве, курсанты, обучающиеся в Российских военных вузах, серьезно ориентированы на получение теоретических и прикладных знаний, которые в даль-

нейшем помогут им стать успешными специалистами в военной профессии.

Исследование военно-профессиональной мотивации курсантов показало, что большинство респондентов характеризуется стремлением к приобретению знаний, любознательностью, стремлением овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Большое значение придается и стремлению приобрести диплом при формальном усвоении знаний и поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Общий уровень «военно-профессиональной мотивации» характеризуется как средний в результате большого разброса значений по данной психологической характеристике. У курсантов, принимавших участие в исследовании, преобладает положительная мотивация и потребность в конструктивных и позитивных достижениях (по результатам опросника МУН). Большинство из них энергичны, уверенны в своих силах, инициативны и ответственны; характеризуются целеустремленностью и настойчивостью в достижении поставленных перед собой целей. Указанные качества относятся к профессионально важным качествам офицеров. В то же время, небольшая часть курсантов с выявленной отрицательной мотивацией (8%), может характеризоваться повышенной тревожностью и низкой уверенностью в своих силах, но с ответственным отношением к делу. Активность таких респондентов связана с потребностью избежать срыва, наказания. Начиная какую-либо деятельность, они больше размышляют о путях избегания гипотетической неудачи, а не о способах достижения результата.

Обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи между личностным адаптационным потенциалом и учебно-познавательными мотивами ($r=0,65$, $p \leq 0,04$), профессиональными мотивами ($r=0,47$, $p \leq 0,01$), социальными мотивами ($r=0,46$, $p \leq 0,05$), учебно-познавательными мотивами ($r=0,63$, $p \leq 0,01$). Выявленные взаимосвязи позволяют предположить, что чем более выражена мотивация на учебный и профессиональный успех, тем легче и быстрее проходит процесс адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности. Курсанты, ориентированные на получение конкретных знаний и умений, более мотивированы на успех в учебной и профессиональной деятельности, увереннее в своих силах и демонстрируют желание стать профессионалами в военном деле.

Имеют место статистически значимые положительные взаимосвязи личностного адаптационного потенциала и параметров военно-профессиональной мотивации курсантов. Ко-

эффициент взаимокорреляции общей военной доминанты составляет: $r=0,57$, $p \leq 0,03$, специальной военной доминанты: $r=0,48$, $p \leq 0,04$, следовательно, чем выше общая направленность курсантов на воинскую службу и их стремление овладеть конкретными знаниями, обуславливающими их будущий военный профессионализм, тем легче и успешнее они могут влиться в учебный воинский коллектив и приспособиться к правилам и нормам нахождения в военном вузе.

В то же время, обнаружена тесная отрицательная взаимозависимость между личностным адаптационным потенциалом и мотивами престижа ($r=-0,60$, $p \leq 0,004$), т.е. чрезмерная ориентация на достижение высокого социального статуса (положения в военной иерархии) при выполнении поставленных учебных и профессиональных задач может способствовать возникновению сложностей в социально-психологической адаптации.

Заключение. Исходя из анализа полученных результатов исследования, можно констатировать необходимость в рекомендациях по дальнейшему формированию высокой и успешной мотивации к учебной и профессиональной деятельности у курсантов военного вуза и проведения постоянного мониторинга состояния успешности и мотивированности курсантов на свою будущую профессию. В связи с этим были сформулированы рекомендации, способствующие повышению адаптивных способностей и развитию мотивационных характеристик курсантов в период их обучения в военном вузе:

- формирование и развитие чувства личной причастности к результатам своей военно-профессиональной деятельности;
- постановка таких учебных задач, достижение которых соответствуют их уровню компетенции;
- предоставление курсантам регулярной информации о качестве выполнения ими учебно-боевых задач и ориентация на самоконтроль;
- развитие в воинском коллективе взаимного доверия, уважения и поддержки,
- предоставление курсантам возможности личностного роста и раскрытия личностного потенциала;

Внедрение данных рекомендаций поможет курсантам приспособиться к правилам и нормам нахождения в военном вузе и будет способствовать успешному освоению военно-профессиональными знаниями и навыками.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности офицеров, педагогов и психологов, работающих с курсантами в высших военно-учебных учреждениях.

Библиографический список

1. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2008; Т. 22; № 1: 16 – 24.
2. Вилюнас В.К. *Психология развития мотивации*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
3. Абдурахманов Р.А. *Военная психология: методология, теория, практика*. Учебно-методическое пособие. Москва: Военный университет, 2011.
4. Анцупов А.Я., Помогайбин В.Н. *Методологические проблемы военно-психологических исследований*. Москва: ВУ, 2004.
5. Коваленко В.И., Буравцова Н.В., Богданова И.А. Специфика военно-профессиональной мотивации курсантов при поступлении в военные образовательные учреждения. *СМАЛЬТА*. 2017; 5: 41 – 48.
6. Султанмуратов Ю.М., Овчинников А.А., Султанова А.Н., Сычева Т.Ю. Индивидуально-психологические особенности военнослужащих, влияющие на успешность адаптации. *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2017; 3 (96): 50 – 56.
7. Бобков О.Б., Виноградова Г.А. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного ВУЗа. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2012; Т. 14; № 2: 23 – 29.
8. Петрова М.Ю. *Социально-психологические условия развития военно-профессиональной направленности курсантов вузов*. Автореферат диссертации.... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
9. Протасов А.Н. *Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров* Автореферат диссертации.... кандидата педагогических наук. Саратов, 2007.

References

1. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v `ekstremal'nyh usloviyah. *Psihologicheskij zhurnal*. 2008; T. 22; № 1: 16 – 24.
2. Vilyunas V.K. *Psihologiya razvitiya motivacii*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
3. Abdurahmanov R.A. *Voennaya psihologiya: metodologiya, teoriya, praktika*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Voennyj universitet, 2011.
4. Ancupov A.Ya., Pomogajbin V.N. *Metodologicheskie problemy voenno-psihologicheskikh issledovanij*. Moskva: VU, 2004.
5. Kovalenko V.I., Buravcova N.V., Bogdanova I.A. Specifika voenno-professional'noj motivacii kursantov pri postuplenii v voennye obrazovatel'nye uchrezhdeniya. *SMAL'TA*. 2017; 5: 41 – 48.
6. Sultanmuratov Yu.M., Ovchinnikov A.A., Sultanova A.N., Sycheva T.Yu. Individual'no-psihologicheskie osobennosti voennosluzhaschih, vliyayuschie na uspehnost' adaptacii. *Sibirskij vestnik psichiatrii i narkologii*. 2017; 3 (96): 50 – 56.
7. Bobkov O.B., Vinogradova G.A. Faktory, vliyayuschie na formirovanie uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennogo VUZa. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2012; T. 14; № 2: 23 – 29.
8. Petrova M.Yu. *Sotsial'no-psihologicheskie usloviya razvitiya voenno-professional'noj napravlenosti kursantov vuzov*. Avtoreferat dissertacii.... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
9. Protasov A.N. *Upravlenie formirovaniem professional'noj kompetentnosti buduschih oficerov* Avtoreferat dissertacii.... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.06.18

УДК:178.1:369.011.65:159.947.5

Dobrydnev S.I., Cand. of Science (Economics), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: sdo18@mail.ru
Dobrydneva T.S., Cand. of Science (Economics), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
 E-mail: tamara_dobrydneva@mail.ru.

“THE BOTTLE” OF NEEDS: SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF ALCOHOL ADDICTION. The subject of the research is the process of needs satisfaction. The objective of the paper is to study the process of satisfaction of needs relating to different hierarchical levels of Maslow's pyramid, when consuming alcohol. The paper also looks into the Maslow's hierarchy of needs. Observations show that during the process of consuming alcohol a person obtains a feeling of satisfying his needs and forms a psychological state of satisfaction. Such state forms consistently for all levels of hierarchical needs' structure. As a result, alcohol consumption allows a person to satisfy the needs of all levels, even if it is done for a short time, which is impossible in everyday life. Thus, the mechanism of psychological urge to the repeated alcohol consumption, as well as the psychological alcohol addiction form. On condition that there is a long-term presence of alcohol in an organism, this addiction turns into the physiological one through time. The research findings contribute to the understanding of the origin of psychological addiction to alcohol mechanism.

Key words: need, need satisfaction, alcohol addiction, psychological addiction.

С.И. Добрыднев, канд. экон. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: sdo18@mail.ru

Т.С. Добрыднева, канд. экон. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
 E-mail: tamara_dobrydneva@mail.ru

«БУТЫЛКА» ПОТРЕБНОСТЕЙ: К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ МЕХАНИЗМЕ АЛКОГОЛИЗМА

Предметом исследования в статье является процесс удовлетворения потребностей человека. Цель работы состоит в исследовании процесса удовлетворения потребностей, относящихся к разным иерархическим уровням пирамиды Маслоу, в процессе потребления алкоголя. Рассмотрена иерархическая структура потребностей Маслоу. Наблюдения показывают, что в процессе потребления алкоголя у человека возникает ощущение удовлетворения потребностей, и формируется психическое состояние удовлетворённости. Такое состояние возникает последовательно для всех уровней иерархической структуры потребностей. В результате, потребление алкоголя позволяет за короткое время удовлетворить потребности всех уровней, что невозможно в реальной жизни. Таким образом, формируется механизм психологического стремления к повторному потреблению алкоголя и возникает психологическая зависимость от алкоголя. Со временем, при длительном присутствии алкоголя в организме человека, она становится и физиологической. Результаты исследования способствуют более полному пониманию механизма возникновения психологической зависимости от алкоголя.

Ключевые слова: потребность, удовлетворение потребностей, алкогольная зависимость, психологическая зависимость.

Влияние алкоголя на организм и поведение человека постоянно является предметом самых пристальных исследований в медицине, психологии и других науках. В настоящей статье предлагается пример применения потребностно-ориентированного (потребностного) подхода к анализу специфического вида поведения человека – потребления алкоголя. Потребностный подход представляется автору важным и перспективным методом научного исследования по следующим причинам. Категория потребности в современной науке недооценена и находится на периферии поля зрения исследователей. Она подразумевается как нечто очевидное, поскольку общепринято, что поведение человека является потребностно-ориентированным, но не присутствует в исследованиях явно. Потребность по большей мере заменяется на мотивированность (мотив, мотивацию). И хотя между ними много общего, особенно в практическом плане, данные понятия и явления, ими выражаемые, не тождественны, и существует значительное разнообразие в подходах к их содержанию. Так Е.П. Ильин приводит до 10 подходов к определению понятий потребности и мотива [1, с. 21, 46]. А вот в монографии, подготовленной авторским коллективом сотрудников Института психологии РАН и ориентированной на актуальные проблемы современной психологии, отдельного внимания этой категории не уделяется вовсе. Рассматривается она лишь в контексте проблем мотивации [2, с. 353].

Занимаясь теорией маркетинга и потребительского поведения, автор пытается последовательно проводить линию на прямое использование понятия потребности в научном анализе. Маркетинг является удобным полем для отработки такой методологии, поскольку здесь любой продукт (включая товары, услуги, идеи и другое) изначально рассматривается как средство удовлетворения потребностей. Важно поэтому в первую очередь определить, какие потребности и каким образом способны удовлетворить продукт, что является основой понимания причин и мотивации действий человека. На основании потребностного подхода автором разработана методика анализа продукта [3], примененная к исследованию понятия продукта вуза [4].

Модель «бутылки» появилась из попытки рассмотреть, как работает иерархия потребностей А. Маслоу в конкретных ситуациях потребительского поведения. Данная модель интересна потому, что является единственной, которая предусматривает определённую последовательность удовлетворения потребностей [3, с. 44]. А это даёт возможность проследить процесс удовлетворения совокупности потребностей во времени.

Нужно было представить себе процесс, совершаемый людьми довольно часто и не требующий каких-либо особых экспериментальных условий, в котором бы удовлетворялись потребности всей иерархии, причём за ограниченное время. Такое время, когда цикл удовлетворения всей иерархической потребностей структуры А. Маслоу был бы короче времени, необходимого для возникновения отдельных потребностей, в него входящих, заново. Т. е. не искажался бы повторным появлением уже удовлетворённых потребностей и наложением их на удовлетворяемые, возвращая процесс к предыдущим уровням. Таким образом, отдельный цикл воспроизводства потребностей должен быть примерно таким: «начал удовлетворяться – лёг спать» (прекратил деятельность до появления потребности заново). А отсюда уже совсем маленький шаг до очевидных ассоциаций. Результат оказался неожиданным.

Итак, объект исследования – процесс потребления человеком алкоголя. Предмет исследования – удовлетворяемые в ходе данного процесса потребности. Вопрос поставим следующим образом: «Какие потребности удовлетворяет человек в процессе потребления алкоголя?»

СТАДИЯ 1. Первоначальный приём алкоголя обычно сопровождается приёмом пищи. Но даже если такового нет, все равно приводит к притуплению или исчезновению чувства голода. Становятся более комфортными ощущения тепла и холода – в холоде становится теплее, а жара ощущается слабее. Менее заметна влажность. Состояние человека становится таким, которое соответствует удовлетворению первичных физиологических потребностей. Здесь возникает важнейший вопрос – можно ли такого рода состояние (ощущения, представления или чувства) считать действительным удовлетворением потребностей? Попробуем

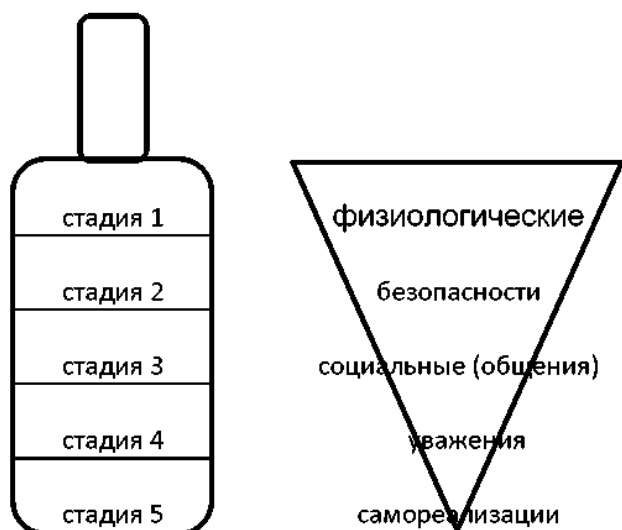


Рис. 1. «Бутылка потребностей»

ответить на него после рассмотрения процесса до конца, а пока будем наблюдать за поведением человека, которое изменяется таким образом, как будто эти потребности удовлетворены.

На этой стадии процесс потребления алкоголя прекращается в случае, например, его минимального потребления за обедом для аппетита. Такое поведение является стереотипом для многих национальных культур. Потребности более высоких уровней при этом не удовлетворяются.

СТАДИЯ 2. Если приём алкоголя продолжается, то наблюдаются эффекты исчезновения нервозности, тревожности и страха, ощущения опасности, возникает ощущение комфортности обстановки, человек становится более уверенным в себе и своих силах. Таким образом, наступает состояние удовлетворенности потребностей 2-го уровня в безопасности, защищенности.

СТАДИЯ 3 – основная. Соответствует третьему уровню иерархии – потребности в принадлежности, в общении, любви. Предшествующие стадии как бы готовят человека к основному, социально обусловленному виду поведения – общению. По сути дела, ради этого и затевается весь процесс. Алкоголь обладает широко известными эффектами, стимулирующими общение, поддерживает его тонус и, тем самым, способствует более полному удовлетворению данной потребности.

Данная стадия может быть завершающей для массового «нормального» потребления алкоголя в социально однородных компаниях с психологически благоприятной атмосферой для участников. Если человек достигает состояния психической удовлетворенности от социального общения, процесс может завершиться по исчерпанию времени, настроения, желания, тем для общения, совместных игр и др. Пожелали друг другу спокойной ночи и разошлись. Данная стадия является социально приемлемой, хотя и несет в себе риск возникновения психологической и физиологической зависимости. Что же заставляет человека выходить за разумные рамки? Ведь дальнейшее поведение становится неразумным, спонтанным, опасным для себя и окружающих. С точки зрения потребностного подхода нужно признать, что причина – в существовании следующих потребностей более высокого уровня.

СТАДИЯ 4. В процессе общения, сопровождающегося дальнейшим приемом алкоголя, возникает потребность четвертого уровня – в уважении, о чём свидетельствуют особенности поведения: настойчивое желание высказаться и быть со вниманием услышанным; навязывание собственного мнения; невнимание к собеседникам; повышенная обидчивость и др. Человеку требуется подтверждение того, что его уважают. Но даже если требуемое отношение высказано, далеко не всегда потребность удовлетворяется (человек успокаивается), поскольку данный уровень предполагает еще и потребность в самоуважении. И человек должен осознать и / или ощутить ситуацию таким образом, чтобы уважать себя сам. Недооценка именно этого фактора часто приводит к возникновению конфликта.

Если уважение и самоуважение достигнуты, то для здорового большинства процесс на этом заканчивается (вследствие ограниченности времени, усталости, или нежелания негативных последствий от продолжения приёма алкоголя). Нужно отметить,

что на данном уровне механизмы саморегуляции работают уже только частично. Количество принятого алкоголя становится пороговым, т. е. значительным, но не чрезмерным. Оно позволяет достичь удовлетворения части потребностей, но избежать серьезных негативных последствий от передозировки алкоголя.

СТАДИЯ 5. Однако остаются ещё неудовлетворенные потребности. В литературе в основном встречается пятиуровневый вариант «треугольника потребностей» и содержания его уровней. Последним пятым уровнем иерархии является потребность в самореализации. Представляется, что на эту стадию могут переходить люди в ситуациях неудовлетворенности предыдущих потребностей. Например, потребность 1-го уровня в сексе, или 3-го уровня в любви, в общении, уважении и другие. Для этого состояния характерно ощущение неудовлетворенности, незавершенности, слабо осознаваемых, или неосознаваемых поисков чего-либо и др. Возникшее напряжение неудовлетворенности требует своего выхода, который человек и находит в самореализации.

Здесь мы наблюдаем видимое противоречие с иерархией А. Маслоу, состоящее в том, что модель требует удовлетворения потребности уровня 5 после удовлетворения уровней 1 – 4, а здесь 5-й уровень удовлетворяется при неудовлетворенности некоторых из предыдущих уровней 1 – 4. Но сохраняется главное: на последний уровень человек переходит *после* того, как появляется результат на предыдущих.

Не будучи специалистом в психологии (но обладая практическим опытом в исследуемой области), автор может сделать только предположение о том, что работает некий механизм компенсации неудовлетворенных потребностей 1 – 4 уровня путем их замещения на потребности самовыражения в доступных формах. У нормального человека это может проявляться в формах творчества, познания и др. У пьяного – в доступных ему формах хаотического неосознаваемого поведения, которые формируются отравленным алкоголем мозгом, труднопредсказуемы и обычно негативны. В таком поведении реализуются глубинные инстинкты и подсознательные комплексы человека. По нему можно судить о глубоких особенностях психики человека, не проявляющихся в обычных условиях, о скрытых установках, целях и направлениях самореализации.

По каким-то причинам, для перехода к стадии 5 требуется дополнительный приём алкоголя. Возможно, это необходимо для полного снятия самоконтроля, который еще частично действует до этого и мешает осуществлять формирующиеся образы действий. Деятельность на уровне 5 и сопутствующий приём алкоголя продолжается до наступления физиологического предела организма, после чего сознание отключается и наступает сон.

Таким образом, удовлетворенными оказываются все пять уровней потребностей человека. Подчеркнём, не все потребности человека, разделённые на пять уровней, но тот комплекс конкретных потребностей, который может сформироваться в данных условиях. Масса конкретных потребностей остается, естественно, неудовлетворенной. Но из той совокупности потребностей, которая доступна в данных реальных условиях, удовлетворяются потребности всех уровней. Т. е. все потребности и всего за несколько часов!!!

Получается, что алкоголь инициирует и многократно ускоряет процесс удовлетворения потребностей, создавая тем самым возможность **удовлетворения ВСЕХ потребностей за кратчайшее время!** Автору неизвестен никакой другой процесс, или способ деятельности человека, способный принести такой результат. Никаким другим способом человек не может удовлетворить все свои потребности за ограниченное и доступное время.

Мы рассмотрели общепринятый пятиуровневый вариант модели А. Маслоу. Но сам автор выделял семь классов (уровней) потребностей, где к шестому уровню отнесены познавательные потребности, а к седьмому – эстетические (гармония, порядок, красота) [5, с. 69]. Это потребности творческого характера, они не являются массовыми и типичными для обычных форм поведения людей.

Здесь нужно признать (и тому достаточно примеров), что алкоголь в определённых условиях может способствовать удовлетворению и таких потребностей. Их можно понимать с двух сторон. С одной стороны, когда человек выступает как производитель – сам занимается творческой деятельностью в области науки или искусства. С другой стороны, когда человек выступает как потребитель научной информации, или произведений искусства. Потребление алкоголя может стимулировать обе эти стороны. Со стороны производства оно способствует генерированию научных идей и раскрепощению творческой фантазии людей искусства. Со стороны потребления оно способствует более об-

разному, впечатляющему восприятию некоторых видов произведений искусства, например, музыки и получению более полного эстетического удовлетворения.

Полагаем, что отнесение этих двух видов потребностей в творчестве к высшим уровням очень условно и выпадает из иерархии. Их удовлетворение может происходить параллельно предыдущим. В нашем случае для этого не требуется потребления больших количеств алкоголя. Но сам тот факт, что алкоголь может способствовать их удовлетворению, нужно принять.

Вернемся теперь к отложенному вопросу о том, можно ли считать действительным удовлетворение потребностей, происходящее в процессе потребления алкоголя. Отметим, что строго говоря «не в процессе», а параллельно с процессом. И алкоголь здесь только стимулирует другие процессы, которые человек так или иначе мог бы осуществлять и без участия алкоголя. Однако, как показывает практика, с участием алкоголя процессы идут быстрее и полнее (пока человек не научился осуществлять их без алкоголя). Происходит подмена, и потребление алкоголя становится основным целевым и самостоятельным процессом, а удовлетворение различных потребностей становится лишь его составными частями.

Но можно ли считать их удовлетворёнными? Полагаем, что да. Не случайно в характеристиках стадий говорилось о возникновении неких психических состояний человека. Это важно, поскольку потребность, по нашему мнению, является термином для обозначения «потребностного состояния». Или просто: потребность есть потребностное состояние. В этом автор согласен с точкой зрения, изложенной Е.П. Ильиным, о потребностном состоянии как важном элементе мотивации человеческого поведения [1, с. 35].

Далее возникает вопрос о том, что считать удовлетворением потребности: наличие психического состояния удовлетворенности потребности, или реальное осуществление и завершение процесса, ведущего к возникновению психического состояния удовлетворенности? В таком состоянии наблюдаются явные признаки удовлетворенности потребности: исчезновение потребности, изменения в поведении человека, соответствующие деактуализации потребности, удовольствие от достижения неких целей (потребностей) и другие. Предполагаем поэтому, что человеку важнее само наличие такого состояния, а не процесс, который к нему привёл.

Подчеркнём, что речь здесь идёт именно о потребности. Другим вопросом является состояние нужды организма, которое требует изменения физиологического состояния и протекания реального физико-химического процесса. При возникновении уже собственно алкоголизма как физиологической зависимости, происходит соединение психической потребности с физиологической нуждой. А разницу между нуждой и потребностью можно провести по линии «физиология – психика». Удовлетворение нужды связывается с изменением физиологического состояния человека, а удовлетворение потребности – с изменением психического состояния, которое, в свою очередь имеет биохимическую природу.

В методологическом же плане необходимо отметить, что само понятие «удовлетворение потребности» в науке является недостаточно разработанным, и в большинстве случаев принимается по умолчанию. Возможно, в этом и нет большой необходимости. Однако для рассматриваемого процесса оно является важным. Значимость данного понятия будет усиливаться в будущем в связи с распространением «виртуальной реальности», когда традиционные виды деятельности и способы удовлетворения потребностей заменяются на информационные. А процессы объективной реальности заменяются на процессы субъективной реальности, протекающие в сознании человека.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
2. *Современная психология: Справочное руководство*. Ответственный редактор В.Н. Дружинин. Москва: ИНФРА-М, 1999.
3. Добрыдnev С.И. Генетический анализ продукта. *Маркетинг в России и за рубежом*. 2005; 3:17 – 26.
4. Добрыдnev С.И. К вопросу определения продукта ВУЗа. *Маркетинг в России и за рубежом*. 2004; 4: 26 – 30.
5. Маслоу А. *Мотивация и личность*. 3-е издание. Перевод с английского. Санкт-Петербург, 2008:

References

1. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
2. *Sovremennaya psihologiya: Spravochnoe rukovodstvo*. Otvetstvennyj redaktor V.N. Druzhinin. Moskva: INFRA-M, 1999.
3. Dobrydnev S.I. Geneticheskij analiz produkta. *Marketing v Rossii i za rubezhom*. 2005; 3:17 – 26.
4. Dobrydnev S.I. K voprosu opredeleniya produkta VUZa. *Marketing v Rossii i za rubezhom*. 2004; 4: 26 – 30.
5. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'*. 3-e izdanie. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg, 2008:

Перейдем к выводам. О чём говорит рассмотренная ситуация? Что здесь в шутку, а что всерьёз? Изложенные соображения являются далеко не безобидной иллюстрацией. По сути, мы здесь видим механизм удовлетворения потребностей, который предлагает алкоголь. А именно – механизм быстрого и полного удовлетворения всех потребностей человека. Что же здесь является простым совпадением процессов, протекающих в организме и психике человека под влиянием разнообразных причин, а что является отражением глубоких закономерностей, заложенных в природе человека?

Вывод 1. О модели. Модель А. Маслоу подтверждается в массовом эксперименте потребления алкоголя. Потребности действительно удовлетворяются в иерархической последовательности в специфических условиях приема алкоголя.

Вывод 2. Об алкоголе. Алкоголь стимулирует процесс последовательного удовлетворения потребностей всех уровней человека. Удовлетворение потребностей осуществляется за короткое время и в доступной для любого человека форме, при минимуме необходимых условий. Никакой другой процесс (из массовых и легко доступных) не даёт такого результата.

Вывод 3. О механизмах привыкания. В удовлетворении потребностей при принятии алкоголя, по нашему мнению, и состоит важнейшая часть *механизма выработки и закрепления психологической зависимости от алкоголя*, которая со временем перерастает в физиологическую зависимость в том случае, если человек не находит возможностей удовлетворения своих потребностей в реальном поведении. Человек быстро запоминает на сознательном и подсознательном уровне, как можно быстро удовлетворить свои потребности. Вполне вероятно, что могут запоминаться и сами конкретные потребности, которые нужно удовлетворять. Другие, более разнообразные и высокие потребности будут формироваться с меньшей вероятностью. Формируется ограниченный человек, который, однако, в некоторых границах вполне доволен жизнью, поскольку те потребности, которые у него могут сформироваться, успешно и быстро удовлетворяются с помощью алкоголя. Механизм работает и в тех обстоятельствах, когда у человека по каким-либо причинам нет возможности удовлетворить свои потребности без алкоголя.

Вывод 4. О механизмах отвыкания. Механизм преодоления зависимости от такого способа удовлетворения потребностей с точки зрения потребностного подхода можно представить следующим образом. Необходимо:

- научить человека удовлетворять свои потребности без участия алкоголя через семью, друзей, общество, Интернет и др.;
- сформировать у человека систему потребностей, достаточно широкую для того, чтобы она не могла быть удовлетворена с помощью алкоголя. Стимулы – семья, нравственность, моральные ценности, общественно одобряемая деятельность, физическое развитие и др.;
- самоограничение потребностей таким образом, чтобы человек не стремился к удовлетворению таких потребностей, которые невозможно достичь естественным путём.

В основном это известные вещи, но в рассматриваемом контексте становится более понятным механизм их противоалкогольного действия.

В заключение нужно ещё раз отметить, что рассмотренная ситуация не является некоей умозрительной гипотетической конструкцией. По сути, здесь эмпирически наблюдается механизм удовлетворения потребностей. Поэтому предположения и гипотезы, которые могут быть выдвинуты на основании потребностного подхода, заслуживают серьёзного отношения со стороны заинтересованных исследователей.

Статья поступила в редакцию 05.07.18

УДК 159.942.5:331.101.3:004-057

Zabara I.V., senior teacher, Crimean Republican Institute of Further Pedagogical Education (Simferopol, Russia),
E-mail: 222325@ukr.net

PREDICTORS OF EMOTIONAL BURNOUT AT PROGRAMMERS WITH A VALUE ATTITUDE TO PROFESSIONAL ACTIVITY.

The article shows problems of research of emotional burnout syndrome. The structure of emotional burnout of programmers with a value attitude to professional activity is investigated. Predictors of emotional burnout for programmers with a value attitude are revealed. The contradictions within the components of the value attitude towards professional activity at programmers, leading to emotional burnout are determined. The author identifies the personal characteristics of programmers with a value attitude, contributing to burnout. The work concludes that emotional burnout among programmers with value attitude toward professional activities contribute to their certain personality traits: guilt, anxiety, avoidance.

Key words: professional activity, attitude, predictors, emotional burnout, programmers.

И.В. Забара, ст. преп., Крымский Региональный институт постдипломного педагогического образования,
г. Симферополь, E-mail: 222325@ukr.net

ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРОГРАММИСТОВ С ЦЕННОСТНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье показаны проблемы исследования синдрома эмоционального выгорания. Исследована структура эмоционального выгорания у программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности. Установлены предикторы эмоционального выгорания у программистов с ценностным отношением. Определены противоречия внутри компонентов ценностного отношения к профессиональной деятельности у программистов, приводящие к эмоциональному выгоранию. Выявлены личностные особенности программистов с ценностным отношением, способствующие выгоранию.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, отношение, предикторы, эмоциональное выгорание, программисты.

Изучению синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) посвящено множество работ (В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, В.Е. Орел, Т.Н. Ронгинская Т.В. Форманюк, D. Direndonck, H.G. Freudenberg, M. Leiter, C. Maslach, A. Pines, W. Schaufeli и др.). Но есть ряд проблем, требующих своего уточнения, дополнения и дальнейшего изучения. Во-первых, отсутствует единое концептуальное понимание сущности эмоционального выгорания; во-вторых, нет единого подхода к осмыслению причин этого явления; в-третьих, выделяя различные факторы и их соотношения, могущие быть «спусковыми крючками» для развития эмоционального выгорания.

Если с начала исследований эмоциональное выгорание было связано со стрессами, возникающими в процессе интенсивного общения в рамках социометрических, «помогающих» профессий, то на сегодняшний день СЭВ можно рассматривать как общепсихологический феномен [1; 2]. Круг исследований расширяется на представителей других профессий («человек-знак», «человек-природа»), а также безработных [3].

Анализ работ, посвященных изучению эмоционального выгорания, позволил сделать ряд важных выводов, определивших направление наших дальнейших исследований. Практически во всех рассмотренных подходах к исследованию СЭВ утверждается, что в основе возникновения этого явления лежит некое несоответствие, противоречие, приводящее к субъективному переживанию нарушения личностной целостности. В такой трактовке СЭВ выступает как некий механизм, индикатор возникающих противоречий, как элемент системы адаптации к профессиональной деятельности, и, шире – жизнедеятельности вообще. Таким образом, возникновение СЭВ связано с рассогласованием смыслового соответствия «сознание-бытие», порожденного в процессе осуществления жизнедеятельности, интериоризированное личностью и проявляющееся в виде внутриличностных противоречий, блокирующих личностное развитие, самореализацию и самоактуализацию [4, с. 22].

Можно предположить, что развитие СЭВ начинается тогда, когда нарушается реализация личностных аспектов в процессе осуществления деятельности. Несмотря на всесторонний анализ этого явления, практически не изучалось проявление эмоционального выгорания в зависимости от типа отношения к профессиональной деятельности. Крайне мало работ, посвященных изучению эмоционального выгорания отдельно у программистов. Хотя в ряде работ они включены в группу профессий «человек-знак», это не отражает специфики эмоционального выгорания именно у программистов [3]. В процессе исследования, основываясь на работах С.Т. Джанерьян, И.Г. Кокуриной, мы выделили четыре группы программистов с различным типом отношения к профессиональной деятельности – ценностным, потребностно-технологическим, средственным и не сформиро-

вавшимся [5; 6]. Были установлены содержание компонентов отношения к профессиональной деятельности и личностные особенности для каждой группы программистов.

Методами исследования выступили «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; количественные методы – метод квартилирования, регрессионный анализ. В группу программистов с ценностным отношением вошли 21 человек (все мужчины).

Качественный анализ структуры эмоционального выгорания программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности показал, что фаза «Напряжение» не сформировалась, в стадии формирования – у 52,4% программистов, фаза «Резистенция» сформировалась у 28,6% респондентов, в стадии формирования у 42,9%, фаза «Истощение» сформировалась у 4,8% респондентов, в стадии формирования – у 23,8%.

Высокий и выше среднего уровень выгорания относительно всей группы программистов фазы «Напряжение» выявлен у 57,14% программистов с ценностным отношением, фазы «Резистенция» – у 71,41% программистов, фазы «Истощение» – у 57,13% программистов, что свидетельствует о высоком уровне выгорания у программистов первой группы относительно всей группы программистов.

Фаза «Резистенция» является наиболее выраженной, что говорит о складывающейся психологической защите. Нам представляется, что при не выраженном переживании напряжения, сформированность фаз «Резистенция» и «Истощение» у части программистов свидетельствует о наличии внутренних, не вполне осознаваемых личностью, конфликтов и попытках справиться с эмоциональным выгоранием на фоне высокого адаптивного потенциала.

Наиболее выражены симптомы «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (фаза «Напряжение»), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (фаза «Резистенция») и «Эмоциональная отстраненность» (фаза «Истощение»). Наименее выражены симптомы «Неудовлетворенность собой» (фаза «Напряжение»), «Расширение сферы экономики эмоций» (фаза «Резистенция») и «Психосоматические и психовегетативные нарушения» (фаза «Истощение»).

У программистов с ценностным отношением напряжение обусловлено давлением внешних обстоятельств, порождающих психологическую защиту. А так как программисты высоко ценят избранную профессию и профессиональную деятельность, защита направлена на предотвращение внутреннего конфликта и сохранение внутренней целостности, о чем свидетельствует сохранение положительного отношения к себе. Защита развивается в направлении предпочтения программистами более комфортных эмоциональных контактов и избегании контактов, вызывающих напряжение и отрицательные эмоции. Общение

осуществляется по принципу «хочу – не хочу». Можно предположить, что сфера эмоциональных контактов ограничивается друзьями, коллегами-программистами, близкими людьми, что может создавать впечатление замкнутости программистов, недоступности их среды и трудностей в общении с ними.

Как следствие психологической защиты в фазе истощения проявляются равнодушие, отчуждение, невключенность в те аспекты профессиональной деятельности и профессиональных контактов, которые вызывают напряжение и негативные эмоции. Со стороны компонентов отношения фактором, увеличивающим напряжение и резистенцию, является установка на альтруизм, т. е. стремление приносить пользу людям, часто в ущерб себе. Данная установка может способствовать проявлению внутриличностного конфликта, учитывая доминирующую мотивационно-потребностную ориентацию программистов с ценностным отношением на свободу и характер труда программиста, ориентированный на индивидуальную работу.

Увеличивает напряжение проявление потребностно-технологического отношения, связанного с целесообразностью, восприятием, ремесленничеством в отличие от доминирующего для этой группы ценностного отношения к профессиональной деятельности, связанного с целеполаганием, достижением, творчеством.

Увеличивает проявление психологической защиты (резистенции) также ценность интересной работы. Т. е., чем больше направленность действовать на благо другим (в ущерб себе) и, одновременно, на интерес в работе, тем больше проявляется психологическая защита, вероятно, связанная с внутренним конфликтом противоречивых тенденций социальной и индивидуальной реализации.

Препятствуют развитию эмоционального выгорания удовлетворяющие отношения с друзьями и в семье (ценности социализации). Снижает напряжение удовлетворенность своим материальным обеспечением (ценности адаптации), что позволяет противостоять внешнему давлению.

Отрицательный вклад в формирование резистенции и истощения вносит смыслообразующий мотив, связанный с ощущением своего престижа, авторитета. Для программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности важны

признание другими их достижений и ощущение собственной авторитетности. Их отсутствие или недостаточность способствуют формированию психологической защиты и, в результате, отчуждения.

Со стороны личностных особенностей увеличивают все фазы выгорания неуверенность (чувство вины), высокая тревожность. Замкнутость способствует проявлению резистенции и истощения.

Таким образом, исследование эмоционального выгорания у программистов с ценностным отношением позволило установить противоречия, способствующие его формированию:

- между мотивационно-потребностными установками на альтруизм и свободу (мотивационный компонент);
- между ценностями социализации и индивидуализации (мотивационный компонент);
- между осознанием профессиональной деятельности как цели и как ценности (когнитивный компонент);
- между стремлением иметь авторитет, признание достижений и отчуждением аспектов профессиональной деятельности, связанных с социальными контактами, вызывающими напряжение и негативные эмоции (мотивационный / эмоциональный компонент).

Если потребность в авторитете и признании профессиональных достижений не удовлетворена, то психологическая защита развивается в направлении ограничения социального взаимодействия ближним кругом и самосовершенствования в профессиональной деятельности, чтобы в этом быть лучше других и обладать самостоятельностью и независимостью.

Вывод. Эмоциональному выгоранию у программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности способствуют как определенные личностные особенности – чувство вины, тревожность, замкнутость, так и противоречия между или внутри компонентов отношения, приводящие к субъективной недостаточности осуществления данного отношения, что нарушает реализацию личностных аспектов в процессе профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования направлены на определение предикторов эмоционального выгорания для групп программистов с другими типами отношения к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Булатевич Н.М. Психічне вигорання як невідповідності між особистістю та стилем її життєдіяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: 36. Наукових праць. 2007; 19 (43).
2. Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание. *Человек. Сообщество. Управление*. 2012; 3: 75 – 88.
3. Дроздова А.Р. *Психологічні чинники прояву синдрому «емоційного вигорання» у представників різних типів професій і безробітних*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Харьков, 2013.
4. Лайкова (Забара) И.В. Направления современных исследований эмоционального выгорания у представителей различных профессий. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*: сборник материалов ХLI Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014: 18 – 23.
5. Джанерьян С.Т. *Професійна Я-концепція: системний аналіз*. Ростов-на-Дону, 2004.
6. Кокурина И.Г. «Отношение» как фундаментальная категория социальной психологии в анализе мотивации совместной деятельности. *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология. 2012; 1: 29 – 40.

References

1. Bulatovich N.M. Psihichne vigoryannya yak nevidpovidnosti mizh osobististyu ta stilem її zhittiediyal'nosti. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova*. Seriya № 12. Psihologichni nauki: Zb. Naukovih prac'. 2007; 19 (43).
2. Dikaya L.G. Lichnostnyj potencial i 'emocional'noe vygoranie. *Chelovek. Soobschestvo. Upravlenie*. 2012; 3: 75 – 88.
3. Drozdova A.R. *Psihologichni chinniki proyavu sindromu «emocijnogo vighorannya» u predstavnikov riznih tipiv profesij i bezrobitnih*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Har'kov, 2013.
4. Lajkova (Zabara) I.V. Napravleniya sovremennyh issledovanij 'emocional'nogo vygoraniya u predstavitelej razlichnyh professij. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*: sbornik materialov HLI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk, 2014: 18 – 23.
5. Dzhaner'yan S.T. *Professional'naya Ya-koncepciya: sistemnyj analiz*. Rostov-na-Donu, 2004.
6. Kokurina I.G. «Otnoshenie» kak fundamental'naya kategoriya social'noj psihologii v analize motivacii sovmestnoj deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14. Psihologiya. 2012; 1: 29 – 40.

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 371

Zarodina V.V., postgraduate, Basic Department of Organizational Psychology and Psychology of Professional Activity, Institute of World Civilizations (Moscow, Russia), E-mail: r-varvara@yandex.ru

METHODS FOR DETERMINING STRESS RESISTANCE IN DOCTORS OF SURGICAL PRACTICE. Socio-economic transformations of modern society create increased requirements for stress resistance of an individual. In the context of the development of modern medicine it can be characterized as a potential possibility of occurrence and development of various stress situations in doctors of surgical practice. The article concludes that for the analysis of the overall stress resistance in surgeons such techniques can be applied: a comprehensive empirical psychodiagnostic method, "Coping-test" by R. Lazarus

and S. Folkman, adapted by T.L. Kryukova, E.V. Cuttack, M.S. Zamyshlyeva and "Method to determine the likelihood of stress development", J. Taylor in the modification of T. A. Nemchina and self-esteem stress test (by the authors S. Cohen and Williamson).

Key words: stress, stress resistance, coping behavior, adaptive reactions, stress factors.

В.В. Зародина, аспирант, базовая кафедра организационной психологии и психологии профессиональной деятельности, ИАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», г. Москва, E-mail: r-varvara@yandex.ru

МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ВРАЧЕЙ ХИРУРГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Социально-экономические преобразования современного общества создают повышенные требования к стрессоустойчивости личности. В условиях развития современной медицины можно охарактеризовать, как потенциальную возможность возникновения и развития различных стрессогенных ситуаций у врачей хирургической практики. На основе проведенных исследований, в статье делается вывод о том, что для практики анализа общей стрессоустойчивости врачей – хирургов можно применять методики: комплексный эмпирический психодиагностический метод, а именно «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой и «Методику для определения вероятности развития стресса» Дж. Тейлора в модификации Т.А. Немчина и тест на самооценку стрессоустойчивости (авторы С. Коухен, Г. Виллиансон).

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, копинг-поведение, адаптационные реакции, факторы стресса.

Изучение проблем стрессоустойчивости личности является достаточно актуальным уже на протяжении длительного времени. Стресс и стрессоустойчивость впервые рассматривал Г. Селье. «Стресс» им описан, как «общая совокупность имеющихся неспецифических адаптационных реакций организма на осуществляемое воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров (физических или психологических), которые нарушают его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма, приводящее к негативным изменениям» [1, с. 15].

Стрессоустойчивость в современной психологии определяют, как «характеристику, оказывающую воздействие на продуктивность (или успешность) деятельности» [2].

По мнению М.Л. Хуторной, стрессоустойчивость представляет собой «интегративное психологическое образование, которое включает в себя личностный компонент, способствующий определению развития когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функции и поведенческий компонент, который включает в себя актуализацию и применение различных антистрессовых стратегий» [3, с. 54].

С точки зрения Б.Х. Варданяна, стрессоустойчивость представляет собой значимое «свойство личности, которое способствует обеспечению гармонического отношения между представленными компонентами психической деятельности в эмоциональной ситуации и тем самым основано на содействии более успешному выполнению деятельности» [4, с. 18].

В настоящее время для современного человека на передний план выходит забота о сохранении собственного психического здоровья при формировании его стрессоустойчивости. Деятельность врача – хирурга связана с постоянным стрессом, т.к. данному человеку в связи с его профессиональным статусом необходимо не только обладать развитыми ПВК (профессионально важными качествами), но и понимать всю полноту ответственности за жизнь и здоровье пациента.

Деятельность врача – хирурга связана с постоянным стрессом, т.к. данному человеку в связи с его профессиональным статусом необходимо не только обладать развитыми ПВК (профессионально важными качествами), но и понимать всю полноту ответственности за жизнь и здоровье пациента. Психическое здоровье представляет собой определенный путь к уверенной в себе личности без наличия различных внутренних конфликтов, который живет в четкой гармонии с собой и внешней средой.

На данном пути человеку необходимо активным образом познавать особенности своей психики, что может позволить себе не только укреплять собственное здоровье, но и предупреждать возникновение физических и психических болезней, а также самосовершенствоваться.

Исходя из всего вышеперечисленного, актуальность определения методик для исследования стрессоустойчивости врачей хирургической практики можно определить следующими пунктами:

1. До настоящего времени не разработана целостная система социально-психологических тренингов формирования стрессоустойчивости врачей-хирургов.

2. Не достаточно изучены проблемы социальной поддержки в стрессогенных ситуациях врачей-хирургов.

3. Отсутствуют профилактические мероприятия, способствующие формированию стрессоустойчивости и, основывающиеся на современных методах психологической коррекции стресса у врачей – хирургов в процессе реализации ПВК (профессионально – важных качеств), осуществлении работы с пациентами в дооперационном, операционном и послеоперационном периоде.

Изучение проблем стрессоустойчивости личности является актуальным уже на протяжении достаточно длительного периода времени. Данная проблема исследовалась Л.И. Анциферовой, Н.Б. Виттом, Л.В. Куликовым, Е.Л. Щербаковым. В данный период осуществляемое комплексное исследование стресса имеет выраженную междисциплинарную направленность, способную охватить широкий спектр методов, используемых в различных науках (биохимия, биология, социология, профессиональная психология, общая психология).

Стресс у врача – хирурга может возникнуть при несовпадении имеющихся адаптивных возможностей с силой воздействующего стрессора. Большинство представленных стрессоров имеют особенность выхода за границы диапазона адаптивных возможностей личности. Стресс у врача – хирурга также могут вызвать сенсорная депривация, наличие определенного информационного голода или информационной перегрузки, монотонность осуществляемой им трудовой деятельности, а также достаточно стремительная динамика перемен. Вместе с этим, достаточно выражено стрессовое состояние может быть определено значимыми внутренними факторами, к которым относится дисгармония личности.

П.Б. Зильберман было дано следующее определение: стрессоустойчивость представляет собой «интегративное свойство личности, которое характеризуется таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности врача-хирурга, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке во время осуществления профессиональных манипуляций» [5].

Р. Лазарусом было введено понятие «психологический стресс», который необходимо определить как реакцию, опосредованную имеющейся оценкой угрозы и различными защитными процессами.

Р. Лазарус и С. Фолкман представили собственные точки зрения на психологический стресс как взаимоотношения специалиста по профессиональному признаку с конкретной средой, которые способны оказывать влияние на благополучие личности и которые подвергают испытанию основные ресурсы, имеющиеся в настоящее время в распоряжении организма.

Дж. Эверилл, основываясь на определении, которое было дано С. Сэллсом, считает, что сущностью представленной стрессовой ситуации может быть имеющаяся потеря контроля, т.е. полное отсутствие адекватной реакции на конкретную ситуацию, достаточно значимой для личности, а впоследствии и вовсе осуществлении отказа от реагирования [6].

По мнению ряда ученых, психический стресс представляет собой состояние, которое препятствует самоактуализации личности [7].

Исследование значимых для развития современного человека индивидуальных особенностей совладающего поведения личности в стрессовой ситуации на основании его представлений о субъективной значимости данной ситуации, а также имеющимися психологическими ресурсами в настоящее время является выраженной как в России (Р.М. Грановская, А.Д. Гришановский, В.М. Ялтонский), так и за пределами территории Российской Федерации (Р.С. Лазарус, Р. Мак Крайя, Дж.Д. Паркер и др.).

В зарубежной психологии осуществление реализации вопросов, связанных с проблемой преодоления трудных жизненных ситуаций в данный момент осуществляется в трех основных направлениях:

- соотношение имеющегося стиля для практического совладания и контекста заявленной ситуации;
- влияние определенных личностных детерминант на имеющиеся индивидуальные предпочтения рассматриваемых копинг-стратегий (П. Коста, Р. МакКрей);
- влияние наиболее значимых когнитивных факторов на имеющиеся способности для процесса совладания с различными жизненными трудностями (С. Фолкман).

Методология исследования совладающего поведения для врачей – хирургов выстраивается на различных предположениях относительно различных источников и природы данного вида поведения.

Наибольший интерес вызывают четыре основных стратегии осуществления комплексной диагностики копинг-поведения врачей – хирургов:

1. Наличие субъективного отчета испытуемого о своем поведении, который может быть выражен через различные ответы на вопросы опросников и интервью.
2. Наблюдение за действиями в ситуации стресса.
3. Фиксация очевидных признаков стрессового состояния врачей – хирургов при выполнении ими поставленных профессиональных задач.
4. Изучение наиболее значимых документов и используемых продуктов

Как и любое другое поведение, Т. Beehr & McGrath предлагают осуществление анализа совладания по трем исследуемым параметрам:

1. Наличие локуса контроля в четкой зависимости от личности или конкретно взятой ситуации.
2. Спонтанность или намеренность действий и профессиональной активности врача – хирурга.
3. Изменчивость или устойчивость к возможным стрессам [8].

Имеющиеся представления исследователя относительно природы совладания в полном объеме имеют воздействие на выбор необходимых методов для осуществляемой диагностики указанного феномена. Значимым является то, что субъективный отчет представляет собой наиболее распространенную и менее трудоемкую стратегию осуществляемой диагностики.

При этом Я. Морено в начале двадцатого столетия обращал внимание на то, что «одной из величайших методологических трудностей, с которыми ранее сталкивались социальные науки, является разрыв между вербализованным поведением, а также поведением в различных жизненных ситуациях (модели осуществляемого действия), в которых вербализованное поведение представляет собой лишь незначительный компонент».

Диагностике совладающего поведения в последнее время посвящено достаточное количество различных публикаций. Большинство западных исследователей разделяют один из двух подходов для понимания сути совладания – интер- или интра индивидуального взаимодействия корректировки поведения, однако и те, и другие используют самоотчет испытуемых об имеющемся поведении как значимый прием измерения осуществляемых копинг-реакций и конкретных действий. К наиболее известным методам относится Опросник способов совладания (WCQ – Ways of Coping Questionnaire; Folkman & Lazarus, 1988). На его основе в более поздний период времени стали использоваться и другие методики [8].

В последнем адаптированном варианте WCQ имеется 50 различных вопросов, которые составляют восемь основных шкал, а также диагностирует две базовые стратегии для осуществляемого совладания – проблемно-фокусированный и эмоционально-фокусированный копинг при реализации специфических ситуаций стресса (например, болезнь, боль, потеря работы, испуг относительно успеха проводимой операции, волнение за результат своей профессиональной деятельности и т. д.). Исследование

дователи интраиндивидуального подхода обращают внимание на основных стили совладающего поведения, в основе которых заложены личностные переменные как наиболее устойчивые диспозиционные структуры. К указанному направлению модом отнеси методику «Шкалы совладания» (Cope Scale), предложенная Carver et al.

Практический интерес вызывает также Методика многомерного измерения копинга (CISS – Coping Inventory for Stressful Situations – GRI-V1), которая использована в эмпирическом исследовании совладающего поведения как эталонная модель на основании недоступности качественного отечественного инструментария. Методика CISS была разработана одним из ведущих канадских специалистов в сфере психологии здоровья и клинической психологии Н.С. Эндлером в соавторстве с Д.А. Паркером в 1990 г. Данная методика состоит из сорока восьми утверждений, которые должны быть сгруппированы в три основных фактора. Каждый из имеющихся факторов представлен шкалой, в которой представлены шестнадцать основных вопросов, третий фактор – избегание – имеет две субшкалы: отвлечение и социальное отвлечение. Необходимо обратить внимание на то, что CISS достаточно надежно измеряет три основных стиля совладания: стиль, ориентированный на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный стиль, или копинг), эмоционально-ориентированный стиль и стиль, которые ориентированы на избегание (данные нами сокращения – ПОК, ЭОК и КОИ).

Факторная структура предлагаемой методики была валидирована на выборках студентов старших курсов медицинской академии по профилю «хирург» и врачах – хирургах института имени Склифосовского в г. Москва. Возможно также применение методики в любой клинике хирургического профиля.

Методика CISS была переведена нами с английского языка на русский, далее был сделан обратный перевод двумя носителями языка (прием «прямой-обратный перевод»). В нашем переводе методика получила название «КПСС – Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – опросник обобщенных реакций».

Для практики анализа общей стрессоустойчивости врачей-хирургов можно применять также следующие методики: комплексный эмпирический психодиагностический метод, а именно «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой и «Методику для определения вероятности развития стресса» Дж. Тейлора в модификации Т.А. Немчина и тест на самооценку стрессоустойчивости (авторы С. Коухен, Г. Виллиансон).

Перед началом экспериментальной работы врачей – хирургов вводят в курс дела относительно целей и задач исследования, после чего каждому врачу-хирургу предъявляется инструкция. При прохождении «Копинг-теста» испытуемым предлагаются 50 утверждений, которые касаются поведения в трудной жизненной ситуации. Каждый респондент должен оценить, как часто данные варианты поведения проявляются у него: никогда – 0 баллов, редко – 1 балл, иногда – 2 балла, часто – 3 балла.

Примеры утверждений: «Оказавшись в трудной ситуации, я: 1. вел себя, как будто ничего не произошло 2. старался не показывать своих чувств 3. пытался увидеть в ситуации что-то положительное» [9].

При прохождении «Методики для определения вероятности развития стресса» испытуемым также предлагается 50 утверждений, на которые можно ответить либо «да», либо «нет».

Примеры утверждений: 1. «Когда волнуясь, дрожат руки» 2. «Мне трудно сосредоточиться на одном задании» 3. «Ожидание всегда меня нервнует» [5]. При прохождении «Копинг-теста» испытуемому предлагаются 50 утверждений, касающихся поведения в трудной жизненной ситуации. Испытуемый должен оценить, как часто данные варианты поведения проявляются у него: никогда – 0 баллов, редко – 1 балл, иногда – 2 балла, часто – 3 балла. Примеры утверждений: Оказавшись в трудной ситуации, я: 1. вел себя, как будто ничего не произошло 2. старался не показывать своих чувств 3. пытался увидеть в ситуации что-то положительное.

При прохождении теста на самооценку стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона респондентам (врачам – хирургам) было предложено 10 утверждений. Каждый респондент должен отметить, как часто представленные варианты поведения имели свои проявления в его проведении: никогда – 0 баллов, редко – 1 балл, иногда – 2 балла, часто – 3 балла. Примеры утверждений: 1. «Насколько часто вам кажется, что все идет именно так, как вы хотите?» 2. «Насколько часто вам кажется, что самые важные вещи в вашей жизни выходят из-под ваше-

го контроля?» 3. «Часто ли вы чувствуете, что вам сопутствует успех?» [9].

Интерпретация получаемых результатов диагностического исследования построена на основе стандартизации (сравнение индивидуальных результатов респондента с Md). По результатам диагностики из 70 респондентов у 40 (57%) преобладающими являются достаточно эффективные копинг-стратегии и прогнозируется повышение стрессоустойчивости, при этом 30 респондентов (43%) используют неэффективные копинги и находятся в состоянии стресса. Последние 30 респондентов были поделены на экспериментальную и контрольную группу по 15 человек в каждой. Их них 19 респондентов (65%) находились в состоянии

стресса и 26 респондентов (88%) использовали неэффективные копинг-стратегии. Экспериментальная группа посещала тренинговые занятия, на контрольной группе программа реализована не была.

Таким образом, установлено, что совладающее поведение (стрессорганизирующее и корректирующее) является многомерным конструктом. В этом и заключается сложность осуществления его измерения. Поэтому на вопросы операционального уровня исследования – что и каким образом измерять в настоящее время ответы еще не найдены, и само измерение или диагностика совладания как явление сравнительно достаточно появилось в науке.

Библиографический список

1. Ануфрийук К.Ю. Защитно-совладающее поведение и его роль в социально-психологической адаптации врачей общей практики. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011; 4: 147 – 153.
2. Дунай В.И. Особенности проявления стресса у военных врачей. *Военная медицина: научно-практический рецензируемый журнал*. 2012; 2: 44 – 47.
3. Баст Е.И. *Стрессоустойчивость как фактор психологического благополучия личности врачей-хирургов*. Санкт-Петербург, 2014.
4. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания. Избранные психологические труды*. В 2-х т. Санкт-Петербург, 2017.
5. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Избранные труды. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Воронеж, 2014.
6. Дербин П.А. Социально-психологические технологии формирования стрессо-устойчивости у врачей. *Успехи современного естествознания*. 2016; 2.
7. Водопьянова Н.Е. *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург, 2012.
8. Котенева А.В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2014; 11: 270 – 276.
9. Белова Л.П. *Социально-психологический тренинг как средство развития социальной активности личности*. Москва, 2015.

References

1. Anufriyuk K.Yu. Zashitno-sovladayuschee povedenie i ego rol' v social'no-psihologicheskoy adaptacii vrachej obschej praktiki. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2011; 4: 147 – 153.
2. Dunaj V.I. Osobennosti proyavleniya stressa u voennykh vrachej. *Voennaya medicina: nauchno-prakticheskij recenziruemyj zhurnal*. 2012; 2: 44 – 47.
3. Bast E.I. *Stressoustojchivost' kak faktor psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti vrachej-hirurgov*. Sankt-Peterburg, 2014.
4. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya. Izbrannye psihologicheskie trudy*. V 2-h t. Sankt-Peterburg, 2017.
5. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Izbrannye trudy. Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna. Moskva: Voronezh, 2014.
6. Derbin P.A. Social'no-psihologicheskie tehnologii formirovaniya stresso-ustojchivosti u vrachej. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2016; 2.
7. Vodop'yanova N.E. *Psihodiagnostika stressa*. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Koteneva A.V. Zashitnye mehanizmy lichnosti i 'emocional'naya sfera. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; 11: 270 – 276.
9. Belova L.P. *Social'no-psihologicheskij trening kak sredstvo razvitiya social'noj aktivnosti lichnosti*. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 08.07.18

УДК 159.923

Kajgorodov B.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),

E-mail: kai_bor@mail.ru

Eremitskaya I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),

E-mail: irer@inbox.ru

COMFORT ZONE, DEVELOPMENT AND SELF-UNDERSTANDING. The article presents one of the self-understanding mechanisms – an exit from a comfortable state. The exit from a comfort zone creates pre-conditions for a person's self-understanding. In a comfort zone a person has no need for self-understanding. In this zone a person acts in the same way due to the fixed habitual behavioral and reaction patterns. In a comfort zone, on the one hand, a person feels habitual and comfortable, and on the other he feels bored. He doesn't feel freedom and ease, he has satiety of everyday routine, he isn't comfortable where everything is good, and there is a wish for something new. For most people everything new, as a rule, deals with a possibility of mistakes and failures. So it's very dreadful for a person to leave the comfort zone, as outside of this zone there is a zone of risk, experiences, tension and possible danger. The aspiration to overcome the fear and uncertainty, caused by the exit from the comfort zone, includes self-understanding as the aspiration to understand one's opportunities in the face of a new situation.

Key words: comfort zone, exit from comfort zone, need of self-understanding, task of self-understanding, understanding context.

Б.В. Кайгородов, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань,

E-mail: kai_bor@mail.ru

И.А. Еремицкая, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань,

E-mail: irer@inbox.ru

ЗОНА КОМФОРТА, РАЗВИТИЕ И ПОНИМАНИЕ СЕБЯ

В статье рассматривается один из механизмов понимания себя – выход из комфортного состояния. Выход из зоны комфорта создает предпосылки для понимания себя человеком. В зоне комфорта человеку нет необходимости понимать себя. В этой зоне человек действует стереотипно за счет закрепленных привычных паттернов поведения и реагирования. В зоне комфорта человеку, с одной стороны, привычно и комфортно, а с другой – скучно. Он не ощущает свободы и легкости, у него присутствует пресыщенность обыденности, ему не комфортно там, где все хорошо, и хочется чего-то нового. Но все новое для большинства людей, как правило, связано с возможностью ошибок и неудач. Поэтому выйти из зоны комфорта человеку

бывает очень страшно, так как за пределами этой зоны находится зона риска, испытаний, напряжения и возможной опасности. Стремление преодолеть страх и неопределенность, вызванные выходом из зоны комфорта, «включает» понимание себя как стремление понять свои возможности перед новой ситуацией.

Ключевые слова: зона комфорта, выход из зоны комфорта, потребность в понимании себя, задача на понимание себя, контекст понимания.

В настоящее время понятие зоны комфорта становится предметом интереса как самого человека, так и людей, которые сопровождают его по долгу профессии. В современном мире человек все чаще сталкивается с ситуациями неопределенности, со стертыми, размытыми смысловыми ориентирами, которые требуют от него выхода из комфортного, стабильного состояния. Более того, сама стабильность претерпевает изменения, ведь чтобы быть в стабильности, надо постоянно находиться в движении.

Термин «зона комфорта» является достаточно известным и часто используемым в психологических практиках. Зона комфорта – это область жизненного пространства, дающая ощущение комфорта, уюта и безопасности [1]. При этом очень часто речь идет не о внешних обстоятельствах, создающих человеку комфорт, а о внутренних рамках жизни, внутри которых человек ощущает комфорт и безопасность. Как правило, зона комфорта определяется привычными шаблонами поведения, тем, к чему человек привык. Она состоит из привычек, шаблонов мышления и стереотипов поведения человека, которые были отработаны ранее. Это тот устоявшийся мир человека, где все для него знакомо, стабильно и предсказуемо.

С одной стороны, такое поведение – благо для человека. В процессе своего развития он стремится к стандартизации своих действий и самой деятельности, что способствует формированию автоматизированных действий. Следовательно, стандартизация технологизирует процессы как составные части деятельности и дает место к появлению новых устремлений и желаний, так как раскрываются новые горизонты осознания действительности. С другой стороны, с каждым годом появляются все новые сферы, которые представляются или делаются человеком комфортными. Это является следствием нарастания неопределенности, низкой прогнозируемости будущего. Для того чтобы существовать в таких условиях, человек меняет полюс отношения к этим новшествам. Неопределенность, трудность бытия, негативизм, агрессия и агрессивность, страдания начинают рассматриваться многими людьми как комфортные состояния.

Интересной в связи с этим является точка зрения И.В. Арцимович, которая рассматривает страдание как зону комфорта [1]. Человек страдает, потому что он хочет страдать. В большинстве случаев страдание субъективно, объективных причин для страдания нет. И если зоной комфорта для человека является страдание, то он всегда найдет способ пострадать и будет целенаправленно искать зону комфорта, где присутствуют страдания.

В зоне комфорта человек понят для самого себя, ему нет необходимости «заглядывать» внутрь себя для проведения анализа, осмысления и понимания себя. Стремление человека понять себя приведет к тому, что вызовет у него беспокойство, сомнение в себе и т. д. В зоне комфорта человек действует стереотипно за счет закрепленных привычных паттернов поведения и реагирования. Другими словами, он «забывает» о себе и спокойно реализует себя в деятельности.

В зоне комфорта человеку, с одной стороны, привычно и комфортно, а с другой – скучно. Он не ощущает свободы и легкости, у него присутствует пресыщенность обыденности, ему не комфортно там, где все хорошо, и хочется чего-то нового (ощущений, эмоций, достижений, впечатлений и т. д.). Но все новое для большинства людей, как правило, связано с возможностью ошибок и неудач. Поэтому выйти из зоны комфорта человеку бывает очень страшно, так как за пределами этой зоны находится зона риска, испытаний, напряжения и возможной опасности. И гарантий, что там будет лучше, чем здесь, нет. Именно страх, как отмечает В.Р. Ушакова, является сильным мотиватором в сохранении привычного комфортного состояния [2]. По мнению К. Хорни, «застывание» в зоне комфорта, отсутствие личностного роста и развития, неудовлетворение внутренних потребностей, конфликты между чувствами, логикой и действиями могут привести человека к личностному диссонансу и невротическим расстройствам [2].

Человек обращается к пониманию себя, когда попадает в ситуацию, которая «выбивает» его из комфортного состояния, или когда собственными волевыми усилиями он останавливает себя

в ходе постоянной стереотипной «гонки» по жизни. Поэтому рассматривать самопонимание вне конкретной ситуации бессмысленно. Любая ситуация создает контекст понимания. При этом контексты, как отмечает И.Т. Касавин, как картинки в калейдоскопе, меняют свои конфигурации в зависимости от точки зрения и сами становятся производными от текстов – культурных архетипов, задающих способы мышления, восприятия и переживания человека [3]. С одной стороны, контекст понимания определяется той ролью или статусом человека, которые реализуются в этой ситуации (учитель, друг, мать/отец и т. д.), с другой – степенью новизны данной ситуации.

Вслед за И.Т. Касавиным, ситуационный контекст мы будем рассматривать как набор конкретных условий, характеризующий ту или иную познавательную ситуацию [3]. Это пространственно-временные координаты чтения, письма, диалога, понимания, убеждения, объяснения, постановки задачи или проблемы и т.д. Каждый тип языковой коммуникации связан с особой познавательной ситуацией, и выявление этой связи также обнаруживает ее специфический характер.

Одним из первых психологов, осознавшим значение контекста в познании, был К. Бюлер, сформулировавший «теорию окрестности», или языкового окружения. Согласно этой теории, важнейшее и наиболее значимое окружение языкового знака представлено его контекстом; единичное являет себя в связи с другими себе подобными, и эта связь выступает в качестве окружения, наполненного динамикой и влиянием [3].

Сходную позицию отстаивал примерно в то же время Л.С. Выготский, который считал, что «...обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше – потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше – потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном контексте. ... В этом отношении смысл слова неисчерпаем. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац – в контексте книги, книга – в тексте всего творчества автора» [4, с. 531].

Понимание себя есть осмысление себя в контексте социальной ситуации. Человек первоначально пытается понять эту ситуацию (безопасна ли она, какие правила и ценности в ней культивируются, что за люди окружают его и т. д.) и только потом обращается к себе и проводит работу над пониманием себя. В этом случае происходит формирование нового знания о себе. Обратное также возможно: когда понимание себя способствует пониманию ситуации, но только тогда, когда выработан опыт понимания себя, накоплены знания о собственной личности. Другими словами, знания о себе проверяются практикой. Это способствует пониманию окружающих людей и мира через призму личностных характеристик. К таким характеристикам можно отнести широкий круг проявлений личности: направленность, установки, ценности, мотивы и т. д.

Человек сам вряд ли ставит перед собой задачу на понимание себя. Такую задачу ставит перед ним социум. Задача на понимание себя сводится к определению согласования между социумом и собственным «Я» человека. Конечно, можно понять себя или социум, но человек будет оторван от себя и от социума, если не будет стремиться понять себя в социуме. Субъект понимания выстраивает процесс понимания себя в социуме. Понимание себя вне социума, понимание ради понимания – повод к самокопанию и, как следствие, самобичеванию. Понимание социума вне понимания себя предполагает отрыв, как от себя, так и от социума. Человек может хорошо разбираться в нормах морали общества, но без понимания себя в обществе он чаще всего не будет им следовать. Например, взрослый человек знает, что курить вредно, но при этом курит. Он понимает вред, нанесенный курением, понимает отрицательное отношение к этой привычке

со стороны общества, но продолжает курить. Он не пытается понять себя как курильщика в контексте общества. Он закрывается от этого тем, что считает себя слабым человеком или, наоборот, крутым.

Следовательно, понять себя вне контекста невозможно. Попытка понять себя как вещь в самой себе часто приводит к неудовлетворительному результату. Это превращается в гонку по пути самокопания и самобичевания. Постоянные размышления человека о самом себе вне социума приводят к стремлению сохранить комфортное состояние. Зачем человеку осуществлять действия в том или ином направлении, когда лучше себя и сделать видимость занятости – «покопаться» в себе. Человек пытается копаться в себе, но при этом не пытается изменить себя. Понять себя вне контекста – абстракция. Тоже происходит, если человек решает задачу на нахождение смысла своей жизни. Решая эту задачу, он рассматривает себя в контексте тех функций, которые он выполняет: функций родителя, супруга или супруги и т. д.

Активное взаимодействие человека с социумом увеличивает шанс выхода из зоны комфорта, что усиливает напряженность, актуализирует стремление что-то сделать и изменить и, следовательно, «включает» самопонимание, которое рассматривается нами как процесс когнитивного и эмоционального согласования продуктов самосознания и реальности [5; 6].

Как мы уже отметили выше, снижение или отсутствие комфорта воспроизводит потребность в понимании себя. Субъект понимания себя ставит перед собой следующие вопросы: «Что я могу сделать в этой ситуации и с этой ситуацией?», «Есть ли у меня возможности для выхода из этой ситуации?». Ставя эти вопросы, субъект активизирует себя на поиск ответов. Он становится деятельным. Он не только разбирается в себе, но стремится примерить выделенные в ходе понимания свойства своей личности и индивидуальности к контексту ситуации. Для этого ему надо знать условия и другие параметры ситуации, уметь их анализировать, соотносить свои свойства с этими параметрами и действовать. Например, человеку надо срочно попасть из пункта А в пункт Б. Он привык каждый день ездить на своем автомобиле. Но придя в гараж, он обнаруживает, что автомобиль не заводится. Тогда человек ставит перед собой задачу: «Как добраться

до пункта Б?». Он ищет варианты решения задачи. Можно обратиться за помощью к другу, вызвать такси, а можно добраться на маршрутке. Все три варианта требуют понимания себя как друга, пользователя такси, пассажира маршрутки с целью расширения возможности эффективного и оптимизированного решения данной задачи. Решение данной задачи также будет зависеть от опыта обращения к этим вариантам. Если человек часто обращается за помощью к другу или пользуется услугами такси, то он также действует в ситуации, требующей решения «транспортной» задачи.

Есть убежденность в том, что у человека схема понимания одна и не зависит от ситуации и личностных особенностей субъекта понимания. Она разворачивается следующим образом. Если есть потребность понять, значит, есть способы удовлетворения потребности с учетом контекста, в котором разворачивается ситуация. Умение выделять контекст является основой понимания себя в конкретной ситуации.

Процесс понимания – это многоаспектный акт. С одной стороны, социум устроен так, чтобы он был максимально понимаемым для субъекта деятельности. Если что-то нарушается, то это приводит к непониманию со всеми вытекающими последствиями. С другой стороны, сам человек должен быть понимаемым для социума. Только в этом случае понимаемый социум и понимаемый человек создают основу для продуктивного взаимодействия. Следовательно, если человек понимает самого себя, то он будет «легким» для понимания его окружающими людьми.

Таким образом, для понимания себя необходимы волевые усилия, которые актуализируются выходом человека из зоны комфорта. Выход из зоны комфорта будет способствовать осознанию человеком собственных желаний, принятию их, выстраиванию эффективных контактов с окружающим миром, принятию в этом мире себя и ответственности за свою жизнь, дальнейшей реализации своего потенциала.

Развитие самопонимания идет от понимания социума к пониманию самого себя. Обратное возможно только тогда, когда накоплен опыт понимания себя, благодаря которому человек разбирается в свойствах своей личности. Понимание себя зависит от контекста ситуации и тех задач, которые выполняет человек.

Библиографический список

1. Арцимович И.В. К вопросу о страдании как свойстве человеческой ситуации или зоне комфорта. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции*, 22 января, Чебоксары: Интерактив плюс, 2016: 405 – 408.
2. Ушакова В.Р. Психологические детерминанты невротической личности. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*. 2016; № 3 (5): 128 – 135.
3. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. Москва: Канон+, 2008.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Директ-Медиа, 2014.
5. Кайгородов Б.В., Еремичкая И.А. Концептуальные основы психологии самопонимания. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6 (37): 163 – 166.
6. Кайгородов Б.В., Еремичкая И.А. Самопонимание как процесс согласования человеком представлений о себе и окружающем мире. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; 4: 80 – 88.

References

1. Arcimovich I.V. K voprosu o stradanii kak svojstve chelovecheskoj situacii ili zone komforta. *Psichologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 22 yanvarya, Cheboksary: Interaktiv plus, 2016: 405 – 408.
2. Ushakova V.R. Psihologicheskie determinanty nevroticheskoy lichnosti. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologiya*. 2016; № 3 (5): 128 – 135.
3. Kasavin I.T. Tekst. Diskurs. Kontekst. Vvedenie v social'nuyu `epistemologiyu yazyka. Moskva: Kanon+, 2008.
4. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. Moskva: Direkt-Media, 2014.
5. Kajgorodov B.V., Eremickaya I.A. Konceptual'nye osnovy psichologii samoponimaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6 (37): 163 – 166.
6. Kajgorodov B.V., Eremickaya I.A. Samoponimanie kak process soglasovaniya chelovekom predstavlenij o sebe i okruzhayuschem mire. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 4: 80 – 88.

Статья поступила в редакцию 16.07.18

УДК 159.922.2

Kozlova E.A., junior research associate, Institute of Physiology and Basic Medicine (Novosibirsk, Russia),
E-mail: kozlova_ea@physiol.ru

HOW ARE SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS LINKED TO THE CHILD'S WELL-BEING? The article examines the contribution of socio-economic characteristics to the child's well-being. Family structure and social-economic status, including parental education, occupation and income, are the key characteristics. The analysis of empirical researches leads to the conclusion that protective factors for child well-being are a high-level social-economic status and living with two biological parents; whereas risk factors are a low-level social-economic status, single-parent family and informal marriage. The issue of the mechanisms underlying these effects is still unresolved.

Key words: socio-economic characteristics, family, children, well-being.

Е.А. Козлова, мл. н. с., Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины, г. Новосибирск, E-mail: kozlova_ea@physiol.ru

КАКИМ ОБРАЗОМ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЕМЬИ СВЯЗАНЫ С БЛАГОПОЛУЧИЕМ РЕБЁНКА?

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00022.

Статья посвящена изучению вклада социально-экономических характеристик семьи в благополучие детей. В качестве ключевых характеристик рассмотрены структура семьи и социально-экономический статус, включающий образование, профессиональное положение и уровень дохода родителей. Анализ эмпирических исследований позволяет сделать вывод о том, что наиболее мощными факторами защиты в отношении детского благополучия и важных результатов развития являются высокий социально-экономический статус семьи и проживание с двумя биологическими родителями; в то время как факторами риска выступают низкий социально-экономический статус, неполная семья и неофициальный союз. Нерешенным продолжает оставаться вопрос о механизмах, лежащих в основе этих эффектов.

Ключевые слова: социально-экономические характеристики, семья, дети, благополучие.

Многочисленные исследования свидетельствуют о значительной роли средовых факторов для благополучия детей. Средовые факторы разделяют на две группы: дистальные (безопасность соседства, социально-экономический статус, структура семьи) и проксимальные (семейная атмосфера, стили и методы воспитания) [1]. Вклад проксимальных факторов изучен значительно лучше, поэтому в рамках данной статьи будут рассмотрены исключительно дистальные факторы детского благополучия.

В последние десятилетия особую важность для благополучия детей обрела структура семьи, которая претерпевает существенные изменения: число разводов и воспитание одним родителем увеличивается, а незарегистрированные («гражданские») браки становятся все более распространенными [2; 3]. Согласно мета-анализу 122 исследований, дети, растущие в полных семьях, как правило, социально и психологически благополучнее детей, воспитанных одним родителем [3]. Данные других исследований указывают на то, что значительно выше уровень психологических и когнитивных проблем у детей, растущих в семьях с одним родителем и с отчимом/мачехой [2; 4].

В национальном британском исследовании было обнаружено, что одинокие матери больше склонны к дистрессу, депрессии, тревоге и менее счастливы, чем женщины, состоящие в браке [5]. Вероятно, это связано со стрессорирующим действием таких факторов, как финансовая неопределенность, недостаток социальной поддержки и увеличение общей занятости. Однако наличие в семье второго биологического родителя, не всегда оказывает положительный эффект на благополучие и важные результаты развития ребенка. В эпидемиологическом исследовании пятилетних близнецов и их родителей [6] показано, что в тех случаях, когда биологический отец обладает высоким уровнем антисоциального поведения и живет вместе с семьей, у детей отмечается больше поведенческих проблем, чем у их сверстников, чьи отцы живут отдельно. В подобных условиях дети могут испытывать двойной риск – вследствие генетической предрасположенности к антисоциальному поведению и вследствие той среды, которую создает отец.

Стоит упомянуть про относительно нераспространенную структуру семьи, где воспитанием ребенка занимаются прародители (бабушка и/или дедушка). Они могут выступать в качестве официальных опекунов ребенка или членов семьи, взявших на себя заботы о нем на длительный период. В американском исследовании на основе данных Национального обследования здоровья детей [7] показано, что дети в подобных семьях примерно в четыре раза чаще имеют эмоциональные и поведенческие нарушения и почти вдвое чаще – проблемы с соматическим здоровьем. Важно учитывать, что дети попадают на попечение прародителей в силу различных причин: родительского злоупотребления психоактивными веществами, жестокого обращения с детьми или пренебрежительного отношения к ним, нахождения в месте лишения свободы или гибели родителей. Соответственно, проблемы с соматическим и психическим здоровьем могут быть следствием прежних условий жизни ребенка и пережитых им событий.

На благополучие детей также могут оказывать существенное влияние изменения в структуре семьи в виде развода и повторного брака, а также частота этих изменений на протяжении всего периода развития ребенка. Согласно мета-анализу 93 исследований, дети, пережившие развод родителей, отличаются меньшими учебными достижениями, высоким уровнем поведенческих

и эмоциональных проблем, низкой самооценкой и слабыми эмоциональными связями как со сверстниками, так и с родителями [8]. При этом некоторым детям, оказавшимся в ситуации развода родителей, удается справиться с произошедшим достаточно успешно. Результаты лонгитюдного исследования благополучия тех, чьи родители развелись 20 лет назад, продемонстрировали важность сохранения отношений между родителями [9], то есть адекватного, неконфликтного взаимодействия друг с другом и совместного участия в жизни ребенка. В ретроспективном исследовании [10] показано, что одним из наиболее болезненных последствий развода для детей является потеря контакта с отцом, которая в немалой степени зависит от тех отношений, которые складываются между бывшими супругами.

Многие разведенные родители, в конечном счете, повторно вступают в брак. Ожидается, что добавление в семейную структуру второго взрослого, умножая родительские ресурсы вдвое, должно увеличивать и возможность создания благоприятной среды для развития ребенка. К сожалению, эмпирические исследования свидетельствуют об обратном: повторный брак родителей создает значительный риск для возникновения психологических нарушений у ребенка [8]. Однако отчим или мачеха способны сделать позитивный вклад в жизнь ребенка. Если членам семьи удастся относительно спокойно пройти ранний кризис, в долгосрочной перспективе у них есть все шансы выстроить прочные и доброжелательные взаимоотношения, которые могут служить важным ресурсом для благополучия детей и семьи в целом.

Социально-экономический статус семьи (СЭС) определяют образованием, профессиональным положением и уровнем дохода родителей [11]. В соответствии с результатами исследований, уровень СЭС является мощным предиктором многих аспектов развития ребенка: соматического здоровья, когнитивного развития, социальной компетентности и учебных достижений, а также психологических нарушений – эмоциональных и поведенческих [4; 12]. Родители с низким уровнем дохода могут быть более подавленными, раздражительными или, наоборот, более лабильными в своих эмоциях, в том числе по отношению к ребенку. Их психологические проблемы могут сопровождаться менее последовательным воспитанием детей и частым применением наказаний. Однако фактором риска может выступать и высокая материальная обеспеченность семьи. По данным скринингового исследования психического здоровья детей и подростков из г. Новосибирска, у воспитывающихся в семьях с высоким уровнем дохода отмечалось больше симптомов гиперактивности/невнимательности и менее выраженное просоциальное поведение [13].

В развитых странах социально-экономический статус имеет более существенное значение для детского благополучия, так как социальные классы четырехкратно различаются по частоте психологических и психических нарушений у детей [14]. В российских исследованиях значительно больший вклад вносили проксимальные факторы, такие как семейная атмосфера и родительские воспитательные практики [15; 16]. Однако эти данные были получены в срезовых исследованиях и не позволяют судить о вкладе семейных факторов в детское благополучие и важные результаты развития.

Краткий обзор эмпирических исследований позволяет сформулировать следующие выводы и обозначить перспективы дальнейших исследований. Во-первых, факторами защиты в отношении благополучия детей и важных результатов развития выступают высокий социально-экономический статус семьи и

воспитание двумя биологическими родителями; в то время как факторами риска выступают – низкий социально-экономический статус, неполная семья, неофициальный союз, а также изменения в структуре семьи (развод, повторный брак).

Во-вторых, социально-экономические характеристики семьи являются формальными и не оказывают непосредственное воздействие на ребенка, при этом их влияние может реализовываться через психосоциальные факторы ближайшего окружения (семейная атмосфера, психологическое благополучие родителей, используемые ими стили и методы воспитания). Поэтому улучшение социально-экономических показателей семьи может позволить снизить уровень родительского стресса, тем самым увеличив ресурсы родителей и, соответственно, улучшить условия развития ребенка, в частности психологические.

В-третьих, важно учитывать, что рассматриваемые социально-экономические характеристики не обладают однозначным эффектом. С одной стороны, в зависимости от контекста

они могут выступать в качестве фактора риска или фактора защиты в отношении детского благополучия. Например, развод родителей является психологически тяжелым событием для детей; однако в долгосрочной перспективе он может оказаться благотворным для ребенка, если в семье проявляется хронический и открытый конфликт. С другой стороны, определенные социально-экономические характеристики не гарантируют, что возникнет конкретное нарушение или его определенно можно избежать.

И наконец, в одних и тех же условиях разные дети могут развиваться по-разному в зависимости от индивидуально-психологических особенностей. Поэтому проведение масштабных лонгитудных исследований с учетом средовых и индивидуальных факторов позволит уточнить значение социально-экономических характеристик семьи для благополучия детей и приблизиться к решению вопроса о механизмах, лежащих в основе этих эффектов.

Библиографический список

1. Bornstein M.H. The proximal to distal environments in child development: Theoretical, structural, methodological, and empirical considerations. Mayes L.C., Lewis M. (Eds.) *The Cambridge handbook of environment in human development*. New York: Cambridge University Press, 2012.
2. Brown S.L. Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation. *Journal of Marriage and Family*. 2004; 66: 351 – 367.
3. Chapple S. *Child well-being and sole-parent family structure in the OECD: An analysis*. OECD Publishing, 2009.
4. Green H., McGinnity A., Meltzer H., Ford T., Goodman R. *Mental health of children and young people in Great Britain – 2004*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
5. Hope S., Power C., Rodgers B. Does financial hardship account for elevated psychological distress in lone mothers? *Social science and medicine*. 1999; 49: 1637 – 1649.
6. Jaffee S.R., Moffitt T.E., Caspi A., Taylor A. Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child development*. 2003; 74: 109 – 126.
7. Bramlett M.D., Blumberg S.J. Family structure and children's physical and mental health. *Health affairs*. 2007; 26: 549 – 558.
8. Amato P.R. The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The future of children*. 2005; 15: 75 – 96.
9. Ahrons C. Long-term effects of divorce on children. *Family Therapy Magazine*. 2006; 5: 24 – 27.
10. Fabricius W.V. Listening to Children of Divorce: New Findings That Diverge From Wallerstein, Lewis and Blakeslee. *Family Relations*. 2003; 52: 385 – 396.
11. Achenbach T.M., Rescorla L. *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology: Implications for mental health assessment*. Guilford Press, 2007.
12. Loeber R., Farrington D.P., Stouthamer-Loeber M., Moffitt T.E., Caspi A., Lynam D. Male mental health problems, psychopathy, and personality traits: Key findings from the first 14 years of the Pittsburgh Youth Study. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2001; 4: 273 – 297.
13. Сафронова М.В. *Психосоциальное благополучие учащихся: факторы риска и защиты*. Новосибирск: НГТУ, 2004.
14. Meltzer H., Gatward R., Goodman R., Ford T. *Mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: The Stationery Office, 2000.
15. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European child and adolescent psychiatry*. 2005; 14: 28 – 33.
16. Слoбoдcкaя E.Р., Aхмeтoвa O.A., Кузнeцoвa B.B., Рябичeнкo T.И. Социальные и семейные факторы психического здоровья детей и подростков. *Психиатрия*. 2008; 1: 16 – 23.

References

1. Bornstein M.H. The proximal to distal environments in child development: Theoretical, structural, methodological, and empirical considerations. Mayes L.C., Lewis M. (Eds.) *The Cambridge handbook of environment in human development*. New York: Cambridge University Press, 2012.
2. Brown S.L. Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation. *Journal of Marriage and Family*. 2004; 66: 351 – 367.
3. Chapple S. *Child well-being and sole-parent family structure in the OECD: An analysis*. OECD Publishing, 2009.
4. Green H., McGinnity A., Meltzer H., Ford T., Goodman R. *Mental health of children and young people in Great Britain – 2004*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
5. Hope S., Power C., Rodgers B. Does financial hardship account for elevated psychological distress in lone mothers? *Social science and medicine*. 1999; 49: 1637 – 1649.
6. Jaffee S.R., Moffitt T.E., Caspi A., Taylor A. Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child development*. 2003; 74: 109 – 126.
7. Bramlett M.D., Blumberg S.J. Family structure and children's physical and mental health. *Health affairs*. 2007; 26: 549 – 558.
8. Amato P.R. The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The future of children*. 2005; 15: 75 – 96.
9. Ahrons C. Long-term effects of divorce on children. *Family Therapy Magazine*. 2006; 5: 24 – 27.
10. Fabricius W.V. Listening to Children of Divorce: New Findings That Diverge From Wallerstein, Lewis and Blakeslee. *Family Relations*. 2003; 52: 385 – 396.
11. Achenbach T.M., Rescorla L. *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology: Implications for mental health assessment*. Guilford Press, 2007.
12. Loeber R., Farrington D.P., Stouthamer-Loeber M., Moffitt T.E., Caspi A., Lynam D. Male mental health problems, psychopathy, and personality traits: Key findings from the first 14 years of the Pittsburgh Youth Study. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2001; 4: 273 – 297.
13. Safronova M.V. *Psychosocial/noe blagopoluchie uchaschihsya: faktory riska i zaschity*. Novosibirsk: NGTU, 2004.
14. Meltzer H., Gatward R., Goodman R., Ford T. *Mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: The Stationery Office, 2000.
15. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European child and adolescent psychiatry*. 2005; 14: 28 – 33.
16. Slobodskaya E.R., Ahmetova O.A., Kuznecova V.B., Ryabichenko T.I. Social'nye i semejnye faktory psicheskogo zdorov'ya detej i podroستkov. *Psihiatriya*. 2008; 1: 16 – 23.

УДК 159.9

Kondratieva O.N., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o.kondratieva88@yandex.ru
Korlyakova S.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF STUDENT'S EDUCATIONAL ACTIVITY.

The article discusses various aspects of organization of students. The educational activity is considered on the basis of the analysis of modern psychological and pedagogical research. The main attention is focused on a problem of constructing the learning process, taking into account the needs and abilities of the student. The author concludes that there is now a strong need to find new ways of organizing training and managing the learning activity of students.

Key words: educational activities, students' independent work, forms and methods of organization of educational activity.

О.Н. Кондратьева, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o.kondratieva88@yandex.ru

С.Г. Корлякова, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассмотрены различные аспекты организации учебной деятельности студентов на основе анализа современных психолого-педагогических исследований. Основное внимание акцентировано на проблеме построения учебного процесса с учетом потребностей и способностей студента. Автор приходит к выводу, что в настоящее время наблюдается острая потребность в поиске новых путей организации обучения и управления учебной деятельностью обучающихся.

Ключевые слова: учебная деятельность, самостоятельная работа студентов, формы и методы организации учебной деятельности.

В настоящее время современная система образования в первую очередь ориентируется на индивидуальные потребности обучающихся и запросы общества. Наблюдаемые трансформации в обществе изменяют потребности, интересы и способности современных студентов, которые неотъемлемо являются частью этого общества. С позиций гуманистической модели образования студент рассматривается как носитель природного источника развития. Следовательно, возникает необходимость пересмотра традиционной парадигмы обучения, смещая акцент на гуманистическую (личностно-ориентированную), которая предполагает наличие изменений в организации учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей студентов и требований столь динамично меняющегося современного общества.

По мнению И.А. Зимней, центральные психологические особенности студентов – это значительный образовательный уровень (в отличие от других групп населения), высокая мотивация к познанию, совмещение интеллектуальной и социальной зрелости, социальная активность [1, с. 183]. Студенческий возраст можно также охарактеризовать стремлением к самопознанию, переживаниями о своем месте в будущей профессии, сопоставлением «идеального Я» и «реального Я».

Организация учебного процесса строится на основе потребностей студента развивать личный потенциал, в зависимости от того, какие индивидуальные цели были поставлены им в период обучения. Изучая внутренний мир студентов, наблюдая за ними, определяя их интересы, способности, слабые и сильные стороны, преподаватель помогает студентам решать их проблемы способами, соответствующими их индивидуальному стилю обучения. Это обуславливает взгляд преподавателя на студента как партнера педагогического процесса.

Однако реальный процесс обучения в высшем учебном заведении обнаруживает, что значительный процент студентов не умеют слушать и конспектировать лекции, учебную литературу, планировать свое время для выполнения самостоятельной работы. Поэтому возникает противоречие между потенциальной возможностью студента быть субъектом осуществляемой деятельности и реально низким уровнем его готовности к выполнению роли субъекта своей учебной деятельности. Для разрешения данного противоречия перед преподавателем становится ответственной задача – сформировать студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, главным образом, необходимость научить его навыкам планирования, организации собственной деятельности, мотивации полноценно обучаться, общаться на профессиональном уровне и быть способным и готовым к дальнейшему самообразованию.

Основная проблема в организации учебной деятельности сегодня – это перевести студента из пассивного потребителя

знаний в инициативного субъекта образовательного процесса. Не стоит также забывать, что современная система образования существует в условиях информационного общества, которое определяет появление новых форм и методов организации учебной деятельности. Вследствие этого мы наблюдаем постоянный рост объема и содержания учебной информации, которой должны овладеть студенты, хотя сроки обучения остаются прежними. Так же, по мнению ряда исследователей (С.В. Михайкина, И.Ю. Ляпина, Р.В. Соколов, Н.С. Хван), данные трансформации в целом изменяют социальную среду, в которой развивается современная личность, влияют на характер ее отношений, в том числе и в системе «педагог–учащийся» [2, с. 364]. В итоге педагог вынужден искать новые пути организации обучения и управления учебной деятельностью студентов. И современные компьютерные телекоммуникации могут обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения.

Р.Г. Габдрахманова предлагает в качестве эффективной групповой формы организации учебного занятия включить работу студентов над творческим проектом «кейс-видеоситуация». По мнению автора, результат коллективной творческой деятельности (кейс-видеоситуация) дает возможность студенту развить теоретические способности, а педагогу оценить самостоятельность студента в различных ситуациях [3].

А.Н. Мешалкин выделяет следующие формы организации учебной деятельности студентов, оказывающих содействие их профессиональному становлению: лекции-консультации, семинары в форме заочной экскурсии, исследовательские студенческие лаборатории и другие [4, с. 113].

В последнее время в учебном процессе стала увеличиваться доля самостоятельной работы обучающихся, особенно в высшей школе. Самостоятельная учебная деятельность студентов – это вид организации индивидуального изучения определенного учебного материала в контактной и внеаудиторной форме. По мнению ряда авторов, максимально раскрыть весь свой потенциал самостоятельной учебной деятельности студент может лишь в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Проблему индивидуализации самостоятельной учебной деятельности рассматривали в своих работах И. Бех, П. Гусак, И. Унт, М. Криво, Л. Мартиросян. Формы и методы индивидуализации обучения раскрыты в трудах и зарубежных ученых, таких, как Р. Гронмунд, А. Чикеринг, Дж. Дьюи и другие.

Организация самостоятельной учебной деятельности студентов, как правило, ориентируется на личные индивидуально-психологические характеристики обучающихся в сочетании с поэтапным контролем. Индивидуализация образовательного

процесса способствует формированию самостоятельного поиска и осмысления учебного материала.

Стоит отметить, что индивидуализация обучения выступает помощником в реализации идей «опережающего» развития, которое направлено на формирование у студента потенциальных способностей к активному, деятельностному, самостоятельному, творческому мышлению и организованному поведению, а это, в свою очередь, оказывает содействие развитию творческого, преобразующего мышления.

М.В. Малоиван делает акцент на важности учета индивидуальных особенностей студентов в процессе самостоятельной учебной деятельности, по причине которого развиваются качества, соотносящиеся с природной средой, культурой, профессиональной деятельностью и происходящими изменениями в обществе [5, с. 48].

В решении данной проблемы педагогу так же помогают знания об особенностях эмоционально-волевой сферы современного студента. М.А. Федорова выделяет следующие группы мотивов в структуре мотивации обучения в вузе: социальные мотивы, познавательные мотивы, рефлексивные мотивы, мотивы самореализации, мотивы самообразования. [6, с. 150]. Хотя наличия мотивов обычно бывает недостаточно, если у студента отсутствует умение ставить цели на различных этапах его учебной деятельности.

Педагог выступает субъектом данной деятельности только на первых этапах формирования самостоятельной деятельности обучающегося, когда он еще не владеет в полной мере умениями и навыками ее организации и осуществления.

Соотношение смысла, эмоций, мотивов и целей деятельности обнаруживается в виде интереса обучающегося, который пробуждает познавательный интерес к самой учебной деятельности и к тому, чем в процессе осуществления данной деятельности обучающийся может овладеть. Познавательный интерес многие психологи считают основным познавательным мотивом учебной деятельности, в том числе, и самостоятельной. Он укрепляется в самостоятельной учебной деятельности новизной добываемых знаний, возможностью выйти за пределы программы, учебного пособия.

С точки зрения индивидуализации учебной деятельности студент и педагог рассматриваются как партнеры, которые вместе вырабатывают оптимальные способы получения нового знания и реализации их потенциала.

Таким образом, на основании проведенного анализа психолого-педагогических исследований можно обозначить наличие проблемы построения учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студента и актуальных запросов общества.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва, 2010.
2. Михайкина С.В. Категория отношение в теории и практике современных психологических исследований. *Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества*. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научных работников. С.Е. Шиянов, А.П. Федоровский. Ставрополь: АНО ВО СКЦИ, 2017: 363 – 366.
3. Габдрахманова Р.Г. Современные формы организации учебной деятельности студентов. *КПЖ*. 2015; 3.
4. Мешалкин А.Н. Формы организации учебной деятельности в вузе как важное условие профессионального становления студентов. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014; 3: 112 – 114.
5. Малоиван М.В. Теоретические аспекты индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия «Гуманитарные науки». 2014; 1-2: 48 – 49.
6. Федорова М.А. Концептуальная модель формирования самостоятельной учебной деятельности студентов. *Мир образования – образование в мире*. 2009; 2: 146 – 154.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. Moskva, 2010.
2. Mihejkina S.V. Kategoriya otnoshenie v teorii i praktike sovremennyh psihologicheskikh issledovanij. *Obschestvo i lichnost': humanisticheskie tendencii v razvitii sovremennogo obschestva*. Sbornik nauchnykh statej prepodavatelej, obuchayuschih vuzov, nauchnykh rabotnikov. S.E. Shyanov, A.P. Fedorovskij. Stavropol': ANO VO SKSI, 2017: 363 – 366.
3. Gabdrahmanova R.G. Sovremennye formy organizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov. *KPZh*. 2015; 3.
4. Meshalkin A.N. Formy organizacii uchebnoj deyatel'nosti v vuzе kak vazhnoe uslovie professional'nogo stanovleniya studentov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2014; 3: 112 – 114.
5. Maloivan M.V. Teoreticheskie aspekty individualizacii samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya «Gumanitarnye nauki». 2014; 1-2: 48 – 49.
6. Fedorova M.A. Konceptual'naya model' formirovaniya samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2009; 2: 146 – 154.

Статья поступила в редакцию 26.06.18

УДК 37.015.3

Korashvili N.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: nino_kora@mail.ru

Pegysheva E.A., postgraduate, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia.),

E-mail: 15.09.90@mail.ru

THE DYNAMICS OF FORMING OF VISUAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article deals with the specific features of how components of visual perception form. The lack of the development of visual perception leads to mistakes in the processes of writing and reading among children in primary school. The researchers study the views of M. Frostig about 5 components of visual perception: visual-motor perception, figure-background relationships, constancy of perception, position in space, spatial relationships. The basic method of the study is the method of diagnostics of visual perception (by M. Frostig). The authors of the project monitored all children in a primary school: 12 educational grades and children from groups of remedial education. This development lets to make the conclusions: there are significant changes in the process of primary school education – in forming of visual perception and in every of its components. The dynamics of forming of the components of visual perception have a heterochronic character both in the age period, and during the whole primary educational time.

Key words: visual perception, components of visual perception, visual-motor coordination, figure-background relationships, constancy of perception, spatial relationships.

Н.Ш. Корашвили, канд. психол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: nino_kora@mail.ru

Е.А. Пегушина, соискатель, Московский государственный университет, факультет психологии, г. Москва,

E-mail: 15.09.90@mail.ru

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье анализируются особенности сформированности компонентов зрительного восприятия, недостаточное развитие которого приводит к ошибкам чтения и письма у учащихся начальной школы. При этом принималось представление М. Фростиг о пяти компонентах зрительного восприятия: зрительно-моторная координация (ЗМК), фигуно-фоновые отношения (ФФ), константность восприятия (К), положение в пространстве (ПП), пространственные отношения (ПО). В качестве основной методики исследования использовалась методика изучения зрительного восприятия Марианны Фростиг. Обследовались все дети начальной школы, среди которых – дети из 12 обычных классов и дети класса – КРО (коррекционно – развивающего обучения). Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы: в процессе обучения в начальной школе происходят существенные изменения в формировании зрительного восприятия – как в целом, так и в рамках каждого из составляющих его компонентов; динамика формирования компонентов восприятия носит гетерохронный характер – как в рамках одного возрастного периода, так и в период всего обучения в начальной школе.

Ключевые слова: зрительное восприятие, компоненты зрительного восприятия, зрительно-моторная координация (ЗМК), фигуно-фоновые отношения (ФФ), константность восприятия (К), положение в пространстве (ПП), пространственные отношения (ПО).

Начало обучения в школе связано со значительными трудностями для ребёнка. Это трудности адаптации к новой социальной позиции школьника, трудности, возникающие из-за необходимости подчиняться определённым правилам поведения и требованиям самого систематического процесса обучения. Значительные трудности возникают у младших школьников и при овладении самой учебной деятельностью – и, прежде всего, это процессы чтения и письма.

Чтение и письмо – сложные как по структуре, так и по содержанию процессы, включающие в себя как вербальные, так и невербальные формы, само содержание и существование которых обеспечивается – зрительным, слуховым, пространственным восприятием, тонкой моторикой и др. Большую роль играют процессы, связанные с сформированностью произвольной регуляции, обеспечивающей контроль над учебной деятельностью.

При недостаточном развитии зрительного восприятия наблюдаются следующие ошибки чтения и письма: трудности при нахождении в тексте строки, нужных слов, слогов, букв; не различение при письме и чтении сходных по написанию; перестановка букв и слогов в слове.

Значительный вклад в разработку и решение этой проблемы внесли исследования Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, А.Н. Корнева и др. [1; 2; 3].

В данном исследовании рассматривалась динамика формирования зрительного восприятия учащихся начальных классов.

При этом принималось представление М. Фростиг о пяти компонентах зрительного восприятия: зрительно-моторная координация (ЗМК), фигуно-фоновые отношения (ФФ), константность восприятия (К), положение в пространстве (ПП), пространственные отношения (ПО) [4].

Научная новизна. Рассмотрение особенностей формирования компонентов зрительного восприятия в трактовке М. Фростиг, а также динамика формирования восприятия в младшем школьном возрасте, предпринята и отражена в данной статье впервые.

Цель описываемого здесь исследования – выявление особенностей динамики формирования компонентов зрительного восприятия детей – учащихся начальных классов.

Методы исследования. Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования были использованы методы наблюдения, тестирования и статистические методы.

В качестве основной методики исследования использовалась методика изучения зрительного восприятия Марианны Фростиг.

Исследование проводилось в течение двух лет в школе № 37 города Махачкалы. Выборку составили 300 детей в возрасте от 6 до 11 лет – учащиеся начальных классов.

Методологическими и теоретическими основами данного исследования послужили представления об образах восприятия как устойчивых системах отношений, являющихся носителями предметного значения, смысла, а также представлений о тесной связи вербальных и невербальных процессов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов и др.).

Описываемое в данной статье исследование является продолжением ранее проводимых авторами экспериментов в этом направлении [5; 6].

Стратегия исследования состояла в следующем. На первом этапе осуществлялось диагностическое обследование компонентов зрительного восприятия с помощью методики Марианны Фростиг. Диагностика осуществлялась как в группах, так и индивидуально. Обследовались все дети начальной школы, среди которых – дети из 12 обычных классов и дети класса – КРО (коррекционно – развивающего обучения) – 2 «е» класс. Контингент этого класса состоял из учеников с трудностями в обучении – недостаточно развитой произвольностью внимания; гиперактивностью; с трудностями мышления, такими, как наличием сложностей в выделении главного и установлении внутренних связей между частями; со стойкими нарушениями речи – такими, как дислексия и другими трудностями.

Обследовались все параллели начальной школы. Сначала первые, затем – вторые, третьи и класс «КРО». После анализа состояния компонентов зрительного восприятия в каждом классе проводился анализ всех работ детей каждой параллели с выделением средних показателей по классу сформированности каждого параметра восприятия. Затем осуществлялся сопоставительный анализ развития компонентов восприятия во всех классах. Анализ проводился на качественном и количественном уровнях с дальнейшей проверкой на достоверность с помощью методов математической статистики.

При проведении методики М. Фростиг с помощью таблиц с процентными определениями определялся 1) «возрастной эквивалент» – на сколько лет (в соответствии с таблицами Фростиг) выполняет ребёнок задание и сравнивался этот возраст с фактическим возрастом ребёнка; 2) выявлялся «перцептивный возраст» – при этом возрастной эквивалент делился на хронологический возраст и умножался на 100%. То есть определялся процент успешности выполнения заданий – субтестов самим ребёнком выборки

Таблица 1

Средние значения по результатам выполнения субтестов методики Фростиг учащимися всех классов (в %)

Классы	Фактический возраст	Перцептивный возраст				
		ЗМК	ФФ	К	ПП	ПО
Первые	7,3	7,3	5,2	6,1	5,4	5,9
Вторые	8,4	7,7	5,6	7,2	6,8	6,7
Третьи	9	7,3	5,7	7,8	7,3	7,1

ЗМК – зрительно-моторная координация; ФФ – фигуно-фоновые отношения; К – константность восприятия; ПП – положение в пространстве; ПО – пространственные отношения.

популяции относительно данных выборки стандартизации теста Фростиг.

Так, если ребёнок набирал 80%, то это означало, что 20% детей этого возраста выполняют задание лучше, а он «входит» в эти 80%. Если ребёнок набирал 110%, то это означало, что он опережает норму выполнения задания на 10%, и компонент зрительного восприятия, уровень которого определялся, сформирован лучше, чем у детей этого возраста.

Были проанализированы данные сформированности компонентов зрительного восприятия у всех обследуемых классов, выраженные в категории анализа «*перцептивный возраст*» и средних результатов выполнения методики в рамках данного хронологического возраста, что выражалось в категории «*процент успешности*».

С целью наглядности и иллюстрации выводов приведем здесь таблицу № 2 диаграмму № 1, где отображено процентное выражение сформированности каждого компонента восприятия во всех классах.

Таблица 2

Сформированность компонентов зрительного восприятия (по результатам выполнения субтестов методики Фростиг учащимися всех классов) (в %)

Классы	Процент успешности				
	ЗМК	ФФ	К	ПП	ПО
Первые	88	66	76	70	71
Вторые	90	65	83	79	76
Второй КРО	81	37	40	42	47
Третьи	79	61	82	78	77

ЗМК – зрительно-моторная координация; ФФ – фигура-фоновые отношения; К – константность восприятия; ПП – положение в пространстве; ПО – пространственные отношения.

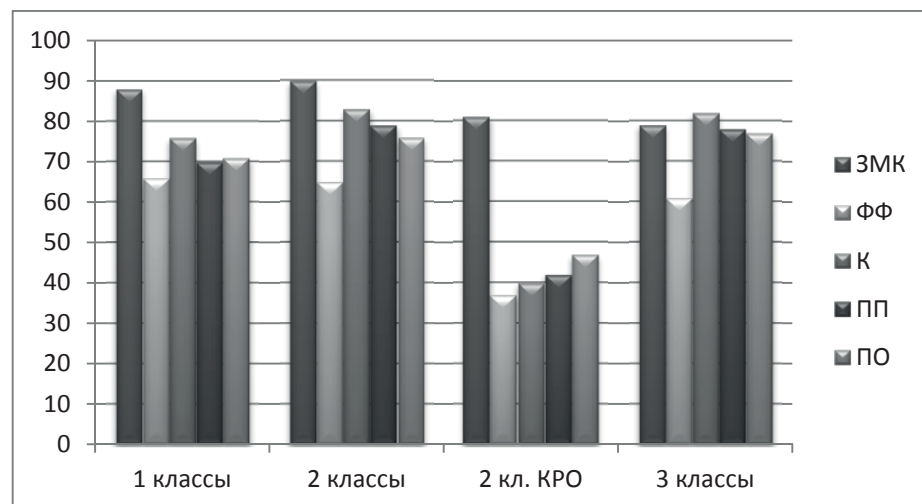


Рис. 1. Успешность выполнения заданий методики Фростиг (в %)

Анализ уровня развития компонентов восприятия внутри каждой параллели школьных классов показал, что в первых классах уровень сформированности всех пяти компонентов восприятия развит, примерно, одинаково. В процентном отношении меньше всего средних значений – по компоненту «ФФ» (фигура – фон) 66%, выше всего – «ЗМК» (зрительно-моторная координация) – 88%.

Во вторых классах картина, примерно, та же. Меньше всего средних значений – по компоненту «ФФ» (фигура – фон) 65%, выше всего – «ЗМК» (зрительно-моторная координация) – 90%. Однако, отсутствует улучшения по остальным трем компонентам зрительного восприятия.

Существенные различия наблюдаются между вторыми обычными классами и вторым классом КРО. Хуже всего, в отличие от других классов, в классе КРО развиты такие компоненты, как «К» (константность), «ПП» (положение в пространстве), «ПО» (пространственные отношения).

В третьих классах картина, примерно, ровная – от 60% до 80%.

Таким образом, видно, что результаты учащихся коррекционного второго класса значительно ниже результатов остальных учащихся вторых классов по всем компонентам, кроме первого компонента «зрительно-моторная координация», где различия в показателях не столь значительны.

Выводы на основе процентного анализа подтверждаются и методами математической статистики.

Так, t-критерий Стьюдента (уровень значимости различий – 1%, при $p \leq 0.01$), позволил подтвердить наличие различий между первыми и вторыми классами по шкалам методики Фростиг – (кроме ЗМК – зрительно-моторной координации, которая почти не изменяется).

Между вторыми и третьими классами различия в уровнях сформированности компонентов восприятия выражены незначительно. То есть, в отличие от первого и второго классов, здесь формирование компонентов идет более медленными темпами – (на уровне $p \leq 0.01$).

Такие же достоверные отличия (на уровне $p \leq 0.01$) выявились и в процессе сопоставлении результатов вторых обычных и второго класса КРО.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- в процессе обучения в начальной школе происходят существенные изменения в формировании зрительного восприятия – как в целом, так и в рамках каждого из составляющих его компонентов;
- динамика формирования компонентов восприятия носит гетерохронный характер – как в рамках одного возрастного периода, так и в период всего обучения в начальной школе.

Результаты исследования подтверждают необходимость учёта индивидуальных свойств и качеств ребёнка. Ведь каждый

ребёнок – уникален. Развитие его идет по-разному и разными темпами. И здесь особенно актуален вопрос, связанный с необходимостью комплексного психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Если вовремя не диагностировать трудности, возникающие у ребёнка в процессе учебной деятельности, не выявить их «первопричину» на ранних этапах ее появления, не провести необходимую коррекционную работу, то эти неразрешенные проблемы в дальнейшем могут привести к значительным трудностям.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в работе психологов образования и учителей начальной школы, как в плане диагностики, так и для построения коррекционных программ – для детей обычных общеобразовательных школ и для детей классов коррекционно – развивающего обучения.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. *Нейропсихолог в школе*. Москва, 2016.
2. Безруких М.М. *Ступеньки к школе. Азбука письма. Пособие по обучению детей 5-7 лет*. Москва: Дрофа, 2017.
3. Корнев А.Н. *Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
4. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. *Психологическая диагностика развития младшего школьника*. Москва: МГППУ, 2006.
5. Корашвили Н.Ш., Адамова А.Р. Особенности овладения графической деятельностью учащимися начальной школы. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2017; 1: 5 – 9.
6. Пегушина Е.А. Исследование перцептивного и речевого развития детей младшего школьного возраста. *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2013; 4: 258 – 262.

References

1. Ahutina T.V. *Nejropsiholog v shkole*. Moskva, 2016.
2. Bezrukih M.M. *Stupen'ki k shkole. Azbuka pis'ma. Posobie po obucheniyu detej 5-7 let*. Moskva: Drofa, 2017.
3. Kornev A.N. *Narushenie chteniya i pis'ma u detej: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
4. Salmina N.G., Filimonova O.G. *Psihologicheskaya diagnostika razvitiya mladshego shkol'nika*. Moskva: MGPPU, 2006.
5. Korashvili N.Sh., Adamova A.R. Osobennosti ovladeniya graficheskoy deyatel'nost'yu uchashchimisya nachal'noj shkoly. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2017; 1: 5 – 9.
6. Pegushina E.A. Issledovanie perceptivnogo i rechevogo razvitiya detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 4: 258 – 262.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК159.99

Kuznetsova E.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

Khilko O.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: olia.hilcko@yandex.ru

THE USE OF IYENGAR YOGA AS A SKILL TO PRESERVE MENTAL HEALTH OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS. The article deals with a problem of forming a health-saving competence among students of a pedagogical university. Particular attention is paid to the practice of yoga of Iyengar as a technique that contributes to the preservation and correction of students' mental and physical health. There is an increase in the incidence of mental disorders in the Stavropol Krai, so it is necessary to organize health-saving activities inside of lecture halls aimed at preserving psycho-emotional health. The research suggests exercises of Iyengar yoga as a method of bodily-oriented therapy that can be practiced at breaks between classes. The paper describes the positive impact of static and dynamic asanas on the physical and mental state of students.

Key words: mental health, health-saving technologies, bodily-oriented therapy.

Е.Н. Кузнецова, канд. психол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополь, E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

О.В. Хилько, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополь, E-mail: olia.hilcko@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЙОГИ АЙЕНГАРА КАК СРЕДСТВА СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза. Особое внимание уделяется практике йога Айенгара как технике, которая способствует сохранению и коррекции психического и физического здоровья студентов. В Ставропольском крае отмечается рост заболеваемости психическими расстройствами, в связи с этим необходимо организовывать здоровьесберегающие мероприятия в условиях учебной аудитории направленных на сохранение психоэмоционального здоровья. Предлагаемые упражнения йоги Б.К.С. Айенгара, как метод телесно-ориентированной терапии, можно выполнять в перерывах между учебными парами. В работе описывается положительное влияние статических и динамических асан на физическое и психическое состояние учащихся.

Ключевые слова: психическое здоровье, здоровьесберегающие технологии, телесно-ориентированная терапия.

Психическое здоровье человека является многофакторным понятием, которое подразумевает состояние физического, духовного и социального благополучия. Следуя докладу Всемирной организации здравоохранения 2018 – 2020 психическое здоровье является основой и обязательным условием нормального физического состояния человека, а следовательно, и полноценной жизни [1]. Однако отсутствие психических нарушений и аномалий личности не является единственным показателем здоровья. Психически здоровый человек – это благополучный человек способный развиваться, заботиться о собственном здоровье, успешно взаимодействовать с окружающими его людьми, максимально реализовывать индивидуальные способности, быть успешным в профессиональной деятельности. Актуальность темы сохранения психического здоровья молодых людей в возрасте от 18 лет и старше подтверждают следующие статистические данные из жизни современного общества. По официальным данным медико-социальных показателей здравоохранения в Ставропольском крае отмечен рост заболеваемости психическими расстройствами среди взрослого населения 18 лет и старше. В 2011 году процентное соотношение заболеваемости составила 37,4%, в 2012 году 38,7%, в 2014 году количество заболевших

составило 39,1% от общего количества населения возрастной группы [2]. Таким образом, можно говорить о динамике роста психических расстройств. Из других источников **заболеваемость нервной системы у взрослого населения увеличилась на 17,7%** увеличение психических нарушений отмечено на 7,9% [3].

В современном российском обществе, где намечены цели экономического, технологического и интеллектуального прорыва, роль будущих специалистов педагогов в реализации поставленных государством задач особенно важна. В связи с этим в педагогических вузах широко используют инновационные технологии, возрастает количество дисциплин и объем используемой информации. Специфика педагогического образования заключается еще и в том, что наряду с теоретическими предметами студенты много времени и сил посвящают педагогической практике в учебных заведениях; школах, детских садах, специальных учебных заведениях. Дефицит педагогических кадров в Ставропольском крае, особенно на уровне основного общего образования, вынуждает некоторых студентов переходить на индивидуальный план учебы и соединять работу с учебной деятельностью. В результате перегруженности на лицо состояние физической и психоэмоциональной усталости, нарушение

осанки, расстройство нервной системы, нарушение обмена веществ.

По мнению Ю.П. Лисицина, В.П. Петленко здоровье индивида лишь на 8-10% зависит от качества здравоохранения, а на 50-55% от образа жизни самого человека [4;5]. Поэтому перед высшей педагогической школой стоит здоровьесозидающая педагогическая задача – формирование ценностного отношения к собственному здоровью и организация «психологического сопровождения категорий студентов в области психопрфилактической работы по внедрению здоровьесберегающих технологий и развитию компетенций в области здоровьесбережения....» [6, с. 183].

В рамках компетентного подхода к профессиональному образованию сохранение и укрепление психического здоровья студента педагогического вуза является приоритетным. Стрессоустойчивость, умственная работоспособность, умение адаптироваться и находить выход из непредсказуемых, быстроменяющихся условий жизнедеятельности **определены как универсальные профессиональные качества.**

Программа бакалавриата по Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению 44.03.02 психолого-педагогическое образование включает УК-7, а именно самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение). Выпускник педагогического вуза «способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [7].

Теоретический анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что здоровьесберегающая компетенция педагога является интегративной профессионально-личностной характеристикой, предполагающая владение теоретическими и методологическими знаниями здоровьесберегающей деятельности с одной стороны и готовностью реализовывать умения по организации здоровьесберегающих мероприятий в практической деятельности с другой [8].

Такой подход к здоровьесберегающей деятельности как части личного и профессионального опыта требует организации специального педагогического процесса; а именно внедрение спортивно-оздоровительных программ по формированию здорового образа жизни молодых людей, сохранению их психического и физического здоровья.

С учётом требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, с целью оптимизации педагогической деятельности в Ставропольском крае используются ряд мер по внедрению здоровьесберегающих технологий в педагогическом вузе [6; 9].

В нашей работе мы описываем применение упражнений йоги Айенгара на занятиях в педагогическом вузе, направленных на сохранение и коррекцию психического и физического здоровья студентов, на формирование интереса и мотивации к двигательной активности, а также на способность самостоятельной организации режима учебы и отдыха.

Метод йоги как научный метод телесно-ориентированной терапии признан и доказан многими учеными [10; 11; 12].

В результате регулярной, последовательной и грамотной йогической практики можно увеличить стрессоустойчивость, снять зажимы и напряжение в теле, научиться контролировать эмоциональные переживания, избавиться от беспредметных страхов и тревожности. Все вышесказанное подтверждает благотворное воздействие асан на тело и психическое состояние человека [13].

В рамках педагогического вуза целесообразно выполнять комплексы асан (статические упражнения), вильясы (динамические упражнения) и пранаямы (дыхательные упражнения) в перерывах в рамках одной учебной пары (1 час 20 минут). Практика не должна занимать более 5 минут – 10 минут и соответствовать строгой последовательности. Выполнение несложных асан по

методу Б.К.С. Айенгара целесообразно сопровождать видеопрезентацией и комментированием специалиста с целью точности и безопасности выполнения поз. Музыкальное сопровождение занятия будет способствовать улучшению настроения и снижению усталости. Система упражнений по методу Б.К.С. Айенгара подходит всем практикующим, независимо от физической подготовки и опыта [13]. Из большого набора упражнений можно отобрать только те, которые можно выполнять без специального оборудования в пределах учебной аудитории. В качестве вспомогательных средств подходят стулья, парты, стены, невысокие полки.

- На первом этапе необходимо научиться выполнять основную позу йоги стоя Тадасану и Тадасану 1 (20-30 секунд). Данная поза выравнивает и растягивает позвоночник, способствует мышечной и умственной релаксации.

- Выполнение Урдхва Хастасаны (20-30 секунд) (вытянутые вверх руки) позволит расслабить плечевой пояс, освободить мышцы спины и шеи. В результате устраняются зажимы внутренних органов, повышается общий тонус организма, снижается чувство тревожности.

- Соблюдая последовательность, из Урдхва Хастасаны перейти в Гомукхасану (20-30 секунд) и раскрыть плечевой пояс, снять нервное напряжение и усталость.

- Используя стул, как вспомогательное средство, можно выполнить Парватасану на стуле (20-30 секунд), раскрыть грудную клетку и постараться освоить практику глубокого дыхания.

- Скручивание позвоночника в условиях учебной аудитории можно выполнить в Бхарадваджасане (20-30 секунд) на стуле. При выполнении позы, необходимо четко следовать правильному дыханию. При скручивании делать выдох, а при расслаблении вдох. В результате растягивается позвоночник, происходит массаж органов брюшной полости. Поза позволяет избавиться от состояния внутренней скованности и ощущения спазма в области солнечного сплетения, вызванное стрессовыми ситуациями.

- Релаксирующей асаной может быть Уттанасана с использованием стола или полки в качестве опоры. Поза успокаивает мозг и расслабляет мышцы спины, давая возможность настроиться на дальнейшую учебную деятельность.

- На заключительном этапе упражнений правильно перейти к глубокому дыханию с задержкой вдоха и выдоха на 4 и 8 циклов дыхания. Глубокое дыхание позволяет раскрыть легкие, наполнить их воздухом и обогатить организм кислородом. При этом происходит массаж органов брюшной полости и грудной клетки.

Сохранение психического здоровья молодого поколения является важной государственной задачей, выполнение которой предполагает использование данных естественнонаучного и гуманитарного образования. У молодых людей в возрасте от 18 лет по данным Ставропольского края наблюдается высокий показатель заболеваемости психическими расстройствами, причиной которых могут быть стрессы и физические перегрузки в процессе учебной деятельности. Все это предполагает актуальность системы по формированию ценностного отношения к собственному здоровью у студентов как универсального профессионального качества. Неотъемлемой частью подобной системы является использование комплекса упражнений йоги Айенгара, подобранного с учетом физиологических и психологических возможностей организма студентов в возрасте от 18 лет, особенностей учебной нагрузки и материальной базы вуза. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза с использованием упражнений йоги как элемента здоровьесберегающих технологий будет способствовать улучшению психофизиологического здоровья, профилактике соматических заболеваний, что является важным фактором для нормальной жизнедеятельности, успешной профессиональной реализации, формированию устойчивой мотивации к сохранению собственного здоровья и здоровья окружающих.

Библиографический список

1. Доклад Всемирной организации здравоохранения. 2018 года. Available at: <http://www.who.int/bulletin/volumes/96/ru/>
2. Основные медико-социальные показатели здравоохранения Ставропольского края. Аналитический сборник. Ставрополь, 2015. Available at: http://stgmu.ru/userfiles/depts/public_health/folder/metodichki/Analiticheskij_sbornik_mediko_soc_pokazatelej_SK_2014_g_01.07.2015.docx
3. Одинец А.В. Первичная заболеваемость и структура классов болезней в Ставропольском крае в 2010-2016 гг. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26936>
4. Лисицын Ю.П. *Здравоохранение в XX веке: монография*. Москва, 2002.
5. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. *Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность: учебное пособие*. Санкт-Петербург, 1998.
6. Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Актуальность внедрения здоровьесберегающих технологий в практику работы педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59):182 – 184.

7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
8. Бикеева Т.В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога». *Молодой учёный*. 2017; 5: 468 – 471. Available at: <https://moluch.ru/archive/139/39201>
9. Корлякова С.Г., Горбачева Т.В., Музыкальная психотерапия как средство здоровьесбережения учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 176 – 178.
10. Уильям Броуд. «Научная йога. Демистификация». Москва: Рипол классик, 2013. Available at: http://modernlib.net/books/uilyam_broud/nauchnaya_yoga_demistifikasiya/re
11. Блэкберн Э.Э. *Эффект Теломер: революционный подход к более молодой здоровой и долгой жизни*. Москва, 2017.
12. Сафронов А.Г. *Йога: физиология, психосоматика и биоэнергетика*: монография. Москва: Ритм Плюс, 2012.
13. Айенгар Б.К.С. *Йога-сутры Патанджали: прояснение*. Москва: Альпина нон-фикшн, 2008.

References

1. *Doklad Vsemirnoj organizacii zdravoohraneniya. 2018 goda*. Available at: <http://www.who.int/bulletin/volumes/96/ru/>
2. *Osnovnye mediko-social'nye pokazateli zdravoohraneniya Stavropol'skogo kraja*. Analiticheskij sbornik. Stavropol', 2015. Available at: http://stgmu.ru/userfiles/depts/public_health/folder/metodichki/Analiticheskij_sbornik_mediko_soc_pokazatelej_SK_2014_g_01.07.2015.docx
3. Odinec A.V. Pervichnaya zabolevaemost' i struktura klassov boleznej v Stavropol'skom krae v 2010-2016 gg. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26936>
4. Lisicyn Yu.P. *Zdravoohranenie v XX veke*: monografiya. Moskva, 2002.
5. Petlenko V.P., Davidenko D.N. *'Etyudy valeologii. Zdorov'e kak chelovecheskaya cennost': uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 1998.
6. Kuznecova E.N., Hil'ko O.V. Aktual'nost' vnedreniya zdorov'esberegayuschih tehnologij v praktiku raboty pedagogicheskogo vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: 2016; 4 (59):182 – 184.
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
8. Бикеева Т.В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога». *Молодой учёный*. 2017; 5: 468 – 471. Available at: <https://moluch.ru/archive/139/39201>
9. Korlyakova S.G., Gorbacheva T.V., Muzykal'naya psihoterapiya kak sredstvo zdorov'esberezheniya uchashchisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 176 – 178.
10. Uil'yam Broud. «*Nauchnaya joga. Demistifikasiya*». Moskva: Ripol klassik, 2013. Available at: http://modernlib.net/books/uilyam_broud/nauchnaya_yoga_demistifikasiya/re
11. Bl'ekbern 'E.'E. *'Effekt Telomer: revolyucionnyj podhod k bolee molodoy zdorovoj i dolgoj zhizni*. Moskva, 2017.
12. Safronov A.G. *Joga: fiziologiya, psihsomatika i bio-energetika*: monografiya. Moskva: Ritm Plyus, 2012.
13. Ajengar B.K.S. *Joga-sutry Patandzhali: proyasnenie*. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2008.

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 159.923.2

Markina O.A., postgraduate, Personality Psychology and General Psychology Department, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: maolala@yandex.ru

MOTIVATION OF ADOPTION OF A MODERN WOMAN. Psychological science for many years is engaged in the study of problems of motivation of human personality. This direction was studied by J.W. Atkinson, K.B. Madsen, E.P. Ilyin and others. The motivation of parenthood, the place of this phenomenon in the motivational sphere of women and the motivation of adoption is relevant in the study. There are various motives on the basis of which children become adopted but it is important to consider that some of them may adversely influence an orphan. Due to the lack of a unified diagnostic tool that allows determining the motivation of adoption, the author has identified the leading reasons for the adoption – altruistic, pragmatic, normative, crisis – and offered the questionnaire that elicits this motivation. On the basis of the conducted research of adoptive parents and women without experience of motherhood altruistic and normative motivation of adoption was identified as dominant but native mothers has pragmatic and crisis motivation of adoption.

Key words: orphan child, adoption, motivation, diagnosis.

O.A. Маркина, аспирантка каф. психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: maolala@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ УСЫНОВЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ

Психологическая наука уже многие годы занимается изучением проблемы мотивации личности человека. Данным направлением занимались Дж. Аткинсон, К. Мадсен, Е.П. Ильин и др. Также актуальными является вопрос мотивации родительства, места данного явления в мотивационной сфере женщины и мотивации усыновления. Существуют различные мотивы, на основании которых усыновляют детей, однако важно учитывать, что отдельные из них могут негативно сказывать на ребёнке-сироте. В связи с отсутствием единого диагностического инструментария, позволяющего определить мотивацию усыновления, автором были выявлены ведущие мотивы усыновления – альтруистический, прагматический, нормативный, кризисный – и составлена анкета, позволяющая выявить данную мотивацию. На основании проведённого исследования у усыновителей и женщин без опыта материнства, была определена в качестве доминирующей альтруистическая и нормативная мотивация усыновления, а у родных матерей – прагматическая и кризисная.

Ключевые слова: ребёнок-сирота, усыновление, мотивация, диагностика.

Психологическая наука уже многие годы занимается изучением мотивации. Так, Дж. Аткинсон [1] был одним из первых, кто предложил общую теорию мотивации. Данная теория объясняет поведение человека, которое направлено на достижение конкретной цели. К. Мадсен [2] актуальной считал концепцию мотивации, в соответствии с которой человеком движут органические, социальные и другие потребности, посредством реализации которых возможно получить удовольствие от работы.

Е.П. Ильин [3, 4] рекомендует выделять в роли мотива разнообразные психологические феномены, выявленные другими психологами и актуальные для человека в определённый период его жизни (рисунок 1).

Если говорить о мотивации родительства, то данный вопрос также уже много раз поднимался в психологической науке (А.А. Бодалев, В.В. Смолин, В.П. Захарова, др.), обсуждалась адекватность спектра мотивов родительства и связь с материнским отношением. Было утверждено, что максимально эффективным для гармоничного отношения к ребёнку является мотив, направленный на удовлетворение «потребности любить и заботиться», а появление данной потребности является признаком зрелости личности [5, с. 98].

Мотив достижения счастья ребёнка принимает разнообразную смысловую нагрузку в зависимости от характера его отношений с основной направленностью личности. Смысловое напол-

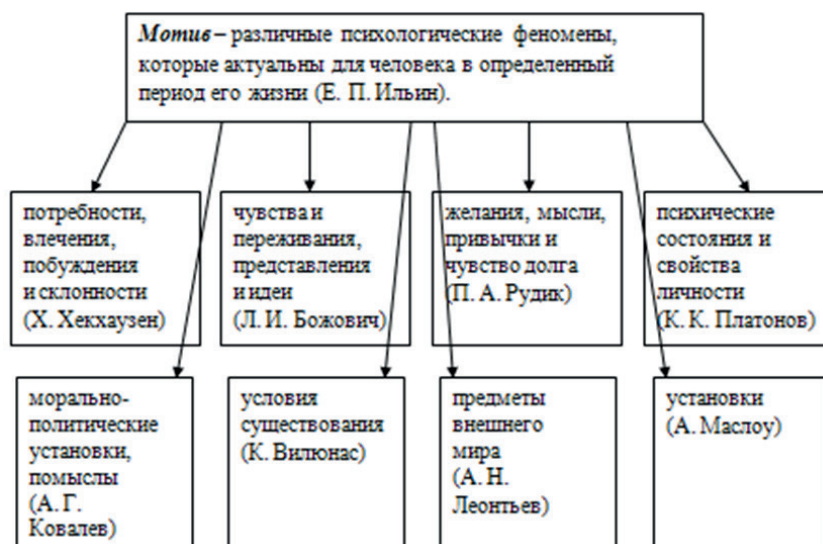


Рис. 1. Психологические феномены, выступающие в роли мотива

нение данного мотива согласуется с содержанием ценностных ориентаций матерей [5, с. 106].

Но малоизученным является вопрос о том, какое место предоставляется мотивам, которые связаны с родительством, в мотивационной сфере женщины, и обладают ли они одинаковую значимость на протяжении всей жизни [5, с. 98].

Важным и актуальным является вопрос мотивации усыновления [6].

В науке выделены разнообразные мотивы создания замещающей семьи [7, с. 29]. Желание взять ребёнка-сироту у каждого человека может возникнуть при различных обстоятельствах. Проведённые исследования указывают, что принимают в семью детей-сирот как от недостатка общения, любви и полноты жизни, так и от избытка тех же самых чувств [8, с. 22].

Однако важно отметить, что отдельные мотивы могут негативно сказываться на развитии взаимоотношений в семье и в конечном результате привести к возврату ребёнка в детский дом, когда другие способствуют успешному развитию взаимоотношений между усыновителями и ребёнком.

В качестве примера можно рассматривать представленные специалистами Центра обучения и исследований проблем детского благосостояния (Москва) группы мотивов усыновления [9, с. 129]:

- 1) стремление изменить структуру семьи,
- 2) желание самореализоваться,
- 3) общегуманистические мотивы помощи.

При этом данные мотивы могут как способствовать успешному воспитанию ребёнка, так и приводить в будущем к трудностям.

Так как мотивам, способствующим успешному воспитанию ребёнка, можно отнести нереализованное материнство и отсутствие собственных детей; стремление иметь больше детей и не до конца реализованный родительский потенциал, другие.

А к мотивам, отрицательно сказывающимся на развитии взаимоотношений в замещающей семье, относятся:

- 1) стремление улучшить взаимоотношения в семье из-за отсутствия детей,
- 2) желание заполнить «пустой дом», когда родные дети уже выросли, и стало скучно жить,
- 3) готовность взять детей из жалости.
- 4) стремление заполнить пустоту после потери собственного ребёнка.
- 5) желание избежать одиночества и т. д. [8, с. 22 – 23].

Специалисты детского фонда «Виктория» предлагают разделение мотивов принятия ребёнка на две группы:

1) мотивы, которые связаны с потерями (смерть родного ребёнка, отсутствие у одинокой женщины собственной семьи и т. д.) [10, с. 39 – 40],

2) мотивы, которые связаны с приобретением (психологическая или материальная выгода, стремление реализовать педагогические способности и т. д.) [10, с. 40 – 41].

Исследователями Н.А. Палиевой, В.В. Савченко и Г.Н. Соломатной был предложен тест-опросник «Мотивация выбора

приемного ребёнка», в основе которого распределены мотивы усыновления на несколько категорий [11, с. 134]: гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный и эгоцентричный. Однако данный инструмент содержит прямые вопросы («Вы потеряли родного ребёнка в результате несчастного случая или болезни», «Вы надеетесь, что материальная помощь государства поможет улучшить благосостояние Вашей семьи», др.), которые могут вызвать определенное сопротивление со стороны диагностируемого и, как следствие, получение искаженных результатов.

Благодаря анализу вышеизложенного нами были выделены следующие четыре вида мотивации усыновления, на основании которых формируются родительские установки замещающего родителя с ребёнком-сиротой: альтруистическая, прагматическая, нормативная, кризисная. И данные мотивы стали основой для разработки блоков вопросов анкеты.

Но важно понимание, что в основе желания взять ребёнка в семью в большинстве случаев лежит не один, а несколько взаимосвязанных друг с другом мотивов. И в случае, если конструктивные мотивы сочетаются с неконструктивными, важно понимание, какой из данных мотивов является ведущим, и в какой степени мотивация и ожидания кандидатов в усыновители могут быть скорректированы в процессе их оценки и подготовки [9, с. 130].

В связи с фактом, что проведенные ранее исследования подтверждают, что именно женщины максимально мотивированы (70%) взять ребёнка в семью [12], целью наше исследование является мотивация усыновления у трех групп женщин: 1) женщин-усыновителей, 2) матерей, у которых – двое родных детей, и 3) женщин без опыта материнства.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Были исследованы: 50 женщин в возрасте от 29 до 39 лет, усыновивших ребёнка и проживающих с ним дольше 1,5 лет (возраст детей не превышает 14 лет); 50 матерей в возрасте от 24 до 41 года, у которых – двое родных детей в возрасте от 3 до 14 лет; 50 женщин без опыта материнства в возрасте 18 – 19 лет.

В исследовании использовалась специально разработанная анкета, изучающая особенности мотивации усыновления: альтруистической, прагматической, нормативной и кризисной. Анкета состоит из 25 вопросов, среди вариантов-ответов на которые диагностируемому необходимо оценить либо выбрать подходящий ему. Структура анкеты включает в себя указанные четыре мотива (шкалы). Распределение баллов между предлагаемыми ответами позволяет «уравновесить» количество вопросов, которое распределено по четырем шкалам. Выбирая ответы на вопросы, диагностируемый набирает определенное количество баллов, что далее позволяет выявить доминирующий мотив усыновления. В случае, когда мотивы развиты в равной степени, можно говорить о наличии гармоничной мотивации.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Благодаря использованию разработанной анкеты была выявлена иерархия мотивации усыновления у трех групп диагностируемых (Рисунок 2):

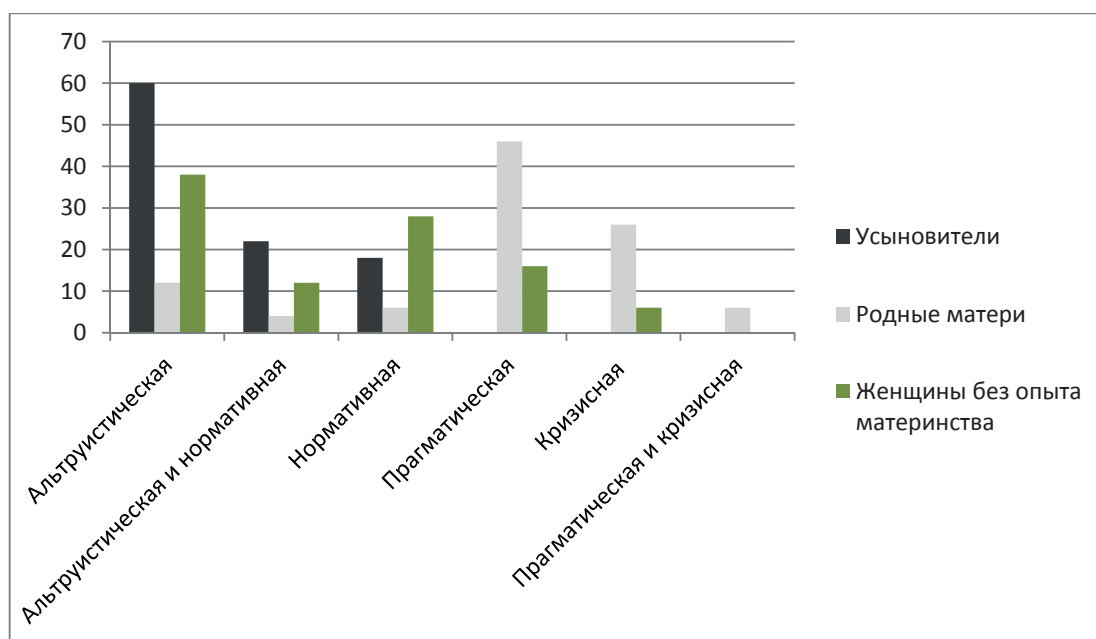


Рис. 2. Доминирующие мотивации усыновления

1) у усыновителей выявлена мотивация в следующей последовательности: 1. Альтруистическая (60%); 2. В равной степени альтруистическая и нормативная (22%); 3. Нормативная (18%);

2) у родных матерей: 1. Прагматическая (46%); 2. Кризисная (26%); 3. Альтруистическая (12%); 4. Нормативная (6%); 5. В равной степени прагматическая и кризисная (6%); 6. В равной степени альтруистическая и нормативная (4%).

3) у женщин без опыта материнства: 1. Альтруистическая (38%); 2. Нормативная (28%); 3. Прагматическая (16%); 4. В равной степени альтруистическая и нормативная (12%); 5. Кризисная (6%).

Таким образом, были определены доминирующие мотивации усыновления.

Представленные результаты указывает, что у усыновителей и женщин без опыта материнства доминирующими являются альтруистическая и нормативная мотивации усыновления, когда у родных матерей – прагматическая и кризисная.

Доминирование альтруистической мотивации у усыновителей при их взаимодействии с ребёнком-сиротой и у женщин без опыта материнства в их представлениях позволяет говорить о том, что такие женщины стремятся максимально защитить ребёнка и оказать ему необходимую помощь, создавая благоприятные условия для его развития. Диагностируемые фокусом своих усилий делают интересы и благополучие ребёнка. Смысловыми детерминантами альтруизма у усыновителей и женщин без опыта материнства могут быть: мотив сочувствия, который предполагает сопереживание возможному улучшению состояния объекта помощи (ребёнка), и мотив морального долга, который в своем основании имеет чувство ответственности за усыновленного ребёнка перед собой, другими людьми.

Также важно различать у диагностируемых ситуативное влияние альтруистических эмоциональных переживаний на оказание помощи и устойчивое эмоциональное отношение к бедственному положению ребёнка-сироты.

Второй доминирующей мотивацией усыновления у усыновителей и женщин без опыта материнства выявлена нормативная мотивация.

Таким образом, можно утверждать, что усыновителями и женщинами без опыта материнства семья расценивается как социальный институт, в котором люди выполняют определенные социально значимые функции, обеспечивающие совместное достижение целей. И на определенном этапе развития необходимым является появление ребёнка, поскольку репродуктивная функция является основной функцией семьи, выполняемой наряду с воспитательной.

Усыновители и женщины без опыта материнства выделяют значимость ролевых отношений в семье, и нормативный мотив регулирует поведение человека в связи с тем, что социальные мотивы побуждают достигать определенного социального ста-

туса для получения одобрения со стороны своей социальной группы и соответствия требованиям общественной морали. В представлениях диагностируемых семьи занимают позицию повышенной моральной ответственности, что может заставить их усыновленных детей выполнять функцию чрезмерной нагрузки, а это, в свою очередь, может негативно отражаться на их психическом и физическом здоровье. Такие матери могут не учитывать особенности развития детей-сирот, что негативно скажется на взаимоотношениях с ними, и деформируется психологическая близость между замещающими родителями и детьми.

В свою очередь, доминирование прагматической мотивации усыновления у родных матерей выявляет факт, что усыновление рассматривается ими со стороны его полезности и эффективности для таких женщин, которые делают все проявления человеческой личности на полезные и бесполезные.

Данная диагностируемая группа может игнорировать такие черты личности человека, как альтруизм, способность жертвовать собственными интересами ради ребёнка-сироты. А само усыновление может рассматриваться со стороны двух типов прагматической мотивации: инструментальной, что подразумевает отношение к усыновлению как к средству зарабатывания денег; и комфортно-ориентированной, что означает ориентацию на обеспеченную старость и отсутствие одиночества.

Родные матери рассчитывают, что все вкладываемое в усыновление (силы, время, деньги) должно своевременно окупиться материальной прибылью или моральной выгодой.

Одновременно важно понимание, что такие матери могут оказывать заботу сироте в большей степени по сравнению с другим человеком, не отдавая себе в этом отчета, но надеясь получить аналогичную ответную реакцию от усыновленного ребёнка.

Второй доминирующей мотивацией усыновления у родных матерей выявлена кризисная мотивация. Такая мотивация может рассматриваться с четырех позиций: ухудшение супружеских отношений, образование «пустого гнезда», одиночество и смерть родного ребёнка.

При доминировании кризисной мотивации в случае ухудшения супружеских отношений можно говорить о том, что на первом плане у диагностируемых – супружеские отношения в случае обострения нерешенных супружеских проблем. Для таких матерей ребёнок является средством налаживания деформирующихся супружеских отношений, однако в такой ситуации усыновленный может стать лишь очередным поводом для конфликта, но не для сплочения супругов.

В случае образования «пустого гнезда» (уход из дома последнего ребёнка) у родных матерей появляется чувство потерянности, ненужности или же пустоты, нарушается установление нового баланса близости-отдаленности, и происходит изменения ролевой структуры семьи, если не были реализованы родительские позиции в подвижных коммуникациях с ребёнком.

У одиноких диагностируемых, не сумевших создать или же сохранить семью, кризисная мотивация предполагает, что ребёнок-сирота воспринимается в качестве значимого партнера, с которым возможно установление отношения близости и доверия, и в качестве источника положительных эмоциональных переживаний и опоры в старости.

Если же диагностируемые пережили смерть родного ребёнка, то благодаря усыновлению они стремятся поскорее восполнить жизненную пустоту и смысловой вакуум, образовавшийся в их жизни. Такая мотивация может стать причиной трудностей детско-родительских отношений у таких матерей. Идеализация прошлого и постоянное сравнение диагностируемыми своего собственного и усыновленного ребёнка может привести к разочарованию и отвержению ребёнка-сироты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что альтеризм выявлен доминирующим мотивом у диагностируемых усыновителей. Руководствуясь им, такие матери стремятся предоставить ребёнку-сироте все необходимые условия для его интересов и развития. А при доминировании нормативной мотивации усыновители большое значение придают семье, как социальному ин-

ституту и стремятся максимально эффективно выполнять свои социальные роли.

У родных матерей доминирующими выявлены прагматическая и кризисная мотивации усыновления, что может свидетельствовать о том, что такие матери рассматривают усыновление со стороны его полезности, эффективности или же в качестве средства решения проблем личного характера. Доминирование таких мотиваций при усыновлении может привести к возврату ребёнка в детский дом, а значит, появлению вторичного сиротства. Таким образом, родные матери не являются схожими по вопросу мотивации усыновления с усыновителями.

Однако у женщин без опыта материнства выявлены схожие с усыновителями мотивы усыновления, что позволяет утверждать, что при дальнейшей эффективной работе с такими женщинами возможно выявление и дальнейшее диагностирование и сопровождение кандидатов в усыновители.

Инструмент, использованный для диагностики мотивации усыновления у усыновителей, родных матерей, у которых – двое родных детей, и женщин без опыта материнства, может быть использован при диагностике кандидатов в усыновители.

Библиографический список

1. Atkinson J.W. *An introduction to motivation*. Princeton, N.Y.: Van Nostrand, 1964.
2. Madsen K.B. *Modern theories of motivation. A comparative metascientific study*. Copenhagen: Munksgaard, 1974.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
4. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива. *Психологический журнал*. 1995; Т. 16, № 2: 27 – 41.
5. Захарова Е.И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2011; 2: 97 – 109.
6. Петрановская Л.В. *Минус один? Плюс один! Приемный ребенок в семье*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
7. Трофимова Е.В., Халхова О.Н. *Успешное замещающее родительство: книга для приемных родителей*. Уфа, 2015.
8. Аброsoва Л.М. *Методические материалы по подготовке приемных родителей*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2006.
9. Аброsoва Л.М. *Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2010.
10. Николаева Е.И. *Навстречу ребёнку. Пособие для принимающих родителей*. Москва: Проспект, 2010.
11. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломахина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребёнка в замещающую семью. *Общество. Среда. Развитие*. 2011; 1: 132 – 137.
12. Майн Н.В. *Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация кандидатов в замещающие родители*. Диссертация кандидата психологических наук. Москва, 2017.

References

1. Atkinson J.W. *An introduction to motivation*. Princeton, N.Y.: Van Nostrand, 1964.
2. Madsen K.B. *Modern theories of motivation. A comparative metascientific study*. Copenhagen: Munksgaard, 1974.
3. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
4. Il'in E.P. Sushchnost' i struktura motiva. *Psikhologicheskij zhurnal*. 1995; T. 16, № 2: 27 – 41.
5. Zaharova E.I. Osobennosti motivatsionnoy sfery materej s det'mi mladencheskogo, rannego i doskol'nogo vozrasta. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. 2011; 2: 97 – 109.
6. Petranovskaya L.V. *Minus odin? Plus odin! Priemnyj rebenok v sem'e*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
7. Trofimova E.V., Hallova O.N. *Uspeshnoe zameschayushee roditel'stvo: kniga dlya priemnyh roditelej*. Ufa, 2015.
8. Abrosova L.M. *Metodicheskie materialy po podgotovke priemnyh roditelej*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya obschestvennaya organizatsiya «Vrachi detyam», 2006.
9. Abrosova L.M. *Metodicheskie rekomendatsii po podgotovke i soprovozhdeniyu zameschayuschih semej*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya obschestvennaya organizatsiya «Vrachi detyam», 2010.
10. Nikolaeva E.I. *Navstrechu rebenku. Posobie dlya prinyimayuschih roditelej*. Moskva: Prospekt, 2010.
11. Palieva N.A., Savchenko V.V., Solomahina G.N. Motivatsiya prinyatiya priemnogo rebenka v zameschayuschuyu sem'yu. *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2011; 1: 132 – 137.
12. Majn N.V. *Individual'naya i mezhpokolencheskaya psixotravmatizatsiya kandidatov v zameschayuschie roditeli*. Dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 17.07.18

УДК 316.347:351(4/5+571.1/5)

Matis V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vmatis@rambler.ru

STATE ETHNIC POLICY AND A PERSONALITY'S SOCIAL ALIENATION. In the article, based on the analysis of literature and statistical data obtained as a result of studies conducted by the scientific school "Polycultural Approach in Education and the Cultural Sphere", the phenomenon of alienation, on the one hand, is presented as a general cultural and deterministic cultural, national, educational, economic policy of the state and depends on some concrete historical conditions. On the other hand, the alienation as a social phenomenon takes place in all spheres of a person's life and activity regardless of the social status or national origin. The author's operative interpretation of the concept of alienation and its rationale in the author's publications is given. The materials show the existence of the problem and the need to solve it for the promotion of society along the democratic path. The sanation of alienation largely depends on an understanding of the causes and ways of overcoming it in a society by a specific person.

Key words: national, educational, economic policy of state, alienation, sanation of alienation, operational interpretation of concept of alienation, contemporary problems of alienation of the individual, overcoming alienation in the field of national relations.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ОТЧУЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе анализа литературы и статистических данных, полученных в результате проведённых научной школой «Поликультурный подход в образовании и культурной сфере» исследований, феномен отчуждения, с одной стороны, представлен как обескультурный и детерминированный культурной, национальной, образовательной, экономической политикой государства и зависит от конкретных исторических условий, а с другой стороны – отчуждение как социальный феномен имел и имеет место во всех сферах жизни и деятельности гражданина независимо от социального положения или национального происхождения. В статье даётся авторская операциональная интерпретация понятия отчуждения и её обоснование в публикациях автора. Полученные материалы показывают существование проблемы и необходимость её решения для продвижения общества по демократическому пути. Санация отчуждения во многом зависит от осознания причин и путей его преодоления в обществе конкретной личностью.

Ключевые слова: национальная, образовательная, экономическая политика государства; отчуждение; санация отчуждения; операциональная интерпретация понятия отчуждения; современные проблемы отчуждения личности; преодоление отчуждения в области национальных отношений.

Понимая под национальной политикой регулирование отношений между социально-этническими общностями, национально-государственными образованиями, их представителями и государством, выработавшим определенные принципы этого регулирования для достижения конкретных целей, хотелось бы обратить внимание на такой феномен как «отчуждение личности».

Несмотря на существенные различия в определении категории «отчуждение» в литературе, [1; 2; 3; 4] все они высвечивают одну общую характеристику: отчуждение человеческой деятельности, нереализованность и нераскрытость личности в её деятельной сущности. Именно эта характеристика отчуждения представляется и нам логическим основанием в понимании данной категории. Нераскрытость, нереализованность потенциальных способностей и как следствие этого, неаутентичность личностной деятельности составляют основное содержание отчуждения. По крайней мере, именно в этом нам представляется операциональная интерпретация понятия отчуждения в данной публикации.

Отчуждение как социальный феномен имел и имеет место во всех сферах жизни и деятельности гражданина независимо от социального положения или национального происхождения. Этому феномену уделяли внимание М. Маркович, К. Маркс [5; 6]. Однако в различные периоды истории те или иные характеристики, относящиеся к внутреннему миру личности и внешне мало проявлявшиеся, были причиной усиления или частичного снятия отчуждения. И в советский период и в настоящее время это, как правило, зависело от субъективных факторов, проявлявшихся в первую очередь или в идеологических установках партийно-государственной верхушки, или в проводимой социальной и в том числе национальной политике современного государства.

Казалось бы, демократические изменения в общественной жизни, выразившиеся в возможности продвижения по службе для всех социальных слоев, независимо от национальной принадлежности, формальной доступности всех уровней образования и возрождении национальных культур, в росте национального самосознания и в усилиях по сохранению традиций и обычаев, создаются необходимые условия для всесторонней самореализации личности и, как следствие этого, преодоления социального отчуждения. Если в теоретическом плане такое понимание кажется вполне логичным, то на практике это очень редко реализуется [7, с. 17]. Существует достаточно много препятствий для преодоления отчуждения, для его полного снятия: несовершенство государственно-правовой системы, отсутствие современной системы национального образования, неэффективность и некомпетентность проводимой в стране национальной и региональной политики, недостаточная проработка проблем формирования культуры межнационального общения и некоторые другие.

Санация отчуждения во многом зависит не только от научно обоснованной, но и эффективно проводимой в стране или регионе национальной, образовательной, культурной, правовой и других сегментов и сфер внутренней политики.

Официальная национальная доктрина, например, осуществлявшаяся в СССР на протяжении многих десятилетий, декларировала и утверждала в официальных источниках равноправие всех наций и народностей в нашей стране, решённости национального вопроса, рассматривая политическое воспитание и политическую активность в качестве средства развития деятельной сущности личности и т. д. Однако в реальной действительности личность на протяжении десятилетий оставалась отчужденной от средств производства, результатов своего труда, от участия в политической жизни. В большей степени отчуждение касалось

людей, проживавших в окраинных регионах и инонациональном окружении. Несмотря на декларации, которые, в конечном счёте, были призваны снять отчуждение личности, вызываемое различными причинами, а саму личность сделать свободной, практика вынуждена была констатировать иную картину. Так, мы гордились тем, что в СССР 98% населения осуществило право на самоопределение, не удосуживаясь задуматься над тем, что оставшиеся 2% в такой огромной и многочисленной стране, как СССР, составляло около 6 млн. человек. Эта цифра настолько значительна, что приближалась к трудоспособному населению некоторых государств, но на это не обращалось внимание общественности, поскольку чисто математический подход к решению судеб миллионов людей был довольно внушительным с пропагандистских позиций – на территории огромного государства 98% населения имели свою государственность.

Все народы формально признавались равноправными в едином государстве, но в то же время это право у некоторых из них кто-то постоянно отнимал. К этим многочисленным этносам (их численность приближалась к 40), лишённым права на равное участие в своей судьбе и судьбе государства, можно отнести болгар, вепсов, гагаузов, немцев, турок-месхетинцев и многих других, имеющих непростую судьбу. Однако было бы глубоким заблуждением считать, что все этносы, имевшие государственность в рамках СССР и не вошедшие в число обделённых, осуществили в полной мере свое право на самоопределение. Отчуждение в социально-политической сфере ярко проявлялось и у них. Так, право на самоопределение, провозглашенное на самых высоких форумах и юридически закреплённое в самых серьёзных официальных документах, достаточно часто в реальной жизни оставалось формальным.

Не берусь давать однозначную оценку тому, насколько верно было, например, считать прибалтийские народы самоопределившимися, если они, не желая жить в рамках Союза, так активно высказывались в свое время за выход из состава СССР и добились своего. А можно ли было считать самоопределившимися народы Севера, евреев, карачаевцев и некоторые другие, поскольку предоставленные им национально-территориальные и государственные образования не предоставляли им возможности сохранения культуры, традиций, обычаев, языка, а значит, не могли уберечь и весь этнос от ассимиляции? Представители этих народов, формально имевшие национально-территориальные образования, тем не менее, не имели возможностей для самореализации и самоидентификации. Они могли себя реализовать как члены большой советской семьи с её требованиями, традициями и обычаями, что многим удавалось, но самореализация как представителя конкретного этноса, особенно малочисленного, не имеющего своей государственности, была доступна лишь единицам. Чаще всего даже попытка такой самореализации пресекалась под предлогом возникающего, зарождающегося национализма, сепаратизма и других политических и идеологических грехов.

Представители большинства социальных слоев и этнических образований избирались в органы управления государством различного уровня, но реально они не были в состоянии влиять на процессы в обществе. Избиратели в некоторых случаях имели достаточно полную информацию о государстве в целом, о внешней и внутренней политике, но эта информированность не снимала и не уменьшала отчуждения даже в пределах местных Советов. Они приходили на выборы, как на праздник, опускали бюллетени в урну, так и не заглянув в списки и не поинтересовавшись, за кого отдают голоса, поскольку в душе понимали, что от их голоса «ничего не изменится». Немцы понимали, что

их соплеменник никогда не будет избран первым секретарем Крайкома или Обкома КПСС, а русские осознавали, что для них вероятность занять пост директора крупного завода в Грузии или другой республике ничтожно мала, и т. д.

Соучастие в управлении рядовых избирателей обычно выражалось в том, что они, кроме голосования на выборах, участвовали в обсуждении дел в государстве через референдумы, опросы, собрания. Затем мнения избирателей передавались каналам управления. Однако как во времена Союза, так и в посттоталитарном обществе России, к голосу народа мало прислушивались и не считались с ним. Так на практике произошло с результатами всенародного референдума по вопросу сохранения СССР. Нечто похожее в конце 90-х гг. и в начале третьего тысячелетия произошло с «проблемой земли» в России.

Люди на практике отчуждены от политической жизни, от принятия общественно важных решений. Это, в конечном счете, вызывало безразличие, безучастное отношение к окружающему и происходящему, если оно непосредственно не затрагивало тот или иной народ или личность. У населения были снижены или полностью утрачены внутренние побуждения, интересы и эмоциональные реакции. Таким образом, происходило отчуждение личности и целых этносов от политической жизни. Эти процессы ярко обнаруживались в периоды очередных выборов, когда явка на голосование неуклонно падала. Особенно это касалось отдаленных уголков России, где, как правило, проживали и проживают представители национальных меньшинств.

Однако история знает немало примеров, когда в том или ином народе просыпалась активность и желание что-то изменить в своей судьбе. Так, многострадальный немецкий народ предпринимал немало попыток, чтобы восстановить свою государственность, утраченную накануне Второй мировой войны. Из-за профессионального умения нашего руководства затягивать и отодвигать рассмотрение вопросов проблема немецкой государственности не решена и во втором десятилетии XXI в. И как результат – исход немцев на «историческую родину», которая для большинства такой и не является.

Судьба отдельного человека – представителя конкретного этноса, наделена в определенном смысле необходимостью и лишена индивидуальной свободы. Это выражается в том, что человек должен учитывать в своей деятельности происходящие в нации процессы, ориентироваться в целях, важных для данного исторического периода. Эта своего рода детерминация возлагает на личность обязанность собственной смысловой ориентации, например, на национальное освобождение, борьбу за независимость, возрождение этноса, подвергавшегося длительное время насильственной ассимиляции, развитие культуры, демократизацию и модернизацию образования и т. д., а в связи с этим и на профессиональную ориентацию молодежи.

В результате провалов в высших эшелонах власти миллионы людей были лишены возможности равноправного участия в строительстве общероссийского дома. Ещё более трагично обстояли дела у таджиков и абхазцев, армян и азербайджанцев, чеченцев и многих других, где желание одних и противостояние других не только не приводило к санации феномена отчуждения, но и обостряли отношения между различными этносами, приводя к вооруженным столкновениям и, соответственно, к человеческим жертвам.

Таким образом, в конкретно-исторических условиях постепено может происходить отчуждение конкретной личности и целых народов от исторических корней, национальной культуры и языка, от социально-этнического опыта и т. д. В результате в производственной сфере стали забываться национальные ремесла, традиционные сферы занятости, в духовной жизни – виды искусств, традиции, обычаи, а в социально-политической жизни – национальные формы самоуправления, принципы общественного устройства и руководства и т. д. Неслучайно формы местного и общественного самоуправления в России начиная с последнего десятилетия XX в. запестрили «префектурами», «мэриями», «муниципалитетами» и другими заимствованиями, свидетельствующими не о бедности русского языка или национальных традиций, а об отсутствии знаний этнических особенностей, традиций и обычаев у людей, принимавших решения о введении и использовании этих терминов.

Проблема отчуждения является глобальным социальным явлением, а не российской особенностью. Причины отчуждения могут скрываться в социально-экономических условиях, в отношениях между народами, а проявляться в различных сферах общественной жизни. Этот факт подтверждают публикации

зарубежных авторов, рассматривающих отчуждение и как социальный, и как христианский, и как политический, и как психологический феномен [8; 9; 10]. Однако можно, видимо, выделить некоторые общие причины, которые приводят к отчуждению в разные периоды истории. Такой причиной может быть растущая разобщенность людей, как в политической жизни, так и в процессе производства и потребления культурных ценностей, в процессе опредмечивания и распрямечивания этих ценностей. Это явно наблюдается в российском обществе с середины 90-х гг. XX в. Для поиска решений проблем отчуждения необходимы условия, но первое, что необходимо сделать – осознать, что для нашего общества характерен динамичный упадок культуры. Второе – это осознание и постановка новых задач современной школе.

Сложившееся в российском обществе отчуждение трудящихся от власти как одно из проявлений деформации принципов демократического государства получило свое специфическое выражение и в системе образования. Одним из важнейших препятствий в преодолении отчуждения является несовершенство современной системы образования. Общественное развитие в настоящее время породило ситуацию, когда происходит фактическое отчуждение учителя от культуры, от науки, от школы, от ребенка. Многие учителя сегодня обескуражены, они пребывают в духовной растерянности, их тяготит идейная неопределенность, вызванная, как считают многие из них, стихийной сменой общественных ориентаций. Пока школа не в состоянии готовить личность к всесторонней самореализации в сложном поликультурном мире. Образовательные институты, способствуя жизнеустановлению, содержат в современных условиях нестабильности в обществе такие стороны своего влияния на молодежь, которые не только не способствуют формированию межкультурной компетентности, преодолению отчуждения личности, но, напротив, усиливают эти аспекты. В результате в молодежной среде появляется все больше социально и психологически неустойчивых личностей.

Особенно ярко подобные негативные явления проявляются в молодежной среде, где чаще всего встречаются факты эмоциональной глухоты, душевной черствости, нигилистического отношения к высшим духовным ценностям, гражданской незрелости.

Это не могло не отразиться и на общей атмосфере внутришкольных взаимоотношений, в которых администрирование, командование все больше вытесняло любые формы проявления активного сотрудничества учащихся и педагогов, школы и родителей. Сказалось это и на отдаленных результатах деятельности школы, которые выразились в формировании у многих выпускников качеств откровенного конформизма, боязни критических выступлений, новаторских, нерегламентированных действий, т. е. в системе образования властвовала неэффективно-формальная модель школы.

Первые шаги в санации этого явления необходимо делать в самом раннем возрасте. Овладение духовной культурой человека необходимо практиковать в дошкольный период. Затем уже в школе ребенок соприкасается с миром народных и национальных песен и сказок, пословиц и поговорок, игр и загадок, художественной литературы и театра, игровых фильмов и музеев. Именно на школьной скамье происходит активное восприятие и овладение ценностями культуры. В стенах школы кроются источники формирования многих явлений так называемой молодежной субкультуры, контркультуры. Здесь же происходят первые осознанные и регулярные знакомства с национальными корнями, осмысление обнаруженных этнических различий, постижение глубин национальной культуры и ее наследия.

Содержание и форма произведений искусства, которые изучаются в школе, обращены к духовному миру человека и направлены на его всестороннее «очеловечивание», что мы и называем гармонизацией внутреннего духовного мира человека. Но когда в обществе не создается ничего нового и прекрасного, а властвует «чернуха», «порнуха» и различное дешевое «чтиво», привнесённое свободой, ассоциированной с вседозволенностью, когда после десятилетиями ведущейся практики навешивания ярлыков национализма на национальную самобытность начинается гипертрофированное возвеличивание национальных особенностей, когда под плюрализмом подразумевается, в том числе и вульгарная некомпетентность, трудно сформировать духовно богатый облик вступающего в самостоятельную жизнь поколения. Отчуждение в духовной сфере проявляется в том, что формирующаяся личность отчуждается от классических произведений, формирующих социальные качества, и приобщается

к низкопробным; люди отчуждаются от своих этнических корней и формируется «манкуртизм».

Преследуя цель духовного усовершенствования мироощущения, мировосприятия, поведения индивида, искусство своим переменным отношением мира к человеку рождает определенный эмоциональный пафос, который должен стать личностным чувством индивида. Но чтобы достичь этой цели искусство должно быть воспитывающим, а не развращающим, созидательным, а не разрушающим. Отчуждение проявляется также и в том, что если личность, тем не менее, смогла впить в себя определенные национальные и даже общечеловеческие добродетели, то она в современном обществе не всегда сможет ими воспользоваться.

Социальная практика и многочисленные социологические исследования свидетельствуют о том, что мы все чаще сталкиваемся с антигуманными тенденциями во всех сферах человеческой деятельности. Усиливается отчуждение человека от результатов его производственной деятельности, ученика от школы и от учителя, традиционных духовных ценностей от реальной жизни и т. д.

Примером в этом смысле могут быть показатели уровня образования. Этот уровень у лиц немецкой национальности на Алтае, например, гораздо ниже, чем у других народов. Непосредственно после окончания средней школы большая часть выпускников немецкой национальности включается в крестьянство, и лишь 16% получают среднее специальное и высшее образование. У поколения старше шестидесяти лет высшее и незаконченное высшее образование имеют лишь 1,9%, а подавляющее большинство 64,4% этого возраста остались с начальным, неполным средним и средним образованием [11].

Еще один аспект, где проявляется феномен отчуждения в образовании – национальный.

Реально говорить о равенстве наций – это значит иметь в виду фактически равные стартовые возможности для представителя любой национальности на участие в производстве и распределении материальных и духовных ценностей. Собственно и включение молодежи в социально-классовую структуру общества во многом определяется степенью фактического равенства наций, представителями которых является молодежь, а характер взаимоотношений между различными нациями в обществе – степень фактического равенства каждой из них в производстве и распределении благ.

Можно предположить, что чем в большей степени удельный вес представителей каждой национальной группы в образованной когорте населения соответствует удельному весу данной группы в обществе, тем в большей степени система образования отвечает демократическому идеалу равных образовательных возможностей для каждой личности независимо от национальной принадлежности.

Ликвидация имеющегося неравенства в образовательных возможностях представителей различных национальностей – сложная социальная проблема. Ее сложность состоит в следующем: во-первых, предоставление одинаковых возможностей для социализации и получения образования означало бы сохранение на протяжении длительного времени фактического неравенства для «отставших» национальных групп; во-вторых, создание определенных привилегий для представителей некоторых национальных групп привело бы к таким негативным последствиям, как ослабление качества образования; в-третьих, привилегии для одних означают понижение образовательных возможностей для представителей других этносов; в-четвертых, привилегии в определенном смысле могут развращать молодежь, которая очень быстро усваивает, что образование, в том числе и высшее, можно получить без особого усердия и больших умственных затрат, а это, в свою очередь, воспитывает и развивает иждивенческие начала у «отставших»; и, наконец, в-пятых, предоставляемые привилегии для одних могут восприниматься как система ограничительных квот для других национальностей, а значит, способствует стабилизации неравенства образовательных возможностей.

Трудности, с которыми сталкиваются представители национальных групп в сфере образования, культуры, языка, во многом связаны с отсутствием современной концепции национальной школы, центров по подготовке национальных кадров. Предстоит, очевидно, еще долгий путь накопления, концентрации духовного богатства народа и затем его разумного и бережного использования. Этот процесс, на наш взгляд, должен идти параллельно с глубоким научным анализом всех проблем в обществе.

Образовательная ситуация по результатам анализа статистических данных начиная с 1990 г. и данным Всесоюзных переписей населения начиная с 1989 г., отражает основную закономерность взаимовлияния национального статуса на образовательные возможности личности [11]. В целом анализ доказывает тенденцию выравнивания образовательных уровней различных национальных групп, уменьшения влияния национального статуса на образовательные возможности, но в то же время показывает сложность, многофакторность и известную противоречивость этого процесса.

Ошибки и недостатки образовательной системы обнаруживаются довольно быстро. Несоввершенство образования и забвения воспитания в образовательных учреждениях России в последнее десятилетие XX в. привело не к снятию отчуждения, а к его обострению. Итоги специально проводимых лабораторий Социологии образования в 90-е гг. [7, с. 17]. Этнологическим центром в начале 2000-х, Центром межкультурных коммуникаций с 2012 года опросов показывают, что корыстные установки и стоящая за ними бездуховность подрастающего поколения вырабатываются, как правило, не в процессе деятельности в условиях социально-криминального пространства, а гораздо раньше [12]. Молодежь, втянутая в противоправные группы, в основном приходит сюда с уже смещенными моральными и правовыми ориентациями. В этих случаях приходится признать, что молодые люди внутренне уже были готовы к участию в преступной деятельности и даже искали (сознательно или бессознательно) такую возможность. А это значит, что причины следует искать в до трудового периоде социализации, т. е. в недостатках воспитания в семье, негативном влиянии групп общения во внешкольной и школьной среде.

Есть и еще один фактор, который длительное время не брался во внимание и не изучался. В 1990 г. респонденты, опрошенные нами в рамках исследования «Социальные аспекты национальных отношений в общественном мнении населения Алтая», отметили влияние национальности на успешное поступление в вуз. В Барнауле на это указали 56%, в Славгороде – 38%, в целом по краю – 50,5%. Влияние национальной принадлежности на продвижение по службе в Барнауле отметили 37,7%, в Славгороде – 36,2%, по краю – 32,6% [3 с. 82].

К этническому следует также отнести еще один фактор, существенно влияющий на профессиональную ориентацию и выбор высших учебных заведений. О нем тоже длительное время умалчивали, делая вид, будто его вовсе не существовало. Речь идет о проблемах национальных школ в регионе, качестве обучения в них и целесообразности их содержания в таком виде, каком они существовали. Учащиеся так называемых национальных школ: алтайских, казахских, немецких или татарских, – не успевая освоить родную культуру, язык и традиции, еще менее преуспевали в овладении русским языком на том уровне, который давал бы возможность продолжать обучение в высшем учебном заведении. В результате выпускники многих национальных школ региона связывали свое будущее с поступлением на работу после окончания школы, призывом в Армию или с другой деятельностью, далекой от учебы в вузе. В ходе исследований выяснилось, что в некоторых селах, где функционировали национальные школы, на постах руководителей, как правило, находились не коренные жители, а приезжие специалисты с высшим и средним специальным образованием. Это не всегда воспринималось как должное, а иногда оказывалось причиной недовольства.

Для решения проблем отчуждения в национальной сфере представляется чрезвычайно ценным опыт России 20-х гг. XX в. Этот период в жизни населявших Россию народов представляет собой уникальный образец реализации права на самоопределение, на автономию, на местное самоуправление и национально-культурную автономию. Очевидно, что этот опыт пока нечем заменить и сегодня. Методы работы в истерзанной и разрушенной войной стране дифференцировались в зависимости от того, с каким этносом руководство имело дело. В России, например, существовал Комитет народов Севера, национальные секции в РКП(б) и в республиках, русские секции в республиканских компартиях. Большинство национальных меньшинств и иноэтнических групп в стране выпускали литературу на родном языке, имели свои газеты, радио.

Однако постепенно национальная политика превращалась в инструмент тоталитарного общества и разрушала все мыслимые естественные механизмы культурного наследования (национальные общности и движения, школы и центры и т. д.).

Тоталитарное государство создавало максимально идеологизированную систему воспроизводства человеческих ценностей. Не знания, обычаи, традиции, личный, групповой и этнический опыт, а именно идеология становилась фундаментом насильственного формирования унифицированного взгляда на мир, советизированной (идеологизированной) культуры и т.д. В действительности успехи и достижения, о которых извещалось в средствах массовой информации и официальных документах, были мнимыми. Желаемое в нашем обществе выдавалось за действительное. Обычно этот период в истории России называют «тоталитарным отчуждением» [2, с. 5 – 38].

В современных условиях, когда предпринимаются попытки извлечь опыт из прошлого и не допускать новых ошибок, особенно важно обратить внимание на нужды и потребности этнических общностей с тем, чтобы не допускать разделения народов на

«первосортные» и «второсортные». Преодоление отчуждения в области национальных отношений возможно лишь тогда, когда все народы кроме общегражданских прав будут иметь возможность сохранять и развивать свой этнос, его культуру, обычаи и традиции, в сфере образования будет возможность получать качественное образование, позволяющее продолжать обучение в любом учебном заведении, в политике, все действия и решения будут прозрачными и основываться на участии граждан.

Стремление к самореализации, а значит и к участию в политической жизни – процесс, который в разные периоды истории проявляется с различной интенсивностью, и в различных формах. Одной из форм санации этнического отчуждения являются различные неформальные организации, которые усиливают взаимокommunikabельность и являются сферой приложения и реализации спонтанной активности. Но это уже другая проблема.

Библиографический список

1. Братусь Б.С. *Аномалии личности*. Москва: Мысль, 1988.
2. Лапин Н.И. Тяжелые годы России (перелом истории, кризис, ценности, перспективы). *Мир России*. 1992.
3. Матис В.И. *Социология образования и формирование личности*. Барнаул, 1995.
4. Приходько Д.Н. *Образование и преодоление отчуждения*. Томск, 1977.
5. Маркович М. Маркс об отчуждении. *Вопросы философии*. 1989; 9: 36 – 51.
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. *Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений*. Москва: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956.
7. *Социальные аспекты национальных отношений в общественном мнении населения Алтая (материалы выборочного социологического опроса)*. Барнаул: АГУ, 1990.
8. Schacht R. *The Future of Alienation*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 1994.
9. Schmitt R. *Alienation and Freedom*. Westview Press, 2003.
10. Tuveson E. *Alienation in Christian Theology*. P.P. Weiner (Ed.) Dictionary of The History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas. 5 vols. New York: Charles Scribner's Sons, 1974; Vol. 1.
11. *Уровень образования населения Алтайского края (по данным Всесоюзной переписи населения 1989 года)*. Барнаул: Полиграфист, 1992.
12. *Текущий (архив) отчет Центра межкультурных коммуникаций АГИК за 2014 – 2015 гг.*

References

1. Bratus' B.S. *Anomalii lichnosti*. Moskva: Mysl', 1988.
2. Lapin N.I. Tyazhelye gody Rossii (perelom istorii, krizis, cennosti, perspektivy). *Mir Rossii*. 1992.
3. Matis V.I. *Sociologiya obrazovaniya i formirovanie lichnosti*. Barnaul, 1995.
4. Prihod'ko D.N. *Obrazovanie i preodolenie otchuzhdeniya*. Tomsk, 1977.
5. Markovich M. Marks ob otchuzhdenii. *Voprosy filosofii*. 1989; 9: 36 – 51.
6. Marks K. 'Ekonomicheko-filosofskie rukopisi 1844 goda. Marks K., 'Engel's F. Iz rannih proizvedenij. Moskva: Gos. izd-vo polit. lit-ry, 1956.
7. *Social'nye aspekty nacional'nyh otnoshenij v obschestvennom mnenii naseleniya Altaya (materialy vyborochnogo sociologicheskogo oprosa)*. Barnaul: AGU, 1990.
8. Schacht R. *The Future of Alienation*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 1994.
9. Schmitt R. *Alienation and Freedom*. Westview Press, 2003.
10. Tuveson E. *Alienation in Christian Theology*. P.P. Weiner (Ed.) Dictionary of The History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas. 5 vols. New York: Charles Scribner's Sons, 1974; Vol. 1.
11. *Uroven' obrazovaniya naseleniya Altajskogo kraya (po dannym Vsesoyuznoj perepisi naseleniya 1989 goda)*. Barnaul: Poligrafist, 1992.
12. *Tekushij (arhiv) otchet Centra mezhkul'turnyh kommunikacij AGIK za 2014 – 2015 gg.*

Статья поступила в редакцию 25.06.18

УДК 796.01

Moskvin V.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 1700018v@mail.ru

Moskvina N.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 1700018v@mail.ru

Schumova N.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 1700018v@mail.ru

ASYMMETRIES AND INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS WITH INTERNET DEPENDENCE. In the article the bases of individual psychological differences in Internet dependent students of a university (18-17 years of age, n = 75) with different signs of interhemispheric asymmetries are studied. For the study, a wide range of psychological and psychophysiological techniques are applied to investigate asymmetries, the criteria of partial dominance by A.R. Luria. Individual differences are revealed. A higher level of Internet dependence is associated with predominance of right hemispheric dominance and vice versa: a lower level of Internet dependence is associated with the prevalence of left hemisphere dominance. During statistical processing, factor analysis is used, which makes it possible to single out significant factors of asymmetry and individual psychological links with the manifestations of Internet addiction.

Key words: individual features, interhemispheric asymmetry, Internet addiction, students, volitional regulation.

В.А. Москвин, д-р психол. наук, проф. Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

Н.В. Москвина, канд. психол. наук, доц. Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1700018v@mail.ru

Н.С. Шумова, канд. психол. наук, доц. Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: shumova@interwave.ru

АСИММЕТРИИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00856 А: «Индивидуальные особенности психического здоровья человека и его психофизиологические предпосылки (на примере исследования особенностей интернет-аддикции)».

В статье освещены основы индивидуально-психологических различий у интернет-зависимых студентов вуза (18 – 17 лет, $n = 75$) с разными признаками межполушарных асимметрий. Для исследования был применен широкий комплекс психологических и психофизиологических методик. Для исследования асимметрий использовались критерии парциального доминирования по А.Р. Лурия. Выявлены индивидуальные различия – более высокий уровень интернет-зависимости связан с преобладанием правополушарного доминирования и наоборот: более низкий уровень интернет-зависимости связан с преобладанием левополушарного доминирования. При статистической обработке был использован факторный анализ, что позволило установить значимые факторы связи асимметрии и индивидуально-психологических особенностей с проявлениями интернет-аддикции.

Ключевые слова: индивидуальные особенности, межполушарные асимметрии, интернет-зависимость, студенты, волевая регуляция.

Введение. Произвольная регуляция психики занимает одно из центральных положений в современной психологии [1]. В спортивной психологии проблема волевой регуляции также занимает одно из важных мест [2 – 6]. Современные исследования в России свидетельствуют о накоплении признаков правополушарного парциального доминирования у химических аддиктов – хронический алкоголизм, наркозависимость. В рамках выполнения гранта РФФИ «Нейропсихологические и психофизиологические предикторы развития аддитивных форм поведения» (проект № 06-06-80333) нами были получены достоверные данные о накоплении признаков правополушарного доминирования у химических аддиктов молодого возраста (с проявлениями алкоголизма или наркотической зависимости) [2].

Эта тенденция подтверждена работами, как зарубежных авторов, так и отечественных [2]. Что касается исследований особенностей межполушарных асимметрий у интернет-аддиктов молодого возраста, то такие работы уже появились в России, но в силу небольших выборок их скорее можно рассматривать как пилотажные. Первое исследование по данной тематике проведено Антоновой Л.К. с соавт [7]. В 2011 г. ими было обследовано 92 студента 1-2-х курсов технического, естественнонаучного и гуманитарного направлений вузов г. Новосибирска (НГМУ, НГТУ, НГИ) в возрасте 18 – 30 лет (60 женщин, 32 мужчины). Анализ поведенческих реакций в группах с амбидекстрией и правополушарной специализацией показал, что аддитивное поведение свойственно и амбидекстрам, и правополушарным испытуемым. Для группы правополушарной специализации различные параметры аддитивной реализации проявляются с ярко выраженным стремлением к нарушению норм и социальных правил. Авторы считают, что в группе с амбидекстрией Интернет-зависимость является способом компенсации аддитивных форм поведения. Чем выше аддитивная реализация, тем выше Интернет-зависимость. Недостатком указанного исследования является отсутствие детального анализа распространенности латеральных признаков, малый объем психодиагностических методик, что не позволило выявить все индивидуально-психологические особенности испытуемых. Данное исследование позволяет предположить наличие резидуально-органических повреждений мозга испытуемых (в виде задержек развития), которые могут служить предпосылкой для развития интернет-аддикций среди молодежи. Что касается зарубежных исследований по этой тематике, то по данным анализа Интернет-ресурсов таких работ выявлено не было. Комплексный подход к этой проблеме и применение широкой батареи психофизиологических и психодиагностических тестов, большой объем выборки может обеспечить фундаментальность предлагаемого исследования. Для изучения индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей при проявлениях интернет-зависимости нами были проведены исследования со студентами спортивного вуза.

Методика исследования. Для выявления возможной связи интернет-аддикции с психологическими и психофизиологическими особенностями в выборке испытуемых молодого возраста (студенты спортивного вуза 18-17 лет, $n = 75$) были применены следующие психодиагностические методики:

1. Особенности индивидуальных профилей латеральности с учетом признаков парциального доминирования по А.Р. Лурия (тест «Карта латеральных признаков» [8]).

2. Степень выраженности интернет-аддикции (тест С.А. Кулакова, 2004).

3. Особенности интеллектуальной сферы испытуемых (тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена) с учетом данных о наличии резидуально-органических проявлений (ММД) в выборках лиц с проявлениями интернет-аддикции.

4. Тест Айзенка на исследование интеллекта (см. пункт 3).

5. Особенности сферы внимания и работоспособности испытуемых (тест «Таблицы Шульте») с учетом данных о наличии резидуально-органических проявлений (ММД) в выборках лиц с проявлениями интернет-аддикции.

6. Особенности временной перцепции с помощью теста Зимбардо с учетом наличия данных об индивидуальных особенностях восприятия времени при разных вариантах доминирования правого или левого полушарий [2].

7. Индивидуально-психологические особенности с помощью теста 16-ФЛО Р. Кеттелла (форма А).

8. Особенности волевых качеств личности (методика ВКЛ В.М. Чумакова) [3].

Испытуемые. В качестве испытуемых были взяты студенты первого курса ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» 17 – 18 лет, общий объем выборки составил 75 человек.

Результаты исследования. В настоящее время исследование еще продолжается, полученные данные подвергнуты статистической обработке на примере 75 человек и имеют предварительный характер.

В результате применения факторного анализа в нашем случае было выделено 9 факторов (полнота факторизации составила 90%). Это говорит о надежности факторных оценок и информативности факторной структуры. Такое решение позволяет достаточно просто и точно описать наблюдаемые исходные данные, структуру и характер взаимосвязей между ними. Рассмотрим наиболее важные факторы.

Первый фактор (полнота факторизации 41%) условно назван нами «Интернет-зависимость как способ снятия стресса».

Интернет-зависимость выше у неудовлетворенных самореализацией личностей, переживающих собственную беспомощность, лиц, проявляющих нестойкость и напряжение в стрессовых ситуациях. Испытуемые с более низкими проявлениями интернет-зависимости убеждены в том, что борьба позволяет им повлиять на результат происходящего. Они проявляют настойчивость, удовлетворены самореализацией, оценивают пройденный отрезок жизни как продуктивный и осмысленный, считают, что сами выбирают свой путь, проявляют стойкость и отсутствие напряжения в стрессовых ситуациях, воспринимают их как менее значимые.

Второй фактор (полнота факторизации 13,8%) назван нами «Нормативность поведения».

Испытуемые с преобладанием в моторной и аналитической сферах правой латеральности (левополушарные) склонны вести себя в соответствии с общепринятыми нормами, способны предвидеть и возможные последствия, мотивированны на достижение будущих целей и вознаграждений, готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем, более дисциплинированы.

Напротив, испытываемые с преобладанием в моторной и аналитической сферах левой латеральности (правополушарные) подвержены чувствам, не согласны с общепринятыми моральными нормами и стандартами, игнорируют обязанности, могут действовать антисоциально, непостоянны, гибки, переменчивы, небрежны, ленивы, независимы, подвержены влиянию случая и обстоятельств, беспринципны, безответственны и неорганизованны.

Третий фактор (полнота факторизации 9,5%) назван нами «Напористость». Испытуемые, склонные к доминированию, более экспрессивны, имеют конкретное и ригидное мышление, к подчинению – сдержаны и сообразительны.

Обсуждение. Полученные данные в целом согласуются с предложенной гипотезой. Ранее в наших работах были выявлены проявления левополушарной недостаточности у лиц с аддитивными формами поведения, что позволяет объяснить слабость прогнозирующих и регулятивных функций у подростков-наркоманов [2]. С.Л. Рубинштейн считал, что одним из важнейших компонентов структуры личности является ее направленность [9]. Поэтому отсутствие такой направленности, аморфность и рас-

плывчатость жизненных целей могут рассматриваться в качестве почвы, на которой могут развиваться разнообразные состояния зависимости. Отсутствием волевой регуляции и самостоятельности чаще всего страдают лица с акцентуацией личности по неустойчивому типу, которые легко попадают под чужое негативное влияние, часто бросают учебу или работу, алкоголизируются или употребляют наркотики.

Выводы. Первичные данные исследования свидетельствуют о слабости регуляторных процессов в группах интернет-аддиктов и о накоплении в выборке признаков правополушарного парциального доминирования. Таким образом, ранее полученные данные о накоплении признаков правополушарного доминирования у химических аддиктов (у молодых лиц с проявлениями алкоголизма или наркозависимых) [2] могут быть также распространены и на интернет-аддиктов, что указывает на слабость функций произвольной регуляции.

Полученные результаты носят предварительный характер, однако, они уже могут быть использованы для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции у лиц молодого возраста [2 – 6].

Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Психология воли*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Москвин В.А. *Межполушарные отношения и индивидуальные различия человека*. Москва: Смысл, 2011.
3. Москвин В.А. Индивидуальные особенности волевой регуляции у спортсменов-подростков. *Спортивный психолог*. 2016; 3: 52 – 57.
4. Москвин В.А. *Психофизиология индивидуальных различий в спорте*. Москва: НИИ спорта РГУФКСМиТ, 2013.
5. Moskvina V.A., Moskvina N.V. Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 5-6: 22-24. doi: 10.20534/AJH-16-5-6-22-24.
6. Moskvina V.A., Moskvina N.V. The problem of strong-willed regulation of athletes in the course of preparation of sports psychologists. *Materials of the International scientific-practical conference for the workers of science and education «Education & Science – 2016». Part 3. St. Louis, Missouri*. USA: Science and Innovation Center Publishing House. 2016: 9 – 12. doi: 10.18411/d-2016-047.
7. Антропова Л.К., Андронникова О.О., Куликов В.Ю., Козлова Л.А. Интернет-зависимость и ее взаимосвязь с межполушарной асимметрией и поведенческими особенностями личности. *Медицина и образование в Сибири*. 2011; 3.
8. Лурья А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. 3-е изд. Москва: Академический Проект, 2000.
9. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. В 2-х т. Москва: Педагогика, 1989; Т. 1.

References

1. Il'in E.P. *Psikhologiya voli*. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
2. Moskvina V.A. *Mezhpolutsharnye otnosheniya i individual'nye razlichiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2011.
3. Moskvina V.A. Individual'nye osobennosti volevoj regulyatsii u sportsmenov-podrostkov. *Sportivnyj psiholog*. 2016; 3: 52 – 57.
4. Moskvina V.A. *Psihofiziologiya individual'nyh razlichij v sporte*. Moskva: NII sporta RGUFKSMiT, 2013.
5. Moskvina V.A., Moskvina N.V. Asymmetry and individual characteristics of strong-willed regulation teenage athletes. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 5-6: 22-24. doi: 10.20534/AJH-16-5-6-22-24.
6. Moskvina V.A., Moskvina N.V. The problem of strong-willed regulation of athletes in the course of preparation of sports psychologists. *Materials of the International scientific-practical conference for the workers of science and education «Education & Science – 2016». Part 3. St. Louis, Missouri*. USA: Science and Innovation Center Publishing House. 2016: 9 – 12. doi: 10.18411/d-2016-047.
7. Antropova L.K., Andronnikova O.O., Kulikov V.Yu., Kozlova L.A. Internet-zavisimost' i ee vzaimosvyaz' s mezhpolutsharnoj asimmetriей i povedencheskimi osobennostyami lichnosti. *Medicina i obrazovanie v Sibiri*. 2011; 3.
8. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nyh porazheniyah mozga*. 3-e izd. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2000.
9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. V 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1989; T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.06.18

УДК 159.9

Vasilenko E.V., Cand. of Sciences (Psychology), teacher, Socio-Economic and Human Sciences Department, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol Russia),
E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Kryzhevskaya N.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Socio-Economic and Human Sciences Department, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol Russia),
E-mail: kryzhevskiy_707@mail.ru

OVERCOMING THE CONSEQUENCES OF THE REDUCTION OF STAFF IN LAW ENFORCEMENT: THE PSYCHOLOGICAL ASPECT. The article discusses the reduction of staff in the Ministry of Internal Affairs of Russia, affecting a large number of law enforcement officers, and related issues. The reform implies the reduction of the managing personnel, eliminating or merging several departments and units that perform similar functions, but implements them in different directions. The article covers strategies to conduct internal affairs personnel undergoing stressful situation in connection with the reduction, dismissal from service or retirement. The main difficulties reveal the socio-psychological adjustment to civilian life, as well as recommendations to overcome stressful and stress-induced effects of leaving the service.

Key words: law enforcement, stress, reduction, panic, anxiety, adaptation.

Е.В. Василенко, канд. психол. наук, преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь,
E-mail: elena.vasilenko.com@yandex.ru

Н.Н. Крыжевская, канд. психол. наук, ст. преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь,
E-mail: kryzhevskiy_707@mail.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОСЛЕДСТВИЙ СОКРАЩЕНИЯ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются вопросы сокращения в министерстве внутренних дел России, затронувшие большое количество сотрудников правоохранительных органов, и проблемы с этим связанные. Реформирование предполагает сокращение руководящего аппарата, упразднение или слияние нескольких отделов и подразделений, выполняющих схожие функции, но реализующие их по различным направлениям. В статье освещаются вопросы стратегий поведения сотрудников органов внутренних дел, переживающих стрессовую ситуацию в связи с сокращением, увольнением со службы или выходом на пенсию. Раскрываются основные трудности социально-психологической адаптации к гражданской жизни, а также предложены рекомендации по преодолению психотравмирующих и стрессогенных последствий ухода со службы.

Ключевые слова: правоохранительные органы, стресс, сокращение, паника, тревога, адаптация.

Мероприятия по реформированию системы внутренних дел продолжают, и одним из пунктов оптимизации деятельности министерства внутренних дел в 2018 году является «сокращение численности полицейских за счет реорганизации, ликвидации ряда органов и подразделений». Президент России Владимир Путин подписал Указ от 31 декабря 2017 года, в котором «установил новую предельную штатную численность органов внутренних дел РФ, сократив ее с 904 871 единицы до 894 871 единицы или на 1,1%», а это соответственно минус 10 тысяч человек [1]. Цифра в масштабах численности министерства не очень большая, но в масштабах отдела, подразделения это весьма существенно. Так как за цифрами стоят люди, действующие сотрудники с определенным стажем службы, опытом работы, планами на будущее, обязательствами.

Конечно, информация о предстоящих реорганизациях в МВД не новая и прогнозировалась давно, но одни посчитали, что это слухи и эта ситуация их не коснется, другие восприняли как сигнал к действию и стали перемещаться по возможности в другие подразделения.

Основная проблема при сокращении заключается в том, что спокойных и уверенных в себе сотрудников, которые не сомневаются, что они легко найдут себе другую работу, очень мало. Основная масса правоохранителей меняет сферу деятельности только после выхода на пенсию, прослужив в органах внутренних дел не менее 20 лет, поэтому не знает ситуации на рынке труда и не готова расстаться со службой преждевременно. Для сотрудников органов внутренних дел характерна фраза: «Я больше ничего не умею делать кроме службы». Происходит, в некотором смысле, сужение сознания, стагнация и «застывание» в строго очерченных рамках, установленных уставами, приказами и распоряжениями. Сосредоточенность только на профессиональной деятельности, можно сказать, погружение, уход в работу порой отдаляет сотрудников от жизненных реалий.

Когда сотруднику говорят, что «вы уволены» или «ваша должность попала под сокращение», то им овладевают разные эмоции и первые две – это страх «Что же будет дальше?» и обида «Почему увольняют именно меня?». Потом появляются гнев, зависть, досада, тревога, стыд, которые проецируются на окружающих: коллег, знакомых, близких людей.

Для любого человека остаться без работы является очень серьезным стресс-фактором, который сопровождается другими проблемами. Сделаем попытку измерить уровень стресса сотрудника, потерявшего работу, по шкале стресса Холмса и Рэя (Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale // Journal of Psychosomatic Research. 1967. Vol. 11. P. 213 – 218). Авторы создали таблицу из 43 пунктов и распределили жизненные события по степени их влияния на психику человека, где каждому событию присваивается соответствующий балл. Если сделать выборку событий из шкалы стресса, то из 43 можно выделить в среднем 11 пунктов (рис. 1), это не считая сопутствующих стрессовых событий, которые могут иметь место в жизни сотрудника ОВД (свадьба, рождение ребенка, развод, болезнь или смерть близкого и т. д.).

Суммарный итог получается свыше 300 баллов, что соответствует третьей степени сопротивляемости стрессу и характеризуется высоким уровнем стрессовой нагрузки, а также появлением различных психосоматических заболеваний и нервного истощения.

Именно поэтому когда сотруднику сообщают, что он в числе списка на сокращение, уровень тревоги, напряжения и фрустрации возрастает, так как он понимает и осознает последствия. В зависимости от темперамента сотрудники по-разному реагируют на известие о сокращении: одни выражают спокойствие и холодность, другие – агрессивность, третьи – впадают в депрессию. Поэтому перед кадровыми подразделениями стоит сложная и деликатная работа по дальнейшему оказанию социальной

№ пункта	Жизненные события	Баллы
1	Увольнение с работы	47
2	Изменение рабочего статуса	39
3	Изменение финансового статуса	38
4	Изменение профиля работы	36
5	Усиление конфликтности отношений с супругом	35
6	Кредит, ипотека (при наличии)	31
7	Изменение условий жизни	25
8	Изменение жизненных привычек	24
9	Проблемы с начальством	23
10	Изменение условий работы	20
11	Изменение социальных привычек	18

Рис. 1. Шкала стресса

помощи и морально-психологическому сопровождению сотрудников, уволенных со службы в органах внутренних дел. Так как сотрудники правоохранительных органов сталкиваются с рядом трудностей объективного и субъективного характера.

Трудности объективного характера: сводятся к проблеме переноса профессиональной подготовки ОВД в условия гражданского общества. Практика показывает, что зачастую отсутствует прямое соответствие между специальностями ОВД и профессиями гражданского профиля.

Трудности субъективного характера: сводятся к тому, что современные условия рынка требуют от бывшего полицейского исключительно высокой социально-психологической адаптации: способности гибко менять стиль взаимоотношений с окружающим миром, менять привычные установки и поведенческие стереотипы [2].

Сокращение, увольнение с работы или уход на пенсию – это кризисная ситуация для человека, требующая новых адаптационных ресурсов. А все новое приводит к изменениям в эмоциональной сфере человека, вызывая тревожность, неуверенность, стресс. Сотрудник, испытывающий сильное стрессовое напряжение, сложно осознает данную ситуацию, так как запускаются защитные реакции: ступор или агрессия. Поэтому психологи советуют разговоры с работником об увольнении проводить очень быстро [3].

Некоторые сотрудники считают, что их уволили несправедливо, так как они были квалифицированными хорошими специалистами и знают свою работу лучше тех, кого оставили на службе. В связи с этим растет обида и разочарование и как результат – потеря контакта с коллегами. В период сокращения дефицит информации порождает высокое количество слухов, информация искажается, что неизбежно вызывает в коллективах напряжение, панику и межличностные конфликты. Также страдает качество работы, дела не находят своего логического завершения, так как сотрудники находятся в ситуации неопределенного будущего или поиска новой работы.

Чтобы не поддаться панике и не дать шанс тревоге завладеть разумом, важно в такой ситуации сохранить контроль и критичность мышления. Сосредоточиться на работе, привести

все дела в порядок и начать действовать, тем более процесс увольнения из органов внутренних дел небыстрый, необходимо соблазнить массу различных формальностей. Пользуясь этим временем и направив энергию в позитивное русло, например на поиски другой работы, у сотрудника не будет времени жалеть себя и пускать в голову негативные мысли [4].

Переполюсовывая эмоциям найти конструктивный выход – обсудить ситуацию с близкими, друзьями, съездить с семьей в долгожданный отпуск, переключить внимание на приятные мысли, вспомнить любимые занятия, увлечения, на которые не хватало времени. Можно заняться делами, которые регулярно откладывались на потом, да и просто выспаться. Такая разрядка поможет сотруднику спокойнее взглянуть на ситуацию, проанализировать её и наметить план действий.

Если у сотрудников есть непогашенные кредиты, необходимо обратиться в банк и обсудить ситуацию с консультантом, ведь любой банк заинтересован в том, чтобы получить от Вас, хоть какие-то деньги, и потому может согласиться на уступки, например, временно снизить кредитные выплаты или даже на какой-то срок их заморозить [2].

Как помочь близкому человеку пережить трудную ситуацию? Не впадать вместе с ним в панику, проявлять терпение, помочь по-другому взглянуть на эту проблему, взвесить плюсы и минусы увольнения. Главное – это поддержка и демонстрация уверенности и веры в близкого человека.

Тем более что служба в органах внутренних дел формирует у сотрудников ряд положительных качеств, которые ценятся на рынке труда: профессионализм, способность работать, не считаясь с личным временем; высокая стрессоустойчивость; мобильность; коммуникабельность; дисциплинированность; исполнительность; высокая организованность и ответственность [5].

Таким образом, сокращение – это не только стрессор для правоохранителей, но и сигнал, который дает возможность понять себя, переоценить свое отношение к работе и своей жизни, заняться любимыми делами, получить дополнительное профессиональное образование, расширить границы своих возможностей.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 31.12.2017 № 652 «О внесении изменения в Указ Президента Российской Федерации от 5 мая 2014 г. № 300 «О некоторых вопросах Министерства внутренних дел Российской Федерации»».
2. Попов Б. Психология увольнения: тонкости поиска будущего. Москва, 2013.
3. Василенко Е.В. Психологические особенности экстремальных ситуаций в деятельности полиции. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 227 – 229.
4. Жикривецкая Ю.В., Василенко Е.В. Тайм-менеджмент как способ повышения эффективности служебной деятельности сотрудников полиции. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 5 (66): 256 – 258.
5. Крыжевская Н.Н. Профессиональное правовое сознание как стержневое личностное образование, препятствующее формированию профессиональной деформации. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; 1-4: 131 – 134.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2017 № 652 «O vnesenii izmeneniya v Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 5 maya 2014 g. № 300 «O nekotoryh voprosah Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii»».
2. Popov B. Psihologiya uvol'neniya: tonkosti poiska budushchego. Moskva, 2013.
3. Vasilenko E.V. Psihologicheskie osobennosti `ekstremal'nyh situacij v deyatel'nosti policii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 227 – 229.
4. Zhikrивeckaya Yu.V., Vasilenko E.V. Tajm-menedzhment kak sposob povysheniya `effektivnosti sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnikov policii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 256 – 258.
5. Kryzhevskaya N.N. Professional'noe pravovoe soznaniye kak sterzhnevoe lichnostnoe obrazovanie, prepyatstvuyushee formirovaniyu professional'noj deformacii. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; 1-4: 131 – 134.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 159.9

Serdyukova E.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Chechen State University (Grozny, Russia); member of the chamber of judicial experts named J.G. Korukhov (Moscow, Russia), E-mail: hellin33@mail.ru

SIGNS OF THE HIDDEN CONTROL IN THE INFORMATION MATERIALS OF EXTREMIST ORIENTATION, DISTRIBUTED IN THE INTERNET. The article is based on the analysis of empirical material obtained by the author as a result of expert research of information materials. The article deals with the signs of the hidden management, designed for certain categories of young people, in order to form a relationship that justifies terrorism. The researcher composes a psychological portrait of young people, who are potential recipients of the influence for distributors of information materials with extremist power. The purpose of the impact on the category of young people described in the article is the formation of attitudes to reduce the value of earthly life, this is one of the links in the chain of sequence of formation of readiness for terrorist actions. The article also describes the special means of psychological influence aimed at the formation of readiness for armed protection of their criminal worldview and criminal community at the cost of their lives.

Key words: information material, recipient influence, controlling influence, hidden motive, special tool, Internet, terrorism.

Е.Ф. Сердюкова, канд. пед. наук, ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный;
член Палаты судебных экспертов им. Ю.Г. Корухова, г. Москва, E-mail: hellin33@mail.ru

ПРИЗНАКИ СКРЫТОГО УПРАВЛЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛАХ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ТОЛКА, РАСПРОСТРАНЯЕМЫХ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Статья написана на основе анализа эмпирического материала, полученного автором в результате экспертных исследований информационных материалов. В статье рассматриваются признаки скрытого управления, рассчитанного на определенные категории молодых людей с целью формирования у них отношения, оправдывающего терроризм; приводится психологический портрет молодых людей, являющихся потенциальными адресатами воздействия для распространителей информационных материалов экстремистского толка. Целью воздействия на описанную в статье категорию молодых людей является формирование установок на обесценивание земной жизни, что является одним из звеньев в цепи последовательности формирования готовности к террористическим действиям. Также в статье приводятся специальные средства психологического воздействия, направленные на формирование готовности к вооруженной защите преступных убеждений и преступного сообщества ценой своей жизни.

Ключевые слова: информационный материал, адресат воздействия, управляющее воздействие, скрытое побуждение, специальные средства, сеть Интернет, терроризм.

В современных условиях эффективная молодёжная политика становится одним из ведущих драйверов в развитии Чеченской Республики, способствующих повышению эффективности в различных сферах деятельности, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества, определяющих пути и способы обеспечения устойчивого повышения благосостояния российских граждан.

Именно молодёжь является наиболее мобильным участником социально-экономических процессов, происходящих в регионе. Стратегические приоритеты социально-экономического развития страны со всей остротой выдвигают на повестку дня воспитание свободного, образованного, энергичного, инициативного молодого человека.

Однако потенциал, которым обладает молодёжь – мобильность, инициативность, восприимчивость к изменениям, новым технологиям – на государственном уровне используется не в полной мере. В профессиональной среде утеряны традиции наставничества и преемственности поколений. Сама же молодёжь, как особая социальная категория, не способна самостоятельно использовать свой большой личностный потенциал и высокую исследовательско-творческую активность из-за недостаточной информированности о способах применения своих возможности в силу своей личностной незрелости [1, с. 175 – 177].

Информация разного рода и качества становится общедоступной, молодые люди получают возможность устанавливать контакты независимо от места нахождения партнера по общению. Поэтому особенно велико в настоящее время влияние на молодёжь стихийной социализации, а проблема изменений, происходящих в сознании современной молодёжи, приобретает сегодня особую остроту еще и потому, что социальная активность молодёжи может реализовываться как в приемлемых (или адекватных), так и в асоциальных, вычурных, извращенных формах, в числе которых можно назвать крайнюю выраженность радикальных взглядов (радикализм, фанатизм, экстремизм и терроризм) [2, с. 241 – 251].

Объектом исследования эксперта является психическая деятельность инициатора воздействия и продукты его психической деятельности, в частности, тексты, видео-, аудиозаписи в ситуациях, имеющих юридическое значение. Эксперт-психолог исследует материальные источники, отражающие информацию о личности автора, его мотивах и намерениях.

Информационные материалы, предоставляемые на исследование, как правило, являются креолизованными текстами, то есть в них сочетается вербальная, визуальная и аудиальная информация, поэтому средства и методы исследования выбирают комплексные, позволяющие рассматривать весь кластер исследуемых признаков во взаимосвязи всех компонентов подчас информационного материала. К числу таких средств и методов исследования относятся: лингвистический анализ семантических пространств [3, с. 385–411]; метод структурной редукции означающих [4, с. 61–83]; интент-анализ [5, с. 34.]; анализ поведения и деятельности [6].

Неоконченная сформированность личностных принципов, поиск смысла и своего пути в жизни, отсутствие жизненного опыта на фоне профессиональной и материальной неустойчивости делают молодых людей уязвимыми перед достаточно интенсивным и профессионально смоделированным воздействием при помощи информационных материалов экстремистского толка, распространяемых преимущественно через сеть Интернет.

Адресатами воздействия данных информационных материалов (например, страницы в социальных сетях, видеообращения) являются разные категории молодых людей, для каждой из которых используются свои скрытые приемы и средства влияния, детерминированные вполне конкретными целями инициаторов воздействия. В зависимости от целевой направленности такие информационные материалы Н.С. Громова предлагает разделить на пропагандистские и агитационные [7, с. 154]. Можно отметить вслед за Н.С. Громовой, что пропагандистская направленность в основном носит идеологический характер и может не привести к осуществлению конкретных противоправных действий. Материалы, имеющие агитационную направленность, ориентированы на получение конкретного результата в виде осуществления адресатом воздействия экстремистских действий. Очевидно, чтобы побудить адресата к выполнению конкретных действий экстремистской направленности, необходимо сформировать у него определенную идеологию, наделяющую эти действия особым значением и смыслом.

Эмоционально, интеллектуально и личностно незрелые люди, подверженные идеям религиозного фанатизма, являются в данном случае наиболее подходящим объектом воздействия. Как правило, они не самостоятельны, не социализированы, не имеют эмоционально-теплых доверительных отношений в своей семье либо с друзьями, у них не сформированы навыки систематического труда, их жизнь пуста и бесцельна.

Они располагают свободным временем и техническими средствами для просмотра данных информационных материалов, которые могут сформировать у них желание надеть военную форму, взять оружие и таким образом почувствовать превосходство над успешными людьми, свое значение, ценность, а также обрести, с их точки зрения, значимую цель – «выступить в поход на пути Аллаха».

Опасными для данной категории молодых людей могут стать установки на обесценивание земной жизни («Эй, дуня... слов не хватит, чтобы описать, как сильно ты мне понадобишься... ты обманчива, жестока, безжалостна...»; «... неужели вы довольствуетесь мирской жизнью больше, чем Последней жизнью?..»), которые способны стимулировать у адресатов воздействия желание проститься с этой земной (да к тому же ничем полезным не заполненной) жизнью во имя «великой цели» – «священной», с их точки зрения, мести тем, кто противодействует распространению идей религиозного фанатизма, то есть, обычным гражданам (живущим, с их точки зрения, не по «закону Всевышнего»), обществу (живущему по светским законам), государственным органам и представителям органов власти (которые охраняют граждан и общество и противодействуют распространению идей религиозного фанатизма). При этом также имплицитно делается акцент на признание адресатов воздействия мужественными и готовыми откликнуться на защиту «высшей цели» («...Аллах зовет тебя... именно тебя!...»; «...это милость Аллаха, что мы можем мстить им...»; «... вы сами увидите, как эти кафиры побегут со слезами ...»).

Информационный материал страниц в социальных сетях, как правило, представляет собой последовательное представление постов (публикаций) на религиозную тему с направленностью на обесценивание земной жизни, при этом авторы страниц демонстрируют свою приверженность идеям радикализма, религиозного фанатизма и терроризма при помощи фото, содержащих атрибуты террористической символики (черное знамя, бо-

еое оружие, военная форма), призывая «...*выступить в поход на пути Аллаха*...». На молодых женщин, как отдельную категорию адресатов воздействия, рассчитаны приемы героизации женщин в никабах с оружием в руках.

Адресаты воздействия легко поддаются управляющему воздействию, так как им важно доказать свою мужественность, взрослость, наличие силы и бесстрашия. Учитывая то, что данные видеоматериалы размещены в сети Интернет в свободном доступе, а практически все молодые люди в настоящее время владеют техникой использования мобильных телефонов и имеют доступ в сеть Интернет, они могут быть доступными неограниченному числу лиц.

Информационный материал исследуемых страниц, как правило, содержит специальные *средства внушения*, которые выражаются в использовании аффирмаций, способных при многократном повторении сформировать нужное инициатору воздействия отношение у адресата; *средства убеждения*, выражающиеся в использовании текстов в форме монологов-обращений и даже в форме стихотворений, а также в форме коротких фраз-напоминаний («... *однажды нас не станет*...»).

Внутренне состояние адресатов воздействия, обесценивающее земную жизнь, вызывается скрытым манипулятивным воздействием, направленным на формирование готовности жертвовать собой во имя высокой цели и своих «единомышленников» и закрепляется негативным подкреплением, указанием на страшную кару, которая постигнет на Страшном суде тех, кто не последует за инициаторами воздействия («... если вы не выступите в поход, Он подвергнет вас мучительным страданиям...»).

А поскольку адресаты воздействия, как правило, малограмотны, инфантильны, имеют искаженные религиозные представления, при этом слабо адаптированы к современной общественной жизни, им трудно адекватно оценивать «прогнозы» инициаторов воздействия, трудно признать себе в том, что они чего-то не понимают, им трудно сомневаться в словах людей, которые, по их представлению, соответствуют образу религиозного человека, при этом они, как правило, не имеют образования и возможности, а главное, желания, зарабатывать средства для жизни своим трудом, то данное воздействие способно достигать основной цели инициаторов воздействия – скрыто побуждать адресатов воздействия к осуществлению террористической деятельности. Для них авторами обращений рисуется возможность самоутвердиться, почувствовать себя значимым в глазах «единомышленников» и в своих собственных глазах.

Так постепенно формируется готовность к вооруженной защите преступных убеждений и преступного сообщества ценой своей жизни. Эта готовность закрепляется постоянным упоминанием имени Аллаха, ссылкой на авторитетные имена («... *сказал имам Аш-Шафии*...»; «... *приводит в своем «Тасфире» имам Ибн Джарир ат-Табари*...», «... *сказал имам Абдуллах ибн Уахбу*...»),

обесцениванием земной жизни, истинные цели инициаторов воздействия при этом скрываются.

Когнитивной составляющей формирования готовности к террористической деятельности является ряд наглядных образов, сопровождающих и дополняющих высказывания (военная форма, оружие). Совершенно очевидно, что рассматривая высказывания отдельно от видеоизображений, мы теряем целостность анализа и оценки передаваемой в информационном материале манипулятивной информации.

Использование авторами обращений крупных жестов руками является дополнительным средством привлечения внимания к своей речи и, одновременно, создает легкое трансовое состояние у адресатов воздействия, которое способствует снижению критичности по отношению к транслируемой информации, при этом процесс внушения происходит успешнее, подаваемая информация не анализируется и воспринимается безоценочно.

Лингвистическими признаками прямых призывов является наличие в высказываниях вербального императива (*просыпайтесь!, приезжайте!, отпустите эту жизнь, стремитесь ...!*); однако образ способа совершения действия, содержащийся в высказываниях, имеет практически нулевую степень конкретности, если рассматривать высказывания обособленно от сюжетного видеоряда. В этом случае большую роль играет контекст – наличие невербальных стимулов, детерминирующих ассоциативную деятельность адресата (изображений, фоновых событий), способно дозаполнить базовый фрейм, «дорисовывая» образ способа совершения действия и образ объекта действия, то есть лексического репрезентанта предмета/существа/явления, на который может быть направлено действие [8, с. 65].

Меры, предпринимаемые правоохранительными органами, недостаточны в борьбе с хорошо финансируемыми разного рода и уровня вербовщиками; более эффективным средством противодействия таким пагубным явлениям как экстремизм и терроризм, закономерно является личностная и эмоциональная зрелость молодых людей, умеющих распознавать манипуляции и противостоять им, имеющих четкую систему жизненных ценностей, высокую степень мотивации к творческому позитивному преобразованию общества, умеющих взять на себя ответственность за обустройство своей жизни и жизни своих близких.

Психологическое исследование информационно-психологических материалов является сравнительно молодым направлением экспертной деятельности. На сегодняшний день психологический инструментарий, предназначенный для оценки качественно-количественных параметров информационно-психологического воздействия, оказываемого средствами массовой коммуникации на население, не определен. Также остается открытым вопрос о том, какие именно категории молодых людей представляют наибольший интерес для инициаторов информационно-психологического воздействия через сеть Интернет в зависимости от цели и конечного результата воздействия.

Библиографический список

1. Кулагина И.Ю., Колыцкий В.Н. *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Сфера, 2001.
2. Voronkina L.B., Serdyukova E.F., Khrebina S.V., Yundin R.N., Shapovalova M.L. Research on the Chechen Republic youth value orientations as a factor of preventing the propensity for extremism. *Man in India*. 2017; T. 9: 241 – 251.
3. Динсмор Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения. *Язык и интеллект*. Москва, Прогресс. 1996: 385 – 411.
4. Кейсельман (Дорожкин) В.Р. Метод структурной редукции означающих в психотерапии. *Журнал практикующего психолога*. Под редакцией Бондаренко А.Ф. 2001; 7: 61 – 83.
5. Слово в действии. *Интен-анализ политического дискурса*. Под редакцией Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. Санкт-Петербург, 2000.
6. Шейнов В.П. *Психотехнологии влияния*. Москва: АСТ: Мн.: Харвест, 2005.
7. Громова Н.С. *Свобода слова и вербальный экстремизм в России: лингво-правовой аспект*: монография. Екатеринбург: Уральский институт коммерции и права, 2015.
8. Осадчий М.А. Судебно-лингвистическая параметризация экстремистского призыва. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012; 11 (19): 65.

References

1. Kulagina I.Yu., Kolyuckij V.N. *Vozrastnaya psihologiya: Polnyj zhiznennyj cikl razvitiya cheloveka*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Sfera, 2001.
2. Voronkina L.B., Serdyukova E.F., Khrebina S.V., Yundin R.N., Shapovalova M.L. Research on the Chechen Republic youth value orientations as a factor of preventing the propensity for extremism. *Man in India*. 2017; T. 9: 241 – 251.
3. Dinsmor Dzh. Mental'nye prostranstva s funktsional'noj tochkij zreniya. *Yazyk i intellekt*. Moskva, Progress. 1996: 385 – 411.
4. Kejsel'man (Dorozhkin) V.R. Metod strukturnoj redukcii oznachayuschih v psihoterapii. *Zhurnal praktikuyushchego psihologa*. Pod redakciej Bondarenko A.F. 2001; 7: 61 – 83.
5. Slovo v dejstvii. *Intent-analiz politicheskogo diskursa*. Pod redakciej T.N. Ushakovoj, N.D. Pavlovoj. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Shejnov V.P. *Psihotehnologii vliyaniya*. Moskva: AST: Mn.: Harvest, 2005.
7. Gromova N.S. *Svoboda slova i verbal'nyj 'ekstremizm v Rossii: lingvo-pravovoj aspekt*: monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij institut kommercii i prava, 2015.
8. Osadchij M.A. Sudebno-lingvisticheskaya parametrizaciya 'ekstremistskogo prizyva. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem ('elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2012; 11 (19): 65.

Статья поступила в редакцию 17.06.18

УДК 159.928.22

Tochilina T.V., senior lecturer, Department of Applied Psychology, Technological University (Moscow, Russia),
E-mail: ttochilina@mail.ru

TO THE PROBLEM OF MEANINGFUL RELATIONSHIP OF BOYS AND GIRLS. The article suggests the analysis of interpersonal relations of young men and women with parents, brothers, sisters and friends. This topic is one of the key in the age psychology: it is important for a young man, for the relationships can change this worldview and opinions. Thus, the article considers significant relationships as a conduit to the inner world of a young man.

Key words: significant people, significant relationships, young men, girls.

Т.В. Точилина, доц. каф. прикладной психологии, ГОУ ВО «Технологический университет», г. Москва,
E-mail: ttochilina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье предлагается анализ межличностных отношений юношей и девушек со значимыми другими: родителями, братьями, сестрами, друзьями. Данная тема является одной из ключевых в возрастной психологии: важные для молодого человека отношения способны изменить его мировоззрение, поменять взгляды. Таким образом, в статье рассматриваются значимые отношения как проводник к внутреннему миру молодого человека.

Ключевые слова: значимый другой, значимые отношения, юноши, девушки.

Проблема изучения особенностей общения юношей и девушек обладает высокой социальной и научной актуальностью. Практические психологи и педагоги неоднократно отмечали, что юношеский возраст связан с изменениями системы ценностей, социального окружения. У юношей и девушек меняются отношения со взрослыми и сверстниками, появляются приоритеты в отборе круга общения.

Проблема «значимых отношений» является одной из наиболее обсуждаемых в социальной психологии [1; 2; 3]. По убеждению М.Ю. Кондратьева начало истории ее развития приравнивается к периоду зарождения данной науки [4]. Роль социального окружения и его влияние на психологию человека несмотря на длительную историю вопроса, продолжает до сих пор привлекать внимание как отечественных (И.С. Кон, А.А. Кроник, Е.А. Кроник, Н.Б. Шкопоров и др.), так и зарубежных ученых (У. Хайтман, В. Шутц) [5 – 8 и др.]. Этот интерес не случаен – человек может всесторонне развиваться только в социальном пространстве, в процессе межличностного общения. Общение с другими формирует межличностные отношения, которые впоследствии могут стать значимыми. Известно, что к молодому человеку или девушке предъявляются различные требования со стороны социума, что отражается на их значимых отношениях. Таким образом, значимые отношения юношей и девушки обладают особым своеобразием.

Для исследования особенностей значимых отношений юношей и девушек в работе применялись **методики**: опросник для диагностики значимых отношений А. Баклушинского, методика «значимый человек» Н. Куницына, методика «Цветовой тест отношений» Д. Эткинда.

В результате диагностики значимых отношений юношей и девушек можно отметить, что у девушек на первом месте в качестве «значимого другого» выступает мать (35%), второе место занимает друг (молодой человек) (26%), сестра и подруга занимают соответственно третье и четвертое места (16% и 12%). Следовательно, у девушек 17–19 лет присутствует тесная эмоциональная связь с матерью, её «фигура» является для них самой важной и значимой в жизни. У юношей 17–19 лет самым главным становится друг, его выбрали 32% респондентов. Отец как значимое лицо выступает для 27% юношей, 16 % юношей в качестве «значимого другого» выбрали брата. Примечательно, что подруга для молодых людей менее значима, чем для девушек данного возраста, что можно интерпретировать с одной стороны, более ранним биологическим созреванием девушек, а с другой – социальными установками и стереотипами: супружеская роль более значима для девушек и женщин, в отличие от юношей и мужчин. В результате проведения математического анализа путем расчета χ^2 **Пирсона** было установлено, что существуют различия в предпочтениях «значимого другого»: девушки выбирают чаще мать ($\Phi^*_{\text{эм}} = 2,627$ при $p \leq 0,01$) юноши – отца ($\Phi^*_{\text{от}} = 2,27$ при $p \leq 0,05$), в отношении других претендентов различий выявлено не было. Таким образом, мы можем утверждать, что для девушек характерны близкие отношения с матерью, а также становятся значимыми романтические отношения, в отличие от юношей, для которых отношения с другом и отцом более предпочтительны, чем с другими.

Было установлено, что для юношей примером для подражания чаще выступает отец, а также (но в меньшей степени) брат и педагог, но в отношении эмоциональной связи позиции отца и брата не сохраняются. Чаще всех в качестве эмоционально-значимого лица выступает мать или же подруга. Возможно, такие данные можно объяснить выводами психоаналитических исследований – о роли родителя противоположного пола для ребёнка: эмоциональная близость выше у ребёнка и родителя разного пола. Однако, несмотря на эмоциональную связь с матерью, юноши чаще от них испытывают психологическое давление.

Примером для подражания для девушек является мать, в меньшей степени – сестра и педагог. Она же является чаще всего источником благополучия. Мать для девушек выступает одним из доверительных лиц и, с точки зрения девушек, именно мать чаще всего является человеком, который её понимает.

Было установлено, что юноши в отличие от девушек, чаще считают отца образцом для примера, следуют его советам, они чувствуют, что отец чаще понимает их ($\chi^2 = 19,67$ при $p \leq 0,05$), девушки значимые отношения с отцом считают такими, потому что чувствуют защиту, поддержку от него, получают обеспечение и зависимость ($\chi^2 = 19,67$ при $p \leq 0,05$). Значимые отношения с братом у юношей состоят в том, что они чаще прислушиваются к советам брата, их мнение влияет на поведение и решения юношей ($\chi^2 = 20,13$ при $p \leq 0,05$). Девушки чаще, чем юноши заявляют о зависимости от братьев, которые также влияют на их благополучие ($\chi^2 = 20,13$ при $p \leq 0,05$). Статистически значимые различия были обнаружены в отношениях девушек и юношей со «значимым другом» – другом (молодым человеком). Так, девушки, в отличие от юношей чаще характеризуют их отношения как психологически близкие, они ощущают давление и зависимость со стороны друга, они очень часто думают о нем, и чаще принимают решения под влиянием друга ($\chi^2 = 19,71$ при $p \leq 0,05$). Статистически значимых различий значимых отношений с другими важными людьми у девушек и юношей выявлено не было.

В результате применения методики «Цветовой тест отношений» Д. Эткинда было подсчитано количество выборов цветов в отношении «значимого другого для юношей и девушек. Девушки для характеристики отношений со значимым другом чаще выбирают желтый цвет (38%), таким образом, они рассматривают данные отношения как открытые, динамичные. На втором месте выбор красного цвета у девушек (27%), примечательно, что данный цвет также чаще всего выбирается юношами (37%) как самый предпочитаемый для характеристики значимых отношений со значимым человеком. Следовательно, юноши характеризуют значимые отношения как энергичные, активные, яркие. Синий цвет у девушек занял третье место – его выбрали 19% респонденток и второе у юношей (26%). Можно отметить, что испытуемые считают свои отношения со «значимым другом» справедливыми, честными, искренними, открытыми. На четвертом месте у респондентов оказался коричневый цвет (юноши – 11%) и зеленый цвет (девушки – 12%). Фиолетовый цвет был выбран 5% юношами и 4% девушками. Он символизирует неискренность, фальшивые отношения со «значимым другом» (рис. 1).

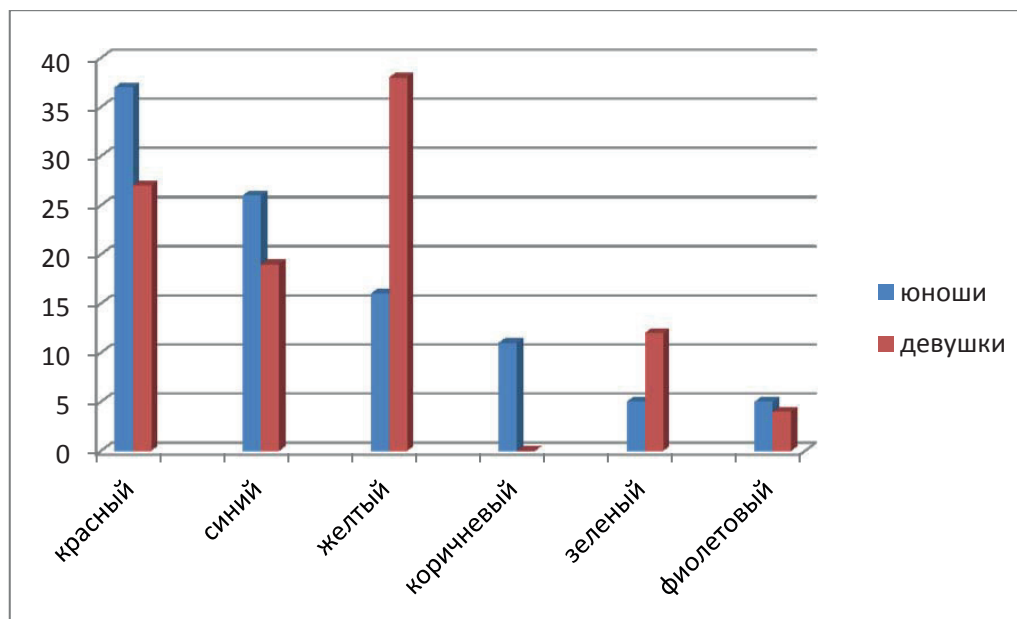


Рис. 1. Результаты диагностики цветовых показателей значимых отношений юношами и девушками

Частота выбора желтого цвета у девушек выше по сравнению с юношами, что было математически доказано ($\chi^2_{\text{змп}} = 1,726$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, девушки склонны определять значимые отношения с важным лицом как открытые, динамичные, насыщенные общением.

В результате проведения методики А.С. Баклушинского можно заметить, что юноши проводят свободное время чаще с братом и с другом, чем с иными «значимыми людьми», а девушки – с другом. Такие факты можно объяснить похожей социальной ситуацией развития юношей, а также девушек и их «значимых других» – сверстников. Возможно, этому способствуют одинаковые увлечения, сходные цели, ценности, которые объединяют юношей и девушек и, следовательно, способствуют проведению совместного времени.

Юноши указывают, что свободны для них чаще всех оказываются сестры и подруги. Получается, что проводят свободное время юноши чаще со сверстниками мужского пола, но «выделяют время» для них в случае оказания поддержки лица женского пола.

Девушки отметили, что мать чаще оказывает помощь, по сравнению с иными «значимыми другими». Такие результаты можно объяснить близкой эмоциональной связью девушек с матерью. Девушки воспринимают мать как опору в преодолении эмоциональных трудностей, следовательно, у них есть уверенность, что мать окажет им моральную помощь быстрее всех. Также девушки выбрали мать как наиболее близкого человека, с которым можно обсудить свои переживания, собственные проблемы. Такие данные расходятся с выводами исследований И.С. Кона о функциях сверстниц в решении эмоциональных затруднений. По данным ученого именно со сверстницами девушка может без стеснения обсудить какие-то важные вопросы – те вопросы, которые сложно будет поднять в разговоре с матерью или с отцом. Юноши, в отличие от девушек склонны рассматривать сверстников – брата и друга в качестве доверительных собеседников. Возможно, юношам психологически легче рассказать о чем-то важном именно сверстнику, у которого похожий жизненный опыт и, возможно, схожая точка зрения. Таким образом, девушки более искренни с матерью, а юноши – со сверстниками, что может быть связано с социальной ориентацией девушек на семью, на семейные ценности, а юношей – на широкий горизонтальный круг общения.

Практическую помощь юношам чаще оказывает мать. Возможно, такой ответ связан, что за обеспеченность необходимым, у ребенка чаще волнуется именно мать, поэтому она была выбрана как «значимое лицо», которое оказывает материальную помощь. Девушки назвали мать и отца. Таким образом, и юноши и девушки видят взрослых в качестве лиц, материально их обеспечивающих.

Однако сами юноши и девушки оказывают материальную помощь чаще сверстникам – другу и подруге. Возможно, такой факт говорит, что сверстники чаще обращаются за практической помощью к друзьям, либо сверстники являются типичным адресатом помощи у юношей и девушек.

Юноши назвали сестру и подругу, которые чаще оказывают моральную помощь, а девушки – мать и подругу. Однозначно, что и юношей и девушек чаще морально поддерживает «значимый другой» женского пола, что является достаточно предсказуемым фактом. У девушек и женщин можно чаще найти эмоциональный отклик при обращении к ним. Возможно, такие результаты свидетельствуют о более развитой эмпатии у женщин. По материалам Дж. Сидман женщины более склонны к эмпатии, чем мужчины. Похожие результаты получила в своем исследовании Т.П. Гаврилова. Она показала, что две формы эмпатичного поведения – сопереживание и сочувствие по-разному проявляются у людей разных полов. Сочувствие к сверстникам чаще встречается у мальчиков, а сопереживание – у девочек. Таким образом, юноши быстрее получают ответную реакцию – сопереживание от девушек, чем товарищей.

Чаще всего оказывают моральную помощь юноши и девушки сверстникам (сестре и подруге соответственно). Возможно, это связано с тем фактом, что респонденты в большей мере чувствуют уверенность быть полезным в решении моральных проблем сверстников, чем взрослых. Так как трудности, с которыми сталкиваются сверстники напоминают собственные, откуда может возникнуть желание помочь.

В результате результатов описательной статистики можно подвести итог – юноши и девушки предпочитают проводить свободное время с ровесниками (братом или другом), свободными для оказания моральной помощи для юношей оказываются сестра и подруга, эти «значимые другие» охотней поддержат юношей. Респонденты мужского пола чаще морально поддерживают подруг и сестер. Девушки ищут моральной поддержки чаще у матери, оказывают ее – сверстницам (сестре и подруге). В отношении источника материальной поддержки юноши и девушки солидарны, они ее находят у родителей, а оказывают такую помощь чаще сверстникам – друзьям и подругам.

Таким образом, в результате проведения эмпирического исследования значимых отношений юношей и девушек можно сделать следующие выводы:

- Иерархия «значимых других» у исследуемой группы имеет следующую структуру: у юношей на верхних местах располагаются отец, брат, а у девушек – мать, друг и сестра.
- Были выявлены особенности в выборе цветов юношами и девушками, характеризующие их значимые отношения.
- Было математически доказано, что частота выбора желтого цвета, характеризующего отношения со «значимым другим» у девушек выше по сравнению с юношами.

Библиографический список

1. Баклушинский С.А. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте. *Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования*. Том I. Выпуск II. Москва, 1993: 64 – 85.
2. Берн Ш. *Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения*. Москва, 2007.
3. Бодалев А.А. Психология общения Москва: Когито-центр, 2011.
4. Кондратьев М.Ю. «Значимый другой» слагаемые межличностной значимости. *Социальная психология и общество*. Москва, 2011; 2: 17 – 28.
5. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. *Психология отношений межличностной значимости*. Москва, 2014.
6. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: *Психология значимых отношений*. Москва, 1989.
7. Мясисhev. *Психология отношений*. Москва, 2011.
8. Точилина Т.В. *Динамика социальных контактов при переходе от младшего к среднему школьному возрасту*. Диссертация ...кандидата психологических наук. Москва, 2006.

References

1. Baklushinskij S.A. Social'noe okruzenie i Ya-koncepciya v yunosheskom vozraste. *Cennostno-normativnye orientacii starsheklassnika. Trudy po sociologii obrazovaniya*. Tom I. Vypusk II. Moskva, 1993: 64 – 85.
2. Bern Sh. *Gendernaya psihologiya. Zakony muzhskogo i zhenskogo povedeniya*. Moskva, 2007.
3. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya* Moskva: Kogito-centr, 2011.
4. Kondrat'ev M.Yu. «Znachimyj drugoj» slagaemye mezhlichnostnoj znachimosti. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. Moskva, 2011; 2: 17 – 28.
5. Kondrat'ev M.Yu., Kondrat'ev Yu.M. *Psihologiya otnoshenij mezhlichnostnoj znachimosti*. Moskva, 2014.
6. Kronik A.A., Kronik E.A. V glavnyh rolyah: Vy, My, On, Ty, Ya: *Psihologiya znachimyh otnoshenij*. Moskva, 1989.
7. Myasishev. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva, 2011.
8. Tochilina T.V. *Dinamika social'nyh kontaktov pri perehode ot mladshogo k srednemu shkol'nomu vozrastu*. Dissertaciya ...kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 28.06.18

УДК 37.018.34+159.96

Darwish O.B., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: darwish2772@mail.ru

CHARACTERISTICS OF RESILIENT STUDENTS. The article analyzes the main methodological approaches of foreign and Russian authors to the problem of human vitality, and its role in the choice of coping strategies of behavior in difficult situations. The meaning of the concept "resilience" is considered, the components of resilience are characterized: involvement, control and risk acceptance. The characteristics of youth, which is the leading activity of educational and professional, the main tumor is self-reflection, understanding of their own individuality, readiness for self-determination. On the basis of the study of the viability of high school students and showed that there are features of their manifestations. The paper concludes that the manifestation of vitality contributes to the self-realization of the individual, the preservation of resistance to stress situations.

Key words: resilience, components of resilience of personality, involvement, control, risk taking, stress resistance, self-realization.

О.Б. Дарвиш, канд. психол. наук, проф. каф. психологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: darwish2772@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

В статье анализируются основные методологические подходы зарубежных и отечественных авторов к проблеме жизнестойкости человека и её роли в выборе совладающих стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Рассматривается сущность понятия «жизнестойкость», характеризуются компоненты жизнестойкости: вовлечённость, контроль и принятие риска. Дается характеристика юношеского возраста, ведущей деятельностью которого является учебно-профессиональная, главным новообразованием выступает саморефлексия, понимание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению. На основе исследования жизнестойкости старшеклассников и студентов показано, что существуют особенности их проявления. В работе делается вывод, что проявление жизнестойкости способствует самореализации личности, сохранению устойчивости к стрессовым ситуациям.

Ключевые слова: жизнестойкость, компоненты жизнестойкости личности: вовлечённость, контроль, принятие риска, стрессоустойчивость, самореализация.

В настоящее время возрастают потребности общества в поисках путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности её жизненного пути. Условия современной жизни по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. В периоды экономических и иных кризисов для человека важной становится жизнестойкость или жизнеустойчивость личности.

Современная психология проявляет повышенный интерес к изучению жизнестойкости человека и её роли в выборе совладающих стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Проблема жизнестойкости встречается в работах таких зарубежных авторов, как С. Мадди, С. Кобейса и др. Среди отечественных авторов можно выделить Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказову, Л.А. Александрову и др. В отечественной психологии не существует понятия полностью идентичного понятию «жизнестойкость» С. Мадди. С жизнестойкостью прежде всего связывают такие понятия как: стилевые закономерности (А.А. Либин), субъектность (А.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, А.К. Осницкий), личностно-ситуационное вза-

имодействие (Е.Ю. Коржова), смысл жизни (В.Э. Чудновский), жизнестворчество (Д.А. Леонтьев), самореализация личности (Л.А. Коростылёва).

Понятие «hardiness» было введено Сьюзен Кобейс и Сальваторе Мадди. Термин находится на пересечении теории экзистенциального направления психологии и прикладной психологии стресса и особенностей совладения с ним. В своих работах Дмитрий Алексеевич Леонтьев предложил обозначать «hardiness» как «жизнестойкость» [1].

Согласно Дмитрию Алексеевичу Леонтьеву, жизнестойкость представляет собой систему убеждений, которая позволяет человеку сохранять свой внутренний баланс и устойчивость к стрессовым факторам. Понятие жизнестойкость включает в себя следующие компоненты: вовлечённость, контроль и принятие риска. От степени выраженности трёх данных компонентов и от жизнестойкости в целом зависит внутреннее состояние индивида, будет ли он испытывать внутреннее напряжение в ситуациях стресса или же будет справляться с ним за счёт совладания с ними и воспринимать его как менее значимый. Компонент вов-

лечённость характеризуется как убеждённость индивида в том, что максимальное участие в чём-либо даёт ему шанс найти для себя что-то ценное и значимое. Компонент контроль характеризуется убеждённостью в том, что противодействие, несогласие, борьба влияют на результат происходящего вокруг индивида. Человек с развитым компонентом контроля будет бороться даже, если успех не гарантирован. Человек ощущает, что сам выбирает свой путь в жизни. А человек с неразвитым компонентом контроля ощущает себя беспомощным и малозначимым, чувствует, что не в силах повлиять на происходящее вокруг него [1]. Компонент принятия риска характеризуется убеждённостью индивида в том, что всё происходящее с ним способствует его развитию за счёт знаний, полученных из жизненного опыта. В данном случае индивид одинаково оценивает как позитивный опыт, так и негативный, так как в любом случае это опыт. Человек с развитым компонентом принятия риска рассматривает жизнь как источник приобретения опыта, готов действовать в отсутствии каких-либо гарантий [2]. Данный компонент помогает индивиду оставаться открытым окружающей среде и обществу. Принятие риска – убеждённость человека в том, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта. [3].

Жизнестойкость формируется в течение всей жизни индивида. Значительную роль в формировании жизнестойкости принадлежит социуму, а именно: семье и образовательному процессу. Развитие компонентов жизнестойкости в большей степени зависит от отношений родителей с ребёнком. Жизнестойкость формируется как в подростковом, так и в юношеском возрасте. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяют термин юность как определённый промежуток времени в становлении индивида, который осуществляется в соответствии с переходом из подросткового в возраст самостоятельной взрослой жизни.

По мнению М.И. Кондакова, юность – это мера онтогенетического изменения личности между подростничеством и взрослостью. В этом возрасте совершаются специфические задачи, такие как: установление с окружающими определённых взаимоотношений, формирование семейных установок, устройство основ мировоззрения и самоопределения, выбор будущей деятельности.

Ведущей деятельностью в юношеском возрасте является учебно-профессиональная деятельность [4] и профессиональное самоопределение. В этот промежуток времени осуществляется выбор своего жизненного пути, жизненного самоопределения. В юношеском возрасте завершается персонализация личности. Главным новообразованием личности выступает саморефлексия, понимание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению. В юношеском возрасте происходят процессы, которые завершают физическое созревание человека. У юноши расширяется диапазон социальных ролей и интересов. Многие молодые люди начинают в этом возрасте свою трудовую деятельность. Но в то же время юноша остаётся зависимым от родителей. В данной работе мы опираемся на возрастную периодизацию Виктора Ивановича Слободчикова, он определяет границы юношеского возраста с 13,5 до 18 лет.

Наше исследование по определению жизнестойкости у старшеклассников и студентов (140 человек) проведено на базе гимназии № 40 г. Барнаула и Алтайского государственного педагогического университета. В качестве методик использовались: тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, методика смысловых ориентаций (СЖОД. А. Леонтьева).

В ходе исследования мы получили следующие результаты: существует взаимосвязь у студентов между шкалами «Жизне-

стойкость» и «Цели в жизни» ($r=0,362$, $p=0,002$); «Жизнестойкость» и «Принятие риска» ($r=0,667$, $p=0,000$); «Жизнестойкость» и «Процесс жизни» ($r=0,575$, $p=0,000$); «Жизнестойкость» и «Результативность жизни» ($r=0,511$, $p=0,000$); «Жизнестойкость» и «Контроль» ($r=0,874$, $p=0,000$); «Жизнестойкость» и «Локус контроля-Я» ($r=0,392$, $p=0,001$). Анализируя данные старшеклассников следует отметить, что существуют взаимосвязи между шкалами «Вовлечённость» и «Контроль» ($r=0,446$, $p=0,000$); «Вовлечённость» и «Жизнестойкость» ($r=0,842$, $p=0,000$); «Контроль» и «Жизнестойкость» ($r=0,667$, $p=0,000$); «Контроль» и «Процесс жизни» ($r=0,316$, $p=0,008$); «Контроль» и «Цели в жизни» ($r=0,433$, $p=0,000$); «Контроль» и «Результативность жизни» ($r=0,340$, $p=0,004$); «Контроль» и «Общий показатель О.Ж.» ($r=0,398$, $p=0,001$); «Принятие риска» и «Жизнестойкость» ($r=0,588$, $p=0,000$); «Принятие риска» и «Процесс жизни» ($r=-0,040$, $p=0,741$); «Процесс жизни» и «Локус контроля-Я» ($r=-0,025$, $p=0,836$); «Принятие риска» и «Результативность жизни» ($r=-0,042$, $p=0,732$); «Процесс жизни» и «Принятие риска» ($r=-0,040$, $p=0,741$); «Процесс жизни» и «Цели в жизни» ($r=0,517$, $p=0,000$); «Процесс жизни» и «Локус контроля-Жизнь» ($r=0,550$, $p=0,000$); «Процесс жизни» и «Результативность жизни» ($r=0,742$, $p=0,000$).

Следует отметить взаимосвязи между шкалами, которые имеются только у старшеклассников: «Принятие риска» и «Процесс жизни», «Процесс жизни» и «Результативность жизни», «Цели в жизни» и «Результативность жизни». У студентов сформировано большее количество взаимосвязей между шкалами, чем у старшеклассников.

Используя U критерий Мана-Уитни для нахождения разницы между двумя переменными, мы получили следующие результаты: по шкале «Вовлечённость» асимптотическая значимость равна 0,310; по шкале «Контроль» – 0,846, по шкале «Принятие риска» – 0,491, по шкале «Жизнестойкость» – 0,546, по шкале «Цели в жизни» – 0,945, по шкале «Процесс жизни» – 0,570, по шкале «Результативность жизни» – 0,387, по шкале «Локус Контроля-Я» – 0,004. Таким образом, у старшеклассников показатели выше, чем у студентов по рангам «Средний ранг» и «Сумма рангов». По «Среднему рангу» у студентов – 60,53; а у старшеклассников – 80,47. А по «Сумме рангов» у студентов – 4237,00; а у старшеклассников – 5633,00. Из чего можно сделать вывод, что у старшеклассников лучше сформировано представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и способной самостоятельно принимать решения в соответствии со своими жизненными целями. При интерпретации результатов получились интересные данные: у обследуемых студентов женского пола результаты по тесту «Жизнестойкость» выше, чем у обследуемых мужского пола, то есть компоненты жизнестойкости и жизнестойкость в целом сформированы лучше; также у обследуемых старшеклассников женского пола результаты по тесту «Смысловые ориентации» выше, чем у обследуемых мужского пола, то есть лучше сформированы смысловые ориентации. Однако, шкала «Результативность жизни» лучше сформирована у старшеклассников мужского пола. У старшеклассников женского пола жизнестойкость сформирована лучше, чем у студентов женского пола.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что существуют особенности в проявлении жизнестойкости у студентов и старшеклассников, которые необходимо учитывать при формировании жизнестойкости, способствующей самореализации личности и сохранению устойчивости к стрессовым ситуациям.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
2. Водяха С.А. Креативность студентов как предиктор психологического благополучия и жизнестойкости. *Педагогическое образование в России*. Москва, 2015.
3. Дарвиш О.Б., Верхотурова С.В. Особенности жизнестойкости студентов с разным уровнем мотивации. *Молодёжь в науке: Новые аргументы*. Сборник научных работ VII Международного молодежного конкурса (Россия, г. Липецк, 27 октября 2017 г.) Отв. ред. А.В. Горбатенко. Липецк: Научное партнерство «Аргумент», 2017; 3.
4. Дарвиш О.Б. *Возрастная психология: учебное пособие*. 3-е изд., перераб. и доп. Барнаул: АлтГПУ, 2015.

References

1. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006.
2. Vodyaha S.A. Kreativnost' studentov kak prediktor psihologicheskogo blagopoluchiya i zhiznestojkosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. Moskva, 2015.
3. Darvish O.B., Verhoturova S.V. Osobennosti zhiznestojkosti studentov s raznym urovnem motivacii. *Molodezh' v nauke: Novye argumenty*. Sbornik nauchnyh rabot VII Mezhdunarodnogo molodezhnogo konkursa (Rossiya, g. Lipeck, 27 oktyabrya 2017 g.) Otv. red. A.V. Gorbatenko. Lipeck: Nauchnoe partnerstvo «Argument», 2017; 3.
4. Darvish O.B. *Vozrastnaya psihologiya: uchebnoe posobie*. 3-e izd., pererab. i dop. Barnaul: AltGPU, 2015.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК 159.9.072

Kholodkova O.G., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: holodkova.fnk@mail.ru*

Kabanchenko E.A., *teacher-psychologist, MBU DO "DOO (p) C" "Valeological Center" (Barnaul, Russia), E-mail: ekate_rina94@mail.ru*

THE PARTICULAR FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF TEENAGERS. The problem of psychological competence of parents of teenagers is examined in the work. The age-related features of modern teenagers are analysed and specified. The authors describe the complexity of the relationship between parents and adolescents at the present stage of the development of society. The article gives a new definition of the psychological competence of parents. The authors underline the relevance of the research of psychological competence of parents in connection with the Federal Standard and new Conception of development of psychological service of education in Russian Federation. In the article the results of research of features of psychological competence of parents are described from the standpoint of its three components: cognitive, emotional and behavioral. As a result of the research the authors reveal the specific features of psychological competence of parents that can be developed and adjusted within the service of practical psychology of education.

Key words: child-paternal relations, teens, psychological competence of parents.

О.Г. Холодкова, канд. психол. наук, доц., ФГБОУВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

Е.А. Кабанченко, педагог-психолог, МБУ ДО «ДОО(п)Ц» «Валеологический центр», г. Барнаул, E-mail: ekate_rina94@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема психологической компетентности родителей подростков. Анализируются и уточняются возрастные особенности современных подростков. Обозначаются сложности взаимоотношений родителей и подростков на современном этапе развития общества. Дается определение психологической компетентности родителей. Авторы подчеркивают актуальность исследования психологической компетентности родителей в связи с ФГОС и новой концепцией развития психологической службы образования в РФ. В статье описываются результаты исследования особенностей психологической компетентности родителей в русле изучения трёх её компонентов: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. В результате выделяются дефицитарные особенности психологической компетентности родителей, которые могут быть развиты и скорректированы в рамках деятельности практической службы психологии образования.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростковый возраст, психологическая компетентность родителей.

Подростковый возраст является наиболее трудным периодом в жизни ребёнка и его родителей, в этот период происходит наибольшее количество конфликтов в отношениях детей и родителей, что связано с особенностями возраста – переходом ребёнка от детства во взрослую жизнь.

Вместе с известными проблемами подросткового возраста (проблемы самосознания, поиска собственной идентичности, осмысление своих эмоций, освоение ведущей деятельности, развитие рефлексии и самосознания) современное подростничество обнаруживает новые психологические особенности.

Всё возрастающую экономическую состоятельность подростка (зарабатывает себе на жизнь с помощью ведения блога) отмечает К.Д. Хломов. На контекстуальную идентичность образа Я современных подростков указывает К.Н. Поливанова, объясняя этот феномен многообразием социальных ролей подростка [1].

Дефицит близких отношений подростков и родителей (из-за занятости последних на работе, либо из-за собственного неумения строить эмоционально близкие отношения), как считает С.В. Кривцова, приводит к эмоциональной отчуждённости подростка и отсутствию определённости, нехватке внутренних и внешних опор в построении своей взрослой жизни [2].

К изменениям в жизни современного подростка следует отнести и изменения в семейной среде и детско-родительских отношениях. К.Д. Хломов выделяет семьи с одним родителем, семьи, в которых подростка воспитывает община, сложносочинённые семьи (семья мамы и отчима, семья папы и мачехи). Л.А. Назарова, О.А. Сковичева, Н.Г. Инсарова отмечают тенденцию исключения подростка из решения бытовых проблем и задач семьи, наличие приоритета учёбы. К особенностям взаимоотношений подростков и родителей А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и А.В. Жилинская относят множественность и временность форм существования семьи, понимание семьи как «психотерапевтического союза», размытие детско-родительских ролей, «кризис родительства» и сложности использования собственного опыта родителя для поддержки и помощи ребёнку в силу изменения общества. Поколения подростков и родителей, имеющие отдельные пространства для общения, занятий, становятся всё более изолированными друг от друга [3].

Тем не менее, пространство семьи и родители, как отмечают Т.Д. Марцинковская и И.В. Чумичева в своих исследованиях, остаются для современных подростков одним из важнейших институтов социализации, оказывают большое влияние на формирование идентичности [4].

Данные особенности подросткового возраста сопровождают изменения родительских позиций и взглядов. Подростковый возраст ставит перед родителями задачи собственных изменений, изменений позиций в отношениях с ребёнком, что невозможно без работы над собой, собственным личностным ростом и развитием.

Все вышеуказанные проблемы, а также современные социально-экономические преобразования, наличие стрессогенных факторов (экономическая нестабильность, кризис семьи, увеличение числа разводов) являются основанием для потери современными родителями уверенности в собственных силах, возникновению потребности (а затем и привыканию) обращаться за информацией по воспитанию и развитию ребенка к Интернет-ресурсам и собственным родителям. Однако старшее поколение воспитывало своих детей в условиях другой социально-экономической реальности, и в опыте бабушек и дедушек нет знаний о современной действительности. А Интернет-ресурсы не могут учесть индивидуальных особенностей конкретной семьи и ребёнка, гарантировать достоверность информации. Даже несмотря на обилие литературы по вопросам развития, воспитания детей и отношения с подростками, теоретическая подкованность в вопросе воспитания не гарантирует успех родителям на практике.

Родитель нуждается в психологической поддержке с целью формирования психологической компетентности, осознания ценности собственного родительского опыта, приобретения новых знаний и навыков эффективной коммуникации, взаимодействия с ребёнком.

Опираясь на Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором идёт речь о необходимости создания условий для развития психолого-педагогической компетентности не только педагогических работников, но и родителей, а также на концепцию развития психологической службы образования

в Российской Федерации на период до 2025 года, где одной из целей является повышение уровня психологической культуры и компетентности родителей как участников образовательного процесса, мы считаем, что повышение и развитие психологической компетентности родителей – одна из задач психологической службы образовательного учреждения.

Для психологической науки проблема психологической компетентности родителей является новой, недостаточно изученной. На сегодняшний день ещё нет единства в определении того, что представляет собой психологическая компетентность родителей. В научной литературе исследуются близкие понятия и категории, такие как феномен родительства (Р.В. Овчарова), особенности проявления отцовства (И.С. Кон), проблема материнства (В.И. Брунтман, В.А. Рамих, М.С. Радионова). Исследуются стили семейного воспитания такими учёными, как А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.Я. Варга, А.И. Захаров. Проблемы родительства и детско-родительских отношений изучали А. Адлер, Т.П. Гаврилова, В.И. Гарбузов, А.Н. Елизаров. Об особенностях психического развития детей подросткового возраста и роли данного периода в становлении личности человека упоминается в работах Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.А. Реана, Д.И. Фельдштейна, А.Е. Личко, Д.Б. Эльконина.

Как считает Д.И. Фельдштейн, развитию родительской неэффективности способствуют низкий уровень развития навыков конструктивного общения с детьми, сниженная родительская мотивация, перенос личных проблем на ребёнка. При этом «возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности» [5, с. 48].

На наш взгляд, в рамках психолого-педагогического сопровождения могут не только решаться конкретные трудности обучения, развития и воспитания детей, но и происходить становление и формирование психологической компетентности родителей.

Рассмотрев психологические проблемы родительства и детско-родительских отношений, мы пришли к выводу, что для современной семьи характерна проблема психологически несоответственного, некомпетентного родительства, проявляющегося в нарушении детско-родительских отношений, незнании возрастно-психологических особенностей детей, конструктивных приёмов и методов взаимодействия, недооценке значения семейного воспитания для личности ребёнка, невозможности создать условия для гармоничного развития личности ребёнка.

Ресурсом развития гармоничных детско-родительских отношений, функциональных семейных отношений, по мнению учёных, может стать развитие психологической компетентности родителей. Однако данный феномен в психологической науке мало исследован. Мы считаем, что для изучения психологической компетентности родителей стоит рассмотреть близкие понятия.

В исследовании педагогической компетентности родителя В.В. Селина выделяет личностно-деятельностные характеристики компетентного родителя: готовность и способность принимать ребёнка как ценность, наличие базовых психолого-педагогических знаний, применение разнообразных способов сотрудничества с ребёнком в процессе деятельности, выполнение функции социализации ребёнка в процессе семейного воспитания [6]. Проявлением родительской компетентности, по мнению М.А. Евдокимовой, является способность родителя организовать семейную социально-педагогическую среду, в которой произойдет формирование социальных навыков ребёнка [7].

Как характеристики компетентного родителя Г.Г. Филиппова выделяет способность установить доверительный контакт, умение чувствовать состояние ребёнка и понимать его поведение, умение точно определить, что и как надо сделать для своего ребёнка именно сейчас, уверенность в своих действиях [8].

Говоря о структуре родительской компетентности, Р.В. Овчарова, Н.И. Мизина и М.О. Ермихина рассматривают три её составляющих: когнитивная компетентность, эмоциональная компетентность, поведенческая компетентность. Компетентный родитель, по мнению Р.В. Овчаровой, способен видеть реальную ситуацию роста и развития ребёнка, вносить изменения, он не склонен переживать страх за то, что он «плохой», переносить этот страх на ребёнка. Компетентный родитель знает и понимает, что необходимо меняться, учиться самому [9].

Проанализировав научную литературу по проблемам психологической компетентности, родительской компетентности, педагогической компетентности родителей, а также по проблемам родительства, мы определили психологическую компетентность родителей как систему психологических знаний, умений и навыков родителей в вопросах развития и воспитания ребёнка,

представлений о родительстве, о себе в роли родителя, а также эффективное применение данной системы в процессе решения воспитательных задач и задач развития, возникающих в детско-родительских отношениях. Отличительной чертой психологической компетентности родителей является осуществление эффективного взаимодействия родителей с детьми, создание атмосферы доверия, положительного и позитивного эмоционального фона в отношениях. Наличие психологической компетентности позволяет родителям использовать, применять и опираться не только на знания и опыт, накопленный общественно-историческим опытом и наукой, но и признавать приоритет собственного опыта, знаний, представлений и своих родительских чувств.

В структуре психологической компетентности мы выделяем 3 компонента:

1. Когнитивный компонент отвечает за наличие знаний и представлений о родительстве, о себе как о родителе, о своём ребёнке, о возрастно-психологических особенностях развития детей, о конструктивных способах и формах взаимодействия с ребёнком, знания и представления о том, какие чувства родитель должен испытывать к своему ребёнку, знания об ответственном и безответственном поведении родителя.

2. Эмоциональный компонент включает в себя субъективное ощущение и переживание себя как родителя, чувства и отношение к ребёнку, эмоциональный фон родителя при осуществлении воспитательных функций, при общении и взаимодействии с ребёнком, эмоциональные переживания при оценивании себя как родителя, а также умение конструктивно реагировать на собственные отрицательные эмоции и эмоции ребёнка, навыки саморегуляции.

3. Поведенческий компонент раскрывается через деятельность, умения и навыки родителя по осуществлению родительских функций и обязанностей, проявляющихся в стиле воспитания, формах и способах взаимодействия с ребёнком, в характере обращения с ним. Так же поведенческий компонент включает в себя контроль своего поведения и эмоций.

Цель нашего исследования – изучить особенности психологической компетентности родителей подростков. Выборку исследования составили 56 матерей в возрасте от 31 до 51 года, имеющие ребёнка-подростка.

Психологическая компетентность родителей измерялась нами по трём параметрам. Когнитивный компонент измерялся с помощью методики «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой. Автор выделяет три составляющих когнитивного компонента: когнитивный аспект, эмоциональный аспект и поведенческий аспект. Эмоциональный компонент психологической компетентности родителей измерялся с помощью опросника «Сознательное родительство», разработанного М.О. Ермихиной под руководством Р.В. Овчаровой. В нашем исследовании мы анализировали показатели по таким шкалам, как родительские позиции, чувства, ответственность, отношение. Мы считаем, что данные шкалы наиболее полно раскрывают эмоциональный компонент психологической компетентности родителей. Поведенческий компонент психологической компетентности родителей измерялся с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (опросник для родителей детей в возрасте от 11 до 21 года).

Данные, полученные в ходе исследования когнитивного компонента психологической компетентности родителей, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования когнитивного компонента психологической компетентности родителей подростков (Опросник «Представления об идеальном родителе», разработанного Р.В. Овчаровой)

Аспекты когнитивного компонента психологической компетентности	Уровни		
	низкий, %	средний, %	высокий, %
Когнитивный аспект	25,00%	64,29%	10,71%
Эмоциональный аспект	69,64%	25,00%	5,36%
Поведенческий аспект	35,71%	41,07%	23,21%

Мы видим, что у большинства матерей был выявлен средний уровень когнитивного и поведенческого аспекта когнитивного компонента психологической компетентности, низкий уровень эмоционального аспекта когнитивного компонента психологической компетентности. Остановимся на каждом из них подробнее.

Первый аспект – когнитивный, то есть знания и представления родителей о процессе воспитания ребёнка, о родительстве в целом, о себе в роли родителя, родительских функциях и ответственности. Так, низкая выраженность данного аспекта характерна для 25% испытуемых, средний уровень (норма) наблюдается у 64,29% испытуемых, высокий – у 10,71% респондентов. Можно сделать вывод, что большинство матерей подростков обладают достаточным количеством знаний, опыта и представлений о процессе развития и воспитания ребёнка. Знают о том, какие функции и роли выполняет родитель, в чём зона его ответственности. Но родители испытывают дефицит знаний и представлений о процессе родительства, роста, развития и воспитания ребёнка.

Следующий аспект, который был проанализирован в когнитивном компоненте психологической компетентности родителей – это эмоциональный аспект. Итак, здесь низкий уровень выраженности характерен для 69,64% испытуемых, средний уровень (норма) показали 25% испытуемых, а высокий уровень был выявлен у 5,36%. Можно говорить о том, что родители обладают недостаточным количеством знаний об эмоциональной составляющей детско-родительских отношений, о приоритетности, важности родительской любви, доверительном контакте с ребёнком, о способах отреагирования на эмоциональные состояния подростка, представлений о том, как работать со своими эмоциями, которые возникают по отношению к ребёнку, к себе (как к родителю), к воспитательным ситуациям.

Большинство матерей со средним и высоким уровнем выраженности поведенческого аспекта когнитивного компонента психологической компетентности родителей (41,07% и 23,21% соответственно) разбираются в вопросах приоритетности типов и форм поведения, способах взаимодействия в отношениях с ребёнком, конструктивности и деструктивности определённых стилей воспитания, однако, у 35,71% матерей проявляется низкий уровень осведомлённости в данном аспекте. Это может указывать на то, что родители могут выбирать негармоничные стили и типы семейного воспитания, не учитывая возрастную-психологических особенностей подростков.

Проанализировав различные аспекты когнитивного компонента психологической компетентности родителей (знания и представления о развитии и воспитании ребёнка, об эмоциональной составляющей детско-родительских отношений, о приоритетности форм взаимодействия и стилей воспитания ребёнка), мы можем говорить о том, что для испытуемых характерно наличие знаний и представлений о психологических особенностях развития, воспитания детей, о своих родительских функциях, ответственности и о своей роли родителя. Стоит отметить, что наблюдается серьёзный дефицит знаний и представлений в области эмоционального аспекта, нехватка знаний в области когнитивного и поведенческого аспекта для некоторых респондентов.

Анализируя эмоциональный компонент психологической компетентности, мы выявили, что степень проявления у родителей таких составляющих, как родительские позиции, родительские чувства, родительская ответственность, родительское отношение, стремиться к максимальному значению. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования эмоционального компонента психологической компетентности родителей подростков (Опросник «Сознательное родительство», разработанного М.О. Ермихиной)

	Родительские позиции	Родительские чувства	Родительская ответственность	Родительское отношение
Среднее значение составляющих эмоц. компонента	23,16	23,67	24,92	26,21
Максимальное значение по шкале	30	30	30	30

Опираясь на средние показатели выборки и среднее значение по шкале, мы можем говорить о высокой степени проявления у матерей положительных эмоциональных переживаний, сопровождающих процессы родительства и воспитания детей, о проявлении положительных чувств и отношении к себе как к родителю, к своим родительским обязанностям и функциям, к своему ребёнку.

Результаты исследования поведенческого компонента психологической компетентности родителей подростков представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования поведенческого компонента психологической компетентности родителей подростков (Опросник «Анализ семейных взаимоотношений», разработанный Э.Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицкис)

	Чрезмерная выраженность диагностического значения	
Стили семейного воспитания	n	%
1. Гиперпротекция (Г+).	6	10,71%
2. Гипопротекция (Г-)	0	0,00%
3. Потворствование (У+).	0	0,00%
4. Игнорирование потребностей подростка (У-).	0	0,00%
5. Чрезмерность требований (обязанностей) (Т+).	2	3,57%
6. Недостаточность обязанностей подростка (Т-).	10	17,86%
7. Чрезмерность требований-запретов (доминирование) (З+).	8	14,29%
8. Недостаточность требований-запретов к ребёнку (З-).	19	33,93%
9. Чрезмерность санкций (жестокое воспитание) (С+).	2	3,57%
10. Минимальность санкций (С-).	31	55,36%
11. Неустойчивость стиля воспитания (Н).	10	17,86%
Потворствующая гиперпротекция (Г+, У+, Т-, З-, С-).	0	0,00%
Доминирующая гиперпротекция (Г+, У±, Т±, З±, С±).	1	1,78%
Эмоциональное отвержение (Г-, У-, Т±, З±, С±)	0	0,00%
Повышенная моральная ответственность (Г+, У-, Т+, З±, С±)	0	0,00%
Гипопротекция (гипоопека, безнадзорность) (Г-, У-, Т-, З-, С±).	0	0,00%
Жестокое обращение (Г-, У-, Т±, З±, С+)	0	0,00%
Структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи		
12. Расширение сферы родительских чувств (РРЧ).	4	7,14%
13. Предпочтение в подростке детских качеств (ПДК).	2	3,57%
Проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств (ПНК).	3	5,36%
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК).	0	0,00%
Особенности функционирования системы взаимных влияний		

14. Воспитательная неуверенность родителей (ВН).	3	5,36%
15. Фобия утраты ребёнка (ФУ).	3	5,36%
Работа механизмов семейной интеграции		
16. Незрелость родительских чувств (НРЧ)	0	0,00%
19. Предпочтение мужских качеств (ПМК).	9	16,07%
20. Предпочтение женских качеств (ПЖК).	0	0,00%

Результаты, полученные с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис, позволяют выделить в поведенческом компоненте психологической компетентности родителей подростков следующие тенденции:

1) Наличие родительской неуверенности, неустойчивости и противоречивости в стиле воспитания. Возможно, это является следствием недостаточной информированности родителей о конструктивных способах взаимодействия с ребёнком, сниженном уровне когнитивного компонента психологической компетентности родителей.

2) Проявление «навязчивой заботы», гиперопеки, ограничение подростка в его свободе, ограждение от возможных трудностей и проблем, излишний уход за ребёнком.

3) Сохранение отношений к подростку как к младшему школьнику, восприятие его незрелым, несамостоятельным, неспособным решать задачи своего возраста, вместо того, чтобы помочь подростку осуществить постепенный переход к взрослости, помочь ему подготовиться к самостоятельной жизни.

4) Недостаточность требований, санкций, запретов, границ и рамок в детско-родительских отношениях дезорганизуют подростка, что может вести к ухудшению процессов адаптации и социализации в среде сверстников, школе, социуме.

5) Наличие ожиданий от ребёнка помощи в решении собственных проблем (супружеские отношения, личностный рост).

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что психологическая компетентность родителей подростков характеризуется рядом особенностей.

Большинство родителей обладают достаточным количеством знаний и представлений о процессах развития, воспитания и родительства. Однако родители испытывают дефицит знаний об эмоциональной составляющей отношений с ребёнком, то есть о том, как правильно отреагировать на эмоциональные проявления подростка, как справиться с собственными отрицательными чувствами, возникающими в различных воспитательных ситуациях, о роли доверия и любви в детско-родительских отношениях. При этом родители склонны обладать высокой степенью положительных переживаний и эмоций по отношению к родительству и воспитанию детей, к себе как к родителю, к своим родитель-

ским обязанностям и функциям, к своему ребёнку. Данное противоречие между знаниями об эмоциональной составляющей детско-родительских отношений (когнитивный компонент) и наличием высокой степени положительных, позитивных переживаний, чувств, эмоций по отношению к родительству, воспитанию, ребёнку и к себе, как к родителю (эмоциональный компонент), указывает на недостаточную ориентированность родителей в данном вопросе. Так, родители склонны ориентироваться, брать во внимание и ожидать только положительный и позитивный фон в ситуациях родительства, в отношении к себе как к родителю, к своему ребёнку, что является невозможным. А столкновение с отрицательными эмоциями, возникающими в ответ на воспитательную ситуацию, ребёнка или себя самого, возможно, не находит конструктивного выхода в силу отсутствия знаний о способах саморегуляции, поэтому родитель может переносить данное эмоциональное напряжение в сферу воспитания.

Недостаток знаний о способах конструктивного взаимодействия в отношениях с ребёнком проявляется у родителей в наличии родительской неуверенности, неустойчивости и противоречивости в стиле воспитания, стремлении освободить подростка от возможных трудностей и проблем, сохранении отношений к подростку как к младшему школьнику, недостаточности требований, санкций, запретов, границ и рамок в детско-родительских отношениях, наличии ожидания от ребёнка помощи в решении собственных проблем (супружеские отношения, личностный рост).

Мы считаем, что зоной развития психологической компетентности родителей подростков становится: когнитивный компонент (как область знаний об эмоциональной составляющей детско-родительских отношений), эмоциональный компонент (в области развития гибкости и толерантности к ощущению и переживанию и положительных, и отрицательных эмоций, а также развитию навыков эмоциональной саморегуляции), поведенческий компонент (вопросы последовательности и устойчивости стиля воспитания, предъявляемых родителями по отношению к подростку требований и обязанностей, запретов, поощрений и наказаний в воспитании).

На основании проделанной работы были найдены новые направления исследования в рамках данной тематики. Проанализировав теоретические материалы по проблеме психологической компетентности родителей, мы обнаружили, что не изученным является вопрос ресурсов психологической компетентности родителей, нет единого инструментария для исследования данного феномена. Интересным нам представляется и вопрос личностных особенностей родителей, которые оказывают влияние на становление их психологической компетентности, различия в особенностях психологической компетентности отцов и матерей, а также родителей детей разного возраста. Данная информация будет представлять интерес для специалистов практической службы психологии образования в деятельности, связанной с групповой работой или индивидуальной работой с родителями подростков.

Библиографический список

1. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития. *psyjournals.ru: портал психологических изданий*. Available at: http://psyjournals.ru/files/67972/01_Khlomov_psyedu_1_2014.pdf
2. Кривцова С.В. Вызовы неопределённости и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход). *psystudy.ru: электронный журнал «Психологические исследования»*. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html>
3. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории. *psyjournals.ru: портал психологических изданий*. Available at: <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2016050204>
4. Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве. *psystudy.ru: электронный журнал «Психологические исследования»*. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1094-martsinkovskaya39.html>
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. *Вестник практической психологии образования*. 2011; 1: 45 – 54.
6. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2009.
7. Евдокимова М.А. Дефицит родительской компетентности как генетический источник личной виктимности ребёнка. *Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 16 – 18 апреля, Новосибирск: НГПУ, 2013: 267 – 270.
8. Филиппова Г.Г. *Психология материнства: учебное пособие*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002.
9. Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен: учебное пособие*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.

References

1. Hlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennykh dorog: socializaciya, analiz faktorov izmeneniya sredy razvitiya. *psyjournals.ru: portal psihologicheskikh izdanij*. Available at: http://psyjournals.ru/files/67972/01_Khlomov_psyedu_1_2014.pdf

2. Krivcova S.V. Vyzovy neopredelennosti i stanovlenie vnutrennej prochnosti lichnosti v processe ontogeneza ('ekzistencial'no-analiticheskij podhod). *psystudy.ru: 'elektronnyj zhurnal «Psihologicheskie issledovaniya»*. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivcova40.html>
3. Bocharov A.A., Zhilinskaya A.V., Hlomov K.D. Perspektivy sovremennyh podrostkov v kontekste zhiznennoj traektorii. *psyjournals.ru: portal psihologicheskikh izdaniy*. Available at: <http://dx.doi.org/10.17759/jmpf.2016050204>
4. Marcinkovskaya T.D., Chumicheva I.V. Problema socializacii podrostkov v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve. *psystudy.ru: 'elektronnyj zhurnal «Psihologicheskie issledovaniya»*. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1094-martsinkovskaya39.html>
5. Fel'dshtejn D.I. Glubinye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2011; 1: 45 – 54.
6. Selina V.V. *Razvitiye pedagogicheskoy kompetentnosti roditel' detej rannego vozrasta v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2009.
7. Evdokimova M.A. Deficit roditel'skoj kompetentnosti kak geneticheskij istochnik lichnoj viktimmnosti rebenka. *Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 16 – 18 aprelya, Novosibirsk: NGPU, 2013: 267 – 270.
8. Filippova G.G. *Psihologiya materinstva: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2002.
9. Ovcharova R.V. *Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen: uchebnoe posobie*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 316.334.2+331.5

Arskieva Z.A., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: zaliya66@mail.ru

PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR AFFECTING THE CHOICE OF PROFESSION AMONG SCHOOL GRADUATES.

The article reflects upon the theoretical foundations of professional orientation, distinguishes the role of career guidance in the choice of profession by a teenager. The work reveals the results of studying of propensity to a trade of teenagers on the basis of a computer complex "Proforientator". The results of the study confirm the hypothesis about the importance of organizing career-oriented work for defining adolescents' propensity for the profession with regards to its natural data.

Key words: professional orientation, motivational sphere, social activity, professional counseling.

З.А. Арскиева, ст. преп. каф. «Педагогика и психологии», Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: zaliya66@mail.ru

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

В данной статье отражены теоретические основы профессиональной ориентации, говорится о роли профориентационной работы при выборе профессии подростком. Далее в работе даны результаты изучения склонности к профессии подростков на основе компьютерного комплекса «Профориентатор». Результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о важности организации профориентационной работы, так как результаты первичного исследования подтверждают тот факт, что подростки затрудняются с определением профессией из-за незнания своих способностей, а также требований каждой профессии.

Результаты профориентационной деятельности способствуют определению подростками склонности к профессии с учётом их природных данных.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, мотивационная сфера, социальная активность, профконсультация.

Профессиональная ориентация – это целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, объединённых общностью цели и единством управления: профессиональное просвещение; развитие интересов, склонностей школьников в различных видах деятельности – игровой, познавательной, трудовой, профессиональная активизация; профессиональная психодиагностика; профессиональная консультация; профессиональный отбор (подбор); профессиональная адаптация и профессиональное воспитание [1, с. 11 – 12].

Существование проблемы профессионального самоопределения связано с противоречием между системой внешних стимулов, характеризующих современную практику работы школ и системой реально действующих мотивов старшеклассников [2, с. 49 – 56].

Формирование мотивационной сферы школьников заключается не в том, что они овладели моральными ценностями, заключёнными в требованиях общества, и правилах поведения, а в индивидуальной убеждённости, обеспечивающей социальную активность, деятельную позицию каждого школьника по отношению к своему будущему. Итак, потребность в овладении конкретным видом труда делает выбор профессии мотивированным и осознанным [3, с. 13 – 14].

В исследованиях и практических разработках по профориентации с середины прошлого века до наших дней, особенно-сти человека характеризовались исходя из требований профессии, а не из природы индивидуальности: обладает ли человек тем мышлением, которое нужно профессии, тем вниманием и памятью, моторикой, скоростью реакции. То есть отношение «человек – профессия» анализировалось только в направлении

от профессии к человеку; на этом строились отбор и профессиональная тренировка. Понятия и термины, которые характеризовали бы индивидуальные особенности, как природные, так и приобретённые человеком до вступления в данную профессию и независимо от неё, популярностью не пользовались.

Выбор профессии долгое время рассматривался как поиск соответствия между требованиями профессии и индивидуальностью. Такой подход стали называть «диагностическим» и отнесли к разряду директивных форм профконсультации и профориентации [4, с. 32].

При этом полностью игнорировался тот факт, что мир профессий чрезвычайно динамичен, изменчив, и требования, предъявляемые ими к человеку, неуклонно меняются. И, наряду с этим, сама индивидуальность человека так же рассматривается, как нечто застывшее и неизменное, раз и навсегда заданное и связанное с профессиональными требованиями [5, с. 2 – 3].

В настоящее время экономической и политической нестабильности в обществе человек вынужден полагаться на самого себя, необходимо быть мобильным и гибким, способным быстро и правильно ориентироваться в общем характере любой специальности и определять свою пригодность к ней. Незнание содержания профессиональной деятельности и соответственно неудовлетворённость полученной специальностью, в свою очередь, является одной из причин текучести кадров, низкой производительности труда, смены трудовой деятельности.

Осознанный выбор профессии влияет на дальнейшую жизнь, определяет успешность самореализации, социализации, карьерного и профессионального роста. Необходимость орга-

низации эффективного профессионального консультирования направленного на помощь подростку в осознанном выборе профессии, отвечающей общественным и личностным требованиям, делает эту проблему актуальной.

Профессиональная ориентация учащихся была и остаётся важной задачей школы. На деле всё обстоит иначе. Профориентационная работа если и проводится, то чаще всего от случая к случаю. Ликвидированы кабинеты профориентации, распались связи с предприятиями. В результате неграмотной профконсультационной работы или отсутствия таковой вообще, профессиональное самоопределение выпускников школ происходит зачастую стихийно.

Основное противоречие состоит в том, что, несмотря на достаточно подробное изучение вопроса профориентации, существует множество методик по выявлению способностей к той или иной профессии, зачастую профориентационная и профконсультационная работа осуществляется в отрыве от реальной потребности в рабочей силе и не способствует развитию навыков самостоятельного выбора профессии. Это противоречие обусловлено недостаточной обеспеченностью педагогической практики нормативными документами; методической литературой; обменом конкретным опытом.

Наличие данного противоречия определяет **цель работы**: изучение влияния профессионального консультирования на выбор подростками профессии.

Объект – процесс профориентационной работы с подростками.

Предмет – содержание, методы и условия профессионального консультирования, направленного на выбор профессии подростками.

Гипотеза исследования. Профориентационная работа с подростками будет эффективнее, если:

- определить, выявить оптимальные социально-педагогические условия для самостоятельного профессионального выбора подростком;
- организовать консультационное воздействие, направленное на поддержку подростка в выборе профессии;
- оказать помощь подростку в ознакомлении со своими способностями, возможностями и в постановке реальных целей в выборе профессии с использованием принципа мотивационного обеспечения.

Задачи исследования:

- изучить научные и теоретические основы профориентирования;
- охарактеризовать возрастные особенности старшеклассников и их взаимосвязь и влияние на выбор подростками профессии, а так же дать определение основным характеристикам, влияющим на выбор профессии: цели и идеалы, временная перспектива, специфика целеполагания, воля, самоопределение, самооценка, жизненные планы.
- рассмотреть особенности формирования мотивационной сферы личности, потребностей, мотивов и целей, а также определить мотивы выбора профессии;
- описать структуру профориентационного консультирования и профессиональной диагностики;
- исследовать влияние профориентационного консультирования на выбор подростками профессии.

Методологические основы исследования составили:

- личностно-ориентированный подход, рассматривающий взаимосвязь возрастных особенностей с выбором профессии подростком (Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, А.И. Воробьёва, И.С. Кон, Р.С. Немов, Л.Ф. Обухова, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.);
- системный подход в решении проблемы профориентации (Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко).

Для решения поставленных в исследовании задач использованы следующие **методы**:

- теоретические: междисциплинарный анализ и синтез методологической, педагогической, психологической литературы по вопросам профессиональной ориентации подростков, инструкций и методических рекомендаций по проблемам исследования;
- эмпирические: при исследовании мы использовали компьютерный комплекс «Профориентатор». Данная программа профориентационной диагностики разработана высококвалифицированными психологами-тестологами и IT-специалистами под научным руководством доктора психологических наук, профессора МГУ А.Г. Шмелева.

Научная новизна заключается в комплексной диагностике интересов, способностей и свойств личности для успешной профессиональной самореализации учащихся; эмпирически доказано, что для определения и выбора профессии важное значение имеет профориентационная работа, проводимая в школах взрослыми, занятыми воспитанием и обучением детей.

Практическая значимость работы состоит в том, что организованные на практике методы профессионального консультирования направлены на помощь подростку в самоопределении при выборе профессии; результатами исследования могут воспользоваться педагоги, психологи службы образования, а также родители.

В данном исследовании принимали участие 30 учащихся выпускных классов.

Тестовый комплекс «Профориентатор» предназначен для проведения профориентационных консультаций со старшеклассниками (учащимися 8–11 классов), рассматривающими вопрос о выборе профессии и высшего или среднего специального учебного заведения, а также с выпускниками школ, ещё не имеющими опыта работы.

При выборе профессии очень важно соответствие психологических особенностей человека характеристикам профессии.

Тест «Профориентатор» включает вопросы на оценку интересов и личностных качеств и задания на оценку уровня развития способностей. Данный комплекс позволяет совместить анализ интересов, способностей и личностных качеств учащихся в рамках диагностики их профессиональных склонностей.

Почему важна комплексная диагностика интересов, способностей и свойств личности для успешной профессиональной самореализации учащихся?

Во-первых, профессия должна быть ИНТЕРЕСНА. Если ребёнку нравятся животные, растения, то ему будет интересно в профессиональной деятельности сталкиваться с объектами живой природы. Если он любит технику – интерес к ней будет поддерживать его в деятельности инженера-конструктора или физика-теоретика.

Во-вторых, любая профессия требует, чтобы у человека присутствовали так называемые «профессионально важные качества» – например, корректору важно внимание, художнику – образное мышление и т. д. Поэтому, выбирая определённую профессию, важно осознать, какие СПОСОБНОСТИ соответствуют профессионально важным в данной профессии качествам.

В-третьих, тип реализуемой профессиональной деятельности должен совпадать с ЛИЧНОСТНЫМ, психологическим типом. Скажем, общительным людям больше подойдут профессии, связанные с многочисленными контактами, а эмоционально неустойчивым не подходят рутинные виды деятельности, требующие концентрации в течение длительного времени.

Следовательно, в данном случае понятие «профессиональная склонность» следует понимать как интерес, подкреплённый соответствующими личностными качествами и развитием соответствующих способностей, то есть как совпадение интересов, способностей и характера человека, требуемых для определённой профессии (группы профессий). Учитывая вышесказанное, тестовый материал сфокусирован на интересах и способностях, важных для приобретения образования в соответствующей профессиональной области.

Исследование проводилось в два этапа: первый этап – до профориентации и второй – после профориентационной работы.

На первом этапе мы не смогли выявить у большинства респондентов явно выраженную склонность к той или иной профессии, а лишь наблюдали предпочтения ко всем представленным направлениям, а на втором этапе после профориентационной работы было выявлено, к какой профессии имеет склонность каждый из ребят. Например, если из всего блока мы просмотрим данные по дифференциально-диагностическому опроснику Е.А. Климова, мы наблюдаем склонность к каждому типу профессий – человек-человек, человек-техника, человек-знаковая система, человек-художественный образ, человек-природа – где в дальнейшем мы сопоставили склонности по каждому типу профессии со следующими блоками:

- блок интересы;
- блок структура интеллекта;
- блок личности.

В данном исследовании принимали участие 30 учащихся выпускных классов.

По каждому типу профессии совпадали и блоки интересов, т. е. имеющим склонность к типу профессии человек – человек

соответствовали: блок интересов, блок структуры интеллекта и блок личности.

В результате проделанной работы решены задачи исследования по изучению научных и теоретических основ профориентирования, по рассмотрению особенностей формирования личности подростка, а также мотивов выбора профессии подростками.

Анализ результатов проведенного нами исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) Для успешности в выборе профессии необходимо ознакомить подростков со своими способностями и склонностями и осмыслить, какого рода виды деятельности присущи данным

способностям, всё это возможно с помощью комплекса методик, выбранных нами.

2) Успешность данной работы обусловлена обеспечением социально-педагогических и психологических условий в школе и использованием различных форм и методов профориентационного консультирования.

3) При профориентации подростков важно акцентировать внимание на конкретные виды профессии, знакомить подростков со спецификой данной профессии, будь это встреча с людьми данной профессии или же экскурсии по местам интересующей работы. Всё вышесказанное, на наш взгляд, может способствовать профессиональному самоопределению подростка.

Библиографический список

1. Береснева Н.В. Классный час «В поисках своего призвания»: по теме «Мир профессий и твоё место в нём». *Последний звонок*. 2008; 8: 11 – 12.
2. Бякова Н.В. Групповая профориентационная игра «Путь в профессию». *Воспитание школьников*. 2011; 1: 49 – 56.
3. Гайворонская Т.А. Поиграем в экономику: конкурсная программа для учеников 9 класса. *Последний звонок*. 2006; 12: 13 – 14.
4. Загашев И.О. Занятия по профориентации в библиотеке. *Библиотечка «Первого сентября»*. Библиотека в школе. Москва: Чистые пруды, 2008; 20: 32.
5. Дейстер И.В. Все работы хороши – все профессии важны: семейная сценка. *Последний звонок*. 2008; 12: 2 – 3.

References

1. Beresneva N.V. Klassnyj chas «V poiskah svoego prizvaniya»: po teme «Mir professij i tvoe mesto v nem». *Poslednij zvonok*. 2008; 8: 11 – 12.
2. Byakova N.V. Gruppovaya proforientacionnaya igra «Put' v professiyu». *Vospitanie shkol'nikov*. 2011; 1: 49 – 56.
3. Gajvoronskaya T.A. Poigraem v `ekonomiku: konkursnaya programma dlya uchenikov 9 klassa. *Poslednij zvonok*. 2006; 12: 13 – 14.
4. Zagashev I.O. Zanyatiya po proforientacii v biblioteke. *Biblioteka «Pervogo sentyabrya»*. *Biblioteka v shkole*. Moskva: Chistye prudy, 2008; 20: 32.
5. Dejster I.V. Vse raboty horoshi – vse professii vazhny: semejnaya scenka. *Poslednij zvonok*. 2008; 12: 2 – 3.

Статья поступила в редакцию 03.08.18

УДК 159.9

Zharova D.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: zharodar@yandex.ru

Kochneva E.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: e.m.kochneva@yandex.ru

Murzina E.B., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Nizhny Novgorod Institute of the Moscow Humanitarian and Economics University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: murzina63@mail.ru

Batyrshina A.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Humanities, Information Technology and Services, Sochi State University (Sochi, Russia), E-mail: arb.71@mail.ru

THE WOMAN'S NAME IN PSYCHOLOGY: EUGENIA HANFMANN. The article reconstructs biography of Eugenia Hanfmann, one of the Russian female psychologists, who emigrated from Russia in the first half of the 20th century. The work briefly describes the directions of her research and thereby supplement her information in Russian-language sources. Chronologically and conceptually, the scientific work of E. Hanfmann is reduced to two main areas: the study of cognitive processes in the early period of career development, and the psychology of personality, psychotherapy in a later period. Due to the fact that the biography and scientific heritage of Eugenia Hanfmann have not been the subject of a special study so far, the article will contribute to the reconstruction of the life path and professional interests of this woman-psychologist.

Key words: history of psychology, woman's names in psychology, Eugenia Hanfmann, biography, scientific heritage, historical and psychological research.

Д.В. Жарова, канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: zharodar@yandex.ru

Е.М. Кочнева, канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: e.m.kochneva@yandex.ru

Е.Б. Мурзина, канд. психол. наук, доц., Московский гуманитарно-экономический университет (Нижегородский институт), г. Нижний Новгород, E-mail: murzina63@mail.ru

А.Р. Батыршина, канд. психол. наук, доц., Международный инновационный университет, г. Сочи, E-mail: arb.71@mail.ru

ЖЕНСКИЕ ИМЕНА В ПСИХОЛОГИИ: ЕВГЕНИЯ ХАНФМАНН

В данной статье представлено научное наследие и биография одной из русских женщин-психологов, эмигрировавших из России в первой половине XX века, Евгении Ханфманн. Авторы стремились проследить и описать направления её исследований и, тем самым, дополнить информацию о ней в русскоязычных источниках. На основе изучения отечественных и зарубежных источников мы пришли к выводу, что объективно оценить масштаб потерь отечественного психологического научного сообщества возможно через изучение биографий и библиографий учёных, эмигрировавших из России после социальных потрясений начала XX века. Авторами был сделан вывод, что хронологически и концептуально научная работа Е. Ханфманн сводится к двум основным сферам: изучение когнитивных процессов в ранний период становления карьеры и психология личности, психотерапия – в более поздний период. В связи с тем, что биография и научное наследие Евгении Ханфманн до настоящего времени не являлись предметом специального изучения, наша статья будет способствовать реконструкции жизненного пути и профессиональных интересов Е. Ханфманн.

Ключевые слова: история психологии, женские имена в психологии, Евгения Ханфманн, биография, научное наследие, историко-психологическое исследование.

Несмотря на то что в работах зарубежных авторов обращение к исследованию вклада женщин в психологическую науку отмечается с 90-х годов XX века (L. Furumoto и E. Scarborough (1987, 1992, 2005), J.D. Hogan (1991), K.S. Milner (2000), C. Storm (2001), W.E. Pickren (2008) и др.), в отечественных источниках мы находим лишь редкое упоминание о женщинах-учёных, что, несомненно, препятствует адекватной оценке их вклада в развитие психологической науки [1]. Узнав всё о «великих психологах мужчинах и их великих идеях, пора сделать шаг в сторону женщин в истории психологии» [2].

В русскоязычных источниках практически неизвестно имя Евгении Ханфманн. Нам удалось найти лишь несколько публикаций отечественных авторов, в которых частично представлена её биография и научное наследие: Н.Ю. Масоликова и М.Ю. Сорокина, А. Ясницкий и А.А. Костригин. Жизненный путь и профессиональные интересы Е. Ханфманн более подробно раскрыты в работах зарубежных авторов: G. Stevens, S. Gardner «*A varied, diverse, and brilliant career, Eugenia Hanfmann (1905–1983)*» (1982), M.L. Simmel «*A tribute to Eugenia Hanfmann, 1905–1983*» (1986), W.R. Woodward статья «*Russian women emigres in psychology: Informal Jewish networks*» (2010).

В данной статье на основе изучения отечественных и зарубежных, архивных и современных источников представлено психологическое наследие одной из русских женщин-психологов [3; 4], которая была вынуждена покинуть свою Родину и искать своё предназначение сначала в Европе, а затем и в Америке, — Евгении Ханфманн.

Евгения Ханфман (рисунок 1, рисунок 2) родилась 3 марта 1905 года, в Санкт-Петербурге. Её отец М.И. Ханфман, (Максим [5], по другим источникам Моисей [6]), был политическим журналистом и членом Конституционно-демократической партии.

Мать Евгении, Катарина, получила университетское образование, работала учителем и характеризовалась как «женщина очень энергичная, любопытная, с высокими моральными идеалами» [5, р. 348]. Евгения была первой из четырёх детей в семье и единственной дочерью. У неё было три брата: Александр, получивший образование инженера, Джордж — стипендиат Гарвардского Университета, профессор в области искусства и археологии, Эндрю — экономист и профессор в Государственном колледже Эвергрин в штате Вашингтон [5, р. 348].

В 1921 году семья Ханфман покинула Россию и эмигрировала в Литву. В 1922 году Евгения вместе с матерью и братьями переехала в Берлин, где семья сменила фамилию с «Ханфман» (Hanfman) на «Ханфманн» (Hanfmann), затем в Йен, где находилась один из немногих немецких университетов, где она смогла бы обучаться Евгения — Фридрих-Шиллер-университет. В 1927 году Евгения защитила диссертацию о природе визуальных ассоциаций [6] и получила докторскую степень по философии (PhD). Это стало возможным лишь под научным руководством профессора Вильгельма Петерса (Wilhelm Peters). Несмотря на получение учёной степени, как вспоминает Евгения, «должности в академических кругах были закрыты для людей подобных мне, немецкие университеты не приветствовали иностранцев» [5, р. 349], но, благодаря настойчивости и поддержке профессора В. Петерса, спустя год (в 1928 году) Е. Ханфманн предложили должность ассистента, и в течение последующих двух лет она преподавала и проводила исследования в Психологическом институте (до 1930 года).

С 1930 по 1932 год, по рекомендации профессора В. Петерса, Е. Ханфманн проходит стажировку в США в лаборатории К. Коффка (Kurt Koffka) в Смит-Колледж [7].

В 1932 году благодаря протекции Марии Рикерс-Овсянкиной, Е. Ханфманн принимают на работу в государственную больницу Worcester (штат Массачусетс), где с 1926 года Д. Шаков (David Shakow) руководил одной из первых программ в области клинической психологии. До этого момента Евгения не была знакома с клинической психологией и психиатрией, и, она была очарована этой новой, ранее неизвестной для неё областью. Работая «психологом за зарплату дежурного» [5, р. 350], Евгения исследовала социально-психологические проблемы госпитализированных пациентов, изучала особенности расстройств мышления у пациентов с черепно-мозговыми травмами и у пациентов с шизофренией [8].

С 1936 по 1939 год Е. Ханфманн работает совместно с известным психиатром Джейкобом Казанин (Jacob Kasanin) в больнице Майкла Риз в Чикаго. Как указывает А. Ясницкий, Е. Ханфманн и Д. Казанин «с некоторыми модификациями реплицировали исследования понятийного мышления по методу «двойной стимуляции» Л.С. Сахарова и Л.С. Выготского и предложили новый метод диагностики шизофрении, названный на Западе по их первой совместной публикации 1937 г. тестом Ханфманн–Казанина (Hanfmann–Kasanin test)» [9]. В 1940-х годах любой, кто интересовался шизофренией и мышлением, знал имя Евгении Ханфманн. Стоит отметить, что именно Д. Казанин и Е. Ханфманн перевели и опубликовали полный текст книги Л.С. Выготского «Мышление и речь» («Thought and language»), тем самым способствовали популяризации его идей на западе.

В 1939 году Евгения Ханфманн получила первую академическую должность — инструктор в Колледже Маунт Холиоок (Mount Holyoke College). Последующие пять лет работала в Колледже (до 1944 года).

В 1944 году она принимает приглашение присоединиться к военному проекту — «Центр оценки персонала секретного управления стратегических служб» (Office of Strategic Services, OSS), на основе которого после войны было создано ЦРУ. Несмотря на то, что психологи практически ничего не знали о будущей деятельности кандидатов, их задачей было оценить пригодность испытуемых к решению задач, которые могли встать перед разведчиками. Mariann L. Simmel приводит воспоминания Е. Ханфманн о работе в OSS: «это было уникальное время», «мы изобретали прикладную психологию и разрабатывали собственные методы и критерии...», «это была тяжелая совместная работа в условиях



Рис. 1. Евгения Ханфманн

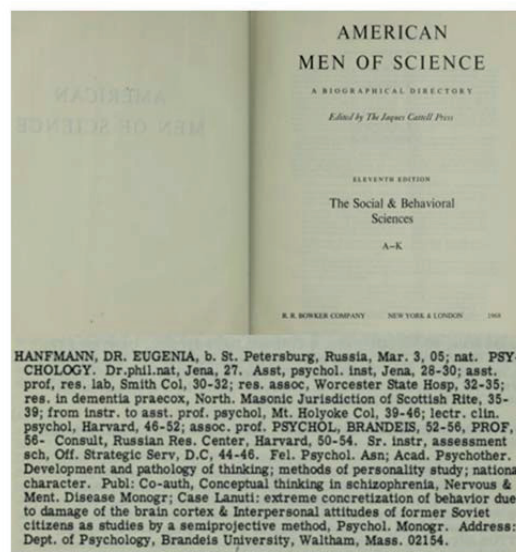


Рис. 2. Информация о Е. Ханфманн в (Eugenia Hanfmann) 1905–1983 г.биографическом справочнике «American men of science a biographical derictory» (1968 г.)

высокой групповой сплоченности», «именно тогда я стала клиницистом» [5, р. 351]. Евгения Ханфманн была одним из пяти сотрудников, кто подготовил отчет о результатах программы оценки OSS, который был издан в виде отдельной книги «Assessment of Men, a report of the OSS's assessment program during World War II» [10]. Работа в программе OSS стала решающим и поворотным моментом в смене научных интересов Е. Ханфманн: она стала изучать личность, отношения и мотивацию.

В 1946 году Е. Ханфманн начинает читать курс лекций по клинической психологии на кафедре социальных отношений в Гарвардском университете [7, р. 1119–1120]. Одновременно с этим её принимают на должность научного сотрудника в Российский научный центр. Евгения приняла участие в одном из проектов Российского научного центра, который был посвящён изучению «психологического статуса русских «перемещённых» лиц после Второй мировой войны» [6, с. 106]. Результатом работы над этим проектом была книга в соавторстве с Хелен Брейер «Six Russian men: Lives in turmoil», вышедшая в 1976 году.

В 1955 году Е. Ханфманн совместно с польско-американским психологом Джейкобом Гетцельсом публикуют статью «Межличностные установки выходцев из Советского Союза: исследование с помощью полупроективной методики» («Interpersonal attitudes of former Soviet citizens, as studied by a semi-projective method») [11]. В результате исследования «были выявлены психологические особенности русских эмигрантов, проявляющиеся в ситуациях межличностного взаимодействия и решения групповых задач, а также советские психологические установки, возникающие под влиянием тоталитарного режима» [11].

В 1952 году по «приглашению известного американского психолога, основателя гуманистической психологии, профессора Абрахама Маслоу» [6, с. 102], Евгения Ханфманн начала преподавать в Brandeis University в качестве профессора психологии. Там же она стала основателем и директором психологического консультационного центра [5], который возглавляла до 1970 года, до выхода на пенсию.

Информацию о семейном положении Евгении Ханфманн мы находим в статье «Russian women émigrées in psychology: Informal Jewish networks». Автор статьи, профессор William R Woodward,

приводит высказывание Евгении Ханфманн о её взглядах на брак: «Моё одиночество – это результат непреднамеренного решения, у него есть свои корни в опыте неудачного брака моих родителей» [12, р. 126]. Автор также указывает, что у Е. Ханфманн не было детей.

Стоит отметить, что Е. Ханфманн была почётным членом Американской психологической ассоциации и Американской академии Психотерапии [7]. В период с 1928 по 1978 годы она, не считая многочисленных статей в журналах, опубликовала следующие труды: *Die Entstehung visueller Assoziationen, Zeitschrift für Psychologie* (1928), *Conceptual thinking in schizophrenia. Psychological Monographs* (1942), *Case Lanuti: Extreme Concretization of Behavior due to Damage of the Brain Cortex, Psychological Monographs* (1944), *The former Soviet citizens' attitudes towards family as studied by a projective technique* (1954), *Psychological counseling in a small college* (1963), *Six Russian Men: Lives in Turmoil* (1976), *Effective therapy for college students* (1978).

Евгения Ханфманн умерла 14 сентября 1983 года в Уолтхеме, штат Массачусетс. Marianne L. Simmel вспоминает её как скромного человека, преданного друга для своих пациентов, студентов и коллег, «она была редким человеком, настоящей сильной русской женщиной» [5, р. 355].

Жизнь Евгении Ханфманн можно условно разделить на три этапа: детство в Российской империи, в период революционных потрясений, начало профессионального пути в Германии и выдающаяся исследовательская и преподавательская карьера в США. Она проводила исследования в лаборатории Курта Коффки (Kurt Koffka), работала в государственной больнице Worcester, преподавала на кафедре социальных отношений в Гарварде, была сотрудником Российского научно-исследовательского института. Хронологически и концептуально научная работа Е. Ханфманн сводится к двум основным сферам: изучение когнитивных процессов в ранний период становления карьеры, и психология личности, психотерапия – в более поздний период. В связи с тем, что биография и научное наследие Евгении Ханфманн до настоящего времени не являлись предметом специального изучения, наша статья будет способствовать реконструкции жизненного пути и профессиональных интересов Е. Ханфманн.

Библиографический список

1. Касьянова Д.В. Женщина в истории психологии: тень или непринятая обществом жертва. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2015; Т. 13; № 4: 76 – 77.
2. Furumoto L., Scarborough E. Placing women in the history of comparative psychology. *Historical perspectives and the international status of comparative psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987: 103 – 117.
3. Жарова Д.В., Батыршина А.Р. Б. Сайдис: забытые имена в психологии. *Вестник Мининского университета*. 2017; 2: 11 – 18.
4. Жарова Д.В., Батыршина А.Р. Женские имена в психологии: Мария Рикерс-Овсыанкина. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6; № 1: 85 – 103.
5. Simmel M. L. A tribute to Eugenia Hanfmann, 1905 – 1983. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 1986, № 22: 348 – 356.
6. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество. *Методология и история психологии*. 2011; Т. 6., Выпуск 2: 92 – 116.
7. Hanfmann Eugenia (1905 – 2000). In M.B. Ogilvie, & J.D. Harvey (Eds.). *The biographical dictionary of women in science: Pioneering lives from ancient times to the mid-20th century*. Vol. 1: 1119 – 1120.
8. Rhoda K. *Unger Psychology in the United States*. Available at: <https://jwa.org/encyclopedia/article/psychology-in-united-states>
9. Ясницкий А. Изоляционизм советской психологии? Неформальные личные связи учёных, международные посредники и «импорт» психологии. *Вопросы психологии*. 2012; 1: 100 – 111.
10. Donald W. MacKinnon, *How Assessment Centers Were Started in the United States: The OSS Assessment Program*. Pittsburgh: Development Dimensions International, 1974.
11. Костригин А.А. Межличностные установки выходцев из Советского Союза: исследование с помощью полупроективной методики. *История российской психологии в лицах: Дайджест*. 2017; 5: 12 – 73.
12. Woodward W.R. Russian women émigrées in psychology: Informal Jewish networks. *History of Psychology*. 2010; V. 13; No 2: 111 – 137.

References

1. Kas'yanova D.V. Zhenschina v istorii psihologii: ten' ili neprinyataya obschestvom zhertva. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2015; T. 13; № 4: 76 - 77.
2. Furumoto L., Scarborough E. Placing women in the history of comparative psychology. *Historical perspectives and the international status of comparative psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987: 103 - 117.
3. Zharova D.V., Batyrshina A.R. B. Sajdis: zabytye imena v psihologii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; 2: 11 – 18.
4. Zharova D.V., Batyrshina A.R. Zhenskie imena v psihologii: Mariya Rikers-Ovsiyankina. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6; № 1: 85 – 103.
5. Simmel M. L. A tribute to Eugenia Hanfmann, 1905 – 1983. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 1986, № 22: 348 – 356.
6. Masolikova N.Yu., Sorokina M.Yu. Istoriya rossijskogo nauchnogo zarubezh'ya i psihologicheskoe soobschestvo. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2011; T. 6., Vypusk 2: 92 – 116.
7. Hanfmann Eugenia (1905 – 2000). In M.B. Ogilvie, & J.D. Harvey (Eds.). *The biographical dictionary of women in science: Pioneering lives from ancient times to the mid-20th century*. Vol. 1: 1119 – 1120.
8. Rhoda K. *Unger Psychology in the United States*. Available at: <https://jwa.org/encyclopedia/article/psychology-in-united-states>
9. Yasnickij A. Izolyacionizm sovetskoy psihologii? Neformal'nye lichnye svyazi uchenyh, mezhdunarodnye posredniki i «import» psihologii. *Voprosy psihologii*. 2012; 1: 100 – 111.
10. Donald W. MacKinnon, *How Assessment Centers Were Started in the United States: The OSS Assessment Program*. Pittsburgh: Development Dimensions International, 1974.
11. Kostigrin A.A. Mezhlchnostnye ustanovki vyhodcev iz Sovetskogo Soyuza: issledovanie s pomoshch'yu poluproektivnoj metodiki. *Istoriya rossijskoy psihologii v lichah: Dajdzhest*. 2017; 5: 12 – 73.
12. Woodward W.R. Russian women émigrées in psychology: Informal Jewish networks. *History of Psychology*. 2010; V. 13; No 2: 111 – 137.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 159.954

Ivanova A.V., postgraduate, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: sasha-vano@rambler.ru

CHARACTERISTICS OF VOLUNTARY IMAGINATION IN STUDENTS AND WORKERS – YOUNG MEN AND WOMEN. The article presents the results of the research aimed at the study of the spatial and intensity characteristics of voluntary imagination in given situations of biological and personal frustration the needs of working and learning men and women. The spatial characteristic of voluntary imagination is considered as the involvement of a particular sphere of life in the content of the imaginative response of the Respondent, included in the content of the imagination of the subject, which is actualized under the influence of frustration. The intensity characteristic of imagination is interpreted as the degree of clarity, detail, subjective significance of the content of imagination. Research methods: a projective method of unfinished sentences; a content-analysis of the results of the verbal completing (imaginative response) by the respondents of incomplete sentences; procedure quartiniana; binomial distribution; method of expert evaluations instructors of categories; methods of nonparametric statistics. According to the results of the study, the social status and gender of young people have different effects on the features of spatial and intensity characteristics of voluntary imagination, depending on the nature of frustrated needs. During the frustration of biological needs, the specificity of the spatial and intensity characteristics of the respondents' imagination is affected by their social status and gender. When frustrating the personal needs of respondents on the identity of the intensive characteristics of imagination affect their social status and gender of students.

Key words: imagination, voluntary imagination, imagination content, characteristics of imagination, biological needs, personal needs, imaginative response, working people, students, men and women.

A.B. Иванова, аспирант Южного Федерального Университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: sasha-vano@rambler.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ И РАБОТАЮЩИХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ – МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В статье излагаются результаты исследования, нацеленного на изучение пространственной и интенсивностной характеристик произвольного воображения в заданных ситуациях фрустрации биологических и личностных потребностей работающих и обучающихся мужчин и женщин. Пространственная характеристика произвольного воображения рассмотрена как вовлечённость той или иной сферы жизнедеятельности в содержание имажинитивного ответа респондента, включенной в актуализируемое под влиянием фрустрации содержание воображения субъекта. Интенсивностная характеристика воображения трактуется как степень отчётливости, детализированности, субъективной значимости содержания воображения. Методы исследования: проективный метод незаконченных предложений; контент-анализ результатов вербального достраивания (имажинитивного ответа) респондентами незаконченных предложений; процедура кватилирования; биномиальное распределение; метод экспертных оценок референтов категорий; методы непараметрической статистики. Согласно результатам исследования, социальный статус и пол молодых людей по-разному сказываются на особенностях пространственной и интенсивностной характеристиках произвольного воображения в зависимости от характера фрустрируемой потребности. При фрустрации биологических потребностей на специфике пространственной и интенсивностной характеристик воображения респондентов сказываются их социальный статус и пол. При фрустрации личностных потребностей респондентов на своеобразии интенсивностной характеристики воображения сказываются их социальный статус и пол обучающихся респондентов.

Ключевые слова: воображение, произвольное воображение, содержание воображения, характеристики воображения, биологические потребности, потребности личности, имажинитивный ответ, работающие молодые люди, студенты, мужчины и женщины.

Воображение – психический процесс, актуализирующий-ся в ситуациях с высокой степенью неопределённости и неясности. Воображение проявляется в жизни человека не только как когнитивный процесс, заполняющий пробелы в восприятии, прогнозирующий результаты деятельности, предвосхищающий возможные события, участвующий в обучении и освоении всего нового, воображение также организует, психологически защищает, развивает личность, способствует творческому решению трудных, проблемных, неопределённых, фрустрирующих ситуаций. Последние наиболее часто упоминаются в качестве активаторов воображения [1; 2; 3]. Ситуация фрустрации, одна из критических жизненных ситуаций, характеризуется наличием сильной мотивированности достичь цель (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующей этому достижению [4]. В условиях, когда субъекту неясны способы удовлетворения его заблокированных потребностей, реализации ценностей и достижения цели, когда неизвестны перспективы фрустрирующей ситуации, она может переживаться личностью как неопределённая ситуация, в которой субъект сталкивается с недостаточностью или избыточностью информации, неизвестностью исходов, не-прогнозируемостью и неконтролируемостью [5; 6; 7]. Актуализируясь в неопределённых фрустрирующих ситуациях, воображение субъекта, с одной стороны, направлено на преодоление дефицита информации, проектирование возможных исходов ситуации, снижение внутреннего напряжения и тревоги, с другой стороны – побуждает личность образами желаемого будущего к достижению поставленной цели, внутренней работе над собой, личностному росту.

В психологии воображение рассматривается как опосредованный актуализируемый в специфических условиях, близкий к мышлению когнитивный процесс (В.А. Петровский,

А.В. Брушлинский); высшая психическая функция, основа творческой (Л.С. Выготский), перспективной (Р.Г. Натадзе) деятельности; фактор, организующий совладающее поведение личности в неопределённых и фрустрирующих ситуациях (З. Фрейд, Я. Рейковский) [1; 8; 9; 10; 11; 12]. Произвольный вид воображения трактуется в современной психологии как преднамеренное, осознанное воспроизведение (репродуктивное воображение) и преобразование (творческое воображение и мечта) полученных ранее впечатлений [13]. Содержание произвольного вида воображения, на наш взгляд, может рассматриваться как представляемые (в понятийно-образной форме – имажинитивный ответ) личностью любые явления действительности в разных сферах жизнедеятельности, осознанно актуализируемые в ответ на неопределённую фрустрирующую ситуацию.

В ряде психологических исследований воображения его актуализация фиксировалась либо в ситуациях социального взаимодействия в сфере «Я», затрагивающих социальные и личностные потребности субъекта [14; 15], либо в ситуациях фрустрации его биологических потребностей [12]. Вопрос об актуализации воображения субъекта при одновременной фрустрации разных по характеру потребностей в разных жизненных сферах нуждается в комплексном изучении. Слабо изученными остаются различия в особенностях воображения мужчин и женщин: в психологической литературе констатируется наличие менее высокого уровня развития пространственного воображения у женщин, их большего фантазирования о деньгах в случаях неудовлетворения материальным благополучием [16]. В специальном изучении нуждаются различия между характеристиками воображения молодых мужчин и женщин, у которых фрустрированы потребности того или иного характера.

При изучении характеристик воображения исследователи фиксировали преимущественно объективные характеристики познавательных процессов: временная длительность, произвольность, объём, продуктивность [1; 9; 17]. Наряду с этим обозначались и рассматривались субъективные характеристики отдельных видов воображения: интенсивность, эмоциональная окрашенность [18]. Избирательная нацеленность исследователей на диагностику различных характеристик воображения привела к созданию их многочисленного ряда, который мог бы быть сведён к трём-четырёх единицам, в случае рассмотрения воображения как целостного системного объекта, обладающего пространственной, интенсивностной, временной характеристиками [19]. В этом плане наиболее показательна работа М.Г. Пирожковой, в которой рассматриваются пространственная, информационная, энергетическая, временная характеристики воображения при решении студентами специальных задач [3]. Учитывая сквозную включённость воображения во все виды деятельности человека, его роль при решении личностно сложных ситуаций, мы полагаем, что особенности характеристик воображения могут специфически проявиться в условиях его актуализации при фрустрации различных по характеру потребностей личности в разных жизненных сферах.

В настоящей работе рассматриваются пространственная и интенсивностная характеристики произвольного воображения. Информационная характеристика воображения, которая может быть рассмотрена как включённость субъекта деятельности в решение задач и описана как его субъектность или объектность [20], опускалась нами намеренно. Это было связано с методическими условиями нашего исследования, в котором субъектом актуализируемого воображения выступала личность в целом, продуцирующая ответы на задания в соответствии со своим опытом. Пространственная характеристика воображения отражает сферы жизнедеятельности, в которых под влиянием фрустрирующих ситуаций актуализируются действия, чувства, особенно ситуации в представлении субъекта. Опираясь на трактовку пространственной характеристики системного объекта в форме её концентрированности или генерализованности [20], будем рассматривать генерализованность содержания воображения как актуализацию разных сфер жизнедеятельности в имажинитивном ответе, а его концентрированность – как преимущественную актуализацию одной из жизненных сфер. Интенсивностная характеристика воображения отражает степень отчётливости, детализированности, субъективной значимости содержания имажинитивного ответа.

В психологических работах декларируется включённость воображения во все сферы деятельности и общения при его содержательном своеобразии на каждом из жизненных этапов субъектов. Большинство же существующих исследований произвольного воображения посвящено его изучению у дошкольников и школьников, имажинитивные процессы которых напрямую включены в их учебную деятельность, специально актуализируются, организуются и поддерживаются в процессе обучения, не всегда связаны с блокированием удовлетворения разных по характеру потребностей обучающихся [21; 22; 23]. Установленный ряд закономерностей функционирования воображения у дошкольников и школьников предполагает необходимость продолжения этого ряда посредством раскрытия специфики характеристик воображения подростков, возрастные особенности которых приближаются к верхней границе юридически определённого в России молодежного возрастного интервала от 14 до 30 лет [24; 25, 26]. Молодые люди – студенты и работающие субъекты – характеризуются как «ключевой» фактор социального развития и важнейший ресурс общества [26], испытывающие трудности и фрустрацию самых различных потребностей в сферах карьеры, семьи, финансов и т. п. [26; 27]. Знания об особенностях характеристик произвольного воображения молодых людей востребованы в практике их самоменеджмента, расширения их представлений о своих индивидуальных особенностях в случае фрустрации их потребностей; в обучении, информировании преподавателей об особенностях воображения молодых людей; в психологическом сопровождении молодых людей, находящихся в неопределённых фрустрирующих ситуациях. Знания о специфике пространственной характеристики воображения позволяют судить о генерализованности или концентрированности содержания воображения молодых людей на той или иной жизненной сфере. Наиболее интенсифицированное содержание воображения может косвенно указывать на ведущую стратегию совладания молодых людей с неопределёнными фрустрирующими ситуациями.

В связи с этим было проведено исследование, нацеленное на изучение особенностей пространственной и интенсивностной характеристик произвольного воображения в заданных неопределённых фрустрирующих ситуациях у молодых людей – мужчин и женщин.

Методы исследования: проективный метод незаконченных предложений; контент-анализ результатов вербального дотраивания респондентами незаконченных предложений; процедура квартилирования; биномиальное распределение; метод экспертных оценок референтов категорий; методы непараметрической статистики (критерии Т-Вилкоксона, Фридмана, г-Спирмена).

Гипотеза исследования: специфика характеристик произвольного воображения молодых людей в заданных неопределённых фрустрирующих ситуациях может быть обусловлена их социальным статусом и полом.

Выборку нашего исследования составили работающие и обучающиеся молодые люди – мужчины и женщины – в возрасте от 18 до 35 лет. Совокупный объём выборки составляет 109 человек (68 работающих молодых людей, 41 студент ВУЗов). В зависимости от социального статуса и пола были выделены четыре группы респондентов: 1) работающие женщины; 2) студентки-девушки; 3) работающие мужчины; 4) студенты-юноши.

В разработке нашей методики мы опирались на положения Б.Г. Ананьева [28], В.В. Столина [29] о единстве и взаимосвязи свойств человека как биологического индивида, социального индивида, личности. Учитывалось, что современные исследования содержания воображения проводятся с помощью проективных рисуночных или вербальных тестов, а последние наиболее удобны для изучения воображения взрослых людей.

В нашей методике задавались незаконченные предложения, содержащие описание фрустрирующих ситуаций, каждая из которых включала преграды к удовлетворению потребностей субъекта как биологического индивида (потребности в здоровье, безопасности, сне, еде) или личности (потребности в самореализации, самовыражении). Описания заданных фрустрирующих ситуаций предъявлялись респонденту в четырёх сферах жизнедеятельности: досуг, семья, профессия, «Я». Данные сферы были выбраны как наиболее важные для молодых людей и традиционно используемые для изучения психических явлений и личностных особенностей [30]. Каждая из ситуаций характеризуется для субъекта новизной, противоречивостью, сложностью, неконтролируемостью, множественностью выборов и решений, т. е. отвечает характеристикам неопределённой ситуации. На каждую сферу приводилось по 3 предложения, таким образом, было сформулировано 24 незаконченных предложения. В итоге с целью актуализации произвольного воображения и изучения продуктов его работы с помощью метода незаконченных предложений предъявлялись неопределённые фрустрирующие ситуации, а результаты их вербального дотраивания респондентами (далее: имажинитивный ответ на фрустрирующую ситуацию) были подвергнуты контент-аналитической обработке.

В качестве категорий контент-анализа были выделены и обозначены следующие: категория «Д» обозначает описание респондентами воображаемой сознательной поведенческой активности, собственных действий, направленных на сохранение стабильности ситуации (подкатегория «ДС» – действия стабилизации) или на её трансформацию (подкатегория «ДИ» – действия трансформации). Категория «С» обозначает описание респондентами собственных эмоциональных состояний, переживаний и чувств; категория «Ч» – собственных личностных черт и психологических особенностей; категория «СФ» – особенностей ситуации как благоприятных или сложных и непреодолимых и пр.; категория «СОЦ» – социального окружения. Отметим, что упоминание респондентами представителей социального окружения носило единичный характер. Адекватность выбора референтов категорий проверялась по десятибалльной шкале на основе экспертной оценки (в качестве экспертов выступили три преподавателя психологии со стажем преподавательской деятельности от 5 до 7 лет). После пилотажного исследования оставались те референты категорий, которые имели средние экспертные оценки адекватности не ниже значений 6 баллов и между которыми были определены значимые положительные коэффициенты корреляции.

За количественную единицу контент-анализа в ответах респондентов была принята относительная частота встречаемости категорий, отражающих содержание имажинитивного ответа. Ведущее содержание воображения (имажинитивного ответа) определялось с помощью критериев Фридмана и Вилкоксона.

Эмпирическим показателем пространственной характеристики воображения выступило количество жизненных сфер, в которых актуализировался имажинитивный ответ респондентов. Генерализованным считалось содержание воображения, если оно актуализировалось как минимум в трёх сферах жизнедеятельности. Концентрированным считалось содержание воображения, если было установлено его доминирование или актуализация не более чем в двух жизненных сферах. Эмпирическим показателем интенсивности характеристики воображения выступала относительная частота употреблённых респондентами слов в описании ответов на заданную неопределённую фрустрирующую ситуацию в конкретной сфере. В результате процедуры квартилирования относительной частоты употребления слов были установлены очень высокие, высокие, низкие и очень низкие значения показателей интенсивности характеристики. С помощью биномиального распределения полученных показателей удалось установить индивидуальную выраженность интенсивности характеристики с учётом социального статуса и пола респондентов для каждой из их групп. В нашем исследовании внимание было сконцентрировано, в первую очередь, на изучении содержания имажинитивного ответа с высокими и очень высокими показателями интенсивности, поскольку именно высокая выраженность того или иного по содержанию имажинитивного ответа может косвенно указывать на ведущую стратегию совладания, к которой могут прибегать молодые люди в ситуации фрустрации.

Результаты исследования.

Содержание воображения молодых людей при фрустрации их биологических и личностных потребностей.

Результаты исследования свидетельствуют об обусловленности содержания воображения в каждой из групп респондентов характером фрустрируемой потребности в той или иной сфере жизнедеятельности. Однако конкретное содержание имажинитивного ответа варьирует в зависимости от социального статуса и пола молодых людей.

Имажинитивный ответ работающих женщин при фрустрации биологических потребностей в сфере «Я» содержательно конкретизируется в действиях по стабилизации фрустрирующей ситуации, при фрустрации личностных потребностей женщин в сфере «Я» их имажинитивный ответ проявляется в действиях трансформации фрустрирующей ситуации, а в сфере профессии – в эмоциональных состояниях.

Имажинитивный ответ девушек при фрустрации их биологических потребностей в сферах досуга и профессии содержательно включает действия трансформации фрустрирующей ситуации, в сфере «Я» – действия стабилизации, в сфере семьи – действия трансформации ситуации наряду с эмоциональными состояниями. Содержание воображения студентов при фрустрации их личностных потребностей в сфере семьи включает действия трансформации фрустрирующей ситуации, а в сфере «Я» – эмоциональные состояния.

Содержание имажинитивного ответа работающих мужчин при фрустрации их биологических потребностей в сфере «Я» представлено действиями по стабилизации ситуации, в сфере досуга – действиями трансформации, в сфере семьи – действиями трансформации наряду с эмоциональными состояниями. Имажинитивный ответ мужчин при фрустрации их личностных потребностей в сферах профессии и семьи содержательно включает действия трансформации фрустрирующей ситуации.

При фрустрации биологических потребностей студентов-юношей в сфере семьи их имажинитивный ответ содержательно включает действия трансформации ситуации, в сферах профессии и «Я» – действия по стабилизации ситуации. При фрустрации личностных потребностей юношей в сфере досуга содержание их воображения включает эмоциональные состояния и представления об особенностях фрустрирующей ситуации.

Соотнесённость установленного содержания имажинитивного ответа респондентов с разными сферами жизнедеятельности позволяет судить о специфике пространственной характеристики воображения молодых людей при фрустрации их биологических и личностных потребностей.

Пространственная характеристика произвольного воображения молодых людей при фрустрации их биологических и личностных потребностей.

При фрустрации биологических потребностей социальный статус женщин и пол работающих респондентов сказываются на специфике пространственной характеристики их воображения: у

студенток-девушек в отличие от работающих женщин воображение характеризуется генерализованностью его содержания; у работающих женщин в отличие от работающих мужчин отмечается его концентрированность. При фрустрации личностных потребностей независимо от социального статуса и пола респондентов отмечается концентрированность их воображения. Характерной особенностью содержания воображения работающих женщин является его концентрированность при фрустрации как биологических, так и личностных потребностей (Таблица 1).

Таблица 1

Пространственная характеристика произвольного воображения у молодых людей в вербально заданных неопределённых фрустрирующих ситуациях

Группы респондентов	Ситуации фрустрации биологических потребностей	Ситуации фрустрации личностных потребностей
Работающие женщины	Концентрированность	Концентрированность
Студентки-девушки	Генерализованность	Концентрированность
Работающие мужчины	Генерализованность	Концентрированность
Студенты-юноши	Генерализованность	Концентрированность

Интенсивная характеристика произвольного воображения молодых людей при фрустрации их биологических и личностных потребностей.

Тот или иной по содержанию имажинитивный ответ связан с разными значениями его интенсивности. Обратимся к анализу содержания имажинитивного ответа, обладающего высокой и очень высокой интенсивностью.

У работающих женщин при фрустрации биологических потребностей не выявлено наиболее интенсифицированного содержания имажинитивного ответа, в то время как у студенток-девушек при фрустрации той же потребности высокой и очень высокой интенсивностью отличаются действия трансформации ($p \leq 0,05$). У работающих мужчин при фрустрации биологических потребностей отмечается тенденция к высокой и очень высокой интенсивности действий трансформации в содержании имажинитивного ответа ($p \leq 0,05$), а у студентов-юношей – действий стабилизации ситуации ($p \leq 0,05$). При фрустрации биологических потребностей социальный статус и пол респондентов сказывается на особенностях интенсивности характеристики воображения (Таблица 2).

У работающих женщин при фрустрации личностных потребностей высокой и очень высокой интенсивностью отличаются действия трансформации в содержании имажинитивного ответа ($p \leq 0,01$), в то время как у студенток-девушек не установлено высоко интенсифицированного содержания воображения. У работающих мужчин высокой и очень высокой интенсивностью отличаются действия трансформации в содержании имажинитивного ответа ($p \leq 0,01$), а у студентов-юношей отмечается высокая интенсивность фиксации на фрустрирующей ситуации ($p \leq 0,01$). При фрустрации личностных потребностей пол обучающихся и социальный статус респондентов в целом сказывается на особенностях интенсивности характеристики их воображения (Таблица 2).

Таким образом, при содержательном разнообразии имажинитивного ответа респондентов в случае фрустрации их биологических и личностных потребностей наиболее интенсифицированы в содержании воображения действия трансформации у респондентов в целом, кроме студентов-юношей.

Выводы.

При фрустрации биологических потребностей на специфике пространственной и интенсивности характеристик воображения респондентов сказываются их социальный статус и пол. Социальный статус женщин сказывается на своеобразии пространственной и интенсивности характеристик воображения, социальный статус мужчин – на особенностях интенсивности характеристики. Пол респондентов сказывается на специфике интенсивности характеристики воображения, пол работающих молодых – на специфике пространственной характеристики.

Таблица 2

**Интенсивностная характеристика произвольного воображения
в вербально заданных неопределённых фрустрирующих ситуациях у молодых людей**

Группы респондентов	Ситуации фрустрации биологических потребностей	Ситуации фрустрации личностных потребностей
Работающие женщины	–	Действия трансформации. Показатели высокие и очень высокие ($p \leq 0,01$)
Студентки-девушки	Действия трансформации. Показатели высокие и очень высокие ($p \leq 0,05$)	–
Работающие мужчины	Действия трансформации. Тенденция к высоким и очень высоким показателям ($p \leq 0,05$)	Действия трансформации высокие и очень высокие ($p \leq 0,01$)
Студенты-юноши	Действия стабилизации. Показатели высокие и очень высокие ($p \leq 0,05$)	Ситуативные факторы. Показатели высокие и очень высокие ($p \leq 0,01$)

Примечание: «–» – показатели интенсивностной характеристики принимают любые значения.

При фрустрации личностных потребностей респондентов пространственная характеристика воображения респондентов не дифференцируется в зависимости от их социального статуса и пола. Социальный статус и пол обучающихся респондентов сказывается на своеобразии только интенсивностной характеристики воображения.

Учитывая социальную значимость в имажинитивном ответе действий по трансформации, которые могут быть перенесены респондентами в реальные жизненные ситуации, отметим, что

при фрустрации биологических и личностных потребностей эти действия интенсифицируются в имажинитивном ответе респондентов в целом за исключением студентов-юношей, для которых характерна высокая интенсивность фиксации на фрустрирующей ситуации и действиях стабилизации.

Таким образом, социальный статус и пол молодых людей сказывается на особенностях пространственной и интенсивностной характеристик произвольного воображения в заданных неопределённых фрустрирующих ситуациях.

Библиографический список

1. Петровский А.В. *Введение в психологию*. Москва: Академия, 1996.
2. Налчаджян А.А. *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва: Эксмо, 2010.
3. Пирожкова М.Г. *Психологические особенности структуры воображения*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.
4. Василюк Ф.Е. *Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
5. Корнилова Т.В. *Риск и принятие решений: психология неопределённости*. Учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003.
6. Бутенко Т.П. *Субъективная неопределённость жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2009.
7. Юртаева М.Н. *Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределённости*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2011.
8. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва, Воронеж, 1996.
9. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991.
10. Натадзе Р.Г. *Воображение как фактор поведения*. Тбилиси, 1972.
11. Фрейд З. *Толкование сновидений*. Москва: Академический Проект, 2007.
12. Рейковский Я. *Экспериментальная психология эмоций*. Москва: Прогресс, 1979.
13. Мищеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Москва: Прайм-Еврознак, 2003.
14. Додонов Б.Г. *Эмоция как ценность*. Москва: Педагогика, 1978.
15. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной). *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Санкт-Петербург: Речь, 2002: 150 – 172.
16. Ильин Е.П. *Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
17. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
18. Красноперов О.В., Панченко А.Л. Субъективные характеристики сна и свойства личности. *Вопросы психологии*. 1991, 6: 139 – 141.
19. Ганзен В.А. *Системные описания в психологии*. Ленинград: ЛГУ, 1984.
20. Джанерьян С.Т. *Психология профессионального самосознания: учебник*. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2008.
21. Ахадуллин В.Ф. *Формирование творческого воображения студентов художественно-графического факультета на занятиях композицией*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
22. Ненашева М.А. *Развитие продуктивного воображения младших школьников (Сравнительное исследование при традиционном и экспериментальном режиме учебной работы)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1998.
23. Рязанцева И.М. *Формирование художественного воображения в специальной подготовке студентов художественно-графического факультета*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2003.
24. *Основные направления государственной молодежной политики в РФ (Доклад)*. Москва: Министерство образования РФ, Департамент по молодежной политике, 2002.
25. Моргунов В.Ф., Такчева Н.Ю. *Проблема периодизации развития личности в психологии: учебное пособие*. Москва: Издательство МГУ, 1981.
26. Пфетцер С.А., Зеленин А.А., Яницкий М.С. *Политическое участие и политические ценности молодежи российской провинции*. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения РАН, 2014.
27. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социономических профессиях. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2005; 3: 20 – 27.
28. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
29. Стопин В.В. *Самосознание личности*. Москва: Издательство МГУ, 1983.
30. Сенин И.Г. *Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)*. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991.

References

1. Petrovskij A.V. *Vvedenie v psihologiyu*. Moskva: Akademiya, 1996.
2. Nalchadzhyan A.A. *Psihologicheskaya adaptatsiya: mehanizmy i strategii*. Moskva: `Eksmo, 2010.
3. Pirozhkova M.G. *Psihologicheskie osobennosti struktury voobrazheniya*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
4. Vasiliyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
5. Kornilova T.V. *Risk i prinyatie reshenij: psihologiya neopredelennosti*. Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2003.
6. Butenko T.P. *Sub'ektivnaya neopredelennost' zhiznennykh situatsij: kognitivno-`emotsional'nye ocenki i strategii*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2009.

7. Yurtaeva M.N. *Kognitivno-stilevye i lichnostnye harakteristiki tolerantnosti k neopredelennosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2011.
8. Brushlinskij A.V. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moskva, Voronezh, 1996.
9. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorчество v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
10. Natadze R.G. *Voobrazhenie kak faktor povedeniya*. Tbilisi, 1972.
11. Frejd Z. *Tolkovanie snovidenij*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2007.
12. Rejkovskij Ya. *'Eksperimental'naya psihologiya' emocij*. Moskva: Progress, 1979.
13. Mischeryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: Prjam-Evroznak, 2003.
14. Dodonov B.G. *'Emociya kak cennost'*. Moskva: Pedagogika, 1978.
15. Test Rozencvejga. Metodika risunочноj frustracii (modifikatsiya N.V. Tarabrinoy). *Diagnostika 'emocional'no-nravstvennogo razvitiya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002: 150 – 172.
16. Il'in E.P. *Differencial'naya psihofiziologiya muzhchiny i zhenschiny*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
17. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
18. Krasnoperov O.V., Panchenko A.L. Sub'ektivnye harakteristiki sna i svoystva lichnosti. *Voprosy psihologii*. 1991, 6: 139 – 141.
19. Ganzen V.A. *Sistemnye opisaniya v psihologii*. Leningrad: LGU, 1984.
20. Dzhane'yan S.T. *Psihologiya professional'nogo samosoznaniya*: uchebnyk. Rostov-na-Donu: YuFU, 2008.
21. Ahadullin V.F. *Formirovanie tvorcheskogo voobrazheniya studentov hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta na zanyatiyah kompozicij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
22. Nenasheva M.A. *Razvitie produktivnogo voobrazheniya mladshih shkol'nikov (Sravnitel'noe issledovanie pri traditsionnom i 'eksperimental'nom rezhime uchebnoj raboty)*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
23. Ryazanceva I.M. *Formirovanie hudozhestvennogo voobrazheniya v special'noj podgotovke studentov hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
24. *Osnovnye napravleniya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v RF (Doklad)*. Moskva: Ministerstvo obrazovaniya RF, Departament po molodezhnoj politike, 2002.
25. Morgun V.F., Takcheva N.Yu. *Problema periodizacii razvitiya lichnosti v psihologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo MGU. 1981.
26. Pfetser S.A., Zelenin A.A., Yanickij M.S. *Politicheskoe uchastie i politicheskie cennosti molodezhi rossijskoj provincii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya RAN, 2014.
27. Dzhane'yan S.T., Mahrina E.A. Soderzhanie i harakteristiki cennostno-smyslovyyh otnoshenij k den'gam u studentov i rabotayuschih v sotsionomicheskikh professiyah. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2005; 3: 20 – 27.
28. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
29. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1983.
30. Senin I.G. *Oprosnik terminal'nyh cennostej (OTeC)*. Yaroslavl': NPC «Psihodiagnostika», Fond grazhdanskikh iniciativ «Sodejstvie», 1991.

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 159.923

Kim A.E., postgraduate, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia),
E-mail: kim.alina.ed@yandex.ru

THE STRUCTURE OF PERSONAL ASPIRATIONS OF YOUNG INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LIFE STRATEGIES. The article is focused on the analysis of the structure of personal aspirations of employed young individuals realising different life strategies. A life strategy is viewed as a multicomponent personal formation, a way of personality existence aimed at the adjustment of one's individuality to life conditions. The types of young individuals' life strategies are determined in accordance with the criteria of the dominating life motives of individuals and their preferred ways of life management. Personal aspirations are viewed as a motivational and goal-related personality formation manifested as a strive for achieving subjectively acceptable results in relevant spheres of reality and life in general. The multiple regressions analysis is utilised to determine the structure of young individuals' aspirations (for each of the types of life strategies). The leading types of aspirations characterised by different degrees of self-awareness are empirically identified within this framework. Each of the life strategies realised by young individuals is correlated with a specific amount of aspiration types forming the structure of aspirations. The researcher also determines the aspiration types with high or moderate awareness levels that are central for the overall structure. The nature of correlations between the aspirations central for the overall structure and other types of aspirations is determined as coordinating or mutually coordinating. If an individual realises internally- and externally-vital or externally-sociolitarian life strategies, the corresponding aspirations have a coordinating effect in the structure of aspirations. If an individual realises internally-sociolitarian, internally- and externally-egometarian life strategies, the corresponding aspirations have a mutually coordinating effect. The researcher identifies some types of strategies that may create difficulties in achieving results through their realisation due to the low awareness regarding the types of aspirations intensified by the central types of subjects' aspirations within the overall structure. This may require special attention within the scope of the psychological support for young individuals aimed at raising their awareness in relation to their personal aspirations.

Key words: life strategy, types of life strategies, personal aspiration, global aspirations, partial aspirations, types of personal aspirations, structure of personal aspirations, coordinating correlation, mutually coordinating correlation, employed young individuals.

А.Э. Ким, аспирант Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
E-mail: kim.alina.ed@yandex.ru

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СТРАТЕГИЯМИ

Статья посвящена изучению структуры личностных притязаний у работающих молодых людей, реализующих разные жизненные стратегии. Жизненная стратегия рассматривается как многокомпонентное личностное образование, способ существования личности, направленный на соединение своей индивидуальности с условиями жизни. Типы жизненных стратегий молодых людей устанавливались по критерию доминирующего жизненного мотива личности и предпочитаемого ею способа управления жизнью. Личностное притязание рассмотрено как мотивационно-целевое личностное образование, которое проявляется в стремлении к достижению субъективно приемлемого результата в значимых сферах реальности и жизни в целом. С помощью множественного линейного регрессионного анализа определена структура притязаний молодых людей (для каждого из типов жизненной стратегии), в которой эмпирически установлены ведущие виды притязаний той или иной степени осознанности. Для каждой из реализуемых молодыми людьми жизненной стратегии установлен имеющий специфику объем видов притязаний, составляющих структуру притязаний, определены центральные в структуре высоко или умеренно осознанные виды притязаний. Определен координационный или взаимосокоординативный характер связи между центральными и

структуре и иными видами притязаний. В случае реализации интернально- и экстернально-витаальных, экстернально-социолитарной жизненных стратегий соответствующие центральные притязания оказывают координационное влияние в структуре притязаний, в случае реализации интернально-социолитарной, интернально- и экстернально-эгоистичных жизненных стратегий – взаимокоординационное влияние. Определены типы стратегий, в случае реализации которых возможны трудности при достижении результатов за счёт низкой осознанности видов притязаний, усиливаемых центральными в структуре видов притязаний субъектов, что требует внимания при организации психологической поддержки молодых людей, нацеленной на осознание молодыми людьми собственных притязаний.

Ключевые слова: жизненная стратегия, типы жизненных стратегий, личностное притязание, глобальные притязания, парциальные притязания, виды личностных притязаний, структура личностных притязаний, координационная связь, взаимокоординационная связь, работающие молодые люди.

В современных условиях жизни молодые люди стремятся реализовать себя в разных сферах реальности, подразумевающих образовательную активность, развитие в профессиональной сфере, обеспечение экономического благополучия, построение семейных отношений, досуговую деятельность, межличностное взаимодействие, развитие личностных качеств. Разнонаправленность векторов развития личности, сложность одновременного достижения целей, относящихся к разным сферам жизни, обуславливают актуальность изучения личностных притязаний, в частности, их структурных характеристик у молодых людей с разными жизненными стратегиями.

Структура притязаний, на наш взгляд, в психологических работах изучается косвенно по взаимосвязи отдельных видов притязаний, измеренных через доминирование одних притязаний над другими [1; 2], через наличие корреляционных связей [3; 4; 5], через качественное сопоставление содержания видов притязаний [6; 7; 8]. Отмеченные авторами взаимосвязи не исключают возможность установления взаимовлияний видов притязаний, их специфической иерархии.

Каждый из видов личностных притязаний, обусловленный жизненной стратегией, отличается той или иной степенью осознанности, отражающей их устойчивость в разных связях и отношениях.

Осознание людьми (и особенно для молодых людей в возрастном интервале от 14 до 30 лет [9; 10; 11]) собственных ведущих притязаний особенно актуально в период реализации жизненной стратегии в новых для людей сферах жизни (получение высшего образования, начало карьеры, финансовая независимость, построение семьи). В то же время для построения адекватной молодёжной политики общество заинтересовано в знаниях иерархии личностных притязаний молодых людей с той или иной жизненной стратегией.

Знания о структуре личностных притязаний, т. е. взаимовлиянии видов личностных притязаний, о первостепенности тех или иных видов притязаний с учётом степени их осознанности расширяют представления о структуре психических явлений, характере связей (вид, направленность и знак) [12] между ними у субъектов, в частности, у молодых людей.

Учитывая взаимную обусловленность личностных притязаний и жизненных стратегий [13], структура притязаний может варьировать в зависимости от реализуемой молодыми людьми жизненной стратегии.

Жизненная стратегия трактуется авторами [8; 13; 14; 15] как способ существования личности, выступающей субъектом своей жизни, способ конструирования человеком собственной жизни, устойчивая система обобщённых способов преобразования жизненных ситуаций, способ бытия. Будучи интегральной характеристикой личности, жизненная стратегия результируется в соединении индивидуальности субъекта с условиями жизни, в реализации принятой личностью системы ценностных ориентаций, смыслов и целей, в максимизации эффективности жизни субъекта, что позволяет полагать взаимообусловливание жизненных стратегий и личностных притязаний как субъективно приемлемых результатов.

Жизненная стратегия включает в себя ряд компонентов (когнитивный, поведенческий, аффективный), на основе содержания которых исследователями обозначаются критерии ее типологий [16]. Обобщая эти критерии, мы пришли к выводу о первостепенности для установления типов жизненных стратегий содержания ценностей, мотивов и целей, их отнесённости к уровню активности человека, выраженности у него субъектности по отношению к своей жизни.

В конкретных эмпирических исследованиях, посвящённых изучению жизненных стратегий, их авторы фокусируются на жизненных мотивах и целях, не рассматривая в качестве предмета исследования личностных притязаний или требований самой

личности к результатам активности в значимых для неё сферах жизнедеятельности.

Личностное притязание понимается нами как мотивационно-целевое личностное образование, которое проявляется в стремлении к достижению субъективно приемлемого результата в значимых сферах реальности и жизни в целом [16; 17]. В зависимости от обобщённости субъективно приемлемого результата и его отнесённости к той или иной сфере реальности нами были выделены различающиеся по обобщённости результата типы (глобальный и парциальный) и виды притязаний, имеющих разное содержание (глобальные общецелые, эмоционально-жизненные, инструментальные и парциальные профессиональные, материально-экономические, семейно-ориентированные, образовательные, досуговые, социально-ориентированные, личностно-диспозиционные).

В результате проведённого ранее исследования установлено наличие характерных по содержанию глобальных притязаний (общецелых, эмоционально-жизненных, инструментальных) у молодых людей вне зависимости от типа их жизненных стратегий и дифференциация их парциальных притязаний [16].

Обобщение ряда исследований, посвящённых личностным притязаниям и жизненным стратегиям, позволяет заметить противоречия между стремлением исследователей к установлению видов притязаний в значимых для личности сферах жизнедеятельности и акцентированию внимания преимущественно на социально-значимых сферах (профессиональная, образовательная) жизнедеятельности; между необходимостью комплексного изучения видов, структуры притязаний и нацеленностью конкретных исследователей преимущественно на отдельные виды притязаний без определения их взаимосвязанности; а также между акцентированием внимания на специфике личностных притязаний на каждом из этапов жизненного пути и преимущественном изучении этих притязаний у подростков и студентов [17; 18; 19; 20 и др.]. Специальных исследований, посвящённых изучению различных видов личностных притязаний молодых людей, включённых в реальную профессиональную деятельность, явно недостаточно.

Необходимость разрешения указанных противоречий обуславливает актуальность и значимость изучения структуры личностных притязаний у молодых людей с разными жизненными стратегиями.

В качестве структуры притязаний нами рассматривается устойчивая взаимосвязь между видами личностных притязаний (разной степени осознанности), характерных для молодых людей с той или иной жизненной стратегией.

Информация о закономерностях функционирования структуры личностных притязаний у реализующих разные жизненные стратегии молодых людей, являющихся ключевым фактором социального развития и важнейшим ресурсом общества [11], также будет полезна специалистам по работе с молодыми людьми в рамках их психологического сопровождения и консультирования.

В настоящей статье излагаются результаты исследования, нацеленного на выявление структуры личностных притязаний у работающих молодых людей с разными типами жизненных стратегий.

Гипотеза: характер взаимосвязей между видами личностных притязаний у молодых людей будет иметь своеобразие в зависимости от реализуемой ими жизненной стратегии.

Объектом данного исследования выступает личность работающих молодых людей с различными жизненными стратегиями. Предметом являются личностные притязания молодых людей.

Методами исследования выступили тестирование, анкетирование, метод незаконченных предложений, контент-анализ описаний, достраивающих незаконченные предложения; методы математической статистики: критерий нормальности Колмогорова-Смирнова для генеральных совокупностей со скорректиро-

Таблица 1

Распределение респондентов по показателям значений доминирующего мотива и интернальности

Доминирующий мотив (количество респондентов в группе)	Количество респондентов с очень высокими (33-21 балл) и высокими показателями (22-20 баллов) интернальности	Количество респондентов с очень низкими (7-16 баллов) и низкими показателями (17-19 баллов) интернальности
Витальный мотив (33 респондента)	16 респондентов	17 респондентов
Социолитарный мотив (39 респондентов)	17 респондентов	22 респондента
Эгометарный мотив (44 респондента)	20 респондентов	24 респондента

ванными для выборочных наблюдений вероятностями Лиллиефорса, множественный линейный регрессионный анализ ($R \geq 0,7$; $p < 0,01$), процедура квантилизации, биномиальное распределение; непараметрические методы математической статистики: критерии Фридмана, Вилкоксона.

Методики исследования:

1. Опросник «Лocus контроля» (Д. Роттер), модифицированный Е.Г. Ксенофоновой.

2. Авторская анкета для изучения жизненной стратегии и её мотивов (С.Т. Джанерьян, А.Э. Ким), включающая в себя 15 утверждений, касающихся физиологических мотивов, мотивов безопасности, принадлежности, уважения, самореализации [21], которые предлагалось оценить по 10-балльной шкале. Опираясь на положения авторов об уровнях активности человека [22; 23; 24], мы рассматривали 3 группы мотивов: витальные (организменный уровень активности, включая физиологический мотив и мотив безопасности), социолитарные (уровень социального индивида, включая мотивы принадлежности и уважения) и эгометарные (от лат. «egomet» – я сам; уровень личности, включая мотив самореализации).

3. Авторская анкета для изучения личностных притязаний (С.Т. Джанерьян, А.Э. Ким), включающая обобщённые на основе результатов соответствующих эмпирических исследований формулировки [1; 2; 3; 4; 5; 8; 17; 18 и др.] содержания профессиональных, образовательных и иных видов личностных притязаний, значимость которых предлагалось оценить по 10-балльной шкале.

4. Проективная методика для изучения личностных притязаний, включающая незавершенные предложения («Если я смогу достичь..., то я смогу достичь...»; «Чтобы достичь..., надо...») (С.Т. Джанерьян, А.Э. Ким).

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 116 работающих человек в возрасте от 18 до 34 лет (80 женщин и 36 мужчин).

По содержанию того или иного доминирующего жизненного мотива (определение в результате сравнения индивидуальных оценок того или иного жизненного мотива), выраженности интернальности-экстернальности (определение с помощью процедуры квантилизации значений индивидуальных показателей интернальности) были выделены и обозначены типы стратегий: интернально-витальная, экстернально-витальная, интернально-социолитарная, экстернально-социолитарная, интернально-эгометарная, экстернально-эгометарная [16] (Таблица 1).

Устанавливались ведущие виды притязаний и степень их осознанности. Ведущими видами притязаний (по результатам анкеты и проективной методики) считались наиболее значимые для респондентов виды притязаний, максимальная выраженность которых достоверно подтверждалась (ранговый критерий Фридмана, Т-критерий Вилкоксона).

Оценка осознанности ведущих видов притязаний осуществлялась с учётом совпадения их содержания и рангов, полученных по результатам анкеты и проективной методики. К высоко осознанным ведущим видам притязаний отнесены те из них, содержание и ранги которых совпадали по результатам указанных методик, к умеренно осознанным – содержание которых совпадало. Иные притязания оценивались как низко осознанные [16].

С помощью регрессионного анализа, позволяющего выявить меру направленного влияния одной переменной на другую, получены данные о характере взаимовлияния ведущих парциальных личностных притязаний молодых людей в зависимости от

типа их жизненной стратегии. Координационный характер связей выражается в стремлении к упорядочению и поддерживающему влиянию между элементами структуры, субординационный характер связей – в возможности развития одних элементов за счёт других, в доминирующей роли какого-либо элемента структуры. Взаимокоординационный или взаимосубординационный характер связей выражается в равнозначном по мере направленном влиянии связанных элементов структуры [12].

В структуре личностных притязаний молодых людей с интернально-витальной жизненной стратегией эмпирически установлены в качестве ведущих семейно-ориентированные, личностно-диспозиционные, материально-экономические, социально-ориентированные, досуговые виды притязаний. Последние являются высоко осознанными, центральными, оказывают координационное влияние, усиливая, в первую очередь, выраженность высоко осознанных социально-ориентированных ($\beta = +0,85$) и высоко осознанных материально-экономических ($\beta = +0,75$) притязаний (Рис. 1).

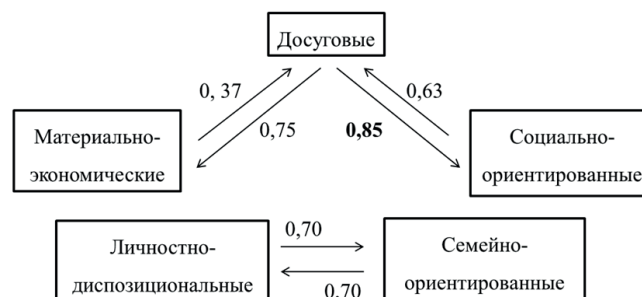


Рис. 1. Регрессионный граф для ведущих высоко осознанных видов притязаний молодых людей с интернально-витальной жизненной стратегией (значения β -коэффициента).

*Здесь и далее в Рисунокх полужирным начертанием обозначен наибольший β -коэффициент.

В структуре личностных притязаний молодых людей с экстернально-витальной жизненной стратегией эмпирически установлены в качестве ведущих досуговые, профессиональные, личностно-диспозиционные и семейно-ориентированные виды притязаний. Последние являются умеренно осознанными, центральными, оказывают координационное влияние, усиливая, в первую очередь, умеренно осознанные личностно-диспозиционные ($\beta = +0,83$) и умеренно осознанные профессиональные ($\beta = +0,51$) притязания (Рис. 2).

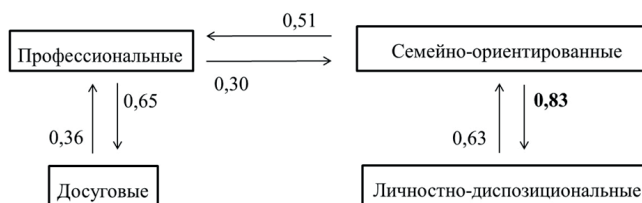


Рис. 2. Регрессионный граф для ведущих умеренно осознанных видов притязаний молодых людей с экстернально-витальной жизненной стратегией (значения β -коэффициента).

Для молодых людей с интернально-социолитарной жизненной стратегией оказалась характерной структура притязаний, включающая социально-ориентированные, личностно-диспозиционные и материально-экономические притязания. В структуре притязаний имеет место взаимосоординационная взаимосвязь между умеренно осознанными центральными личностно-диспозиционными и материально-экономическими притязаниями ($\beta=+0,88$). Кроме того, материально-экономический вид притязаний оказывает координационное влияние на умеренно осознанный социально-ориентированный вид притязаний ($\beta=+0,81$) (Рис. 3).



Рис. 3. Регрессионный граф для ведущих умеренно осознанных видов притязаний молодых людей с интернально-социолитарной жизненной стратегией (значения β -коэффициента)

В структуре личностных притязаний молодых людей с экстернально-социолитарной жизненной стратегией эмпирически установлены в качестве ведущих социально-ориентированные, личностно-диспозиционные, семейно-ориентированные, материально-экономические и профессиональные виды притязаний. В структуре личностных притязаний центральные, высоко осознанные профессиональные притязания оказывают координационное влияние, усиливая низко осознанные семейно-ориентированные ($\beta=+0,71$) и низко осознанные материально-экономические ($\beta=+0,59$) притязания (Рис. 4).

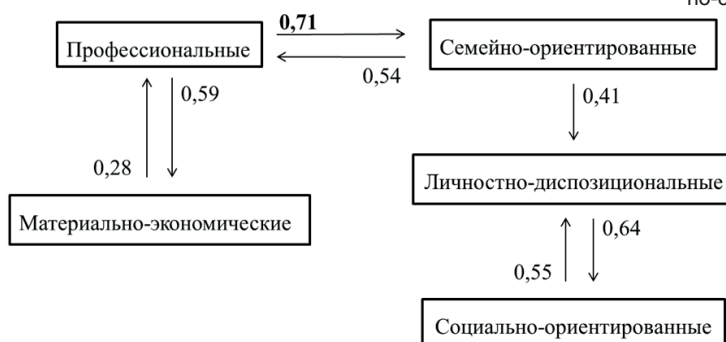


Рис. 4. Регрессионный граф для ведущих умеренно осознанных видов притязаний молодых людей с экстернально-социолитарной жизненной стратегией (значения β -коэффициента)

В структуре личностных притязаний молодых людей с интернально- и экстернально-эгометарными жизненными стратегиями эмпирически установлены в качестве ведущих семейно-ориентированные и личностно-диспозиционные виды притязаний. Последние являются высоко осознанными, взаимосоординируются с семейно-ориентированными притязаниями, но в большей степени у субъектов с интернально-эгометарной ($\beta=+0,76$), чем у субъектов с экстернально-эгометарной ($\beta=+0,68$) стратегией.

Исходя из полученных результатов, можно отметить особую важность высоко и умеренно осознанных центральных в структуре видов личностных притязаний у молодых людей с разными жизненными стратегиями.

Можно допустить, что при фрустрации, неосуществлении центральных в структуре видов притязаний будет иметь место угнетающее влияние на всю структуру притязаний работающих молодых людей.

Таким образом, при психологическом сопровождении молодых людей акцентирование внимания на центральных в структуре видов притязаний, их осознанию, формулированию, нахождение способов их реализации, устранению препятствий на пути к их достижению с учётом типа жизненной стратегии будет способствовать осознанию жизненной стратегии и, соответственно, более эффективной ее реализации.

Вывод: Таким образом, в зависимости от жизненной стратегии установлен объём видов, различающихся по степени осознанности притязаний в их структуре, степень осознанности центральных притязаний, характер взаимосвязи между центральными и иными видами притязаний.

Независимо от типа жизненной стратегии молодых людей в структуре их личностных притязаний центральными являются высоко или умеренно осознанные те или иные виды притязаний.

В случае реализации интернально-витальной жизненной стратегии центральными являются высоко осознанные досуговые притязания, в случае экстернально-витальной – умеренно осознанные семейно-ориентированные притязания, интернально-социолитарной – умеренно осознанные личностно-диспозиционные и материально-экономические притязания, экстернально-социолитарной – высоко осознанные профессиональные притязания.

Для каждого из типов жизненной стратегии установлен характер связи – координационный или взаимосоординационный.

У молодых людей с интернально- и экстернально-витальной, экстернально-социолитарной жизненными стратегиями соответствующие центральные притязания оказывают координационное влияние в структуре притязаний, а у молодых людей с интернально-социолитарной, интернально- и экстернально-эгометарными жизненными стратегиями – взаимосоординационное влияние.

У молодых людей с экстернально-социолитарной, интернально- и экстернально-эгометарными жизненными стратегиями высоко осознанные виды притязаний усиливают низко осознанные виды притязаний, что может вести к трудностям при достижении результатов.

Библиографический список

- Багдасарьян Н.Г., Немцов А.А., Кансузян Л.В. Послевузовские ожидания студенческой молодёжи. *Социологические исследования*. 2003; 3: 113 – 119.
- Сидоров К.Р. Гендерные различия в притязаниях. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2007; 9: 135 – 148.
- Змановская Е.В., Карташова Т.Е. Структура и содержание брачно-семейных установок современной молодёжи. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2011; 12 (114): 222 – 226.
- Магун В.С., Энговатов М.В. Структура и межпоколенная динамика жизненных притязаний молодёжи и стратегий их ресурсного обеспечения: 1985 – 2001 гг. *Вестник общественного мнения*. 2004; 4: 70 – 82.
- Хашченко В.А. Экономическая идентичность личности: психологические – детерминанты формирования. *Психологический журнал*. 2004; Т. 25, № 5: 32 – 49.
- Купченко В.Е., Плехова Н.И. Особенности жизненной стратегии личностей с различным социальным статусом в средней зрелости. ОмГУ. 2013; 1: 27 – 33.
- Ляхова М.А. Особенности ценностных компонентов жизненных стратегий студентов ВУЗа, воспитывающихся вне родительской семьи. *Вестник КемГУ*. 2012; Т. 1; № 4 (52): 167 – 174.
- Созонтов А.Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов. Диссертация кандидата психологических наук. Москва, 2003.
- Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. Москва: Издательство Московского университета, 1981.
- Положение молодёжи и реализация государственной молодёжной политики в Российской Федерации: 2002 год. Министерство образования Российской Федерации. Москва, 2003.
- Пфетцер С.А., Зеленин А.А., Яницкий М.С. Политическое участие и политические ценности молодёжи российской провинции. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения РАН, 2014.

12. Джанерьян С.Т. Структура типов профессиональных Я-концепций. *Российский психологический журнал*. 2005; Т. 2; № 3: 78 – 92.
13. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
14. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека. *Вопросы психологии*. 2003; 2: 74 – 84.
15. Кормакова В.Н. Жизненные стратегии в системе профессионального самоопределения личности. *Наука. Искусство. Культура*. 2016; 1 (9): 154 – 161.
16. Джанерьян С.Т., Ким А.Э. Содержание личностных притязаний в связи с жизненными стратегиями молодых людей. *Психология и Психотехника*. 2018; 3: 1 – 12.
17. Джанерьян С.Т., Шумихина А.В. Взаимосвязь притязаний и Я-концепции: теоретико-психологический аспект. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2007; 3: 75 – 79.
18. Вергазов И.Р. *Особенности притязаний на признание подростков и юношей, входящих в общественно-политические объединения современной России*. Диссертация кандидата психологических наук. Москва, 2005.
19. Niemiec C.P., Ryan R.M., Deci E.L. Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*. 2009; 43: 291 – 306.
20. Quaglia R.J., Cobb C.D. Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*. 1996; Vol. 12; № 3: 127 – 132.
21. Маслоу А. *Мотивация и личность*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
22. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: в 2 т.* Москва: Педагогика, 1980; Т. I.
23. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: в 2 т.* Москва: Педагогика, 1989; Т. II.
24. Столин В.В. *Самосознание личности*. Москва: Издательство Московского университета, 1983.

References

1. Bagdasar'yan N.G., Nemcov A.A., Kansuzyan L.V. Poslevuzovskie ozhidaniya studencheskoj molodezhi. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; 3: 113 – 119.
2. Sidorov K.R. Gendernye razlichiya v prityazaniyah. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika»*. 2007; 9: 135 – 148.
3. Zmanovskaya E.V., Kartashova T.E. Struktura i sodержание brachno-semejnyh ustanovok sovremennoj molodezhi. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*. 2011; 12 (114): 222 – 226.
4. Magun B.C., Engovatov M.V. Struktura i mezhpokolennaya dinamika zhiznennyh prityazaniy molodezhi i strategij ih resursnogo obespecheniya: 1985 – 2001 gg. *Vestnik obshchestvennogo mneniya*. 2004; 4: 70 – 82.
5. Haschenko V.A. 'Ekonomiceskaya identichnost' lichnosti: psihologicheskie -determinanty formirovaniya. *Psihologicheskij zhurnal*. 2004; Т. 25, № 5: 32 – 49.
6. Kupchenko V.E., Plehova N.I. *Osobennosti zhiznennoj strategii lichnostej s razlichnym social'nym statusom v srednej zrelosti*. OmGU. 2013; 1: 27 – 33.
7. Lyahova M.A. Osobennosti cennostnyh komponentov zhiznennyh strategij studentov VUZa, vospityvayuschihya vne roditel'skoj sem'i. *Vestnik KemGU*. 2012; Т. 1; № 4 (52): 167 – 174.
8. Sozontov A.E. *Osnovnye zhiznennye strategii sovremennyh rossijskih studentov*. Dissertaciya kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
9. Morgun V.F., Tkacheva N.Yu. *Problema periodizacii razvitiya lichnosti v psihologii*. Uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981.
10. *Polozhenie molodezhi i realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii: 2002 god*. Ministerstvo obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Moskva, 2003.
11. Pfetcer S.A., Zelenin A.A., Yanickij M.S. *Politicheskoe uchastie i politicheskie cennosti molodezhi rossijskoj provincii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya RAN, 2014.
12. Dzhane'yan S.T. Struktura tipov professional'nyh Ya-koncepcij. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2005; Т. 2; № 3: 78 – 92.
13. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
14. Vasil'eva O.S., Demchenko E.A. Izuchenie osnovnyh harakteristik zhiznennoj strategii cheloveka. *Voprosy psihologii*. 2003; 2: 74 – 84.
15. Kormakova V.N. Zhiznennye strategii v sisteme professional'nogo samoopredeleniya lichnosti. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2016; 1 (9): 154 – 161.
16. Dzhane'yan S.T., Kim A.E. Soderzhanie lichnostnyh prityazaniy v svyazi s zhiznennymi strategiyami molodyh lyudej. *Psihologiya i Psihotekhnika*. 2018; 3: 1 – 12.
17. Dzhane'yan S.T., Shumihina A.V. Vzaимosvyaz' prityazaniy i Ya-koncepcii: teoretiko-psihologicheskij aspekt. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2007; 3: 75 – 79.
18. Vergazov I.R. *Osobennosti prityazaniy na priznanie podrostkov i yunoshej, vkhodyaschih v obshchestvenno-politicheskie ob'edineniya sovremennoj Rossii*. Dissertaciya kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
19. Niemiec C.P., Ryan R.M., Deci E.L. Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*. 2009; 43: 291 – 306.
20. Quaglia R.J., Cobb C.D. Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*. 1996; Vol. 12; № 3: 127 – 132.
21. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. 3-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
22. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t.* Moskva: Pedagogika, 1980; Т. I.
23. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii: v 2 t.* Moskva: Pedagogika, 1989; Т. II.
24. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1983.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 159.9

Chekh J.Yu., Head of "Psychological Center of Juliya Chekh" Co., postgraduate, Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (Tver, Russia), E-mail: chehyula@gmail.com

Filippchenkova S.I., Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Professor, Vice-Rector of Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (Tver, Russia), E-mail: sfilippchenkova@mail.ru

RESEARCH OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, LEADER AND CREATIVE POTENTIAL OF THE MODERN FEMALE HEADS.

Psychological features of manifestation of leader and creative potential and also the dominating management style in professional activity of female heads are studied (on the example of the commercial and state organizations of the Tverky Region). The emotional intelligence of female heads is studied by means of D.V. Lyusin's technique. With the use of a technique of E. Zharikov, E. Krushelnitsky the leader potential of female heads is revealed. By means of application of a technique of E.I. Rogov features of manifestation of creative activity and initiative in the course of adoption of administrative decisions by female heads are revealed. The analysis of the results received during the psychodiagnostic testing has shown that women heads in general show the average level of emotional intelligence. The respondents show a high level of leader potential. Female heads are creatively active, independent at decision-making and always rely on own professional experience.

Key words: emotional intelligence, head, leader potential, creative potential, female head, administrative activity.

Ю.Ю. Чех, руководитель компании «Психологический центр Юлии Чех», аспирант кафедры психологии и философии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь, E-mail: chehyula@gmail.com
С.И. Филиппченкова, д-р психол. наук, доц., проф. каф. психологии и философии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь, E-mail: sfilippchenkova@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ЛИДЕРСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН-РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Изучены психологические особенности проявления лидерского и творческого потенциала, а также доминирующего стиля управления в профессиональной деятельности женщин-руководителей (на примере коммерческих и государственных организаций Тверского региона). Эмоциональный интеллект женщин-руководителей изучался с помощью методики Д.В. Любина. С использованием методики Е. Жарикова, Е. Крушельницкого выявлен лидерский потенциал женщин-руководителей. По средством применения методики Е.И. Рогова выявлены особенности проявления творческой активности и инициативности в процессе принятия управленческих решений женщинами-руководителями. Анализ полученных в ходе психодиагностического исследования результатов показал, что женщины руководители в целом демонстрируют средний уровень эмоционального интеллекта. Респонденты демонстрируют высокий уровень лидерского потенциала. Женщины-руководители творчески активны, самостоятельны при принятии решений и всегда опираются на собственный профессиональный опыт.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; руководитель; лидерский потенциал; творческий потенциал; женщины-руководитель; управленческая деятельность.

Проблема лидерства в психологии в современную эпоху все более обращается к вопросам эффективности лидерства и возможности его влияния на организационное развитие. Это, пожалуй, относительно новое направление в психологических исследованиях лидерства. Если ранее учёные искали ответ на вопрос о влиянии лидера на коллектив и коллективное поведение, то сегодня фокус исследований психологической науки приходится на организационные аспекты лидерства, его умение мобилизовать организацию и её членов на достижение общих целей, что измеряется в таких определениях как «успешность», «эффективность». Исследователей интересует вопрос, каким образом возможно спрогнозировать успешность лидера, сочетание функций лидера и руководителя, менеджера, что позволит достичь, если так можно выразиться, эффекта синергии при сочетании этих функций (см., например, исследования Т.Ю. Базарова) [1, с. 57]. Лидерство – это авторитет конкретного лица, влияние которого проявляется как управляющие действия (Ю.М. Емельянов) [2]. Лидерство – групповой процесс, состоящий в том, что лидер ведёт за собой своих последователей, о те, в свою очередь, испытывают необходимость идти за лидером (Р.Л. Кричевский) [3]. Лидерство – процесс, заставляющий людей добровольно идти за лидером, что демонстрирует его общественное признание (Д. Льюис) [4].

Развитие гендерной психологии лидерства (или гендерных исследований в психологии управления, иногда её сравнивают с гендерной лидерологией) обычно связывают с периодом 1970-х годов. В первых гендерных исследованиях лидерства фактически отсутствовали сравнительные исследования, акцент делался на изучении психологических характеристик лидерства у лиц какого-либо одного пола. Одним из первых на возможность сравнения лидерских качеств у разных полов обратил внимание Р. Стогдилл в середине 1970-х годов [5], именно поэтому возникновение новой отрасли гендерной психологии (гендерной психологии лидерства) относят к этому периоду. Р. Стогдилл предложил рассматривать пол как один из факторов лидерства, – в сегодняшнем научном дискурсе это вполне обычная трактовка, однако в то время данный тезис прозвучал как научное открытие.

Возникновение новой подотрасли психологии, точнее, нового направления в гендерной психологии и в психологии лидерства обусловлено, прежде всего, социальными причинами, – состоянием общественного сознания и объективными тенденциями. Т.В. Бендас говорит о кризисе психологии лидерства как перво-причине развития гендерной психологии лидерства [6]. Она отмечает, что именно отсутствие ключа к раскрытию тайны лидерства в рамках нескольких подходов (личностного, ситуационного и синтетического) привело к развитию новых идей о факторной обусловленности лидерства механизмом половой идентичности. Одним из основных теоретических посылов к подобному рассмотрению вопроса явилась концептуальная позиция Ф. Фидлера: учёный предложил рассматривать успешность лидерства не через личностные качества или влияние ситуационной среды, но через совокупность тех и других факторов. Именно в свете данной концепции можно вынести в первые ряды влияние фактора пола. Сегодня исследователи придерживаются именно многофакторного подхода в детерминации лидерского поведения, где половая идентичность выступает одним из ведущих факторов.

Тем не менее, подобные исследования, как фиксирует в своих работах Т.В. Бендас, пока что также не продвинули психологическую науку к раскрытию тайны лидерства [6; 7].

Другой причиной, послужившей толчком к развитию гендерной психологии лидерства, послужило изменение роли и статуса женщины в обществе, что явилось следствием постепенной эмансипации на протяжении всего XX века. В 1970–80-х гг. роль женщин в политике, бизнесе, социальной и общественной сферах заметно возросла, что было характерно практически для большинства стран мира. Безусловно, эта тенденция вызвала огромный интерес у психологов, задавшихся вопросом о различиях в управленческих характеристиках мужчин и женщин. Постепенно ситуация развивалась таким образом, что гендерные исследования лидерства стали важной составляющей социальных исследований и исследований в сфере развития гражданского общества в ряде стран мира.

Одним из важных направлений исследований в русле гендерной психологии лидерства выступает эмоциональный интеллект, его потенциал влияния на эффективность и успешность лидерства. Термин «эмоциональная компетентность» лидера был широко исследован в концепции лидерства Д. Гоулдмана [8, с. 111 – 122]. В рамках концепции «эмоционального лидерства» подразумевается, что только высокий уровень эмоциональной компетентности способен повысить эффект от управления организацией, то есть трансформировать руководителей в лидеров, и наоборот, – при низкой эмоциональной компетентности руководителя он теряет лидерские качества и становится слабо эффективным. Д. Гоулдман вводит в оборот термин «эмоциональный интеллект», понимая под ним умение управлять чужими эмоциями и, тем самым, управлять поведением людей. Гоулдман широко исследовал феномен взаимозависимости интеллекта лидера и его эмоционального интеллекта. На основании исследований автор обосновал наиболее высокую зависимость процесса управления от уровня развития эмоционального интеллекта, значимость которого превышает все остальные факторы управления [8, с. 111 – 122]. Д. Гоулдман и его последователи сделали вывод о том, что лидерские качества могут быть целенаправленно сформированы, то есть, по сути, авторы определили возможность «научения» науке лидерства, что, несомненно, также явилось значительным вкладом в теорию организационного лидерства. Отечественный исследователь Е.Б. Петрушихина, проводя исследование в данном направлении, получила результаты о наличии различий в показателях эмоционального интеллекта у мужчин и у женщин. Тем самым, был подчеркнут приоритет женского лидерства перед мужским в тех ситуациях, где необходимо наличие сильно развитого эмоционального интеллекта [9, с. 276 – 281]. Зарубежные исследователи Р. Эллис и С. Кроншоу в своих экспериментах обнаружили более высокий показатель развития самомониторинга у женщин-лидеров в сравнении с лидерами-мужчинами [10, р. 157 – 170]. Д. Гоулдман утверждает, что женщины с высоким уровнем эмоционального интеллекта напористы, откровенны в выражениях своих чувств, всегда довольны собой, дружелюбны, общительны и хорошо справляются со стрессом.

Целью проведенного нами психодиагностического исследования было выявление психологических особенностей реализа-

ции творческого потенциала в профессиональной деятельности женщин-руководителей, а также предпочитаемого стиля мышления, как индикатора выбора способов решения возникающих в процессе трудовой деятельности проблем.

Психодиагностический комплекс составили следующие методики: методика диагностики эмоционального интеллекта Д.В. Люсина; опросник «Каков Ваш творческий потенциал?» Е.И. Рогова; методика «Лидерский потенциал» Е.Жарикова, Е.Крушельницкого [11].

База исследования: ООО «Волжский терминал», компания «Звезда групп», ООО «Текос», Министерство туризма Тверской области, частная компания «Бренд-бюро Статус», Тверской холдинг «Афанасий». В исследовании приняли участие 100 человек, все женщины, занимающие руководящие позиции в частных компаниях, государственных учреждениях и собственники бизнеса. В возрасте от 22 до 62 лет. Средний стаж работы 20 лет.

В результате исследования эмоционального интеллекта с применением методики Д.В. Люсина были получены следующие психологические данные. Методика основана на самоотчете и выявляет уровень межличностного ЭИ и внутриличностного ЭИ. Согласно методике Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект включает в себя следующие компоненты: способность к пониманию эмоций у другого человека и способность к распознаванию и управлению собственными эмоциями. В современном бизнес-сообществе важным является находить общий язык с разными людьми, культурами. Грамотно построенный коммуникативный канал позволяет достигать успехов в переговорах, способствует построению здоровых отношений в коллективе, самоконтролю в стрессовых ситуациях, также ключевым моментом является самопознание и саморазвитие.

Согласно результатам проведенного исследования, женщины руководители в целом демонстрируют средний уровень эмоционального интеллекта. По шкале межличностного эмоционального интеллекта среднерезультат равен 44, 24 балла. Это свидетельствует о среднем умении испытуемых понимать эмоции других людей и управлять ими. Коммуникация является важным элементом современного общества. Общение в реальной и виртуальной сфере – неотъемлемая часть жизни человека. Понимание и управление чужими эмоциями помогает человеку развиваться в бизнес-пространстве, кросс-культурной коммуникации. Эмоциональная проницательность – это важный компонент успешного человека.

По шкале внутриличностного эмоционального интеллекта средней показатель равен 45,70 балла. Данный показатель показывает, что испытуемые в недостаточной мере понимают и управляют собственными эмоциями. Метакогниция является важной способностью человека для построения нормальной коммуникации с внешним миром, влияет на принятие взвешенных решений и грамотное реагирование в сложных ситуациях не только на работе, но и в личной сфере. Согласно Джону Майеру, люди, следящие за своими эмоциями – знающие себя, автономные, прибывают в добром психологическом здравии и склонны к позитивному взгляду на жизнь. Внимание к собственным эмоциям помогает справиться с негативным их проявлением.

Таблица 1

Показатели МЭИ и ВЭИ женщин-руководителей организаций Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
МЭИ	0	53	44,34	1,37
ВЭИ	0	55	45,70	1,23

Библиографический список

1. *Управление персоналом*: учебник для вузов. Под редакцией Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. Москва, 2016.
2. Анфилов В.С., Емельянов А.А., Кукушкин А.А.. *Системный анализ в управлении*: учебное пособие. Под редакцией А.А. Емельянова. Москва, 2002.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. *Психология малой группы*. Москва, 1991.
4. Льюис Дж. *Управление командой: как заставить других делать то, что вам нужно*. Под редакцией О.А. Страховой. Санкт-Петербург, 2004.
5. Стогдилл Р.М. *Лидерство и структура управления персоналом*. Москва, 2000.
6. Бендас Т.В. *Психология лидерства*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Бендас Т.В. Перспективы развития гендерной психологии лидерства в свете современных научных тенденций. *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2011; 3(2): 85 – 92.
8. Гоулдман Д. *Эмоциональный интеллект. Почему он значит больше, чем IQ*. Москва, 2015.

Методика диагностики творческого потенциала предложена Е.И. Роговым и направлена на выявление уровня творческих способностей и креативности [Рогов, 1999]. Исследование, направленное на определение творческого потенциала у женщин руководителей, выявило у исследуемых средний уровень творческого потенциала. По шкале творческий потенциал среднерезультат равен 40,64 балла. Данный показатель может свидетельствовать о том, что исследуемые обладают качествами, которые позволяют использовать творчество, но в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с высокой ответственностью, рисками, постоянным эмоциональным напряжением, не имеют возможности себя творчески проявить. Им приходится исключать творчество и использовать свой творческий потенциал в нерабочее время.

Таблица 2

Показатели творческого потенциала у женщин-руководителей организаций Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Творческий потенциал	31	50	40,64	3,82

Осуществлено исследование лидерского потенциала женщин руководителей и получены следующие результаты. По шкале лидерский потенциал (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) среднерезультат равен 7,59 балла. Высокие результаты по данной шкале свидетельствуют о том, что у испытуемых заложены высокие лидерские способности. Испытуемые способны влиять, проявлять инициативу, устанавливать цели и линию поведения группы и вести людей за собой.

Таблица 3

Показатели лидерского потенциала женщин-руководителей организаций Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Лидерский потенциал	4	10	7,59	1,44

В итоге, опираясь на полученные результаты, можно отметить, что женщины-руководители в целом демонстрируют средний уровень эмоционального интеллекта. У женщин-руководителей ярко выражены лидерские способности, они демонстрируют высокий уровень лидерского потенциала. Женщинам-руководителям характерен достаточно высокий уровень творческого потенциала, они креативны, активны, самостоятельны в принятии решений, опираются на собственный профессиональный опыт управленческой деятельности.

9. Петрушихина Е.Б. Влияние эмоционального интеллекта на управленческую деятельность руководителя. *Материалы XV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского «Мышление и речь: подходы, проблемы, решения»*. Москва, 2014; 1: 276 – 281.
10. Ayman R., Korabic K. Leadership. Why gender and culture matter. *American Psychologist*. 2010; Vol. 65; № 3: 157 – 170.
11. Порова Е.И. *Настольная книга практического психолога*. Книга 2. Москва, 1999.

References

1. *Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov*. Pod redakciej T.Yu. Bazarova, B.L. Eremina. Moskva, 2016.
2. Anfilatov B.C., Emel'yanov A.A., Kukushkin A.A.. *Sistemnyj analiz v upravlenii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej A.A. Emel'yanova. Moskva, 2002.
3. Krichevskij R.L., Dubovskaya E.M. *Psihologiya maloj grupy*. Moskva, 1991.
4. L'yuis Dzh. *Upravlenie komandoy: kak zastavit' drugih delat' to, chto vam nuzhno*. Pod redakciej O.A. Strahovoj. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Stogdill R.M. *Liderstvo i struktura upravleniya personalom*. Moskva, 2000.
6. Bendas T.V. *Psihologiya liderstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
7. Bendas T.V. Perspektivy razvitiya gendernoj psihologii liderstva v svete sovremennyh nauchnyh tendencij. *Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya*. 2011; 3(2): 85 – 92.
8. Gouldman D. *Emocional'nyj intellekt. Pochemu on znachit bol'she, chem IQ*. Moskva, 2015.
9. Petrushihina E.B. Vliyanie `emocional'nogo intellekta na upravlencheskuyu deyatel'nost' rukovoditelya. *Materialy XV Mezhdunar. chtenij pamyati L.S. Vygot'skogo «Myshlenie i rech': podhody, problemy, resheniya»*. Moskva, 2014; 1: 276 – 281.
10. Ayman R., Korabic K. Leadership. Why gender and culture matter. *American Psychologist*. 2010; Vol. 65; № 3: 157 – 170.
11. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa*. Kniga 2. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 159

Gadaborsheva Z.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEMS OF THE SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE MASTERY OF PRODUCTIVE ACTIVITIES. The article shows that the most contribution to the sensory development of preschool children is made through productive activities. Each type of productive activity has its own requirements for children's perception and helps to develop it as a person. Important in the productive activity of sensory development of children is the formation of their ideas about sensory standards – common examples for the external properties of objects. In early childhood, the perception of the signs of the object appears in the case of the performance of the subject activity. The game not only highlights the individual abilities, personal qualities of the child, but also forms certain personal properties.

Key words: sensory development, preschool, kindergarten, feeling, perception, sensory education.

З.И. Гадаборшева, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и дошкольной психологии, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

В статье показано, что наибольший вклад в сенсорное развитие дошкольников вносит занятие продуктивной деятельностью. Каждый вид продуктивной деятельности предъявляет свои требования к детскому восприятию и помогает его развивать как личность. Важное значение в продуктивной деятельности сенсорного развития детей имеет формирование у них представлений о сенсорных эталонах – общепринятых примерах для внешних свойств предметов. В раннем детстве восприятие признаков объекта появляется в случае выполнения предметной деятельности. У младшего дошкольника обследование предметов происходит в игровой деятельности. Игра не только выделяет индивидуальные способности, личностные качества ребенка, но и формирует определённые личностные свойства.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дошкольник, детский сад, ощущение, восприятие, сенсорное воспитание.

Дошкольный возраст – время начального знакомства с окружающим миром; время, когда интенсивно развивается познавательный потенциал и раскрываются способности ребёнка, который познаёт мир предметов, природные явления, события, доступные для наблюдения. Начальным шагом познания действительности является чувственный опыт, который более интенсивно накапливается в раннем детстве. Отдельные ощущения, отражённые от предмета, складываются в целостное его понимание. На основе ощущений и восприятия формируются представления о свойствах предметов, их дифференциации, выделении одного предмета из множества других, находит сходство и различия между ними. Сенсорное развитие дошкольника посредством продуктивной деятельности – это развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов и различных явлениях окружающего пространства. Сенсорно развиваясь, ребёнок развивает своё восприятие и формирует представления о внешних свойствах предметов по их форме, цвету, величине, положению в пространстве, а также запахе, вкусу и т. п.

Значимость сенсорного развития ребёнка для его последующей жизни выдвигает перед теорией и практикой дошкольного воспитания задачу в разработке и использовании более надёжных средств и методов сенсорного воспитания в условиях

детского сада. Основное направление сенсорного воспитания должно состоять в снабжении ребёнка умениями относительно применения продуктивной деятельности [1].

Ребёнок постоянно знакомится с множеством форм, красок и других свойств предметов в игровой деятельности, в домашнем обиходе. Он сталкивается и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. Его окружает природа со всеми её сенсорными признаками – множеством цветов, запахов, шумов, а ребёнок, даже без направленного воспитания, может воспринимать всё это. Но если усвоение предметов из пространственного окружения происходит хаотично, без должного педагогического воздействия со стороны взрослого, оно часто оказывается поверхностным, неполным, так как ощущения и восприятие развиваются, совершенствуются в полной мере только в период дошкольного детства. В этом случае на помощь приходит сенсорное воспитание – последовательное плановое знакомство ребёнка с сенсорной продуктивной деятельностью общества. В сенсорное воспитание входит целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование чувственного опыта и совершенствование ощущений и восприятия.

В тематике дошкольной психологии и педагогики образовались несколько систем сенсорного воспитания дошкольников. Самые известные системы сенсорного развития – это система

Марию Монтессори и система Фридриха Фребеля. По этим системам организовываются специализированные детские учреждения.

Так, в системе сенсорного воспитания дошкольников М. Монтессори предлагается познание окружающего пространства соединить с ознакомлением мира предметов вокруг ребёнка. Автор предлагала так обогатить развивающее пространство, в котором воспитывается ребёнок, чтобы несколько предметов из его окружения вызвали непосредственный интерес. М. Монтессори сводит развитие ребёнка только к наличию потенциала и способностей организма: развиваются мышцы, зрение, слух, обоняние и т. д. Разработаны системные упражнения на развитие разных органов чувств, при этом к каждому упражнению приложен дидактический материал. Например, для развития термического чувства идут упражнения с готовым набором металлических чашечек, наполненных водой различного температурного ощущения; для воспитания тактильного чувства – упражнения с набором гладких и шероховатых дощечек, карточек, различных тканей и т. п. В данной системе ребёнок действует с материалами самостоятельно, без помощи взрослого [2, с. 12].

М. Монтессори также ввела понятие «сенсорная культура». По её предположению, для получения такой культуры необходимо постоянно проводить упражнения для органов чувств ребёнка в различении формы, цвета, величины и других предметных свойств. Но в этих положениях не учитывалось, то, что развитие ребёнка имеет диаметрально отличие от развития в животном мире. Ребёнок развивается в «социальном наследии», которое, в отличие от наследия биологического, предполагает не упражнения врождённых способностей, а приобретение новых при усвоении социально-общественного опыта. Сенсорная культура усваивается ребёнком как результат сенсорной культуры, созданной общественным развитием через овладение продуктивной деятельностью [2, с. 44].

Автор системы Фридрих Фребель выстроил её на практической деятельности с детьми, полагая, что моторика рук в комплексе с другими анализаторами позволяет ребёнку более точно отмечать предметные свойства. Ф. Фребель разработал авторское дидактическое пособие для сенсорного развития детей – «Дары Фребеля», состоящее из набора различных геометрических фигур, которые распадались на меньшие по размеру части [3, с. 262].

Важное значение сенсорного воспитания признают и отечественные педагоги. Н.М. Щелованов называл детский возраст золотой порой сенсорного воспитания. Автор отмечает, что отсутствие целенаправленного восприятия искажает представления детей о предмете – они могут быть неопределёнными, иногда ошибочными [4, с. 28].

В числе педагогов, создавших оригинальную систему дошкольного воспитания необходимо отметить И.А. Галкину, которая разработала положения о воспитании подрастающего поколения, впитавшего в себя положительный опыт разных педагогических систем с учётом прошлого и существующего уровня развития общества и сопутствующих знаний о природе ребёнка. В этой системе упор сделан на воспитании ребёнка в гармоничной целостности всех его природных задатков. Истоками развития при этом является внешний мир, окружающий ребёнка, предметы, средства, игра, труд, общение со взрослыми. Роль же педагога – исследовательская, изучающая личность ребёнка в целом [5, с. 36].

Л.А. Венгер полагает, что основное направление сенсорного воспитания должно состоять в оснащении ребёнка сенсорной культурой, созданной в социуме. Особое значение в сенсорном воспитании принадлежит формированию у детей представлений о сенсорных эталонах – общепринятых примеров внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов цвета высту-

пают семь цветов спектра и их оттенки по насыщенности и контрастности; в качестве эталонов формы – геометрические фигуры; эталонов величины – метрическая система мер. Свои виды сенсорные примеры имеют в слуховом восприятии (это фонемы родного языка, звуковые подражания, вкусовое и обонятельное значение предметного сопровождения) [6, с. 25].

По мнению автора, усвоить сенсорный эталон – это не значит научиться правильно называть то или иное свойство. Необходимо иметь ясные представления о видовом свойстве и уметь использовать такие представления для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых неожиданных ситуациях. Усвоение сенсорных эталонов, по мнению Л.А. Венгер, – это использование их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств объектов [6, с. 26]. С 3-х лет ведущее место в сенсорном воспитании детей занимает знакомство их с общепринятыми сенсорными образцами и способами их применения путём обучения при помощи продуктивных видов деятельности (рисованию, лепке, аппликации, конструированию), как на занятиях, так и в быденной жизни. Каждый вид продуктивной деятельности предъявляет свои требования к детскому восприятию и помогают его развивать как личность.

Главное значение сенсорного воспитания – создание основы для развития мышления посредством расширения поля восприятия. Дети, владеющие сенсорными знаниями, могут различать обширную гамму красок, звуков, вкусовых ощущений. Сенсорные упражнения дают ребёнку возможность различать и классифицировать предметы по размеру, форме, цвету, степени шероховатости или гладкости, по весу, температуре, вкусу, шуму, звучанию.

Эстетические свойства личности не являются врождёнными – они начинают развиваться с самого раннего возраста в условиях социума и активной педагогической деятельности. В процессе эстетического развития происходит постепенное усвоение детьми эстетической культуры общества, формирование эстетического восприятия, а также представлений, понятий, суждений, интересов, потребностей, чувств, художественной деятельности и творческих способностей.

Э.Г. Пилюгина [7] ввела представление о дидактической игре, как о многосодержательном, сложном педагогическом явлении: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности и сенсорного развития ребёнка. Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в 2-х направлениях: игра-занятие и дидактические (или автодидактические) игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для усиления у детей интереса к занятиям применяет различные игровые приёмы, вносит элемент состязания. С помощью игровых занятий воспитатель не только передаёт определённые знания, формирует представления о строении игрового сюжета, но и учит детей играть.

Ряд авторов [8 и др.] отмечают, что дидактическая игра применяется в развитии сенсорной культуры. При этом воспитатель одновременно является и ведущим, и участником игры. Самостоятельно дети могут играть в дидактические игры как на занятиях, так и вне их. Но более широкий простор предоставляется детям в отведённое для игр время.

В младших возрастных группах дидактические игры рассматриваются в дошкольной педагогике как метод обучения детей сюжетно-ролевой игре. Игра не только выделяет индивидуальные способности, личностные качества ребёнка, но и формирует определённые личностные свойства. Тем самым дидактическая игра выступает важным компонентом деятельности дошкольников, оказывающим огромное влияние на сенсорное развитие дошкольников.

Библиографический список

1. Мухина В.С. Сенсорное развитие дошкольника. *Детская психология*. Москва, 2015.
2. Монтессори М. *Помоги мне сделать это самому*. Москва, 2000.
3. Фребель Ф. Воспитание человека. *История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия*. Москва, 2000.
4. Хохрякова Ю.М. *Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2010.
5. Галкина И.А. Условия и методика сенсорного воспитания в ДОУ. *Актуальные задачи педагогики: материалы II Международной научной конференции*. Чита, 2012.
6. Венгер Л.А. Развитие способностей к наглядному пространственному моделированию. *Дошкольное воспитание*, 2012; 3. : 24 – 29.
7. Пилюгина Э.Г. *Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста*: Пособие для воспитателя детского сада. Москва, 2015.
8. Пятница Т.В. *Социализация дошкольника через игру*: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Мозырь, 2014.

References

1. Muhina V.S. *Sensornoe razvitie doshkol'nika. Detskaya psihologiya*. Moskva, 2015.
2. Montessori M. *Pomogi mne sdelat' eto samomu*. Moskva, 2000.
3. Frebel' F. *Vospitanie cheloveka. Istoriya zarubezhnoj doshkol'noj pedagogiki: hrestomatiya*. Moskva, 2000.
4. Hohryakova Yu.M. *Tehnologiya sensornogo vospitaniya detej rannego vozrasta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 2010.
5. Galkina I.A. *Usloviya i metodika sensornogo vospitaniya v DOU. Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Chita, 2012.
6. Venger L.A. *Razvitie sposobnostej k naglyadnomu prostranstvennomu modelirovaniyu. Doshkol'noe vospitanie*, 2012; 3. : 24 – 29.
7. Pilyugina E.G. *Zanyatiya po sensornomu vospitaniyu s det'mi rannego vozrasta: Posobie dlya vospitatelja detskogo sada*. Moskva, 2015.
8. Pyatnica T.V. *Sotsializatsiya doshkol'nika cherez igr: posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij*. Mozyr', 2014.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 159

Gazieva M.Z., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

THE PROBLEM OF THE STUDY OF STRESS DEVELOPMENT AND STRESS IN ADOLESCENCE. The growing relevance, theoretical and practical significance, lack of development and unresolved contradictions became the basis for the formulation of the research problem, which is to determine the set of psychological factors and conditions that ensure the harmonization of the structures of the integral personality of stress-resistant students. In psychological science, different approaches to the problem of studying human resistance to stress are formed. The article describes the results of an experiment to provide psychological support to students. The implementation of the psychological support program creates conditions that ensure the qualitative transformation of the structures of the integral personality of stress-resistant students and significantly facilitates and ensures the process of adaptation of students to the requirements of society.

Key words: stress, stress resistance, harmonization, individuality, training, personality, individual, personal growth.

М.З. Газиева, канд. психол. наук, доц. каф. специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Растущая актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточность разработанности и неразрешённые противоречия стали основанием для постановки проблемы исследования, которая заключается в определении совокупности психологических факторов и условий, обеспечивающих гармонизацию структур интегральной индивидуальности стрессо-неустойчивых студентов. В психологической науке сформировались разные подходы к проблеме изучения устойчивости человека к стрессу. В статье описываются результаты проведённого эксперимента по оказанию психологической поддержки студентам. Реализация программы психологической поддержки создаёт условия, обеспечивающие качественную трансформацию структур интегральной индивидуальности стрессо-неустойчивых студентов, и существенно облегчает и обеспечивает процесс адаптации студентов к требованиям социума.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, гармонизация, индивидуальность, тренинг, личность, индивид, личностный рост.

Согласно современным представлениям, стресс – это состояние организма, с одной стороны, лежащее в основе приспособления организма к многообразным влияниям внешней среды, а с другой стороны – фактор, способствующий нарушению психической адаптации, затрагивающий психофизиологический, психологический, социально-психологический уровни регуляции.

В психологической науке сформировались разные подходы к проблеме изучения устойчивости человека к стрессу. Традиционно стрессоустойчивость человека изучалась с позиции поэтапного подхода, основанного на принципах редукционизма в исследовании индивидуальности. В настоящее время в многочисленных исследованиях показано, что системные стрессоры являются мощными факторами, влияющими не только на специфику социальных, общественных, межличностных отношений, эффективность деятельности, но и существенно определяющим формирование индивидуальности в целом на разных этапах онтогенетического развития человека [1 и др.].

Однако исследований стрессоустойчивости, основанных на современных общепсихологических представлениях о целостной индивидуальности человека, базирующихся на различных вариантах системного подхода, явно недостаточно. В настоящее время нет единого взгляда на понимание сущности стрессоустойчивости, особенностей её проявления в разных ситуациях. Исследователи сходятся во мнении, что стрессоустойчивость – это интегративное свойство человека, которое характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов среды и деятельности.

Исходной теоретической основой нашего исследования является теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [2], базирующаяся на методологических принципах системного

подхода Л. Берталяни, П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова и активно развивающаяся в современной концепции интегративной психологии развития В.В. Белоуса [3] и его школы психологии полиморфной индивидуальности. Развивая идеи В.С. Мерлина, В.В. Белоус утверждает, что человек как интегральная индивидуальность овладевает общественным опытом в деятельности, которая выполняет системообразующую функцию согласования разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, что подтверждено в многочисленных исследованиях по изучению роли объективных и субъективных детерминант деятельности в развитии интегральной индивидуальности [4 – 8 и др.].

Анализ проблемы позволил сформулировать противоречия, которые заключаются в том, что в общей психологии сложилось представление о стрессоустойчивости как интегративном свойстве личности, однако, экспериментальных данных, основанных на принципах системности, явно недостаточно, чтобы говорить о её системообразующих возможностях; в настоящее время в психологической науке активно намечился переход к целостному изучению проблем стресса и стрессоустойчивого поведения в единстве его биологических, психологических, социально-психологических свойств, однако, отсутствуют научно обоснованные представления о системных факторах и психологических условиях, обеспечивающих гармонизацию и динамическое равновесие структур интегральной индивидуальности человека с низким уровнем стрессоустойчивости; в современной практической психологии общепризнанным является понимание значимости системного подхода в процессе формирования стрессоустойчивого поведения, однако, в реальной практике отсутствуют теоретически аргументированные модели и программы, направленные на формирование стрессоустойчивости как интегративного свой-

ства и способствующие системной взаимосвязи разноуровневых свойств человека.

Растущая актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточность разработанности и неразрешённые противоречия стали основанием для постановки проблемы исследования, которая заключается в определении совокупности психологических факторов и условий, обеспечивающих гармонизацию структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов.

Постановка проблемы позволила выдвинуть следующие гипотезы исследования: качественная трансформация структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов возможна, если установлена системообразующая роль стрессоустойчивости в развитии структур интегральной индивидуальности студентов; определены психологические факторы и условия гармонизации структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов; разработана теоретическая модель психологической поддержки развития структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов на основе принципа системности.

В эксперименте приняли участие студенты 1 курсов в количестве 180 человек (95 юношей и 85 девушек) в возрасте 17–19 лет Чеченского государственного педагогического института.

Основными методами исследования выступили: теоретический анализ, обобщение и интерпретация психологической литературы по проблеме исследования; психодиагностические методики; констатирующий и формирующий эксперименты; методы математической и статистической обработки данных. Стрессоустойчивость изучалась с помощью методики А.В. Батаршева; для исследования свойств нейродинамического уровня использовался опросник Я. Стреляу; свойств психодинамического уровня – методика оценки свойств темперамента В.М. Русалова; свойств личностного уровня – методика диагностики уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинда и методика оценки личностной тревожности Спилбергер-Ханина (личностная шкала); свойств социально-психологического уровня – методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, в модификации Л.Н. Собчик. В общей сложности исследование включало изучение 27 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов.

На этапе констатирующего эксперимента определялись группы студентов с полярным уровнем развития стрессоустойчивости; изучалась специфика развития структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых студентов; выделялись системные факторы и психологические условия, обеспечивающие формирование стрессоустойчивого поведения; разрабатывалась теоретическая модель психологической поддержки развития разноуровневых свойств интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов.

На этапе формирующего эксперимента осуществлена апробация разработанной программы психологической поддержки; проведена контрольная диагностика развития структур интегральной индивидуальности студентов экспериментальной группы для установления эффективности теоретической модели и программы психологической поддержки.

Статистическое сравнение структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых студентов выявило общие тенденции (74,1%) и достоверные различия (25,9%) в развитии свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней. Общие тенденции и различия в равной степени установлены на низших и высших уровнях интегральной индивидуальности. Стрессоустойчивые студенты характеризуются способностью сохранять высокий уровень работоспособности и быстро восстанавливаться в условиях преодоления трудностей, активным стремлением к освоению разных видов деятельности, в большей степени проявляют властно-лидирующий тип межличностных отношений, мотивацию достижений, ориентацию на собственное мнение и минимальную зависимость от внешних средовых факторов. Стрессонеустойчивые студенты проявляют высокую социальную эмоциональность, личностную тревожность, подчинённость, зависимость в межличностном взаимодействии, чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей, мотивацию избегания неуспеха и слабую мотивацию достижения, чувствительность к средовым воздействиям.

Дискриминантный анализ показал, что стрессоустойчивость поведения студентов на этапе адаптации к требованиям социума обеспечивается комплексом свойств нейродинамического,

личностного и социально-психологического уровней и зависит от уровня развития как низших, высших уровней, так и всей структуры интегральной индивидуальности в целом.

Плотность внутриуровневых корреляций в группах стрессонеустойчивых студентов превышает плотность внутриуровневых корреляций, выявленных у стрессоустойчивых студентов. У стрессоустойчивых студентов внутриуровневые корреляции более упорядочены на низших уровнях, у стрессонеустойчивых студентов – на высших уровнях интегральной индивидуальности.

Межуровневый корреляционный анализ установил, что структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов характеризуются более активным межуровневым взаимодействием низших и высших уровней, гибкостью, значимыми приспособительными возможностями в сравнении со стрессонеустойчивыми студентами, у которых структуры отличаются слабой организацией, низкой согласованностью во взаимодействии свойств низших и высших уровней, ригидным адаптационным ресурсом. Приспособительная активность у стрессоустойчивых студентов обеспечивается согласованным взаимодействием свойств разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. У стрессонеустойчивых студентов приспособительная активность в сложных жизненных обстоятельствах обеспечивается высшими уровнями и в большей степени личностным уровнем, однако, адаптационные возможности у данной группы студентов не позволяют активизировать низшие уровни и не обеспечивают согласованного взаимодействия разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Факторные структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов характеризуются целостностью; приспособительной активностью свойств низших и высших уровней; согласованностью в функционировании разноуровневых свойств; гибкими облическими межуровневыми зависимостями, установленными на всех исследуемых уровнях, что обеспечивает динамическое равновесие многоуровневой системы. Факторные структуры интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов ассиметричны, свойства низших и высших уровней проявляют неустойчивую приспособительную активность и низкую согласованность во взаимодействии, ригидность межуровневых связей, что приводит к дисбалансу системы в целом.

Кроме того факторный анализ позволил установить, что наибольшая роль в адаптационной активности стрессоустойчивых студентов на нейродинамическом уровне принадлежит силе процессов возбуждения; на психодинамическом уровне – предметной эргичности, социальной эргичности, пластичности, социальной пластичности и темпу; на личностном уровне – интернальности в разных сферах отношений; на социально-психологическом уровне – полистратегиям поведения в межличностном взаимодействии с доминированием дружелюбия.

Определяющая роль в низкой адаптационной активности стрессонеустойчивых студентов принадлежит следующим разноуровневым свойствам интегральной индивидуальности: на психодинамическом уровне – эмоциональности, на личностном уровне – личностной тревожности, на социально-психологическом уровне – полистратегиям в межличностном взаимодействии с доминированием авторитарности, эгоистичности, подозрительности, зависимости.

Наряду с различиями в развитии структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых студентов установлены общие тенденции: облические зависимости в обеих группах в большей степени представлены со свойствами личностного и социально-психологического уровней, что даёт основания признать определяющую роль высших уровней интегральной индивидуальности в гармонизации разноуровневых свойств структуры.

Теоретический анализ психологических концепций формирования стрессоустойчивого поведения в критических ситуациях, сопоставительный анализ специфики функционирования структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых студентов позволили разработать теоретическую модель психологической поддержки развития стрессоустойчивости как интегративного свойства индивидуальности, обеспечивающее динамическое равновесие разноуровневых свойств интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов.

Теоретическая модель психологической поддержки развития структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов основана на концептуальных положениях системного

и деятельностного подходов и состоит из трёх модулей: эмоционально-когнитивного, направленного на развитие рациональной и эмоциональной компетентности в разрешении проблемных ситуаций; личностно-смыслового, включающего развитие способности преобразовывать стрессогенные жизненные события в новые возможности, социально-коммуникативного, нацеленного на развитие социально-психологических свойств индивидуальности, обеспечивающих адекватную самореализацию личности в межличностных взаимоотношениях.

Теоретическая модель психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов направлена на развитие конструктивной активности, способности сознательно и целенаправленно преобразовывать проблемные ситуации индивидуального опыта в ситуации собственного развития.

Программа психологического сопровождения реализовывалась в условиях группового тренинга, сконструированного в ориентации на модель тренинга социальных умений, а также тренинга личностного роста.

Содержательной основой тренинговой программы развития структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов послужили тренинги, направленные на развитие когнитивных стратегий, навыков совладающего поведения, саморегуляции, коммуникативные тренинги, тренинги личностного роста, уверенного поведения. Для оптимизации процесса формирования стрессоустойчивого поведения мы использовали личностно-ориентированные методы трансактного анализа, когнитивно-поведенческих (ситуативная реконструкция, фокусирование, компенсаторное совершенствование); суггестивно-эмоциональные (техники глубокого дыхания, прогрессирующей мышечной релаксации и визуализации); телесно-ориентированные техники.

После реализации программы психологической поддержки стрессоустойчивых студентов экспериментальной группы статистически значимые различия по отдельным показателям свойств интегральной индивидуальности составили 63%. Различия установлены в развитии свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней, но в большей степени коснулись высших уровней (68,8%), в сравнении с низшими уровнями (54,8%).

По комплексным показателям структуры интегральной индивидуальности студентов экспериментальной группы до и после организации формирующего эксперимента статистически значимо различаются на психодинамическом, личностном и социально-психологическом уровнях, на низших и высших уровнях и по общему показателю, что свидетельствует о качественных преобразованиях структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов.

Наконец, факторный анализ показал, что структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов экспериментальной группы после реализации программы психологической поддержки качественно преобразовались: характеризуются целостностью, согласованностью во взаимодействии низших и высших уровней. На исходном этапе адаптации к требованиям социума роль интегратора разноуровневых свойств структуры интегральной индивидуальности выполняют свойства низших уровней при значимой приспособительной активности свойств высших уровней. Во временной перспективе эта роль переходит на свойства высших уровней при значимой приспособительной активности свойств низших уровней; увеличилось количество облических зависимостей.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы

1. Стрессоустойчивость является интегративным свойством субъекта, характеризует приспособительную активность разноуровневых свойств низших и высших уровней интеграль-

ной индивидуальности; обеспечивает динамическое равновесие многоуровневой структуры в процессе взаимодействия индивидуума со средой и в условиях объективных требований деятельности.

2. Стрессоустойчивость, выполняя системообразующую роль, существенно определяет развитие как отдельных свойств нейродинамического, психодинамического, личностного, социально-психологического уровней индивидуальности, так и структуры интегральной индивидуальности студентов в целом на этапе адаптации к требованиям социума: структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов проявляют высокую приспособительную активность и согласованность в функционировании свойств низших и высших уровней, гибкость межуровневых связей, что обеспечивает динамическое равновесие системы; структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов характеризуются неустойчивой приспособительной активностью и рассогласованностью во взаимодействии разноуровневых свойств, ригидностью межуровневых связей, что приводит к дисбалансу системы.

3. Динамическое равновесие структур интегральной индивидуальности студентов в процессе адаптации к объективным требованиям среды и деятельности обеспечивается комплексом психологических факторов: приспособительной активностью свойств нейродинамического, психодинамического, личностного, социально-психологического уровней; согласованностью во взаимодействии низших и высших уровней; интегрирующей ролью свойств личностного и социально-психологического уровней.

4. Базовым психологическим условием развития структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов выступает специально организованная психологическая поддержка, основанная на теоретической модели, состоящей из эмоционально-когнитивного, личностно-смыслового и социально-коммуникативного модулей, направленных на гармонизацию структуры в целом, согласованность в функционировании разноуровневых свойств, поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой через активизацию способностей сознательно и целенаправленно преобразовывать проблемные ситуации индивидуального опыта в ситуации личностного роста.

5. Реализация программы психологической поддержки создаёт условия, обеспечивающие качественную трансформацию структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов: повышает её приспособительную активность, способствует согласованию и сотрудничеству разноуровневых свойств, придаёт структуре гибкость и пластичность, облегчает и обеспечивает процесс адаптации студентов к требованиям социума.

Полученные результаты имеют теоретическую значимость, т. к. научные представления о стрессоустойчивости как интегративном свойстве субъекта деятельности дополняют представления о сущности, закономерностях формирования и управления её развитием и обогащают концептуальные положения теории интегральной индивидуальности и психологии полиморфной индивидуальности.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью предупреждения стрессоустойчивого поведения посредством целенаправленного развития разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в условиях организованной психологической поддержки студентов групп риска. Установленная эффективность теоретической модели и программы психологической поддержки развития структур интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов позволяет рекомендовать её к внедрению, как в образовательные системы, так и в профессиональные сообщества в рамках проведения психопрофилактической и психокоррекционной работы для оптимизации жизненно важных ресурсов субъектов деятельности.

Библиографический список

1. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. *Совладание со стрессом: теория и психодиагностика*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2010.
2. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва, 1986.
3. Белоус В.В. *Введение в психологию полиморфной индивидуальности*: монография. Москва, 2005.
4. Белоус В.В., Щebetenko А.И. *Человек как интегральная индивидуальность*. Пятигорск, 1996.
5. Боязитова И.В. *Проблемы интегративной психологии развития*. Москва, 2004.
6. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы*. Москва, 1995.
7. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. *Психологическая защита*. Москва, 2000.
8. Либин А.В. *Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами. Стили человека: психологический анализ*. Москва, 1998.

References

1. Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova E.A. *Sovladanie so stressom: teoriya i psihodiagnostika: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2010.
2. Merlin V.S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti*. Moskva, 1986.
3. Belous V.V. *Vvedenie v psihologiyu polimorfnoy individual'nosti: monografiya*. Moskva, 2005.
4. Belous V.V., Schebetenko A.I. *Chelovek kak integral'naya individual'nost'*. Pyatigorsk, 1996.
5. Boyazitova I.V. *Problemy integrativnoy psihologii razvitiya*. Moskva, 2004.
6. Bodrov V.A. *Psihologicheskij stress: razvitie ucheniya i sovremennoe sostoyanie problemy*. Moskva, 1995.
7. Kirshbaum E.I., Ereemeeva A.I. *Psihologicheskaya zaschita*. Moskva, 2000.
8. Libin A.V. *Stili reagirovaniya na stress: psihologicheskaya zaschita ili sovladanie so slozhnymi obstoyatel'stvami. Stili cheloveka: psihologicheskij analiz*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

УДК 159.9.075

Mo J., postgraduate, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: 897121999@qq.com

FEATURES OF CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF REPRESENTATIVES OF THE CHINESE NATIONALITY HAN AND SMALL NATIONALITIES OF XINJIANG IN RUSSIA. The article presents the relevance of the study of the adaptation of Chinese students in Russia. The absence of comparative scientific research of intercultural adaptation of the Chinese minority is revealed. It is revealed that the most part of researches is devoted only to a separate aspect of adaptation. It is noted that the studies of cultural adaptation of Chinese ethnic minorities are mainly carried out in works of C. Ward и J. Berry. the paper reveals the features of the adaptation of the Chinese Han and national minorities of the Xinjiang region. The main psychological, social and cultural characteristics of the Han people and representatives of Xinjiang nationalities are revealed. The main results of the empirical research are presented. The article presents the conclusions revealing the distinctive features of cross-cultural adaptation of the Han people and representatives of national minorities of Xinjiang region.

Key words: cross-cultural adaptation, Chinese students, Han nation, national minorities of Xinjiang.

Mo Цзимань, аспирант, Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань,
E-mail: 897121999@qq.com

ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОСТИ ХАНЬ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИНЬЦЗЯНА В РОССИИ

В статье актуализируется потребность в комплексном научном анализе характера адаптации китайских студентов в России, в том числе особенностей адаптации представителей китайской народности Хань и национальных меньшинств района Синьцзян. Для многостороннего исследования особенностей адаптации китайских студентов в России выбрана теория кросс-культурной адаптации (C. Ward и J. Berry), позволяющая анализировать психологическую и социально-культурную адаптацию. В работе представлена краткая психологическая, социальная и культурная характеристика народности Хань и представителей национальностей Синьцзяна. Обозначен научный аппарат исследования и представлены эмпирические результаты сравнения в двух группах испытуемых, представлены выводы.

Ключевые слова: кросс-культурная адаптация, китайские студенты, народность Хань, национальные меньшинства Синьцзяна.

Постановка проблемы. Анализ последних научных публикаций выявляет, что проблеме адаптации китайских студентов отводится должное внимание прежде всего за рубежом – в США, Европе, Японии и Южной Корее (Донг Цуй, Он Ин, Чжан Ялинь, Ян Хайянь, Dong Chui, Dong Cui, Duan W., Ho S.M.Y., Siu Bowie P.Y., Li Tingting, Zhang Yohghong, He Ying, Zhang Yalin, Yang Haiyan, Chen Hui, Che Hongsheng, Shan Chunyan, Wei M., Heppner P., Mallen M., Reichard R.J., Serrano S.A., Condren M., Wilder N., Dollwet M., Wang W. и др.) [1, 2]. При этом недостаточно исследованными остаются особенности адаптации китайских студентов в России, нераскрытым является характер адаптации разных народностей КНР.

Множество отечественных исследователей (И.В. Абакумова, Т.М. Балыхина, В.Ю. Бахольдина, К.Н. Благова, З.Ш. Генердукаева, М.А. Иванова, Л.Ц. Кагермазова, А.Г. Князева, А.Г. Ларин, Н.Р. Максимов, Е.Д. Максимчук, А.А. Мельникова, А.А. Мовсеян, С.В. Панина, И.Л. Перфилова, В.Н. Петров, С.Г. Петров, И.И. Подойницына, Э.Ю. Попова, Т.Л. И.Ю. Смелкова, Смолина, Т.Г. Стефаненко, Е.П. Тонконогая, А.А. Федорова, Н.Д. Шаглина, Л.В. Юмашева, П.И. Яковлев и др.) выявляют целый ряд проблем, связанных с языковым барьером, академическими трудностями, условиями жизни, безопасностью, отсутствием полноценных контактов с местным населением, которые в конечном итоге не дают возможности для полноценной и гармоничной психологической, социальной и культурной адаптации китайцев в России [1, с. 3 – 7].

Данная проблема отмечается и современными китайскими исследователями (Донг Цуй, Он Ин, Чжан Ялинь, Ян Хайянь,

Dong Tsui, He Ying, Zhang Yalin, Yang Haiyan, Chen Hui, Chen Xiangming, Che Hongsheng, Shan Chunyan и др.), согласно которым большинство исследований особенностей адаптации китайских студентов проведено в США, Европе, Японии и Южной Корее [8 – 11], в России же их проводится недостаточно. Так, Tian Lina в своей научной работе выявил, что китайские студенты плохо понимают русскую «религиозную культуру», а такие факторы, как отсутствие социальной поддержки, особенности мотивации обучения за рубежом, недостаточное время пребывания в России и др. существенно ограничивают психологическую и социальную адаптацию китайцев [11]. Сунь Сяопэн выделяет следующие сложности, с которыми сталкиваются китайские студенты в России: недостаточный период обучения на подготовительных курсах, отличная от китайской модель обучения, отличный от китайского режим учебного процесса с маленьким обеденным перерывом, которого не хватает для полноценного отдыха, сложности при вступлении в личные контакты с местным населением [12]. В исследовании, проведенном Чэнь Цзе, указывается, что на процесс социальной адаптации китайских студентов оказывают существенное влияние их психолого-социальные особенности: бережное отношение к природе, консерватизм и трезвость суждений, практичность и терпимость, непритязательность в условиях жизни, сравнительно невысокий уровень развития коммуникативных навыков, ограниченный круг интересов [2]. Более того, существенным аспектом обозначенной проблемы является отсутствие научных исследований, выявляющих особенности адаптации в России самой большой китайской народности «Хань» и малочисленных национальностей Китая, между кото-

рыми имеются значительные культурные, социальные и психологические различия.

Психологические, культурные и социальные характеристики китайской народности Хань и малочисленных национальностей Синьцзяна. Народность Хань является крупнейшей народностью в Китае (92%). Исследователи отмечают, что национальные особенности народности Хань можно определить доктринами «умеренности», «терпимости» и «гибкости» [13], обозначенными в «Учении о середине» и обобщаемыми учениями Конфуция и Мэнцзы.

Синьцзян представлен районом, в котором проживает в общей сложности 47 национальностей – уйгуры, китайцы, казахи,

(The East Asian Acculturation Measure, Barry). Выборку составили китайские студенты Казанского федерального университета в количестве 254 человек женского и мужского пола в возрасте от 18 до 35 лет, среди которых 25 человек – представители национальностей Синьцзян и 220 – представители народности Хань.

Результаты исследования. Представим результаты сравнительного анализа значений показателей двух групп испытуемых в табличной форме (сравнение различий по каждой переменной производилось с помощью независимой Т-Критерия, уровень значимости $p=0,05$).

Анализ полученных данных демонстрирует, что существует множество отличий в особенностях адаптации у представителей

Таблица 1

Независимая Т-выборка по переменным величинам между группами Хань и Синьцзян

Показатели	t	Sig. (двустор.)	Знач. сред. разности	Станд. величина погреш.	95% доверит. интерв. разн.	
					нижн. предел	верхн. предел
«Удовлетворённость жизнью»	-6.18	.000	-.98914	.15994	-1.30411	-.67417
«Позитив. эмоция»	-6.16	.000	-.99206	.16094	-1.30902	-.67511
«Негатив. эмоция»	2.21	.028	.34835	.15741	.03836	.65834
«Социальная адаптация»	-4.76	.000	-.51673	.10850	-.73041	-.30305
«Стратегия ассимиляции»	-1.13	.258	-.16764	.14790	-.45890	.12362
«Стратегия маргинализации»	4.58	.000	.73275	.15993	.41779	1.04772
«Стратегия интеграции»	-8.41	.000	-1.12052	.13319	-1.38282	-.85821
«Стратегия сепарация»	2.34	.020	.35202	.15044	.05576	.64829
«Культурные различия»	-3.15	.002	-.29530	.09378	-.47998	-.11061
«Итог. балл психологической адаптации»	-7.64	.000	-.77652	.10169	-.97679	-.57625
«Итог. балл кросс-культурной адаптации»	-7.74	.000	-.64662	.08359	-.81124	-.48201

монголы, дунгане и другие. Район находится под влиянием Китая, Индии, Греции и Исламских стран, что формирует плюрализм во многих сферах жизни. Доминирующей религией является ислам и охватывает примерно 60% населения, ислам становится помимо системы вероисповедания целым комплексным образом жизни. Сильное влияние оказывает китайская культура, которая вводит новые эталоны образа жизни, строительства, одежды, политической идеологии. Исследователи отмечают, что в течение длительных культурных взаимоотношений в районах Синьцзяна возникли признаки однородности и интеграции, происходит постепенная комбинация особой культурной модели «синьцзянца», обладающего общими ценностными ориентирами [13; 14].

Научный аппарат исследования. Целью исследования является выявление особенностей психологической и кросс-культурной адаптации китайских студентов народности Хань и малочисленных национальностей Синьцзян в России. Исходной гипотезой явилось положение о том, что показатели кросс-культурной адаптации отличаются среди студентов народности Хань и представителей национальностей Синьцзяна. Методологическую основу и теоретическую базу исследования составили теоретические постулаты теории кросс-культурной адаптации С. Ward, J. Berry [15]. Методиками исследования послужили следующие опросники: «Опросник социальной адаптации» (J. Ward, A. Kennedy), «Измерение масштабов психологической адаптации» (Diener), «Шкала стратегии культурной адаптации»

народности Хань и представителей национальных меньшинств Синьцзяна.

Выводы. Таким образом, учащиеся из числа этнических меньшинств Синьцзяна принимают стратегию интеграции, которая помогает им не только интегрироваться в жизнь местного населения, но и сохранить свою культуру. Представители национальностей Синьцзяна видят меньше культурных различий между собой и россиянами, чем студенты Хань, что может быть связано с тем, что национальные меньшинства Синьцзяна претерпели сильное влияние российской культуры, тогда как народность Хань находилась под подавляющим влиянием учений Конфуция и Мэнцзы. Китайские студенты из Синьцзяна более открыты общению с новыми людьми, проявляют инициативу в общении и обладают более открытым новым мышлением, чем студенты народности Хань. Соответственно, изначальное предположение о том, что показатели кросс-культурной адаптации значительно отличаются среди студентов представителей китайской народности Хань и национальных меньшинств Синьцзян нашло своё подтверждение.

Таким образом, данное исследование способствует обогащению феноменологического содержания и объекта исследования кросс-культурной адаптации, позволяет определить факторы адаптации, разработать практические методы, приёмы и программы, способствующие гармоничной адаптации китайских студентов в России.

Библиографический список

1. Ларин А.Г. *Китайские мигранты в России. История и современность*. Москва: Восточная книга, 2009: 121 – 127.
2. Xinyin Chen, Guozhen Cen, Dan Li, Yunfeng He. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development*. 2005; 1:182 – 195.
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. *Высшее образование сегодня*. 2009; 5: 16 – 22.
4. Иванова М.А., Шаглина Н.Д., Смелкова И.Ю. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России. *Преддвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ*. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2005: 65 – 69.
5. Князева А.Г. Особенности и факторы адаптации китайских студентов к русскоязычному информационному пространству. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Педагогика»*. 2013; Т. 14; № 1: 142 – 146.
6. Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Перфилова С.В., Юмашева Л.В. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ. *Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации*. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2010: 238 – 236.
7. Ларин А.Г. Китайские студенты в России (по материалам социологического исследования). *Проблемы Дальнего Востока*. 2009; 4: 91 – 111.
8. Dong Cui. Intercultural adaptation. *Social Science Journal*. 2005: 191 – 193.

9. On Ying, Zhang Lin, Yang Huiyan. The relationship of adaptation, self-assessment and social support of the student. *Chinese journal of clinical psychology*, 2010: 247 – 249.
10. Chen Hui, Che Hongsheng. A review of the research on the influence factors of cross-cultural adaptation. *Progress in Psychological Science*. 2003; 11(6): 704 – 780.
11. Tian Lina, Zhang Hongli. Investigation and Analysis on Cross-cultural Adaptation of Chinese Students in Russia. *Siberian Studies*, 2015; 5: 51 – 55.
12. Jia-Yan Pan, Daniel Fu Keung Wong, Lynette Joubert, Cecilia Lai Wan Chan. Acculturative stressor and meaning of life as predictors of negative affect in acculturation: a cross-cultural comparative study between Chinese international students in Australia and Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 2007; 41: 740 – 750.
13. Шубарт В. *Европа и душа Востока*. Москва, 1997: 78.
14. Лосский Н.О. *Характер русского народа*. Посев, 1957; Кн. 1: 5.
15. Ward C., Kennedy A. Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In: Pandey, Shinha, Bhawuk ed. *Asian contributions to cross-cultural psychology*. 1996: 89 – 95.

References

1. Larin A.G. *Kitajskie migranty v Rossii. Istoriya i sovremennost'*. Moskva: Vostochnaya kniga, 2009: 121 – 127.
2. Xinyin Chen, Guozhen Cen, Dan Li, Yunfeng He. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development*. 2005; 1:182 – 195.
3. Balyhina T.M., Chzhao Yujcyan. Kakie oni, kitajcy? 'Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitajcev russkomu yazyku. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; 5: 16 – 22.
4. Ivanova M.A., Shaglina N.D., Smelkova I.Yu. Akademicheskaya adaptatsiya kitajskih studentov k vysshej shkole Rossii. *Predvuzovskaya podgotovka inostrannykh studentov v SPbGPU*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2005: 65 – 69.
5. Knyazeva A.G. Osobennosti i faktory adaptatsii kitajskih studentov k russkoyazychnomu informacionnomu prostranstvu. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika»*. 2013; T. 14; № 1: 142 – 146.
6. Kuznecova T.E., Perfilova I.L., Sokolova T.V., Perfilova S.V., Yumasheva L.V. Osobennosti obucheniya kitajskih studentov v vuzah RF. *Podgotovka inostrannykh abiturientov v vuzy Rossijskoj Federacii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2010: 238 – 236.
7. Larin A.G. Kitajskie studenty v Rossii (po materialam sociologicheskogo issledovaniya). *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2009; 4: 91 – 111.
8. Dong Cuj. Intercultural adaptation. *Social Science Journal*. 2005: 191 – 193.
9. On Ying, Zhang Lin, Yang Huiyan. The relationship of adaptation, self-assessment and social support of the student. *Chinese journal of clinical psychology*, 2010: 247 – 249.
10. Chen Hui, Che Hongsheng. A review of the research on the influence factors of cross-cultural adaptation. *Progress in Psychological Science*. 2003; 11(6): 704 – 780.
11. Tian Lina, Zhang Hongli. Investigation and Analysis on Cross-cultural Adaptation of Chinese Students in Russia. *Siberian Studies*, 2015; 5: 51 – 55.
12. Jia-Yan Pan, Daniel Fu Keung Wong, Lynette Joubert, Cecilia Lai Wan Chan. Acculturative stressor and meaning of life as predictors of negative affect in acculturation: a cross-cultural comparative study between Chinese international students in Australia and Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 2007; 41: 740 – 750.
13. Shubart V. *Evropa i dusha Vostoka*. Moskva, 1997: 78.
14. Losskij N.O. *Harakter russkogo naroda*. Posev, 1957; Кн. 1: 5.
15. Ward C., Kennedy A. Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In: Pandey, Shinha, Bhawuk ed. *Asian contributions to cross-cultural psychology*. 1996: 89 – 95.

Статья поступила в редакцию 09.08.18

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 82-193.1

Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*

Aglarova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lleta2001@mail.ru*

LEXICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "BEAUTY" IN THE ENGLISH AND AVAR LINGUOCULTURES. The article presents a comparative analysis of the concept of "beauty" in the English and Avar languages and related with them semantic connotations. The materials presented in the article show that beauty, as a proper appearance, is a necessary attribute of human social life and is understood not as a narrow purely aesthetic term, but as the highest aesthetic evaluation category. The authors show what artistic and visual means of language and parts of speech reflect the idea of a beautiful person in both cultures more clearly. The authors conclude that the concept of "beauty" is also understood as a cosmetic evaluation category. In the ethical and aesthetic linguoculture are treated as an organic unity.

Key words: beauty, stereotypical image, aesthetic appreciation, zoomorphic, linguoculture.

Р.Н. Абдулаева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru

З.М. Агларова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lleta2001@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В АНГЛИЙСКОЙ И АВАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье проводится сопоставительный анализ концепта «красота» в английском и аварском языках и связанных с ним семантических коннотаций. Представленные в статье материалы показывают, что красота, как подобающий внешний вид, является необходимым атрибутом социальной жизни человека и понимается не как узкий, чисто эстетический термин, а как высшая эстетическая оценочная категория. Авторы показали, какие художественно-изобразительные средства языка и части речи наиболее ярко отражают представление о красивом человеке в обеих культурах. Авторы делают вывод о том, что концепт «красота» понимается не как узкий чисто эстетический термин, а как высшая эстетическая оценочная категория. В лингвокультуре этическое и эстетическое мыслятся как некое органическое единство.

Ключевые слова: красота, стереотипный образ, эстетическая оценка, зооморфный, лингвокультура.

Различным аспектам концепта «красота» посвящено немало лингвистических исследований. Это вполне закономерно, поскольку данный концепт относится к числу важнейших, смысловых концептов. В.З. Демьянков ставит вопрос: «Говоря о красоте на разных языках, имеем ли мы в виду одну и ту же «платоновскую» универсальную идею красоты, или мы говорим о разных вещах, по-русски об одном (о русской «красоте»), по-английски – о другом, по-немецки – о третьем?» [3, с. 601]. Автор отмечает, что сочетаемость лексем эстетической оценки в разных языках различается, так например, английское beautiful имеет более расширенную сочетаемость, чем русское слово «красивый», и может переводиться в таких сочетаниях как «приятный, отменный, отличный». Различается и дробность категорий красивого в разных языках. Демьянков определяет жанровую специфику употребления слова «красивый»: это слово как правило используется в художественном дискурсе и в торжественных ситуациях. В английском языке для обиходного употребления закреплено лексема *pretty*, а в художественных текстах – *beautiful*. Автор приходит к выводу, что существуют национальные стандарты речи о красоте, различающиеся уместностью самой речи о красоте (прагматикой), различной степенью дробности этого концепта (семантикой) и специфическим выражением меры кра-

сoty в словосочетаниях (синтактикой). В статье Н.Д. Арутюновой говорится, что эстетическое чувство есть чувство сублимированное, отвлеченное от сенсорных ощущений, от чувственности, хотя в настоящее время «чувство и чувственность стремятся воссоединиться» [1, с. 8].

Как мы знаем, красота – это совокупность качеств, доставляющих наслаждение взору, приятных внешним видом, внутренним содержанием. Это все красивое, прекрасное, все то, что доставляет нравственное эстетическое наслаждение. Похожее определение красоты даёт Longman Dictionary of Contemporary English:

Beauty is a quality present in a thing or person that gives intense pleasure or deep satisfaction to the mind, whether arising from sensory manifestations (such as shape, color, sound, etc.), a meaningful design or pattern, or something else (such as personality) [5, с. 345].

Beautiful (adj) – having an appearance or qualities which please the senses or give rise to admiration in the mind (обладающий внешностью или качеством, доставляющее удовольствие разуму).

beau'ti-ful-ly adv.

beau'ti-ful-ness n.

Synonyms: *attractive, beautiful, comely, fair, good-looking, pleasing, gorgeous, handsome, lovely, pretty, pulchritudinous, ravishing, graceful, stunning. Scots: bonny.*

Все эти прилагательные применяются ко всему, что вызывает эстетическое удовольствие. Но прилагательное «Beautiful» из них является наиболее емким:

a beautiful child; a beautiful painting; a beautiful mathematical proof.

Lovely applies to what inspires emotion rather than intellectual appreciation.

К глаголам относятся: *to charm, to fascinate, to delight, to admire, to adore, to a beautiful child; a beautiful painting; a beautiful mathematical proof.*

Lovely applies to what inspires emotion rather than intellectual appreciation (относится к тому, что вызывает больше эмоциональную, нежели интеллектуальную оценку):

"They were lovely, your eyes".

What is **pretty** is beautiful in a delicate or graceful way (нечто красивое, нежное и грациозное):

a pretty face; a pretty song; a pretty room.

Handsome stresses poise and dignity of form and proportion (акцентирует внимание на самообладании и достоинства формы и пропорции):

a very large, handsome paneled library. "She is very pretty, but not so extraordinarily handsome".

Comely suggests wholesome physical attractiveness (подразумевает физическую привлекательность):

"Mrs. Hurd is a large woman with a big, comely, simple face".

Fair emphasizes freshness or purity (подчеркивает свежесть и чистоту):

"In the highlands, in the country places, / Where the old plain men have rosy faces, / And the young fair maidens / Quiet eyes".

Attractive – pleasing to the eye or mind especially through beauty or charm (нечто приятное для глаз и сознания из-за красоты и очарования):

"a remarkably attractive young man"; "an attractive personality"; "attractive clothes"; "a book with attractive illustrations".

Graceful – characterized by beauty of movement, style, form etc.; not awkward (характеризуется красотой движения, стиля, формы и т. д.):

Pleasing – giving pleasure and satisfaction (приносящее удовольствие и удовлетворение):

shine, to excite, to amaze, to attract и многие другие, подчёркивающие силу красоты и способные воздействовать на человека, покорить его.

Количество существительных, выражающих концепт «красоты» намного меньше: *beauty, glory, loftiness, aesthetics, luxury, grandiosity*. Больше всего насчитывается прилагательных. К уже выше перечисленным прилагательным, добавляются также *nice, sweet, slender, svelte, smart, wonderful, marvellous, foppish, harmonious, fine, chic, splendid, grand, magnificent, luxuriant, rich, lofty, majestic, glorious, renowned, charming, fascinating, delightful, admirable, adorable, delicious, exquisite, jolly, ravishing, grandiose, miraculous, brilliant* и др.

Семантическая структура концепта «берцинлѝи» представлена собственно существительными «берцинлѝи» и «гъайбатачнаб жо». Прилагательные, составляющие предъядерную зону концепта «берцинлѝи» – это: *меседил, нур г1адаб, к1ачанаб, лебалаб, бакъ г1адаб, муг1рул г1анса г1адай, мокъокъ г1адин берцинай, бац1ул бер, ц1иркъ г1адаб, бац1 г1адаб*.

Хвалисарав вузониги, вокьупев бишунго берциनावила.

"Гъадиглан гъайбатав киндай вижараб" [2, с. 67].

Особое значение для англичан и аварцев имеют драгоценности: золото, серебро, различного вида драгоценные камни, и образ красивого человека дополняется именно с их помощью.

"He was gilded all over with thin leaves of fine gold, for eyes he had two bright sapphires, and a large red ruby glowed on his sword-hilt"

"He had dreamy violet eyes, and his hair was like fine gold"

"...and in her hair, which was like an aureole of faded gold stood out stiffly round her pale little face"

"Her hair was as a wet fleece of gold, and each separate hair as a thread of fine gold in cup of glass. Her body was as white ivory..."

"Цар бахулел гъуждул хлан гларцидилал."

"Бетлер меседилай берцинайиш дуй."

«Маргъалул черхалде чакаралъул гъан

Чапун инеб буго къуса г1одобе».

«К1алго гъаримазул меседилаб рух1

Росде гъарун анна къорол руччабаз».

Красивая девушка всегда сравнивается с розой, белой или красной: *"She was like a white rose before...but now she is like a red rose" [4, с. 54].*

"And the maiden frowned and her dainty rose-leaf lips curled in pretty disdain."

"Мун югей Патимат млеуь г1адай."

«Къокъана млеъ т1аде маг1арде».

Традиционный идеал красоты аварцев характеризуется наличием внешних признаков здоровья, таких как румяный цвет лица, крепость телосложения, статность, дородство: *г1еч г1адай, лебараб, микьир г1адай*. Как и у англичан атрибутом красоты является социальная направленность и активность. Красота, как подобающий внешний вид, является необходимым атрибутом социальной жизни человека, она необходима, чтобы быть принятым в обществе. Поэтому человек обязательно должен выглядеть элегантно и обладать хорошими манерами (*ladylike, gentlemanlike*)

"The tailor makes the man."

У аварцев есть специальное для этого слово – *къачлараб*.

В двух языках с красотой связываются различные ассоциации. В аварском языке красивым считается черный цвет глаз, в английском – зеленый. Однако в обоих языках при описании глаз предпочтение отдается насыщенным цветам (синему, черному, зеленому, карему и т.д., например: *velvet dark eyes, inky eyes, black eyes like jet beads, eyes:*

"...deep and dark like mountain nights";

"...ц1ибил к1ут1ун бер лъурай" (с черными как виноград глазами).

"... that I couldn't go on without those green eyes".

"Цинги къур-къуди щиб къенсер-бер ч1ег1ер

Дурго т1улилас мун къвалакъе къарай?"

В аварской лингвокультуре круглые глаза заключают в себе значение красоты, тогда как в английском языке это значение проявляется только в сравнениях с представителями семейства кошачьих (кошка, рысь), а также с мифологическими образами. Связь красоты с блеском и сиянием в английском языке закрепились в сравнениях с небесными светилами (*like the moon, like the sun, like a star*). В аварском также закрепились понятия красоты связанное с небесными светилами (*моц1 г1адай, бакъ г1адай, нур г1адай*).

"...and she looks like the moon..."

"Щевб герун баккулеб канаб моц1 г1адай

Хвацт1ан т1аде вахун, т1агъур босана..."

Среди стереотипных образов красоты в аварском языке выделяются следующие: растения, божества, фольклорные персонажи (Камалил Башир); в английском языке идеалами красоты выступают античные божества, природные стихии, цветы, небольшие по размеру предметы и др.

Красота звучания в обоих языках передается сравнениями с пением птиц, журчанием воды, звоном колокольчика, красивой музыкой.

"... and she answered in her clear bell-like voice"

"Мукълукъ сурмияб миккидул г1адин."

Остановимся более подробно на эстетической оценке внешности человека в рассматриваемых лингвокультурах. Такие части внешнего облика, как нос, глаза, губы, лицо, волосы несут много информации об этническом типе и индивидууме. Так как форма и цвет глаз, носа, волос, губ, овал лица являются наиболее значимыми при этно-расовой характеристике воспринимаемой внешности, соответственно вокруг этого сочетания расовых признаков наиболее четко и концентрированно проступают образы.

Анализ образного описания красивой внешности представителей английского и аварского этносов показал, что в аварском языке важными элементами при эстетической оценке внешности являются *рас – волосы, къунсрул – брови, берал – глаза и ме-г1ер – нос*, в английском языке – *eyes – глаза, cheeks – щеки, lips – губы*.

В рассматриваемых языках наглядное представление о красивом человеке (как мужчине, так и женщине) дают метафоры, почерпнутые из мира флоры и фауны. Красивую женщину маркируют следующие особенности внешности: в аварском языке – *чиллайдул рас, маргъалул цаби – жемчужные зубы, кахтил т1ом – бумажная (белая) кожа*; в английском языке – *agate eyes* и т.д.

"...his agate eyes sparkled at the view..."

"Глумроля хъвалисчел чеглерал берал".

Къурда раггал ч1ана чиллайдул гъалал.

Гъверкъе далун ккана магъидул рукъби.

Зооморфная метафора представлена следующими выражениями: в аварском языке женщина должна иметь *нежный голос как у горной певчей птицы муз1рул г1анса г1адай, быть такой красивой как лесная куропатка мокъокъ г1адин берцинай*; а мужчина – *бац1ил бер – волчий взгляд, ц1иркъ г1адае – красивый как тигр. бац1 г1адае – как волк*. В английском языке близкими к эталону красивой внешности являются такие зооморфные образы как *swan-neck* – лебединая шея, *doe-eyes* – глаза как у самки оленя, *leonine head* – букв.: львиная голова и т. д.

"She turned **her swan-neck** and smiled..."

"Г1умроля хъвалисчел ч1ег1ерал берал,

Кинх хъвалисараб дир **муз1рузул ц1ум?**"

Мужская красота не только зрима, но и осязаема: телесная метафора лежит в основании следующих образных средств *лебалае – мускулистый, чалухъае – красивый*.

В английском языковом сознании главным объектом созерцания при эстетической оценке мужчины является тело, которое должно быть крепким и мускулистым: *Herculean body*.

Таким образом, «красота» понимается не как узкий чисто эстетический термин, а как высшая эстетическая оценочная категория. В лингвокультуре этическое и эстетическое мыслятся как некое органическое единство, фиксируемое языковым сознанием.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Практическое рассуждение и язык. Сущность, развитие и функции языка*. Москва, 1987.
2. Ахлаков А.А. *Героические песни и баллады аварцев: Тексты, переводы и комментарии*. Махачкала, 2003.
3. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке. *Вопросы филологии*. Москва, 2001.
4. Brodey K., Malgaretti F. *Focus on English and American Literature*. Москва, 2003.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Pearson, 2009.

References

1. Arutyunova N.D. *Prakticheskoe rassuzhdenie i yazyk. Suschnost', razvitie i funktsii yazyka*. Moskva, 1987.
2. Ahlakov A.A. *Geroicheskie pesni i ballady avarcev: Teksty, perevody i kommentarii*. Mahachkala, 2003.
3. Dem'yankov V.Z. Ponyatie i koncept v hudozhestvennoj literature i v nauchnom yazyke. *Voprosy filologii*. Moskva, 2001.
4. Brodey K., Malgaretti F. *Focus on English and American Literature*. Moskva, 2003.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Pearson, 2009.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК 821.0
82.512.122

Таранова С.Е., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Eurasian National University (Astana, Kazakhstan),
E-mail: akmar2809@mail.ru

Айкенова Р.А., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Turan-Astana University (Astana, Kazakhstan),
E-mail: ryskeldy.aikenova@mail.ru

Абишева К.М., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Turan-Astana University (Astana, Kazakhstan),
E-mail: abishevakm@mail.ru

Капанова А.К., doctoral postgraduate, instructor, Turan-Astana University (Astana, Kazakhstan),
E-mail: ay.kapanova@gmail.com

INTERTEXTUALITY AS A METHOD OF PERCEPTION OF THE TEXT MEANING BY THE READER AND EXTRACTION OF KNOWLEDGE IN THE TEXT OF ABAY. The article is dedicated to the ways of creating an intertextual text in the context of the author, identifying and describing ways of extracting new knowledge and understanding. The task of the article is to study methods of obtaining new knowledge based on the included texts "from the outside". The used methods are a conceptual analysis, conceptualization, a method of analyzing the interaction of the reader and the author, methods of inputting "foreign" texts, methods of argumentation and reasoning. In the process of the research, scientific results were obtained: the definition of the term "intertextuality" is clarified, methods for introducing texts of other authors are described; the cognitive method of obtaining new knowledge is also used. Intertextual text should be analyzed not only from the position of description of the input methods of "foreign text", but also to focus on how the author uses the text, what functions in the context of the artist of the word are performed by the intertext.

Key words: intertextuality, precedents, exposition, semantic method, knowledge.

С.Е. Таранова, д-р филол. наук, проф., Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, E-mail: akmar2809@mail.ru

Р.А. Айкенова, д-р филол. наук, проф., Университет «Туран-Астана», г. Астана, Казахстан, E-mail: ryskeldy.aikenova@mail.ru

К.М. Абишева, д-р филол. наук, проф., Университет «Туран-Астана», г. Астана, Казахстан, E-mail: abishevakm@mail.ru

А.К. Капанова, докторант, преподаватель, Университет «Туран-Астана» г. Астана, Казахстан, E-mail: ay.kapanova@gmail.com

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ОСОЗНАНИЯ ЧИТАТЕЛЕМ СМЫСЛА ТЕКСТА И ИЗВЛЕЧЕНИЯ ЗНАНИЯ В ТЕКСТЕ АБАЯ

Статья посвящена изучению способов создания интертекстуального текста в контексте автора, выявлению и описанию способов извлечения новых знаний и понимания. Цель статьи – исследование приёмов добывания новых знаний на основе включённых текстов "извне". Используются методы: концептуальный анализ, прием концептуализации, метод анализа взаимодействия читателя и автора, приемы ввода "чужих" текстов, методы аргументации и рассуждения. В процессе исследования получены научные результаты: уточнено определение понятия "интертекстуальность" описаны приемы введения текстов иных авторов; рассмотрен и описан, когнитивный метод добывания нового знания. Делается вывод о том, что интертекстуальный текст следует анализировать не только с позиции описания приемов ввода "чужого текста" но и заострить внимание на том, как автор использует текст, какие функции в контексте художника слова выполняет интертекст.

Ключевые слова: интертекстуальность, прецеденты, экспозиция, семантический способ, знание.

Интертекстуальность понимается как семантическая категория текста, способствующая тематической созвучности темы авторского текста с темами предшествующих текстов других авторов. Чужие тексты вносятся автором в свой текст с целью полного уяснения темы произведения, доведения до читателя своего текста своих намерений, своей оценки персонажа, события. Чужие тексты также используются для извлечения нового знания.

Эта категория изучается в настоящее время в рамках различных наук: в литературоведении как информация историко-филологического характера, извлекаемая из предшествующих текстов путем использования аллюзий, цитат, прецедентных имен, прецедентных текстов.

Ю. Кристева, вводя в научный обиход термин «интертекстуальность», относит к ним тексты, структура которых характеризуется неоднородностью, ибо в них обнаруживаются следы присутствия других текстов. По мысли ученого, любой текст строится как мозаика цитаций любой формации из какого-нибудь другого текста [1, с. 99]. М.М. Бахтин считает, что введение в авторский текст других текстов следует рассмотреть как приём организации внутритекстового диалога между «своей» и «чужой» речью, актуализируемого с помощью использования цитат, аллюзий, реминисценций, связывающих тексты разных авторов и разных времен в единое смысловое пространство [2, с. 281]. В теории текста интертекстуальность понимается как прием интерпретации и понимания текста в процессе диалога между автором и читателем, опосредованным интертекстуально, путем включения в авторский текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде маркированных или немаркированных, преобразованных или неизмененных цитат, аллюзий и реминисценций [3, с. 346]. Интертекстуальность рассматривается также и как один из способов представления «бытия – между». Текст существует через воспринимающее сознание, но единственно возможный способ бытия в сознании – это «бытие на пересечениях с другими текстами». «Существующий на пересечениях текст содержит следы, через которые в него входит предшествующая множественность иных текстов» [4, с. 73]. Интертекстуальность характеризуют и как метод актуализации взаимодействия между автором и читателем, когда «автор намеренно и осознанно включает в свой текст фрагменты иных предтекстов, а адресат способен определить авторскую интенцию и воспринимать текст в его диалогической соотнесенности» [5, с. 187]. 3) Когнитивный подход к изучению интертекстуальности предполагает исследование когнитивных связей, возникающих между прецедентными текстами и авторским текстом. Он также акцентирует внимание на тех когнитивных структурах, которые создаются в процессе актуализации взаимосвязи вертикального контекста с текстом автора. В.А. Пищальникова утверждает, что построение когнитивных структур и схем способствует адекватному восприятию авторского текста, так как они устраняют противоречие, возникающее в проблемной ситуации понимания и восприятия текста читателем, когда реципиент хочет воспринять текст во всей его полноте, но не может его понять вследствие отсутствия когнитивных схем. По мысли учёного, данное противоречие можно преодолеть при помощи активизации (или создания) механизмов, способов и средств порождения и репрезентации новых интегративных когнитивных структур [6]. Действительно, читатель наиболее полно будет воспринимать текст и поймет авторский замысел, если будет руководствоваться такими когнитивными структурами, как фреймы, включающие макропропозицию (тему произведения) и слоты (представляющие информацию о персонажах произведения, идеях, проблеме и т.п.) [7, с. 616].

Чужие прецедентные тексты вводятся в текст – реципиент при помощи разнообразных приемов. Ю.Н. Караулов указывал на три способа включения прецедентов, а именно: 1) натуральный способ, при котором текст в первозданном виде доходит до слушателя как прямой объект восприятия и понимания; 2) вторичный способ, когда прецедентный текст подвергается трансформации; 3) семиотический способ, когда обращение к оригинальному тексту дается намеком, ссылкой, знаком [8, с. 216].

В тексте Абая весьма используется прием трансформации прецедентного текста путем его перефразирования и вступления в диалог с авторами данного прецедентного высказывания. При этом изменяется смысл прецедентного текста, ср.: «Сейчас в обиходе новая пословица» не суть дела, суть личности важна. Значит, добиться намеченного, можно не правотою предпринятого дела, а ловкостью и хитростью исполнителя его [9, с. 271].

Прецедентный текст может включаться в текст – реципиент и семиотическим способом, при этом автор делает намеки на имена прецедентных личностей, ср.: в цитатах: «меня восхищают поэзия Гомера, трагедии Софокла, умение иных перевоплощаться в чужие образы» [9, с. 322]; в указаниях на прецедентную ситуацию. В нижеследующем контексте используется аллюзия, когда автор, описывая какую-либо ситуацию (референтную) соотносит ее с подразумеваемой, делая только намек на нее, ср.: «чтобы держать совет, как говорится, на вершине Культобе, необходимо знать своды законов, доставшихся нам от предков: «Светлый путь» Касым-хана, «Ветхий путь» Есимхана, «Семь канонов» Аз Тауке – хана» [9, с. 271 – 272]. В данном контексте прецедентный текст «На вершине Культобе каждый день совет» приводится неполностью, делается только намек (на вершине Культобе), однако читателю смысл происходящего в референтной и подразумеваемой ситуации читателю ясен, так как автор и адресат, относящиеся к одному лингвокультурному сообществу, имеют общие фоновые знания, что дает основание для понимания текста.

В художественном тексте Абая прецедентные тексты применяются и для создания диалога с читателем. Для этого автор, намеренно подбирая прецедентные тексты в соответствии с темой своего произведения автор оказывает воздействие адресату, помогая ему определить его авторскую интенцию, выявлять его субъективные отношения к персонажам своего текста, уяснить общий смысл текста автора. Интертекстуальные включения по-разному маркируются в художественном тексте писателя: 1) в авторском тексте приобретает графически маркированная форма, когда прецедентные тексты ограничены кавычками, ср.: «ловкий может и снег зажечь», «лучше один день быть бурой, чем сто – выхолощенным верблюдом» [9, с. 329]; 2) указательно-маркированная форма. В этом случае интертекстуальные включения представлены интерпретированными фрагментами текста – источника. На их присутствие указывают вводные или отсылочные слова и выражения, например, в хадисе [предания пророка Мухаммада – А.К.], сказано: «у кого нет стыда, у того нет и веры». В народной пословице говорится то же самое «у кого есть стыд, у того есть иман» [9, с. 342]; 3) немаркированная форма представлена в случаях приведения примеров из жизни, какой – либо прецедентной личности, например, в нижеследующем прецедентном тексте указывается источник (слова Сократа), отсылочные слова и выражения (это слова Сократа, сказанные им ученому, одному из своих учеников, Аристодему о служении всемогущему создателю. Далее приводится пример из беседы Сократа со своим учеником: – Эй, Аристодем, как ты думаешь, есть на свете люди, творения которых были бы достойны прощения? – Их множество, учитель, – ответил тот. Назови хотя бы одного из них [9, с. 323].

4) немаркированная форма прецедентного текста может быть представлена терминами, встречающимися как в составе интертекстуальных включений, так и в отдельном виде, например: «существуют два орудия, способствующие приумножению знаний. Одна из них – мулахза (тонкое искусство ведения полемик – А.К.), а другое – мухафаза (твердость в отстаивании своих позиций – А.К.). Эти способности должны находиться в непрестанном совершенствовании. Не усилив их в себе, не приумножить знаний [9, с. 334].

Категория «интертекстуальность» выступает и как актуализатор научных знаний читателя о тексте, ибо в нем воплощаются знания об авторских намерениях. Автор, используя прецедентные тексты, вовлеченные им в свой текст, извлекает из них знания, подытоживает их. В этом случае интертекстуальный текст «является своеобразным итогом ранее полученных знаний и основой для последующего творчества» [10, с. 18]. В художественных текстах семантическая категория интертекстуальности используется как для реализации новых знаний, так и для оказания воздействия читателю, стремящегося адекватно воспринять текст в соответствии с замыслами автора.

В художественном тексте Абая наиболее часто применяются пословицы, аллюзии, цитаты, рассматриваемые как прецедентные тексты. К таким текстам Г.Г. Слышкин относит тексты характеризующиеся цельностью, связностью, последовательностью знаковых единиц обладающих ценностной значимостью для определенной культурной группы [11, с. 45]. Отнесение пословиц, поговорок к прецедентным текстам связано с тем, что они имеют ценностную значимость для общества и широко известны его членам, имеют «сверхличностный характер, т. е. хорошо известны широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников» [7]. Пословицы и пого-

ворки включаются Абаем в авторский текст “Слов-назиданий” с целью критического осмысления старых знаний, заложенных в них и добывания новых на основе известных знаний. Для этого писатель акцентирует внимание на концепте, актуализируемом в паремических единицах и развивает его смысл путем формирования не только видовых оттенков значения, но и различного рода коннотативных смыслов слов. Использование таких послоничных концептов обусловлено, во-первых, тем, что “концептуальная система является непрерывно конституирующей системой информации (мнений и знаний), которой располагает индивид в действительном и возможном мире [12, с. 280], во вторых, концепты прецедентных текстов, рассматриваемые как ментальные единицы, образующиеся в сознании носителей языка на основе обладающих ценностной значимостью текстов используются Абаем не в коммуникативной функции, а в когнитивной способствующей формированию новых знаний о концепте прецедентного текста.

Так, в “Слове шестом” автор, использует прецедентный текст (пословицу) начало успеха единство, основа достатка – жизнь. В “Қазақ тілінің мақал мәтелдері” акцентирует внимание на концептах “единство” и “жизнь”. Критически осмысливая их для получения нового знания автор совершает все те познавательные операции, которые необходимы для извлечения научного знания которым “свойственна критичность, т.е. достоверность”, доказательность, а кроме того, публичность, делающие научное знание открытым для обсуждения, полученные результат исследования могут быть применимы не только к ситуации, в которой они были получены, но и за её пределами [14]. Автор при формировании нового знания о концептах прецедентных единиц “единство” и “жизнь” совершает такие познавательные операции, как: а) критический анализ. Автор, обращаясь к казахским пословицам, подвергает критике наивные знания, выработанные в казахском обществе об этих понятиях, отмечая что у казахов неправильно сформировались представления об единстве и о жизни. Единство, по мысли казахов, это “общность скота, имущества, еды”, б) использует в своем тексте прием рассуждения. В процессе рассуждения автор высказывает свои мысли, пытаясь не только художественно, но и философски осмыслить действительность. Наиболее часто автор использует прием рассуждения – размышления, применяя предложения, построенные в вопросительной форме, ср.: *“Если так, то какой прок от богатства и какой вред от нищеты? Стоит ли трудиться ради богатства, не избавившись прежде от родственников?”* [9, с. 279]. Текст-размышление Абая содержит в себе не один вопрос и ответ, а систему вопросов и ответов, последовательно дополняющих и обуславливающих друг друга. В таком тексте можно выделить, в первую очередь, экспозицию, подводящую к проблемному вопросу: *“но у каких людей бывает единство и как они добиваются согласия между собой?”* Экспозиция – это после экспозиции понимается как инвенция – первый этап речи автора, который должен определить то, о чем он будет говорить дальше. Абай приведя прецедентный текст (казахскую пословицу), акцентирует внимание на концепте “единство”. И ставит проблемный вопрос *“но у каких людей бывает единство, и как они добиваются согласия между собой?”* Далее выдвигается тезис “Единство ума, а не добра”, требующий доказательств и объяснения того, почему общность имущества не приводит к единству. Сравните утверждение автора, которое истинно: “нет, единство должно быть в умах, а не в общности добра” [9, с. 278].

Для доказательства тезиса автор прибегает к аргументам, таким, как 1) аргументация к этосу, она соотносится с нравственными воззрениями “объединить можно людей, различных по происхождению, религии и духу, щедро раздаривая им скот.

Добиться единства ценой скота – нравственное падение” [9, с. 278]. 2) аргументация-ссылка на общезначимый опыт, ср.: *“Братья должны жить в согласии не потому, что находятся в зависимости один от другого, а надеясь на свои умения и силу, уповав каждый на собственную судьбу. Иначе они и Бога забудут и делом не займутся, а станут искать напасти друг на друга. Погрозившись во взаимных обидах, будут клеветать, хитрить и обманывать друг друга”* [9, с. 278 – 279]. Далее следует вывод, сформулированный в виде вопроса: “Как тут добиться единства?” Вывод, вытекающий из текста размышления, таков: *“следует стремиться к единству умов, ибо общность добра приведет к разногласиям, обидам, обману, клевете друг на друга. Как видим, Абай Кунанбаев в своем тексте – размышлении по-новому концептуализирует понятие, “единство” основываясь на таких его признаках, как: умные не допускают раздора, вражды; умные достигнут согласия и будут сообща решать одну общую проблему. В “Слове тридцать шестом” использованном автором в тексте – рецепиенте прецедентный текст способствует актуализации вторичного размышления автора по поводу нового включенного прецедента “стыд”. Автор приводит пословицу: *“У кого есть стыд, у того есть иман. В процессе вторичного размышления Абай обращается к приему рассуждения – объяснения, предполагающего, что утверждение текста истинно и нет необходимости доказывать ложность или истинность тезиса. В экспозиции “Слова тридцать шестого” автор текста – рецепиента приводит прецедентные тексты “у кого нет стыда, у того нет и веры”; “у кого есть стыд, у того есть иман”. После этого Абай ставит проблемный вопрос: “Но что такое стыд?” Для ответа на этот вопрос писатель выдвигает тезис, в истинности которого сомневаться не приходится “становится очевидным: стыд есть неотъемлемая часть имана” [9, с. 342]. Для раскрытия содержания тезиса Абай объясняет понятия “ложный стыд” и “истинный стыд”, ср.: “существует стыд, порожденный невежеством. Не имея вины перед шариатом, стыдиться того, чего не следует стыдиться – верный признак глупости и низкородности”. Истинный стыд тот, который испытывают, совершив поступок, противный законам шариата, совести, человеческому достоинству. Такой стыд бывает двух видов. Один из них – когда стыдишься не за себя, а за провинность другого. Стыдишься потому, что сострадаешь человеку и думаешь “Почему он поступил недостойно? – краснеешь за него. Другой стыд, вызван своей совестью, собственной провинностью перед шариатом, перед своей совестью или человечеством, допущенный по ошибке или случайному инстинкту” [9, с. 342 – 343].**

Как видим, в тексте – рецепиенте автор добывает новое знание, выполняя познавательные операции в процессе когнитивной речемыслительной деятельности: 1) критически осмысливает наивные представления о ложном стыде, порожденном невежеством; 2) объясняет понятие “истинный стыд”, выделяет два его вида: 1) стыд, испытываемый за другого человека; 2) стыд перед своей совестью, 3) даёт определение истинному стыду; 4) соотносит “истинный стыд” с понятием “иман”, доказывает синонимичность этих понятий.

Таким образом, художественный текст Абая Кунанбаева является интертекстуальным, включающим в себя разнообразные прецедентные тексты (пословицы, цитаты, аллюзии), оформленные в разнообразной форме (графически маркированной и в не маркированной форме). Творчески переработанные автором прецедентные тексты используются автором для развития знаний, заложенных в концептах прецедентных текстов, добывания новых на основе вторичных размышлений, использования вертикального контекста для раскрытия своих намерений и замыслов, для адекватного восприятия и понимания их читателем.

Библиографический список

1. Крестова Ю. Бахтин, слово, диалог и роман. *Вестник МГУ. Серия 9. Филология* 1995; 1: 97 – 124.
2. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа*. Москва, 1979: 281 – 307.
3. Арнольд Н.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2010.
4. Бразговская Е.Е. *Текст культуры: от события к событию (Логико-семантический анализ межтекстовых взаимодействий)*. Пермь, 2004.
5. Гюббенет Н.В. *Основы интерпретации литературно-художественного текста*. Москва: Издательство МГУ, 1991.
6. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. *Общее языкознание. Учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2009.
7. Чернявская В.Е. *Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации*. Санкт-Петербург: Издательство СПб/ГУЭФ, 1999.
8. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
9. Абай Кунанбаев. *Қара сөз. Книга слов*. Семей, 2007.
10. Слышкин Г.Г. Номинативное использование концептов прецедентных текстов. *Когнитивные аспекты категоризации научных трудов*. Иязань, 2000: 205 – 210.

11. Макаров М.Л. *Интерпретативный анализ дискурса в малой группе*. Тверь: Издательство Твер. гос. ун-т, 1998.
12. Қазақ тілінің мақал-мәтелдері. Алматы: Ратитет. 2004.
13. Павлененко Р.И. *Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка*. Москва: Мысль, 1983.

References

1. Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman. *Vestnik MGU. Seriya 9. Filologiya* 1995; 1: 97 – 124.
2. Bahtin M.M. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnykh naukakh. Opyt filosofskogo analiza*. Moskva, 1979: 281 – 307.
3. Arnol'd N.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: Knizhnyy dom "LIBROKOM", 2010.
4. Brazgovskaya E.E. *Tekst kul'tury: ot sobytiya k sobytiyu (Logiko-semanticheskij analiz mezhtekstovyykh vzaimodejstvij)*. Perm', 2004.
5. Gyubbenet N.V. *Osnovy interpretacii literaturno-hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1991.
6. Pischal'nikova V.A., Sonin A.G. *Obschee yazykoznanie. Uchebnik dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2009.
7. Chernyavskaya V.E. *Intertekstual'noe vzaimodejstvie kak osnova nauchnoj kommunikacii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPb/GU'EF, 1999.
8. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987.
9. Abaj Kunanbaev. *Қара сөз. Книга слов*. Семей, 2007.
10. Slyshkin G.G. Nominativnoe ispol'zovanie konceptov precedentnykh tekstov. *Kognitivnye aspekty kategorizacii nauchnykh trudov*. Ryazan', 2000: 205 – 210.
11. Makarov M.L. *Interpretativnyy analiz diskursa v maloj gruppe*. Tver': Izdatel'stvo Tver. gos. un-t, 1998.
12. Қазақ тілінің мақал-мәтелдері. Алматы: Ратитет. 2004.
13. Pavlenis R.I. *Problema smysla: sovremennyy logiko-filosofskiy analiz yazyka*. Moskva: Mysl', 1983.

Статья поступила в редакцию 12.07.18

УДК-821.14.02

Aleksandrova T.L., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, St. Tikhon Orthodox University of Humanities (Moscow, Russia), E-mail: tatianaalexandrova@yandex.ru

THE FEMALE CHARACTERS IN HOMERIC CENTO OF THE 1ST RECENSION (1HC). The article discusses female characters depicted in the Homeric cento of the 1st Recension (1HC) presumably attributed to the Empress Eudocia, wife of Theodosius II. The author looks at the problem of authorship through the gender perspective. In 1HC women play a very significant role (all episodes with them take about a quarter of the total volume in the poem). These women are: Eve, Virgin Mary, the daughter of centurion (the daughter of Jairus), the bleeding woman, the Samaritan woman, the sister of Lazarus, the woman having an alabaster box of ointment and the servant-maid putting questions to Peter. It is noteworthy that the concept of sin in all cases is related to adultery, while the ideal of perfectness is associated with celibacy and "the heavenly marriage" of the soul with Christ. If the authorship 1HC really mainly belongs to Eudocia, it possibly clarifies her own views on marriage and the destiny of a woman. In this regard, the conclusion of the author is that the reason for her removal from the imperial Court and resettlement in Palestine was not connected with her alleged adultery ("The Apple-story"), but was rather caused by her ascetic aspirations.

Key words: Homeric cento of the 1st recension (1HC), empress Eudocia, female characters, gender, asceticism.

Т.Л. Александрова, канд. филол. наук, доц., Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: tatianaalexandrova@yandex.ru

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ГОМЕРОВСКОМ ЦЕНТОНЕ 1-Й РЕДАКЦИИ (1HC)

В статье рассматриваются женские образы, представленные в Гомеровском центоне 1-й редакции (1HC), автором которого предположительно считается императрица Евдокия, супруга Феодосия II, и делается попытка взглянуть на проблему авторства сквозь гендерную проблематику. Женщины играют в 1HC весьма заметную роль (общий объем эпизодов с их участием составляет примерно четверть всего объема поэмы). В 1HC фигурируют Ева, Дева Мария, дочь сотника (дочь Иаира), кровоточивая, самарянка, сестра Лазаря, женщина, помазавшая Христа миром и служанка, задававшая вопрос Петру. Примечательно, что понятие греха во всех случаях связано с прелюбодеянием, а в качестве идеала выдвигается девство и «небесный брак» души со Христом. Если авторство 1HC действительно по преимуществу принадлежит Евдокии, возможно, проясняются её собственные взгляды на брак и назначение женщины. В этой связи естественно предположить, что причиной её удаления от двора и переселения в Палестину было не инкриминируемое ей самой прелюбодеяние («история с яблоком»), но скорее аскетические устремления.

Ключевые слова: Гомеровский центон 1-й редакции (1HC), императрица Евдокия, женские характеры, гендер, аскетизм.

Авторство христианских Гомеровских центонов приписывается нескольким лицам, но наиболее известное имя – императрица Евдокия, жена Феодосия II (V в.). Тем не менее степень ее участия – вопрос дискуссионный, поскольку центоны дошли в нескольких редакциях, взаимосвязанных, но довольно заметно отличающихся одна от другой [1; 2]. В настоящее время мнение ряда исследователей (и в том числе автора данной статьи) склоняется к тому, что перу Евдокии принадлежит пространная и наиболее ранняя редакция центонов (1HC) [1; 3; 4]. В пользу этого есть ряд аргументов: эта редакция является наиболее распространенной именно вследствие участия в её создании императрицы; по композиции 1HC в наибольшей степени обнаруживает знакомство автора с Вергилианским центоном Пробы, что более вероятно для Евдокии, по всей видимости, знавшей латынь и имевшей доступ к списку центона в дворцовой библиотеке; именно в 1HC использовано больше всего крупных блоков гомеровского текста: от двух до семи строк, взятых подряд, – о чём Евдокия говорит в своей Апологии, прилагающейся к центону [5; 2, с. 356–367]. Но этим доводы в пользу авторства Евдокии не исчерпываются. Так, в недавно вышедшей работе Анны Лефтерату делается попытка доказать его при помощи исследова-

ния гендерных аспектов: по мнению автора, о женском авторстве свидетельствует метафора ткань как женской работы применительно к составлению центона [6]. Взятые в отдельности, это доказательство, пожалуй, недостаточно, но в купе с ранее упомянутыми оно подкрепляет данную версию. Предполагаемая атрибуция Евдокии заставляет с особым вниманием отнестись к женским образам в 1HC. В данной работе будет предпринята попытка проанализировать эти образы и попытаться понять, какую роль играет в центоне гендерная проблематика.

По содержанию 1HC представляет собой историю грехопадения и спасения человечества. Основная часть его посвящена событиям земной жизни Христа, от Рождества до Вознесения, однако рассказу о Христе предшествует краткое повествование о сотворении мира, грехопадении Адама и Евы и замысле Бога о спасении падшего человечества.

Женщины непосредственно участвуют в следующих эпизодах:

Рассказ о Еве – 1HC 39–87

Благовещение – 1HC 202–268

Рождество – 1HC 269–300

Бегство в Египет и возвращение – 1HC 340–358

Брак в Кане – 1HC 488–507

О дочери сотника – 1НС 750–815
 О кровотоичивой – 1НС 993–1045
 О самарянке – 1НС 1046–1152
 О воскрешении Лазаря – 1НС 1234–1264
 О помазавшей Господа миром – 1НС 1300–1326
 Об отречении Петра и о служанке – 1НС 1768–1783
 Плач Богоматери – 1НС 2040–2073
 Явление ангела Богоматери – 1НС 2161–2229

Итак, в целом повествования о женщинах занимают в тексте центона не менее 550 строк (эпизоды с женщинами можно захватывать и шире, если брать не только непосредственное их участие, но и общий контекст каждого эпизода). Это почти четверть всего повествования.

Итак, героини этой составленной из гомеровских строчек поэмы о Христе – это:

- 1) Ева
- 2) Дева Мария
- 3) Дочь сотника (так названа евангельская дочь Иаира)
- 4) Кровотоичива
- 5) Самарянка
- 6) Сестра Лазаря (скорее всего Марфа)
- 7) Помазавшая Господа миром (Мария?)
- 8) Служанка, задававшая вопрос Петру

Анализировать повествование в центоне можно на трех уровнях: макроуровне (событийном), микроуровне (стилистическом) [7, р. 231] и уровне интертекста, вовлекающем гомеровскую знаковую систему. Для понимания авторского замысла целесообразнее будет рассмотреть эпизоды на первом и третьем уровне, минуя второй, поскольку стилистика едина для всего центона.

1) Ева. Рассказ о Еве в центоне строится по мотивам Быт. 3, 1–24, однако не повторяет библейского повествования в точности. Так, в самом начале эпизода Ева идет за водой, что не находит параллелей в библейском повествовании и, на первый взгляд, может показаться немотивированной подробностью, объясняющейся лишь тем, что у Гомера не нашлось более подходящих стихов для описания ситуации. Однако, как показывает изучение центона на уровне интертекста, именно такие сюжетно немотивированные подробности содержат значимые интертекстуальные аллюзии [8].

О Еве сказано так:

Дева ему повстречалась: из крепости шла за водою. О10.105 [9, с. 75]

У Гомера эта строка относится к дочери лестригона Антифата. В центоне она же используется в рассказе о самарянке (1НС 1053). В контексте евангельского повествования вспоминается разговор Христа с самарянкой о живой воде. Если соотнести два этих эпизода (а внутри центонного интертекста возможно и это), то на уровне интертекста можно понять следующее: девственная Ева идет за живой водой, но оказывается обольщена коварным змием. Змий предлагает Еве «укрепиться пищей» и дать ту же пищу Адаму, а после этого жить с ним счастливой семейной жизнью. Таким образом, получается, что грехопадение Евы заключается в том, что она райскому состоянию девства предпочитает плотские отношения с Адамом, – что опять-таки отличается от библейского рассказа, где Адаму и Еве обещано познание добра и зла (Быт. 3, 4–5).

Далее на уровне интертекста Ева сравнивается с Еленой, изменившей мужу:

Собственным сердцем она не замыслила б гнусного дела, О23.223

69а. Страшного, всех нас в великое бедствие ввергшего разном: О23.224 [9, с. 76].

Здесь можно вспомнить также предшествующую гомеровскую строчку:

Демон враждебный Елену вовлек в непристойный поступок О23.222.

Далее Ева сравнивается с сестрой Елены, Клитемнестрой, убившей собственного мужа:

Нет ничего отвратительней, нет ничего ненавистней О11.427

Дерзко-бесстыдной жены, замышляющей хитро такое О11.428

Дело, каким для потомков она навсегда осрамилась. О11.429 [9, с. 76].

– а также с Эпикастой (Иокастой), которая вышла замуж за собственного сына Эдипа, убившего отца:

Страшно-преступное зло в незнание она совершила О11.272.

Евдокии, по-видимому, знакомо известное богословское противопоставление Евы и Марии [10, с. 553], предполагающее спасение через Марию человечества, природа которого повреждена по вине Евы. Кроме того нельзя не отметить, что Евдокия непосредственно участвовала в утверждении культа Богоматери после Эфесского собора 431 г. Первая церковь в честь Богоматери в Константинополе была построена сподвижником Евдокии, Кирилом из Панополя. Предполагают, что императрица могла быть причастна и к строительству церкви в честь Богоматери в Гефсиманском саду [11]. Если учитывать все это, неудивительно, что Дева Мария становится главным женским персонажем в поэме Евдокии.

Подробно описывается сцена Благовещения. С точки зрения интертекстуальности она проанализирована М. Ашером [3, р. 90–94]. Посредством интертекстуальных аллюзий Дева Мария сравнивается в основном с женщинами: с сидонской рабыней, Калипсо, Навсикаей, Еленой, Аретой, Бризеидой, Тиро, Пенелопой, Герой, Тефией и Эвриклеей. Среди этого ряда женщин бросается в глаза сравнение с Приамом [3, р. 93]. В 1НС 225–226 приветствие архангела Марии:

225. Голосом тихим (но трепет тотчас объял Ее члены). И24.170

Молвил: «Дерзай, о Жена желанная, и не пугайся! И24.171+ [9, с. 80].

– является слегка видоизмененным приветствием вестницы богов Ириды, обращенным к Приаму:

225. Голосом тихим (но трепет объял Дарданидовы члены). И24.170

Молвил: «Дерзай, Дарданид, и меня не страшися! И24.171.

В этой сцене вестница богов Ирида приходит к Приаму и велит ему забрать у Ахилла тело убитого Гектора.

Аллюзия на Приама появляется еще раз в 1НС, 246, когда архангел заканчивает свое благовествование:

240. Так он сказал; у Нее ж задрожали колена и сердце, О4.703

И не могла Она ничего: ни смотреть, ни помыслить. О19.478

И безмолвно сидела, Свою победившая душу. И1.569

Разом и радость, и боль Ее объяли. И очи О19.471

Тотчас затмили у Ней, и Ей не покорствовал голос, О4.705

245. Дыбом власы поднялись и члены, съезжились тела. И24.359 [9, с. 80].

Здесь Мария сравнивается с Пенелопой (строки из Одиссеи) и с Герой – 1НС, 242. Оба сравнения значимы: подобно Пенелопе Мария – образцовая жена, идеал верности, и при этом, подобно Гере, – «Царица небесная». Аллюзия на Приама привносит в повествование ноту трагизма: это как бы напоминание о том, что и Мария, как Приам, теряет Сына. Сравнение подкрепляется тем, что параллели между Христом и Гектором встречаются и в других повествованиях, например, в рассказе о кровотоичивой.

В рассказе о Благовещении присутствует также мотив женского рукоделия, что, возможно, подтверждает гипотезу А. Лефтерату. Мария, когда к ней является ангел, подобно гомеровской Арете, занимается прядением шерсти:

В тайную девичью спальню проник он, туда, где сидела О6.15

210. Дева, прекрасные ноги свои на скамью протянувши. О4.136+

С чудным искусством пряла Она тонкопурпурные нити О6.306 [3, с. 80].

Возможно, косвенно здесь присутствует и сравнение с женщиной-автором, терпеливо прядущей нити центонного повествования [6].

В последующих рассказах о Рождестве, поклонении волхвов, бегстве в Египет Дева Мария неизменно появляется как действующее лицо:

В грот глубокий тогда непорочная Дева вступила, О5.77+
К конским яслям, где тогда стояли копытные кони,
I10.568+
К быстрому бегу привычные, **сладкой питаюсь пшеницей.**
I10.569
275. Там возлегши, Она великого, крепкого духом
I14.324+
Сына на свет извела, и узрел Он сияние солнца,
I16.188+ [9, с. 81].

Мать с нежностью заботится о Младенце:

Чудо такое свершает Бессмертный, явивший средь мира
I2.318
Милого сына. Его приняла на душистое лоно I6.483
290. Мать, что Его родила и младенцем малым питала,
O23.325
В бане Его испукав и душистой облекши одеждой. O5.264
[9, с. 82].
– С радостью принимает дары волхвов:
Отдали эти дары прекрасные Матери чистой. O8.420
С радостью взяв, любовалась Она сияющим даром,
I19.18+
Мать, что Его родила и младенцем малым питала.
O23.325 [9, с. 82].
– Любуется Сыном:
350. Сладостно спал на ложе при лоне кормилицы нежном,
I22.504
В мягкой постели своей, наслаждением сердце исполнив,
I22.505
Пищу вкушая, какою всегда насыщаются люди. O5.197
Прелестью Он и красотою сиял. И Дева дивилась, O6.237
Мать, что Его родила и младенцем малым питала.
O23.325
355. Он восхищение во всех вызывал несказанное, ибо
O9.190+
Вовсе не смертного мужа казался Сыном, но Бога!
I24.259 [9, с. 83].

Интересно, что в 2НС в тех же эпизодах роль Богоматери минимизирована, даже в сцене Рождества говорится не о Ней, а о «родовспомогательнице Илифии»). Обилие же подробностей материнства в 1НС, похоже, действительно указывает на автора-женщину. Здесь уместно также вспомнить, что у самой Евдокии, возможно, был сын-младенец, который умер; кроме того совершенно точно известно, что она потеряла младшую дочь и оказалась навсегда разлучена со старшей [2, с. 143–154; 246–255], так что внимание к теме материнства, обреченного на утрату, для нее мотивировано.

Затем Богоматерь вновь появляется уже в сцене брака в Кане Галилейской.

В последних сценах центона подробно рассказывается о страданиях Матери, потерявшей Сына:

2040. Мать, что Его родила и младенцем малым питала,
O23.325
Вкруг мертвеца обвилась, возрыдала и с воплями стала
I19.284
Перси терзать, и нежную выю, и лик Свой прелестный.
I19.285
Плакала горько Она об ушедшем возлюбленном Сыне.
O15.355
С горестным воплем у милого Сына главу обхвативши.
I18.71 [12, с. 117].

В центоне ангел сообщает благую весть Богоматери, а не мироносицам. В церковном предании такая версия известна, она встречается, например, у блж. Феофилакта Болгарского (*Theoph. Bulg.* In Matth. 27), а также в синаксарном чтении во Святую Не-
394

делю Пасхи [13, с. 488]. Жены-мироносицы в 1НС изображены схематично и даже не имеют имен:

А между тем собрались к Нему все женщины вместе,
O22.446+
Именно Богородица, первой услышав благую весть, сообщает ее апостолам:
Так в изумление великом опять пошла Она в дом Свой,
O21.354
После того, как искателям все по порядку сказала.
O17.590+
Часто назад озираясь, лия горячие слезы. I6.496
2225. Сына разумное слово сокрыв в глубинах сердечных.
O21.355
К каждому мужу Она обращаясь, им слово вещала. O2.384
[12, с. 122].

Наконец, Богородица присутствует при Вознесении Сына:

Все возвратились назад и стояли скопом поодаль,
I5.497+
С ними и Мать, что Его родила и младенцем питала.
O23.325 [12, с. 124].

Если не считать предисловия, в котором речь идет о Еве, композиционно рассказы о Богоматери обрамляют повествование о земной жизни Христа. Возможно, именно с этой продуманной композицией связано и устранение мироносиц, поскольку так ярче подчеркивается основная богословская идея: как ветхая Ева погубила человеческий род, так новая Ева (Мария) – спасает его.

Помимо Евы и Богородицы в центоне есть еще пять женских образов и композиционно эпизоды с женщинами распределены довольно равномерно, так что «женская тема» не уходит из поля зрения читателя.

Эпизоды с самарянкой и кровоточивой детально проанализированы М. Ашером и А. Лефтерату [3, р. 113–129; 6]. Оба исследователя отмечают в них тему мистического брака со Христом, прочитываемую при помощи аллюзий. В эпизоде с кровоточивой героиней сравнивается с Андромахой, которая тклет одежду для Гектора, причем эта одежда становится его погребальным саваном. Евдокия, по-видимому, уже знает легенду, приобретающую популярность в более позднее время, об отождествляемой с кровоточивой женщине Веронике, которая тклет убрус для Христа. В эпизоде с самарянкой для сравнения используется сцена из «Одиссеи», где Пенелопа узнает в страннике своего мужа. По разговору самарянки со Христом понятно, что именно Он является ее истинным супругом. Надо отметить, что интертекстуальная аллюзия на тему брака усматривается уже в самом Евангелии: беседа Христа с женщиной у колодца напоминает встречу Исаака и Ревекки [14, с. 9].

Ласково к ней обратясь, таковое слово промолвил:

O24.393
«Что сторонись ты Мужа, к Нему не подходишь, не хочешь» O23.98+
Слову Супругу сказать и Его ни о чем не расспросишь?
O23.99
Я бы, конечно, и Сам осудил любую другую, O6.286
1060. Если б, имея и мать и отца, без согласия их стала
O6.287
В брак не вступивши, она обращаться с мужчинами вольно.
O6.288
В свете жены не найдется, способной с такою нелаской,
O23.100
Так недоверчиво встретить Супруга,страдавшего много.
O23.101
Ты же не видишь, не слышишь; ты сердцем бесчувственной
каменя». O23.103.
1065. Не отрицала она, что брак ей был ненавистен,
O24.126
Так говорила она; о желанном же браке стыдилась O6.66
Милому Мужу сказать; догадался Он Сам и ответил: O6.67+
«В город дорогу ты Мне покажи и подай Мне напиток». O6.178+ [12, с. 94].

В других эпизодах можно отметить тему возвращения в небесное отечество, по-видимому, связанную с плотинским

истолкованием образа Одиссея [8, с. 79], поскольку весь сюжет «Одиссеи» строится вокруг темы возвращения домой. Тема супружеской любви, обнажающая трагические коллизии, присутствует в «Илиаде». Эти две темы становятся ключевыми во всем центоне, потому что их можно проследить и в других эпизодах. О невозможности вернуться в отечество для богоборца говорит-ся в эпизоде об избииении младенцев:

Кто против Бога воюет, ведь тот не живет долголетен;
И5.407

Дети отцом его, на колени садясь, уж не кличут,

И5.408

Только вдова его в скорби глубокой терзает ланиты.

И11.393

335. И не придется ему, дойдя своими ногами

И17.27+

В дом возвратиться и в землю отчества, милого сердцу,

И5.687

Чтобы обрадовать там и супругу, и юного сына!

И5.688+ [9, с. 83]

Те же темы присутствуют в рассказах о расслабленном (1Н 672–673) и о слепом (1НС 896). Их можно проследить и в повествовании об исцелении дочери сотника. Любопытно, что композиционно он не разбивается рассказом о кровоточивой, как у синоптиков (Мф. 9, 19–19; 23–36; Мк. 5, 22–23; 35–43; Лк. 8,41–42; 49–56), а поставлен за несколько эпизодов до него; предшествует же ему не имеющее полных аналогов в Новом Завете повествование о том, как Иисус на корабле переправляется через озеро (здесь нет ни рассказа о рыбной ловле, ни о хождении по водам). В повествовании Евдокии плывущий на корабле Иисус сравнивается с Одиссеем:

737. Так он стремительно, зыбь рассекая, летел через море, О13.88

Мужа неся богоравного, полного мыслей высоких. О13.89
[9, с. 93].

Дочь сотника характеризуется в нескольких строках, причем среди аллюзий присутствует и сравнение с Пенелопой:

755. Слишком разумна она и слишком душою незлобна,
О11.445

Уснувшая смертным сном в ожидании Жениха-Христа дочь сотника опять-таки сравнивается с верной женой Пенелопой:

Спит она тихо на ложе, – все члены ее ослабели, –
О4.794+

Полная сладкой дремоты в безмолвных вратах сновидений». О4.809 [9, с. 94].

Таким образом, тема мистического брака пунктирно намечена и в этом эпизоде.

В эпизоде с воскрешением Лазаря появляется его не названная по имени сестра, которая сообщает Иисусу о смерти брата и просит воскресить его. В самой ее речи аллюзии разнообразны, но не очень значимы (это отсылки ко второстепенным персонажам). Привлекает внимание только сравнение Лазаря с Патроклом (и соответственно, Христа – с Ахиллом):

Горькую весть возвещу я, какой не должно бы свершиться!
И18.19

Страшную весть узнай же о гибели милого друга.
И17.642 [12, с. 98].

Интересны также аллюзии на диалог Геры и Зевса о смерти Сарпедона. Рассказывая о смерти брата, женщина говорит:

...его погребли уж, поставив

В память могилу и столп, с **подобавшей честью умершим**». И16.457

Но, если друга Ты любишь и в сердце о нем сожалеешь...
И16.450

1245. Пусть будет жив! Но великого смерть и судьба одоле-
ла! И17.478

Сжался, могучий, прошу! К Тебе прибегаю с молитвой!»
О5.450+

Так помолилась она, и втуне мольба не осталась. О4.767
[12, с. 98].

Читатель помнит, что в 16-й песни «Илиады» Гера отговори-ла Зевса спасти сына, в центоне же сестра Лазаря просит для брата жизни.

Дальнейшие пожелания, чтобы Иисус воскресил Лазаря значительной интертекстуальной нагрузкой, похоже, не несут (слова Гектора, обращенные к Елене – И 6. 363; Одиссея – к богу реки, О5. 450), если не считать еще одного сравнения Лазаря с Патроклом (И17. 478). Однако следующий стих (О4.767) опять-таки указывает на Пенелопу. Она же вспоминается в начале ответной речи Христа:

1250. «Сердцу печальное слово теперь, о жена, ты сказа-
ла...» О23.183 [12, с. 98].

Хотя нельзя сказать, что тема мистического брака как-то особо акцентируется в этом эпизоде, сравнения с Пенелопой по аналогии с предыдущими эпизодами дают возможность и такого понимания.

После рассказа о воскрешении Лазаря идет эпизод с помазавшей Господа миром, со следующими аллюзиями:

Против же них у двухстворных дверей жена появилась,
О17.96+ *Пенелопа*

1305. Щеки закрывши свои головным покрывалом блестя-
щим. О1.330 *Пенелопа*

Близко воссела пред Ним и, быстро обнявши колена,
И1.500 *Фетида*

Пала и, ниц приклонившись, лила горячие слезы. И9.570
Алфея

Ноги лобзала Ему и, ладонями их обхвативши,
И8.371+ *Фетида*

С плачем молила Его и всё перед Ним исчисляла.
И9.591 *Клеопатра*

1310. После же, в руки приявши фиал золотой с благово-
ньем, О6.79+ *Навсикая*

Стала Ему на главу возливать она жидкое масло.
О8.68

Только когда усладились искатели пищи приятной.

О18.71 *женихи Пенелопы*

Сердцем своим то постиг Он и слово такое промолвил:
И1.333 *Ахилл*

«Ей прикоснуться к Моим с омовеньем ногам Я дозволил.
О19.348 *Одиссей об Евриклее*

1315. Женщина, всюду и все всегда на земле беспредель-
ной О19.107 *Пенелопа*

Люди прославят тебя, ты славой до неба достигла.
О19.108

Ты уподобиться можешь царю беспорочному; Он же
О19.109

Многих достойных и славных мужей повелитель могучий.
О19.110

Правду творит Он. В его областях земля изобильна,
О19.111

1320. Дар благосклонно приемлю и радуюсь сердцем, что
столько И23.647 *Нестор*

Помнишь Меня ты, смиренного. Я же тебя не забуду.
И.23.648

Ты ободрись, не тревожься; По воле Бога все это.
О2.372 *Телемах – Евриклее*

Бог тебе за сие да воздаст воздаяньем желанным!»
И23.650 *Нестор*

В мире не будет жены, почитаемой так же, как эта. О7.67
Арета [12, с. 100].

Как можно видеть из указанных аллюзий, этом рассказе доминирует сравнение женщины, помазавшей Христа миром, с Пенелопой, так что тема брака души со Христом затрагивается и здесь. Сравнение с Фетидой, вымаливающей у Зевса отпущение своему кратковечному сыну, а также с матерью и женой Мелеагра, которому грозит гибель (то, что по мифу мать Мелеагра, Алфея, играет роковую роль в его гибели, по-видимому, в расчет не принимается), указывают на опасность, грозящую Иисусу. Женщина с сосудом мира, таким образом, ситуационно оказывается как бы Его женой, матерью и няней одновременно, выполняя вечное женское служение любви.

Наконец, последняя из женщин – служанка первосвященника, своими расспросами заставляющая Петра отречься. Об его отречении повествуют все четыре Евангелия (Мф. 26, 69–75; Мк. 14, 66–75; Лк. 22, 55–62; Ин. 18, 15–18; 25–27), однако в центоне рассказ о нем содержит новеллистический элемент, отсутствующий у евангелистов. Ни в одном из канонических евангелий о служанке (или о двух служанках) не сообщается никаких дополнительных сведений. В центоне служанка становится любовницей раба, которому Петр отсек правое ухо. При этом в любовной связи с врагами Христа оказываются все служанки (мотив взят у Гомера, где он относится к служанкам из дома Пенелопы и ее женихам).

Издадека на Него поглядев, слезу проронил он,
О17.304

Глаз не смыкая всю ночь. В ворота, он увидел, служанки
О20.6+

Быстро ушли, что с злодеями в тайной связи состояли, –
О20.7+ [12, с. 111].

Служанка, беседующая с Петром, оказывается подружкой раба, которому Петр, согласно евангельским повествованием, отрезал правое ухо. Аллюзии в этом повествовании таковы:

Тотчас одна из служительниц, знавшая тайну, открыла

О2.108 служанка Пенелопы

То, что они, самовластвуя здесь, замышляют худое. О2.236
женихи

1775. О злополучная, в мыслях она злодеяния имела!

И5.876 Арес об Афине

Вся полыхала она пожирающим пламенем бурным,

И6.182 Химера

Дерзость ее беспредельна была и дух непокорен:

И21.395 Арес против Афины

«Кротким теперь и благим пускай никто уж не будет! О2.230

Ментор об Одиссее

Вот человек, который глубокую боль причинил мне:

И20.425 Ахилл о Гекторе

1780. Он ведь дружку моему любезному ухо отрезал.

И20.426+

Громко она возопила, крылатые речи вещая:

И20.448 Ахилл, убивающий Гектора

«Старец, Он близко (и скоро Его ты узнаешь), ты будешь

О2.40 Певсенор Антифонту

С Тем же, Кому ты товарищем верным был изначально».

О2.254+ Ментор и Алиферс

Так говорила, и в нем содрогнулось милое сердце,

О4.481+ Менелай

1785. И поражен был старик, ее увидев очами.

О3.373

Одиссей и Эйдофея

Библиографический список

1. Homocentones. Ed. R. Schembra. *Corpus Christianorum. Series Graeca*. Vol. 62. Turnhout, 2007.
2. Александрова Т.Л. *Византийская императрица Афинаида-Евдокия: жизнь и творчество в контексте эпохи правления императора Феодосия II*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2018.
3. Usher M. *Homeric Stitchings. The Homeric Centos of the Empress Eudocia*. Lanham, 1998.
4. Witby M. Writing in Greek: classicism and comilation, interaction and transformation. C. Kelly. *Theodosius II: Rethinking the Roman Empire in Late Antiquity*. Cambridge: University Press, 2013: 195 – 218.
5. Александрова Т.Л. Императрица Евдокия и первая редакция Гомеровского центона (к вопросу об авторстве). *Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение*. № 6 (15) – *Arbor mundi*, Вып. 22. Москва, 2016: 81 – 101.
6. Lefteratu A. From Haimorrhousa to Veronica? The Weaving Imagery in the Homeric Centos. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*. Vol. 47. 2017. No 2: 1085 – 1119.
7. Sandness K. *The Gospel "According to Homer and Virgil"*. Leiden – Boston: Brill, 2011.
8. Александрова Т.Л. Тайноводственные смыслы в Гомеровском центоне 1-й редакции (1НС). *Философия. Журнал Высшей школы экономики*. 2018; Т. II, № 1: 71 – 90.
9. Александрова Т.Л. Гомеровский центон императрицы Евдокии. *Вестник ПСТГУ*, 3: 1/ 50. 2017: 63 – 98.
10. Иванов М.С. Ева. *Православная энциклопедия*. Т. 16: 553 – 555.
11. Александрова Т.Л. Императрица Евдокия и почитание Богородицы в V в. по Р.Х. *Cursor mundi*. Вып. 7; 2015: 88 – 95.
12. Александрова Т.Л. Гомеровский центон императрицы Евдокии. *Вестник ПСТГУ*, 3: 1/ 55. 2018: 89 – 126.
13. Малков П.Ю. Богородица. *Православная энциклопедия*. Т. 5: 486 – 504.
14. Attridge H.W. Genre Bending in the Fourth Gospel. *Journal of Biblical Literature*, Vol. 121. No. 1 (Spring, 2002). 2002: 3 – 21.
15. Александрова Т.Л. О времени и причинах удаления императрицы Евдокии во Святую Землю. *Вестник древней истории*. 2017; Т. 77; № 1: 106 – 125.

References

1. Homocentones. Ed. R. Schembra. *Corpus Christianorum. Series Graeca*. Vol. 62. Turnhout, 2007.
2. Aleksandrova T.L. *Vizantijskaya imperatrica Afinaida-Evdokiya: zhizn' i tvorcestvo v kontekste 'epohi pravljeniya imperatora Feodosiya II*. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2018.
3. Usher M. *Homeric Stitchings. The Homeric Centos of the Empress Eudocia*. Lanham, 1998.
4. Witby M. Writing in Greek: classicism and comilation, interaction and transformation. C. Kelly. *Theodosius II: Rethinking the Roman Empire in Late Antiquity*. Cambridge: University Press, 2013: 195 – 218.

Долго не мог, сколь ни силился, слова сказать он, могучим
О10.246 Эврилох

Горем проникнутый в сердце; слезами наполнены были
О10.247

Очи его, и душа в нем терзалась от скорби. Тогда же
О10.248

Долго не знал он, колеблясь рассудком и сердцем, что де-
лать, О20.10 Одиссей

1790. Сердце его от горя рычало, как пес, ошетинясь.

О20.13 Одиссей

Тут он отрекса решительно, клятвою стал заклинаться,
И23.42 Ахилл

Только она, замышляя коварное против героя,

О8.267+ Афродита

Быстро пошла в тот покой, где богатое ложе стояло.

О8.277 Гефест [12, с. 111].

Применительно к Петру здесь вновь возникает мотив возвращения в отечество, а также – затруднений на этом пути. Так, в О4.481 передаются слова Менелая, которому Протей подсказал, как ему вернуться на родину; в О20, 10 и 13 говорится о колебаниях Одиссея, встретившего на родине новые преграды. Что касается служанки, то она сравнивается с Аресом, сражающимся с Афиной (И21, 395) и клеветущим на нее (И5. 875); с гневным Ахиллом, намеревающимся убить Гектора (И20. 425 426, 448), с чудовищем Химерой (И, 6, 182), с Афродитой, изменяющей мужу (О8. 267) и Гефестом, готовящим ей возмездие (О8. 277), – т. е. все сравнения несут негативные коннотации.

О последних сценах с участием женщин: Богородицы и жен-мироносиц – уже было сказано выше.

Итак, гендерная тема трактуется в центоне следующим образом. В лице Евы, которая предпочла плотские отношения с Адамом, женщина губит человечество. В лице непорочной Девы Марии, а также тех героинь, которые предпочитают мистический брак со Христом, женщина, напротив, способствует спасению мира. Если 1НС действительно принадлежит Евдокии, то тем самым проясняются ее собственные взгляды на брак и, возможно, открываются причины, побудившие ее покинуть Константинополь и уехать в Иерусалим: скорее всего это аскетические соображения, а отнюдь не инкриминируемое ей прелюбодеяние [15; 2, с. 186–192]. В целом гендерные взгляды Евдокии вполне характерны для эпохи раннего христианства, когда девство одно-значно ставилось выше брака и путь безбрачия считался наилучшим путем ко спасению.

Сокращения и условные обозначения:

И – Гомер, «Илиада»

О – Гомер, «Одиссея»

+ – Изменение гомеровского стиха в центоне

5. Aleksandrova T.L. Imperatrix Evdokiya i pervaya redakciya Gomerovskogo centona (k voprosu ob avtorstve). *Vestnik RGGU. Seriya: Istorija. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie*. № 6 (15) – *Arbor mundi*, Vyp. 22. Moskva, 2016: 81 – 101.
6. Lefteratu A. From Haimorrhousa to Veronica? The Weaving Imagery in the Homeric Centos. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*. Vol. 47. 2017. No 2: 1085 – 1119.
7. Sandness K. *The Gospel "According to Homer and Virgil"*. Leiden – Boston: Brill, 2011.
8. Aleksandrova T.L. Tajnovodstvennye smysly v Gomerovskom centone 1-j redakcii (1HC). *Filosofiya. Zhurnal Vyshej shkoly `ekonomiki*. 2018; T. II, № 1: 71 – 90.
9. Aleksandrova T.L. Gomerovskij centon imperatry Evdoki. *Vestnik PSTGU*, 3: 1/ 50. 2017: 63 – 98.
10. Ivanov M.S. Eva. *Pravoslavnaya `enciklopediya*. T. 16: 553 – 555.
11. Aleksandrova T.L. Imperatrix Evdokiya i pochitanie Bogomateri v V v. po R.H. *Cursor mundi*. Vyp. 7; 2015: 88 – 95.
12. Aleksandrova T.L. Gomerovskij centon imperatry Evdoki. *Vestnik PSTGU*, 3: 1/ 55. 2018: 89 – 126.
13. Malkov P.Yu. Bogorodica. *Pravoslavnaya `enciklopediya*. T. 5: 486 – 504.
14. Attridge H.W. Genre Bending in the Fourth Gospel. *Journal of Biblical Literature*, Vol. 121. No. 1 (Spring, 2002). 2002: 3 – 21.
15. Aleksandrova T.L. O vremeni i prichinah udaleniya imperatry Evdoki vo Svyatuyu Zemlyu. *Vestnik drevnej istorii*. 2017; T. 77; № 1: 106 – 125.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

УДК 81'44

Aliyeva A.Sh., postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: sevinc.n@mail.ru

CONCEPTS OF "GOOD" AND "BAD" IN AZERBAIJANIAN LANGUAGE. The article is dedicated to the expression of the concepts of "good" and "bad" in the Azerbaijani language. The objects of the study are the concept of "good" and "bad". The subject of the study is the ways of expressing the concepts "good", "bad" in the Azerbaijani language. The relevance of the research topic is due to the fact that this issue has not been widely studied in the Azerbaijani language. The aim of the study is to give a brief description of the ways of expressing the concepts "good", "bad" in the Azerbaijani language. It is noted that the entire semantic system of the language lends itself to global division on this basis. The basis of this kind of binary opposition is ethnical ethics and thus logical-object relations. The concepts of "bad" and "good" are absolute in character and, by virtue of this, are difficult to be specified. However, in the collective consciousness of the people, various behavioral standards are consistently associated with the notions of bad and good. The assessments are based on ethical norms.

Key words: binary opposition, cognitive linguistics, concept, good, bad, Azerbaijani language, expression, representation, attitude, association.

А.Ш. Алиева, диссертант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: sevinc.n@mail.ru

КОНЦЕПТЫ «ХОРОШО» И «ПЛОХО» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена выражению концептов «плохо» и «хорошо» в азербайджанском языке. Объектом исследования являются концепты «хорошо», «плохо». Предметом исследования являются способы выражения концептов «хорошо», «плохо» в азербайджанском языке. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что этот вопрос в азербайджанском языке недостаточно широко исследован. Целью исследования является дать краткое описание способов выражения концептов «хорошо», «плохо» в азербайджанском языке. Отмечается, что вся семантическая система языка поддается глобальному делению по этим признакам. Основу такого рода бинарной оппозиции составляет этническая этика и таким образом логико-предметные отношения. Сами по себе понятия «плохо» и «хорошо» носят абсолютный характер и в силу этого с трудом поддаются конкретизации, т.е. соотношению с какими-либо фактами. Однако в коллективном сознании народа различные поведенческие стандарты устойчиво ассоциируются с представлениями о плохом и хорошем. В основе оценок лежат этические нормы.

Ключевые слова: бинарная оппозиция, когнитивное языкознание, концепт, хорошо, плохо, азербайджанский язык, выражение, представление, отношение, ассоциация.

Современное языкознание уделяет особое внимание характеру представленности универсальных концептов в языках мира. Считается, что народы могут по-разному видеть одни и те же вещи, языки неодинаково их кодируют и соответственно существуют различия в их манифестации. Когнитивное языкознание ориентировано на выявление такого рода различий. К В. фон Гумбольдту восходит изучение различий языков во внутренней форме. К неогумбольдтианцам – попытки определения различий в понятийном членении мира. К Э. Сепиру – изучение различий в поведении, которые связаны с языковыми стереотипами. Из этих трех концепций наиболее приемлемой и понятной, наверно, является теория В. фон Гумбольдта, которая фокусирует внимание в основном на образной основе слов и таким образом семантической системе языка. Различия во внутренней форме очевидны и действительно отражают этническое миропонимание и мировидение. Понимание сути вещей и явлений фиксируется в словах и остается на века. Впоследствии значения слов дистанцируются от образной основы, влиянием которой на умы, однако, не исчезают. Даже лингвисты, в том числе и составители словарей, нередко выдают образную основу за значение. Это становится причиной так называемого этимологизма толкования, когда лексикографы описывают внутреннюю форму вместо того, чтобы толковать значение.

Более сложной представляется система взглядов неогумбольдтианцев, которые пытаются развить идею различия языков от образной основы до понятийного содержания. Хотя на пер-

вый взгляд понятие как логическая категория наделяется универсальным характером, основоположник неогумбольдтианства И.Л. Вайсгербер склонен был видеть различия в структуре понятий, составляющих концептуальное ядро семантической структуры слов. Анализ концепта в трудах лингвистов прошлого и современности, проведенный В.А. Масловой [1, с. 10 – 33], сводится к тому, что и сегодня различные исследователи обнаруживают различное понимание концепта.

Столь же неоднозначной выглядит и теория Сепира-Уорфа, которая связывает различия в поведенческих стандартах различных народов с различиями в их языках, с различиями в речевых штампах. Исследователи считают, что концепт до конца не раскрывается в языке, остается что-то интимное, которое характеризует глубокие пласты национальной психологии. В частности, такое мнение высказывал Ю.С. Степанов [2, с. 14 – 30].

Объяснение всем этим различиям, на наш взгляд, можно найти в современной теории концепта. Анализ существующей литературы свидетельствует о том, что порой под термином *концепт* лингвисты понимают самые разные явления. Диапазон интерпретаций достаточно широк – от лексического значения слова до характера субъективных переживаний, составляющих содержание национального менталитета. В этой статье невозможно рассмотреть все существующие точки зрения, но возможно вывести из них среднее арифметическое, до некоторой степени учитывающее все нюансы. На наш взгляд, концепт представляет собой систему представлений о явлении, харак-

терную для носителей определенной культуры, до определенной степени манифестируемую в языке и характеризующую национальный менталитет. Именно концептуальное содержание способно дифференцировать такие универсальные явления, как понятия. Точнее, сами понятия вряд ли различаются, различаются представления о вещах, связанные с понятиями. Понятие «гостеприимство», наверно, не будет разным для различных народов, так или иначе оно будет означать готовность к принятию гостей, желание принимать гостей и угощать их, удовольствие от возможности принимать и угощать людей. Вот это понятийное содержание или сигнификат лексического значения вряд ли будет отличаться в разных языках у разноязычных эквивалентов русского слова *гостеприимство*. Различаться будут концепты «гостеприимство», характерные для представлений о мире, организующих менталитеты различных народов. Так, совершенно по-разному понимают гостеприимство англичане и кабардинцы, датчане и узбеки, шведы и азербайджанцы. Й.Л. Вайсгербер отмечает: «Среди сил, которые осуществляют и поддерживают всякое сообщество, язык везде является наиважнейшей силой. Языковое сообщество – это предпосылка всякого другого сообщества, и не только потому, что только он и делает возможным общение, но и прежде всего потому, что он является проводником общего миропонимания как основы общения» [3, с. 131].

Когнитивизм как общее учение о познавательных моделях предполагает прежде всего деление информации о внешнем мире на приятную для познающего и неприятную, положительную и отрицательную. Бинарное деление на то, что хорошо, и то, что плохо, должно носить глобальный характер. Видимо, возможны исключения, но в принципе всё, что с нами случается, поддается такой глобальной дифференциации. В азербайджанском языке представления о хорошем и плохом, о «хорошо» и «плохо» охватывают всю семантическую систему. Они закономерным образом представлены в лексике, фразеологии и паремииологии. Если они отражают языковые и психические стандарты, то и сами в свою очередь формируют миропонимание новых поколений. Само наличие знака для обозначения стандарта служит показателем ментальных установок, для новых поколений такие установки служат воспитывающими средствами, нормами, свидетельствующими о том, как мы видим и понимаем мир. Например, в азербайджанском языке существует слово *ağartmaq*. На уровне внутренней формы это слово означает «белить/обелить», но ни в коем случае нельзя проводить параллель между русским словом *обелить* и азербайджанским *ağartmaq*. Русское слово *обелить* в переносном значении характеризуется положительной коннотацией, оно означает «снять подозрения, обвинения с кого-л.». Азербайджанское слово *ağartmaq* означает в принципе бестактность, не деликатность, когда кто-либо начинает указывать на чью-либо оплошность, ошибку. Азербайджанская нравственность предписывает делать вид, что ты не видел, не слышал, не заметил промаха постороннего. Уместно было бы вспомнить знаменитый эпизод из романа «Обломов» И.А. Гончарова. Разливая в гостях суп, Обломов пролил его на скатерть. Он ужасно смутился, но с удивлением заметил, что абсолютно никто этого не заметил. Заметили, конечно, все, но все сделали вид, как будто не заметили. «Я понял главное», сказал он Штольцу. «Важно не то, чтобы вы не пролили супа на скатерть, разливая его. Важно, не заметить, как его пролил кто-то другой».

В Азербайджанско-русском словаре М.Т. Тагиева *ağartmaq* дается в трёх значениях. Первые два являются основными. Первое – «белить, побелить», второе – «чистить, вычистить». Третье значение переводится следующим образом: «раскрывать, раскрыть, разоблачать, разоблачить» [4, с. 49]. Разумеется, приведенные русские слова охватывают отмеченное нами выше значение глагола *ağartmaq*. Однако, на наш взгляд, они не передают

коннотаций, устойчиво ассоциирующихся с этим словом в этом значении. Иными словами, *ağartmaq* в значении «разоблачать» имеет откровенно негативную окраску. Если говорить о когнитивных признаках, определяющих содержание этого концепта, то важнейшим здесь является признак «недопустимость». Этнический менталитет однозначно осуждает такое разоблачение или раскрытие. Нейтральное или даже одобрительное отношение (понимание) к разоблачению выражает слово *ifşa*. Казалось бы, эти два слова синонимичны, но первое (*ağartmaq*) воспринимается как нечто плохое, второе – как нечто хорошее. Кстати, однокорневой антоним слова *ağartmaq* лексема *ağartmamaq* также подается в APC как нейтральное, совершенно лишенное каких бы то ни было коннотаций: «отриц. от *ağartmaq*, обычно употребляется в значении не раскрывать, не разглашать» [4, с. 49]. В соответствии с отмеченными коннотациями это отрицательное от *ağartmaq* слово всегда употребляется с оттенком одобрения, мол, человек поступил деликатно, «не заметил, как кто-то пролил суп на скатерть».

Словом *ağartmaq* в азербайджанском языке ассоциируется со словом *abir* и *abir-həya* (приличия, стыд). Здесь работает такая когнитивная модель: «тот, кто не разоблачает другого, не стыдит его, блюдет и собственные приличия, ему стыдно; важна не только деликатность по отношению к другому, но и собственные приличия». Ср. библейское: «не говори о человеке того, что роняет его в глазах другого». В APC семантическая структура лексемы *abir* описывается следующим образом: «1. Наружность, внешний вид. 2. Стыд (чувство сильного смущения). 3. Срам» [4, с. 35]. В азербайджанском языке существует целый ряд устойчивых словосочетаний и фразеологических единиц с этим словом, которые, на наш взгляд, более точно представляют сам концепт, стоящий за ним. Например, *abirini almaq* буквально означает «забрать у кого-то его «абыр», т. е. лишить его достоинства, чести, унижить». APC определяет как «срамить, стыдить, пристыдить кого» [4, с. 35]. Или: *abirini atmaq* – «терять, потерять совесть, стыд».

Более экспрессивным и в принципе более сложным по семантической структуре является аппозитив *abir-həya* [4, с. 36]. В APC значение его определяется как «совесть, скромность, пристойность, приличие» [4, с. 36].

Фактически все эти значения или оттенки присутствуют и в слове *abir*, но второй член аппозитива – лексема *həya* представляет их более выпукло. Следует отметить еще одно обстоятельство, связанное с семантикой слова *abir*. Действительно это слово имеет значение «наружность, внешний вид», но характерно, что и в этом значении центральным когнитивным признаком является «приличие». Речь здесь идет не просто о внешнем виде, а о приличном внешнем виде. Лишним доказательством этому служит наличие в азербайджанском языке слова *abirləndirmək*, значение которого определяется как «придавать, придать приличный вид, придавать, придать божеский вид кому, приводить, привести в надлежащую форму кого» [4, с. 35]. Ср. также *abirlənmək* – «принимать, принять приличный, пристойный вид, становиться, стать опрятным» [4, с. 35].

Итак, абсолютное значение «хорошо» в азербайджанском языке представлено в лексеме *yaхşı*, «плохо» – *pis*. Однако эти слова и сами понятия ни о чем не говорят. Этнический менталитет связывает с «хорошо» и «плохо» конкретные явления. Анализ семантической системы показывает, что в основе дифференциации всегда находятся нравственные нормы. Это, конечно, не отрицает биологической основы бинарной оппозиции, когда плохо то, что доставляет физическую неприятность, боль, страдание, хорошо – то, что доставляет физическое наслаждение. И все же в языке перевешивает нравственная основа оценки. Таких слов больше, диапазон обозначения – шире.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: ТетраСистемс, 2005.
2. Степанов Ю.С., Проскурин С.Г. *Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные тексты в периоды двоеверия*. Москва: Наука, 1993.
3. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
4. *Азербайджанско-русский словарь*: в 4-х томах. Под редакцией проф. М.Т. Тагиева. Баку: ЕЛМ, 1986; Том 1.

References

1. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk: TetraSistems, 2005.
2. Stepanov Yu.S., Proskurin S.G. *Konstanty mirovoj kul'tury. Alfavitnyye teksty v periody dvoeveriya*. Moskva: Nauka, 1993.
3. Vajsgerber J.L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
4. *Azerbajdzhansko-russkij slovar'*: v 4-h tomah. Pod redakciej prof. M.T. Tagieva. Baku: ELM, 1986; Tom 1.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 81

Anurova O.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department I-11 "Foreign Language for Aerospace Specialties", Moscow Aviation Institute, National Research University (Moscow, Russia), E-mail: kokorewa@rambler.ru*

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE TRANSLATION OF AVIATION TIRE TERMS. The article deals with the specific features of scientific technical vocabulary in aviation text on the topic of aviation tires. The work describes problems connected with translation of word combinations including terms denoting structural features of tires and their possible defects. It is shown in what way interdisciplinary approach and extralinguistic knowledge can help in translation of non-equivalent lexical units. The researcher solves a question of interdisciplinarity in the texts of aviation sphere and their translation into Russian. The situations when such integrated approach can provide the correct translation practice in this sphere are described. This research is carried out with the assistance of specialists of Beriev Aircraft Company (a UAC Company).

Key words: translation, equivalent, tire tread, aviation, interdisciplinary, dictionary.

О.М. Анурова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: kokorewa@rambler.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ТЕРМИНОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «АВИАЦИОННЫЕ ШИНЫ»

В работе исследованы и описаны лексические ситуации, встречающиеся при переводе с английского языка на русский определенных терминологических сочетаний в ЛСГ «Авиационные шины», обнаруженные методом сплошной выборки из руководства по предполетной подготовке самолетов Falcon 900EX EASy (Operating manual ground servicing). Языковой материал показывает функционирование терминов связанных с устройством авиационных шин и их дефектами. Особая роль при переводе уделяется междисциплинарным связям и их влиянию на процесс перевода. Рассматривается междисциплинарный аспект при переводе авиационно-технических текстов, и его влияние на понимание термина, его трансформацию и развитие. Данное исследование проводилось совместно со специалистами ТАНКТ им. Бериева.

Ключевые слова: перевод, переводческий эквивалент, пневматики, авиация, междисциплинарность, словарь.

Цель данного исследования – максимально полно охватить термины лексико-семантической группы «Авиационные шины», а также разобрать способы перевода терминов этой ЛСГ, и роль междисциплинарных связей при их передаче. Ввиду того, что ЛСГ «Авиационные шины» относятся к ЛСП «Шасси», терминологические единицы, рассматриваемые нами в данной статье, будут отражать лишь небольшой пласт лексики данного ЛСП. В дальнейшем нами будут рассмотрены особенности перевода и других ЛСГ данного поля. Данные терминологические единицы будут проанализированы, выявлены различия в терминологии авиационных и автомобильных шин, а также выявлены термины обладающие полисемией, как в различных областях человеческой деятельности, так и внутри авиационной сферы. Мы рассмотрим как экстралингвистические знания и междисциплинарные связи влияют на выбор переводческого эквивалента, в том или ином контексте. Материалы данной статьи могут быть использованы для составления пособий по техническому переводу, при чтении лекций и проведении семинаров по лексикологии и сопоставительному языкознанию, а также при составлении словарей.

В связи с этим совместно со специалистами ТАНКТ им. Бериева было проведено лингвистическое исследование около 35 терминов технической сферы «Авиационные шины». Материалом для исследования послужили терминологические единицы и словосочетания данной ЛСГ, отобранные методом сплошной выборки из руководства по предполетной подготовке самолетов Falcon 900EX EASy (Operating manual ground servicing), вышедшего в 2006 году.

Стоит отметить, что существуют отличия между авиационными и автомобильными шинами, и это не только размер. Наличие конструктивных особенностей, также влечет за собой формирование специализированных терминов, присутствующих лишь одной профессиональной сфере. Например, высокое давление внутри шин воздушных судов возможно благодаря их армированию железными кордами и нейлоном, чего нет в автомобильных, отсюда и два терминологических сочетания, не встречающиеся в автомобильном контексте. В качестве наглядного примера рассмотрим терминологические сочетания с лексемой «корд», англ. cord. Слой корда покрышки *"tire cord layer"*, слой корда – *"fabric layer"*, шина с диагональным расположением нитей корда – *"bias tire"*, шина с радиальным расположением нитей корда – *"radial tire"*. При этом стоит обратить внимание, что все терминологические сочетания кроме первого переведены с помощью переводческого эквивалента, то есть именно того термина, который используется специалистами в своей профессиональной среде.

Рассматривая возможные лексические ситуации, начнем анализ с подразделения первой выделенной Гриневым-Гриневичем категории: 1) когда в языке перевода существуют эквиваленты термина оригинала (переводимого текста), зафиксированные в переводных словарях; 2) когда такие эквиваленты отсутствуют [1]. В одной из предыдущих статей, посвященных переводу терминов ЛСГ «Гибридные двигатели», мы уже вносили свои изменения в данное подразделение. «Со своей стороны, хотелось бы разбить первую категорию на две подгруппы, 1.1 – когда терминологическое сочетание имеет однозначное значение и 1.2. – когда терминологическое сочетание обладает полисемией, то есть многозначностью, что само по себе представляет определенную переводческую сложность, и требует порой междисциплинарного подхода» [2].

Для систематизации анализируемых нами лексем и терминологических сочетаний разделим их на 2 подгруппы. Первая группа: 1. Термины и терминологические сочетания, обозначающие устройство авиационной шины; и вторая группа: 2. Термины и терминологические сочетания, обозначающих различные повреждения и дефекты в авиационных шинах.

1. Терминологические единицы, обозначающие устройство авиационной шины и их перевод на русский язык

Довольно распространенной лексемой в ЛСГ «Авиационные шины» является английское слово *"tread"*. Данная лексема встречается при анализе терминологических сочетаний, встречающихся как при описании устройства пневматика, так и его дефектов. *"Tread"* – протектор (покрышки), беговая дорожка пневматика; *tread protector ply* – слой протектора пневматика, *tread inflation* – надувание; наполнение газом. Следует отметить, что в словаре приводится описание данного процесса *"the process of inflating something with air or gas"*, а также еще один переводческий эквивалент, *"наполнение воздухом"*. Данный переводческий эквивалент нам не подходит, так как пневматики наполняют сухим азотом, а не воздухом. Мы чаще говорим именно о переводческом эквиваленте, так как калькирование опускается, также следует заострить внимание и отражает суть процесса, но такой перевод не будет соответствовать принятым в профессиональной среде нормам. Так, *"tire inflation pressure"* – давление в пневматике, термин *"inflation"* при переводе опускается, также следует помнить, что не стоит выбирать приведенный в словаре эквивалент «давление воздуха в шине». Однокоренной с термином *"inflation"* является лексема *"deflation"* – выкачивание (напр. газа); выпуск (ание).

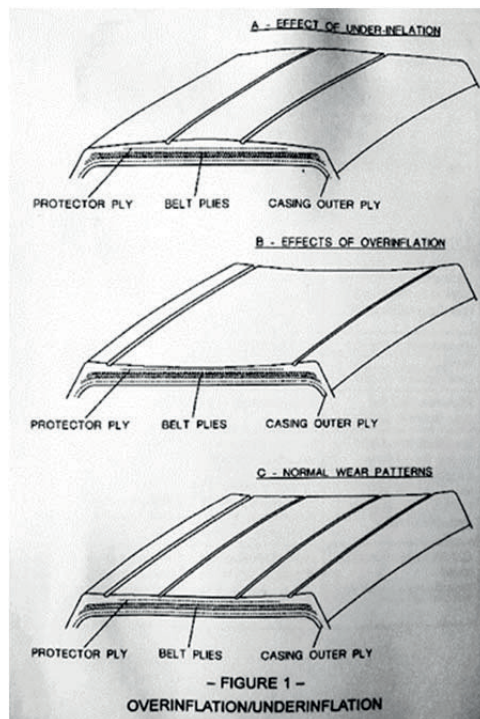


Рис. 1

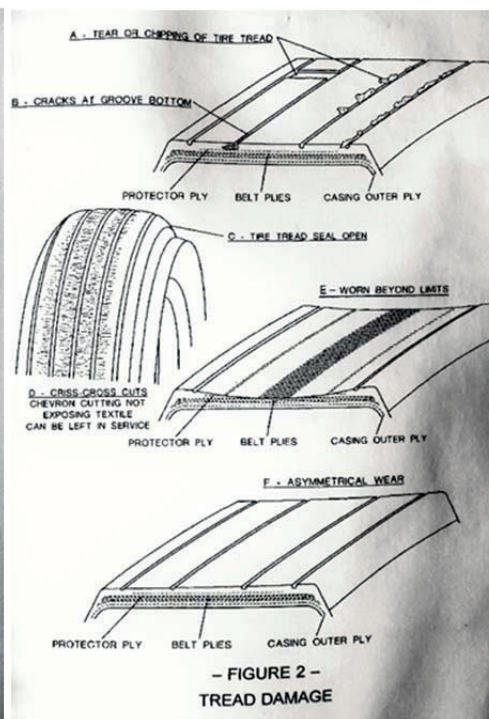


Рис. 2

Еще один термин, образующий множество терминологических сочетаний, это термин «*ply*» – прядь (троса); слой (материала). В нашем контексте термин «*ply*», чаще переводиться как «слой». «*Protector ply*» (рис.1) – слой протектора, «*belt ply*» (рис. 1) – слой брекера; брекер (шины), «*casing outer ply*» (рис.1) – наружный слой пневматика, (протектора). Следует отметить, что терминологическое сочетание «*casing outer ply*», не встречается в словаре, а есть лишь отдельные компоненты. В частности, для лексемы «*casing*» приводятся следующие переводческие эквиваленты: обшивка; обивка; оправа; опалубка; покрывка; футляр; рубашка; рама; картер и т. д. Как известно, нельзя использовать дословный перевод терминологического

сочетания, а напротив, необходимо найти эквивалент того или иного явления в переводном языке. Ниже будут приведены примеры терминологических сочетаний, отражающих конструкционные особенности пневматиков. «*Tire bead*» – борт пневматика, «*rim flange*» – бортовая закраина, «*carcass*» – каркас; корпус, «*groove bottom*» (рис. 2) – дно канавки, однако, следует отметить, что лексема «*groove*» обладает многозначностью: желобок; ручей; паз; канавка; борозда; прорезь.

Стоит отметить, что сложность заключается не только в правильном выборе эквивалента и оценки адекватности своего перевода, но и в поиске переводческих эквивалентов, не отраженных пока в словарях. Так термин «*chine*» (рис. 4) в словарях

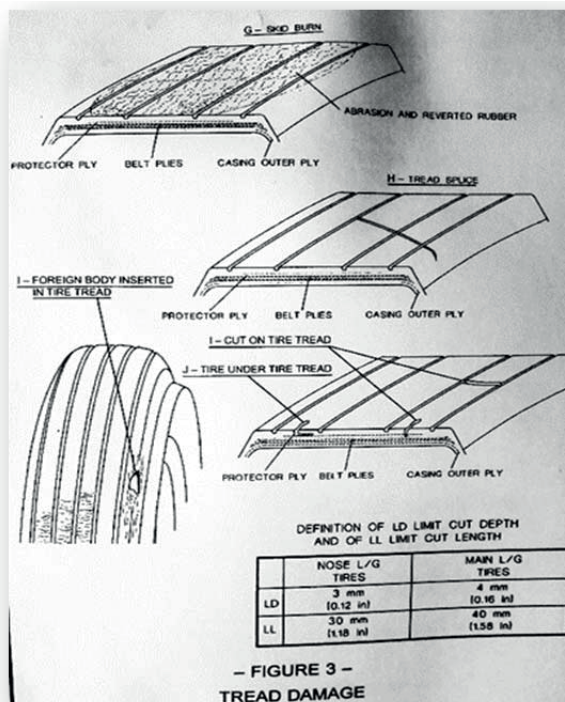


Рис. 3

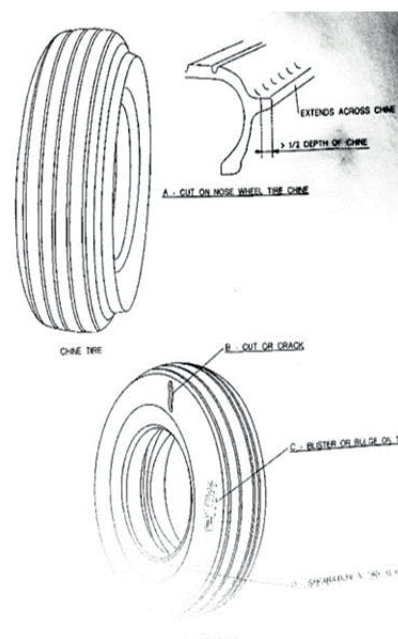


Рис. 4

7. Гринев-Гриневиц С.В. О терминологических аспектах научно-технического перевода. *Вестник МГОУ. Серия Лингвистика*. 2011; 6: 74 – 78.
8. Григоров В.Б. *Как работать с научной статьей*. Москва, 1991.
9. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2012.
10. *Longman. Словарь*. Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary>

References

1. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. Polisemiya v obsheupotrebitel'noj i v special'noj leksike. *Vestnik MGOU. Seriya Lingvistika*. 2015; 4: 51 – 64.
2. Anurova O.M. Perevodcheskie strategii i rol' mezhdisciplinarnykh svyazey pri rabote s aviacionno-tehnicheskimi tekstami. *Vestnik MGOU. Seriya Lingvistika*. 2011; 6: 74 – 78.
3. *Aviacionnye pnevmatiki*. Available at: <http://colesa.ru/news/8316>
4. *Multitran. Slovar'*. Available at: <http://www.multitran>
5. *Bol'shoj anglo-russkij slovar'*. Available at: <https://dic.academic.ru>
6. Barhudarov L.S. *Posobie po perevodu tehnicheckoj literatury (anglijskij yazyk)*. Moskva, 1967.
7. Grinev-Grinevich S.V. O terminologicheskikh aspektah nauchno-tehnicheskogo perevoda. *Vestnik MGOU. Seriya Lingvistika*. 2011; 6: 74 – 78.
8. Grigorov V.B. *Kak rabotat' s nauchnoj stat'ej*. Moskva, 1991.
9. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 2012.
10. *Longman. Slovar'*. Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary>

Статья поступила в редакцию 26.06.18

УДК 894.612

Gadjilova Sh.M., Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and the Arts n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: shanisat05@yandex.ru

PHILOSOPHICAL REFLECTIONS AS THE BASIS FOR POETIC CONCEPTION IN CREATIVE WORK OF M. AKHMEDOV. The paper is dedicated to the study of philosophical lyricism of M. Akhmedov, a Dagestan poet, writer and translator. Philosophical thought of the poet is revealed and analyzed as the basis for poetic concepts of the thinker. The article pays attention to such concepts as cause and effect, life and death, man and the world, which undoubtedly defined the place and role of the philosophical thoughts of the poet in his personal world as a whole, as well as in the development of the modern Avar and Dagestani literature. New material is summarized in the article on the subject, which allows to submit a picture of the development of artistic thought of the writer, the wealth of his poetic power, which describes the characteristics of its artistic and philosophical worldview.

Key words: Dagestani literature, artistic consciousness, philosophical world outlook, analyses and judgments, life and death, philosophical lyrics, poetic concept.

Ш.М. Гаджилова, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru

ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ПОЭТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСТВА М. АХМЕДОВА

Настоящая статья посвящена изучению философской лирики известного дагестанского поэта, писателя, переводчика М. Ахмедова. Философская мысль поэта раскрывается и анализируется в данной статье как основа поэтической концепции мыслителя. В статье уделяется должное внимание таким понятиям как причина и следствие, жизнь и смерть, человек и мир, которые, несомненно, определили место и роль философской мысли поэта в его творчестве в целом, а также и в развитии современной аварской и дагестанской литературы. В статье обобщен новый материал по исследуемой теме, который позволяет представить картину развития художественной мысли автора, богатство его поэтического мировидения, описываются характерные особенности его художественно-философского мировоззрения.

Ключевые слова: дагестанская литература, художественное сознание, философское мировидение, анализы и суждения, жизнь и смерть, философская лирика, поэтическая концепция.

Творчество М. Ахмедова – видная, наиболее яркая страница современной аварской и дагестанской литературы в целом. Талантливый от природы мастер художественного слова М. Ахмедов создал значительный по объему и тематическому диапазону, разнообразный, по стилю и жанрам, художественный пласт. Особый предмет медитации философской лирики М. Ахмедова – коренные проблемы мироздания, общества и человека, всеобщее, родовое, субстанциальное. Философская мысль поэта в концентрированной форме, в художественных образах выражает самосознание эпохи, соединяет общее и конкретное, она пронизана философскими размышлениями о жизни и смерти, добре и зле, свете и тьме и о многом другом.

*Тур убит был ради забавы,
Тихо падал певучий снег.
Заметал свой разбой кровавый
Просвещенный кровавый век* [1, с. 433].

«Просвещенный, кровавый век» – данная строка коротко интерпретирует события 20-го века, по оценкам историков, самого кровавого в истории человечества. Описание горной природы, умирающего тура и сравнение его образа с образом умирающего поэта – все это была попытка юного автора философски интерпретировать жизнь, ее тяжелые, грустные ре-

алии. И в этом случае юный поэт со всей своей эмоциональной экспрессией и гаммой чувств сумел довести до читателя свое внутреннее противостояние и в то же время смирение с жестокой несправедливостью. И если в первом случае поэта больше всего беспокоила «умирающая красота» («холеб буго берцинлы»), то здесь поэт ближе подходит к проблеме человека и человечности. Здесь уместно констатировать замечание Т.Э. Гаджимурадовой о философских мотивах в творчестве другого дагестанского поэта Ачакана Казбекова: «В настоящее время, когда человечество стремится решить свои внешние и внутренние проблемы, обращаясь к различным философским и религиозным учениям, особое значение для обретения «духовного здоровья» приобретает расширение границ нашего сознания, преодоление стереотипов мышления, восприятие жизни в ее целостности» [2, с. 131]. И здесь имеет место быть психологизм как художественное изображение внутреннего мира поэта-автора, как замечает исследователь современной аварской литературы З.З. Гаджиева: «сложилось так, что общество и поэт оказались наедине с галактикой, Вселенной, миром природы, географическому смыслу которого придется психологический нюанс» [3, с. 145].

*И на строки стихов ложится
Окровавленная роса.*

*Я не в силах спасти вас, птицы,
Дать вам добрые небеса.
Я не в силах спасти тебя, сердце.
Честь-бесчестье, само выбирай.
Выстрел сделан был, пробита песня,
Жизнь похожа на ад, а не рай [1, с. 433].*

«Строки стихов» и «окровавленная роса», «песня пробитая пулей» и «тур, убитый ради забавы». Возникает вопрос, случайно ли поэт поднимает эти вопросы вновь, которые призваны создать некий психологический лабиринт, характеризующий состояние души автора. Это основная притягивающая интерес читателя черта художественной мысли М. Ахмедова. Его способность раскрыть тайны внутреннего мира человека, движение его души через свои собственные переживания, эмоции и чувства становится и здесь и вообще особенным методом его диалога с читателем. Автор, таким образом, разговаривая с каждым читателем о нем самом, подвергает анализу такое понятие как «диалектика души» человека, при этом оставляя читателю самому право анализировать и оценивать. Строка, приведенная в качестве примера выше «Я не в силах спасти тебя, сердце», – это не только обращение автора к самому себе, к своему сердцу, это обращение автора к каждому читателю, человеку, человечеству, которое стоит «В перекрестьи Добра и Зла».

*Сколько раз был в упор я расстрелян,
Кровь по снежному пласту текла.
Но живу, словно тур на прицеле
В перекрестьи Добра и Зла [1, с. 433].*

Как известно, психологизм как художественное средство раскрытия внутреннего мира человека является свойством, характерным далеко не каждому состоявшемуся поэту или писателю. Вместе с тем, отсутствие психологизма, в прямом смысле этого слова или в узком его значении, нельзя определить как недостаток или достоинство, это объективное свойство творческой мысли индивидуально каждого литератора. Тем не менее, это свойство носит в себе посильную далеко не каждому энергетику литературного духа, которая, в частности, проявляет себя в философских размышлениях автора о жизни. Если это прозаическое произведение, то автор вкладывает эту энергию в те или иные срезы внутреннего мира своих художественных персонажей и автор имеет хорошую возможность представить их на фоне развития тех или иных событий, происходящих в произведении. Что касается поэзии, то здесь автор в основном пользуется открытым философским осмыслением жизненных проблем, иначе говоря, явным психологизмом или же увиденным в подтекст, скрытым психологизмом через монолог автора, его суждения и другие приемы. Если сравнить прозаические и поэтические произведения, носящие в себе те или иные элементы психологизма, то, разумеется, можно однозначно утверждать, что в поэзии художественный психологизм имеет более выраженную, экспрессивную форму. В поэзии М. Ахмедова, в частности в философской лирике поэта художественный психологизм тоже можно сказать выражен гаммой чувств, волнений и тревог автора. В качестве удачных примеров можно приводить ряд произведений, к примеру «Думы мои» из цикла «Мне песню родина дала», «На границе совести» из цикла «Два ангела», «Поэт» из цикла «Извечные вопросы человека», «Трость», «Ночные письма», «Быть или не быть» из цикла «Пусть совесть нас насквозь продует», «Слепой», «Покаяние» и другие. В этих и во многих других произведениях проблемы мира и мира души человека, сливаясь в единое целое, характеризуется как общими, так и частными художественными психологизмами. Чрезвычайно сложное и противоречивое мирозерцание поэта становится в его философских стихах стержнем их проблематики. Отсюда и чрезвычайная интенсивность внутренней жизни его лирического героя, которая окрашена в основном пессимистическими красками.

*Что делать, друг? Хочу найти ответ.
Любовь прошла, и ненависти нет.
Трусливо век мой от меня сбежал.
Покрылся подлой ржавчиной кинжал,
С которым горцы связывают честь.
Кричит душа – не в силах перенести,
Как дальше жить?.. Рассудок меркнет мой.
Стал отчий дом не домом, а тюрьмой [1, с. 295].*

Обращаясь к читателю в лице друга, поэт приглашает его на извилистый путь своих собственных духовных исканий, заставляет думать о диалектике своей души. Таким образом, сознание читателя, понимающего поэзию, уподобляется сознанию автора. И здесь с литературоведческой точки зрения, выплывает некая художественная условность – способность автора обмениваться с другом, то есть, читателем своим душевным опытом. Здесь интересно заметить, что поэт умело изображает не одинаковые для всех определенные схематические проявления чувств, эмоций и т. д., а находит индивидуализированный штрих или, скажем так, код. Такой подход автора поднимает интерес читателя по отношению к слову поэта и в сознании читателя обновляются такие психологические моменты, как интуиция, волевые импульсы, воспоминания, ассоциации и т. д. Таким образом, поэт идет еще дальше, он заставляет читателя задуматься в серьез о тех или иных жизненных проблемах, о вечном и тленном, о том, «что делать» и «как быть?». И задается вопрос: «Что делать, друг?.. Хочу найти ответ», «Что делать, если в душе поэта пусто, если нет любви, да и ненависти тоже, если нет?», «Что делать, если время ушло, если меркнет рассудок?!», «Что делать, если кинжал чести покрылся подлой ржавчиной?». Сложность психологического мира человека автор передает через особый художественный прием, усиливающий остроту положения вещей и событий, при этом создается некая психологическая картина жизни, мира и вещей. Повествование о душевном состоянии автора ориентировано, прежде всего, на настрой психологического анализа мыслей и чувств читателя. В данном случае «кинжал чести» – это внешняя деталь, которая удачно используется автором как показатель причины, за которой идет следствие – душевное смятение поэта, вместе со сменой духовного климата в обществе. Поэтому важно, чтобы читатель вместе с ним пришел к определенному, нравственному выводу, заставить читателя поверить, что человеку, прежде всего, необходимо нравственное самосовершенствование.

Разумеется, психологизм – это одна из граней многогранной философской мысли М. Ахмедова, один из многозначных слоев его поэтического опыта. Гармония и хаос, земля и космос, человек и Вселенная, судьба и рок, возможность и ограниченность жизненного ориентира – все это не случайное совпадение его поэтической, художественно возвышенной, организованной мысли, а отражение его философского сознания и умение выразить его через художественное восприятие вещей. Философские стихи М. Ахмедова всегда нацелены охватить все внутренние аспекты тех или иных проблем, поднимаемых автором в стихах, они могут быть навеяны как реализмом, так и романтизмом, и чаще всего, в них мы видим реалистические подходы автора к жизни, вместе с его пессимистическими нотами. Когда поэт хорошо понимает суровую правду жизни, которая пугает его, когда он видит проблему, но не знает, какая необходима цель и не видит ее вообще, пессимизм остается его единственным другом и единомышленником на поэтическом поле.

*Дир маргьу, дир макьу, дир рокьу, дир кьал,
Кьалде рахьун ругел т1олго пикраби,
Бидул щуб щущараб замаянълул
Заназукь кьанцарал анищал, хьулал...*

*Моя сказка, мой сон, моя любовь, моя борьба,
На борьбу вышли все мои мысли,
У надгробья времени, когда рассыпалась роса крови,
Заснули мечты и надежды... [4, с. 441].*

М. Ахмедову свойственно объединять собственные чувства с чувствами своего современника и потому он указывает на время «когда рассыпалась роса крови» как на причину, в следствии чего, умирают и мечты и надежды поэта, таким образом, выплывает понимание трагизма эпохи. Следующие сравнения М. Ахмедова в очередной раз подчеркивают, что поэзия – явление не историческое, не социальное, а эстетическое, в самом прямом смысле этого слова. Здесь демонстрируется умение автора передать состояние души поэта, а не просто описание этого состояния, не вещь, к примеру, «Снег», «Цветы» или «Снег в цветах», а впечатление от вещи, подлинный смысл вещей.

*Г1аздада т1угьдулги, т1огьоль г1азуги,
Г1узразул ц1урал ц1иял куч1дулги...
К1оларо кьжизе... Кьужнайил хечлъун
Лъугьун буго г1умру – г1умру гуро гьаб.*

*На снегу цветы, и снег в цветах,
Новые стихи, наполненные недугами,
Спать не могу... жалой осы иль пчелы,
Стала жизнь, но это не жизнь* [4, с. 422].

Как видно, М. Ахмедов здесь пытается передать невидимое для обычного глаза – связь вещей, в данном случае связь между цветами, которые призваны олицетворять красоту, тепло, любовь и снегом, олицетворяющим холод. В сознании читателя создаются впечатления нового, небывалого видения и то, что на первый взгляд, казалось бы, бессвязным или случайным в итоге, оказывается, имеет свой смысл, намек, призванный разбудить воображение читателя, его интуицию, чувства долга перед самим собой, перед человеком, человечеством, обществом. Для того, чтобы усилить эти чувства читателя, автор раскрывает ему свои собственные чувства, свое состояние, от чего его стихи стали «больными» или «наполненными недугами» (В данном случае слово «г1уэру» переводится как «слабое здоровье» или «недуг здоровья»). Однако данное произведение, как в прочем, и наибольшую часть поэзии М. Ахмедова, можно назвать элитарным, так как рассчитано оно на начитанного, имеющего тонкую интуицию, равнодушного к поэзии читателя. Для своего читателя М. Ахмедов почти всегда, особенно в философских произведениях, выбирает расшифровку не материальной, а духовной стороны бытия. Так и в данном случае автор уходит далеко от материального мира и уводит с собой своего читателя.

*Жах1дагун жагыллы жаниб гьалдолеб
Жужах1алде сверун бую сверухълы...
Хъах1илал зобазухъ валагъун вуго,
Гъениб даимлъяль дир ц1ва бакула.*

*Гъеб бесдал лъимерлъун г1одилеб бую,
Г1агараб ракъалде рокъул маг1у т1ун...
Унтараб дир маргъу, дир макъу, дир къал,
Къалда холел ругел т1олго пикраби.*

*Зависть и невежество в нем кипят,
В ад превратилось все кругом...
Смотрю на небо голубое
Вечность указывает мне на звезду свою.*

*Она плачет словно сирота,
Проливая на землю родную слезы любви,
Заболевшая сказка моя, мой сон, моя борьба,
И мысли мои, умирающие в борьбе*

[4, с. 235].

Библиографический список

1. Ахмедов М. *Граница столетий*. Махачкала, 2015.
2. Ачакан Казбеков. *Взгляни на обитель*. Махачкала, 2015.
3. Гаджиева З.З. Философия природы и человека в контексте современного национального слова. *Современные проблемы фольклора и литературы*: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 50-летию кафедры литератур народов Дагестана от 16 декабря. Махачкала, 2011: 143 – 167.
4. Ахмедов М. *Поэт и Родина*. Махачкала, 2013.
5. Сидоров Е. *О лирике и её критиках. Правда*. Москва, 13 марта 1986 года.

References

1. Ahmedov M. *Granica stoletij*. Mahachkala, 2015.
2. Achakan Kazbekov. *Vzglyani na obitel'*. Mahachkala, 2015.
3. Gadzhieva Z.Z. Filosofiya prirody i cheloveka v kontekste sovremennogo nacional'nogo slova. *Sovremennyye problemy fol'klora i literatur*: Materialy Vserossiyskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 50-letiyu kafedry literatur narodov Dagestana ot 16 dekabrya. Mahachkala, 2011: 143 – 167.
4. Ahmedov M. *Po'et i Rodina*. Mahachkala, 2013.
5. Sidorov E. *O lirike i ee kritikah. Pravda*. Moskva, 13 marta 1986 goda.

Статья поступила в редакцию 12.06.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Gordeeva T.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru

Bashkova L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com

Bulatova A.O., senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: bulalol@mail.ru

Khomiakov Ye.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: homiakov555@yandex.ru

A KEY ELEMENT IN A NUMBER OF LEXICAL AND SEMANTIC-COMPOSITIONAL MEANS OF TEXT FORMATION IN POETIC DISCOURSE. The article is dedicated to the comparison of original poetic texts with their translated Russian and French versions, as well as the identification of the key elements in the original texts. The preservation of the key element dominant role in the translated work is traced. Laws and principles of key elements functioning in the original and translated texts are revealed. There is a complex analysis of one actual problem of the modern theory of the text, which is a problem of semantic formation in the semantical field of poetic, textual for the whole in the research. The researchers use methods of linguistic research with the help of which universal laws of functioning key elements of a language position as a system of subsystems are revealed and their particular features of the position of determined languages such as Russian and French are identified. All conclusions and results of theoretical comprehension are proved during the linguistic-philological analysis of the poetic texts.

Key words: poetic translation, poetic text, poetic language, key element, semantic-stylistic variability, comparative analysis.

Т.А. Гордеева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru

Л.Р. Башкова, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: lilirafikovna837@gmail.com

А.О. Булатова, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: bulatol@mail.ru

Е.А. Хомяков, канд. филол. наук, доц., доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: homiakov555@yandex.ru

КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В РЯДУ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СЕМАНТИКО-КОМПОЗИЦИОННЫХ СРЕДСТВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена сравнению оригинальных стихотворных текстов с их переводными русскоязычными и франкоязычными вариантами, а также выявлению ключевых элементов оригинальных текстов. Прослеживается сохранение доминантной роли ключевого элемента в переводном произведении. Выявляются законы и принципы функционирования ключевых элементов в оригинальных и переводных текстах. В исследовании представлен комплексный анализ одной из актуальных проблем современной теории текста – проблемы смыслоформирования в семантическом пространстве поэтического текстового целого. Для её решения используется методология лингвистического исследования, с помощью которой выявляются универсальные законы функционирования ключевых элементов с позиции Языка как системы подсистем, а также их специфические характеристики с позиции конкретных языков – русского и французского. Все выводы и результаты теоретического осмысления подтверждаются в ходе лингво-филологического анализа поэтических текстов.

Ключевые слова: поэтический перевод, поэтический текст, поэтический язык, ключевой элемент, семантико-стилистическая вариативность, сравнительный анализ.

Поэтический текст характеризуется образностью и символическим значением используемых в нём языковых средств. Лингвистический анализ поэтической речи нацелен на то, чтобы показать, с помощью каких языковых факторов и средств образования текста автор раскрывает идею произведения. Факторами текстообразования (ФТ) является стилистический контекст произведения. Исследуя их, лингвист отвечает на вопрос: «Почему автор употребил для организации текста те или иные языковые средства?». Средства текстообразования (СТ) – это языковые единицы всех ярусов (фонетического, морфологического, лексического, семантического, синтаксического) формирующие целостное и индивидуальное поэтическое высказывание.

ФТ – это внешние исторические, культурные и биографические обстоятельства, среда, в которой живет и творит автор. Однако, учитывая их важность, лингвистический анализ, как правило, направлен на изучение в первую очередь именно СТ.

Темой данной статьи является изучение роли ключевых элементов в ряду лексических и семантико-композиционных СТ, принципов и законов их функционирования на примерах русской и французской поэзии. Это исследование актуально в первую очередь в решении задач сохранения ключевых элементов при литературном переводе с одного языка на другой.

Доминантными СТ являются ключевые элементы (КЭ), и в частности ключевые слова (КС), вокруг которых сосредотачиваются все остальные СТ: тематические, опорные и стилиобразующие. А.В. Пузырёв предлагает рассматривать их в определенной иерархической парадигме согласно логике их внутренней формы [1, с. 153]. Тематические слова, независимо от функционально-стилевой принадлежности текста, всегда присутствуют в сообщении. Именно предмет сообщения диктует выбор лексики для его обозначения. Помимо тематических слов, можно выделить и тематические элементы текста. Ими являются словосочетания, устойчивые обороты, предложения. В этом широком по объёму тематическом поле выделяются опорные и стилиобразующие слова [2, с. 89]. Опорные слова – это слова, формирующие логическую основу текста. Они являются своеобразным мостом между миром, созданным в поэтическом воображении, и внеязыковой действительностью, миром реальным. Опорные слова

делают понятным читателю смысл произведения, без них оно было лишено логики.

Что касается стилиобразующих слов, то они скорее являются способом выражения мысли, в зависимости от ориентации на того или иного воспринимающего. Стилиобразующие слова придают тексту определенную стилистическую окраску и предметный смысл существенно не меняют. Однако разграничение между опорными и стилиобразующими средствами не является четким. И те и другие ТС могут одновременно представлять предмет описания и иметь ярко выраженную стилистическую окраску, таким образом опорные и стилиобразующие средства являются перекрывающимися понятиями.

При этом КЭ (КС) принято выделять именно внутри опорных слов. Вопросу выделения в тексте КЭ уделяется пристальное внимание в работах Н.М. Шанского, Т.А. Фадеева, Л.В. Сахарного, В.А. Кухаренко, А.В. Пузырёва и многих других исследователей, чьи работы посвящены лингвистическому анализу текста. Все они отмечают важность выделения в тексте КЭ, однако единой точки зрения по данной проблематике на сегодняшний день не сформировано ввиду сложности и многоуровневого характера предмета исследования.

Наиболее релевантным, объективным и всеохватывающим обозначением КЭ нам представляется определение, данное А.В. Пузырёвым: «Ключевой элемент (слово) – это объективно выделенный семантико-композиционный центр текста. КЭ имеет в тексте одновременно конкретное и абстрактное, образное значение, является метафорой, обобщающее весь смысл высказывания. КЭ (КС) находятся на вершине смысловой пирамиды, в основании которой находятся все ТС произведения. В них заключён концептуальный смысл и сосредоточена поэтическая рефлексия произведения. Важно учесть, что в основе данного явления лежит параметр семантико-стилистической вариативности КЭ. Первое упоминание КЭ в поэтическом тексте не тождественно его последнему употреблению. С каждым употреблением в тексте семантический объём КЭ расширяется, обогащается новыми смысловыми оттенками. Приобретая различные коннотации, КЭ приобретает также стилистическую вариативность. Если такого рода семантико-стилистическая изменчивость слова

или группы ТС присутствует в тексте, то это слово является КЭ. Если же семантический объем неоднократно повторяемого в тексте слова в начале произведения тождественен его смысловому значению в конце, то к разряду КЭ оно не относится, отмечал А.В. Пузырёв. Это и есть основной критерий определения того, является ли неоднократно повторяющееся в произведении слово КЭ или нет. В некоторых случаях употребление КЭ является композиционным приёмом построения текста. Исследователи выделяют так называемую формулу кольца: КЭ1 – Рт – КЭп, где КЭ1 – первое употребление повторяющегося слова в тексте, Рт – развитие темы, КЭп – завершающее употребление КЭ в произведении. Однако присутствие данного композиционного приёма не является обязательным условием для выделения КЭ в произведении. Форма кольца обязана своим появлением в русской лирике романсу, в котором часто используется приём повтора отдельных строк, словосочетаний. Это позволило В.М. Жирмунскому ввести в стиховедение термин «композиционная форма кольца» [3, с. 253]. Её характерной чертой является то, что смысл впервые прозвучавшей темы постепенно раскрывается с каждым новым повтором КЭ в тексте произведения. С постепенным расширением понятийного содержания, благодаря кольцевому движению, формируется семантическое неравенство между КЭ1 и КЭп. Кольцевые строфы ярко контрастируют друг с другом, создавая четкую логическую структуру произведения. При рассмотрении проблемы КЭ следует выделять две группы элементов: формирующих текст и формируемых текстом. КЭ, формирующие текст, являются активным началом текста, формируют его. Они характеризуются значительной вариативностью формы и играют определяющую роль в построении композиции произведения. Ярким примером КЭ, формирующих текст, как раз и является вышеописанная форма кольца, используемый в ней принцип повтора. В то время как КЭ, формируемые текстом, обладают низкой вариативностью формы и, как правило, не играют доминирующей роли в создании композиции произведения.

Повтор ТС в произведении может быть как смыслообразующим, так и механическим. Если при повторе ТС текст не меняет своего смысла, повторяемый элемент не приобретает новых оттенков значения, то он является механическим, и такой элемент нельзя считать ключевым, поскольку его первое употребление семантически тождественно последнему. И только при наличии семантико-стилистической вариативности повторяемого ТС можно считать его КЭ (КС).

К механическим повторам ТС в произведении В.М. Жирмунский относит песенный припев, который возникает из одного эмоционального источника. Его роль в произведении – вернуть читателя к исходному настроению, создать стабильный эмоциональный фон. Тогда как смысловое значение КЭ развивается во времени, по мере повествования, развития мысли, движения пластических образов [3, с. 253].

Такой повтор обогащается коннотациями и дополнительными семами, сочетание которых соединено в финальном употреблении КЭ. Приступая к вопросу переводных текстов, в контексте данного исследования необходимо заметить, что при переводе произведения с одного языка на другой задачей переводчика является сохранение концептуального смысла всего текста, а значит и движения от первоначального смыслового значения КЭ к его заключительному семантическому объёму.

В качестве примера рассмотрим стихотворение Г. Аполлинера «ENFANCE» [4, с. 75] в переводе М. Яснова.

ENFANCE

(Tiré des poèmes de Louise Lalanne)
 Au jardin des cyprès je filais en rêvant,
 Suivant longtemps des yeux les flocons que le vent
 Prenait à ma quenouille, ou bien par tes allées
 Jusqu'au bassin mourant que pleurent les saulaies
 Je marchais à pas lents, m'arrêtant aux jasmins,
 Me grisant du parfum des lys, tendant les mains
 Vers les iris fées gardés par les grenouilles.
 Et pour moi les cyprès n'étaient que des quenouilles,
 Et mon jardin, un monde où je vivais exprès
 Pour y filer un jour les éternels cyprès.

(Guillaume Apollinaire 2004: 110)

ДЕТСТВО

(Из стихов Луизы Лаланн)
 Я в кипарисовом саду пряла, одна,
 Следя за пряжею, – её с веретена

Вздыхал и уносил полдневный бриз игривый;
 А после шла к пруду, оплаканному ивой,
 Ступая медленно, пока меня жасмин
 Не останавливал, и ирис рядом с ним,
 Волшебный ирис цвел под лягушачьей стражей.
 Мне каждый кипарис казался прялкой с пряжей
 И мирозданьем – сад, в котором боль и страсть
 Даны мне, чтобы жизнь из этой пряжи прясть.

(Guillaume Apollinaire 2004: 111)

В оригинальном тексте КС является глагол *filer* – «прясть». В начальном употреблении оно имеет буквальное значение: скручивая, превращать волокна в нити. Однако в конечном употреблении его значение является метафорическим: «прясть жизнь», то есть осмысливать жизненный опыт и опираться на него в своих поступках. Такая очевидная двуплановость глагола «прясть» даёт нам возможность считать его КС стихотворения. Композиционно употребление КС соответствует схеме КЭ1 – Рт – КЭ2. Глагол употребляется в первой и последней строках стихотворения.

Отметим также, что, помимо глагола *filer* – «прясть», который является КЭ, формирующим текст, в данном стихотворении можно выделить и КЭ, формируемый текстом. Это существительное *des cyprès* – «кипарисы», которое тоже проходит эволюцию от обозначения конкретного растения к символическому образу вечной жизни. Кипарисовый сад не является случайным выбором места, где происходит событие в произведении. Кипарис – это вечнозелёное растение, живущее до 2000 лет, что в сравнении с человеческой жизнью можно считать вечностью. Строка *Au jardin des cyprès je filais en rêvant* – «в кипарисовом саду я пряла мечтая» повествует нам исключительно о месте, где происходит событие. Тогда как концовка *filer un jour les éternels cyprès* – «прясть вечные кипарисы» – уже повествует нам о размышлениях автора о бесконечности жизни. Кипарис становится символом вечности в контексте данного стихотворения. Как видим, перевод М. Яснова сохранил все смысловые оттенки КЭ стихотворения Г. Аполлинера. Слова *filer* и *cyprès* аккумулируют в себе весь смысл произведения, являются его семантико-композиционной основой и при этом характеризуются семантико-стилистической вариативностью. Рассмотрим стихотворение В. Брюсова «Усталость», в котором также можно наглядно проследить семантико-стилистическую эволюцию КЭ.

УСТАЛОСТЬ

Не дойти мне! не дойти мне! я устал! устал! устал!
 Сушь степей гостеприимней, чем уступы этих скал!

Всюду камни, только камни! мох да горная сосна!
 Грудь гранита, будь мягка мне! спой мне песню, тишина!

Вот роняю посох пыльный, вот упал, в пыли простерт.
 Вот лежит, как прах могильный, тот, который был так горд.

Может быть, за серым кряжем цель моих заветных дней...
 Я не стану первым стражем у Её святых дверей!

Не склонюсь, целую свято в храм ведущую ступень...
 Злые завесы заката растянул над входом день.

Солнце канет за уступом, ночь протянет черный шелк,
 И сюда за новым трупом поползет за волком волк.

Долго ль взор мой будет в силах отражать их натиск злой?
 Стынет кровь в замерзших жилах! словно факел предо мной!

Не дошел я! не свершил я подвиг свой! устал! упал!
 Чу! шуршат угрюмо крылья духов мести между скал!
 (В.Я. Брюсов 1936: 45)

Семантико-композиционным стержнем стихотворения являются глагол «устал» и существительное «скала». Они встречаются в первой и последней строфе стихотворения, что также позволяет отнести употребление данных КЭ к схеме: КЭ1 – Рт – КЭ2. Глагол «устать» в первом употреблении означает физическое утомление. Герой взбирается по уступам скалы и сетует, что «сушь степей гостеприимней, чем уступы этих скал». Однако с развитием темы становится понятно, что слово «скала» несёт символическое значение – обозначает жизненную вершину, ко-

торой герой так и не смог достичь. Об этом свидетельствуют аллегории – храм, «Её святые двери», «цель моих заветных дней». Становится ясно, речь идёт не о горном подъёме, а о смысле существования.

Поэтому когда слово «устал» звучит в последней строке, становится ясно, что герой «устал» не просто физически, но и душевно, можно сказать, «смертельно устал», потому что находится на пороге смерти.

Среди представленных в словарях значений слов «устать» не представлено значение «находиться на пороге смерти», точно так же, как и у слова «скала» нет толкования «жизненная вершина». Оба эти значения родились в контексте данного произведения, значит оба ключевых слова демонстрируют семантико-стилистическую вариативность.

Русская поэзия заимствовала многие формы и художественные приёмы французской поэзии, в том числе и такой прием текстообразования, как употребление КЭ. И поскольку КЭ является центральным смыслообразующим звеном поэтического текста, очень важно сохранить при переводе все его семантико-стилистические компоненты в динамическом развитии. Также следует помнить о том, что решению поэтической задачи служат все тематические и опорные слова, «обслуживающие» доминантные КЭ. Сохранить эту иерархическую структуру ТС также является важной задачей переводчика. В противном случае соответствие

подлиннику будет поверхностным, не раскрывающим всю глубину поэтического произведения.

Также в заключение стоит отметить, что использование КЭ является особым композиционным приемом. Этот прием используется далеко не в каждом многослойном художественном тексте. Следует помнить о том, что слова любого художественного текста имеют образное значение и направлены на формирование целостной художественной картины. И только для КЭ характерны следующие признаки:

- семантико-композиционное доминирование среди других ТС;
- семантико-стилистическая трансформация, обогащение новым смыслом и расширение семантического ядра.

В заключении мы приходим к выводу, что ключевой элемент, употребляясь в стихотворном тексте, играя определяющую роль в раскрытии глубинной структуры произведения, является его семантико-композиционной доминантой среди других текстообразующих компонентов стихотворного текста. Факт существования в тексте ключевого элемента является свидетельством существования такой характеристики текста. Многослойный текст обладает чрезвычайной содержательностью, в нем написано больше, чем написано словами и далеко не каждый текст построен на использовании ключевого элемента, употребление которого является особым композиционным приемом.

Библиографический список

1. Пузырев А.В. *Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления*. Москва; Пенза: Ин-т языкознания РАН, ПГПУ им. В.Г. Белинского, 1995.
2. Одинцов В.В. *Стилистика текста*. Москва: Наука, 1980.
3. Жирмунский В.М. *Теория стиха*. Ленинград, 1975.
4. Guillaume Apollinaire. *Le pont Mirabeau*. Saint-Petersbourg: Maison d'édition «Azbouka-classica», 2004.

References

1. Puzyrev A.V. *Anagrammy kak yavlenie yazyka: Opyt sistemnogo osmysleniya*. Moskva; Penza: In-t yazykoznaneya RAN, PGPU im. V.G. Belinskogo, 1995.
2. Odincov V.V. *Stilistika teksta*. Moskva: Nauka, 1980.
3. Zhirmunskij V.M. *Teoriya stiha*. Leningrad, 1975.
4. Guillaume Apollinaire. *Le pont Mirabeau*. Saint-Petersbourg: Maison d'édition «Azbouka-classica», 2004.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

УДК 801.81

Bogatyreva Zh.V., senior teacher, Department of History and Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Zimina N.Yu., senior teacher, Russian Language Department, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Pakhomov R.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Heat Power and Heat Engineering, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

ORNAMENTAL SHAPED MEANS AND THE ELEMENTS OF FAIRY TALES IN I. A. BUNIN'S NOVEL "THE LIFE OF ARSE-NIEV". The article describes the natural world in the artistic organization of the novel and compares the spiritual development of the main character of the work with the inner state of the author. The researchers identify features of natural texts by Bunin: volume, simultaneous perception of nature by all senses: color (light), sounds, sensations, smells, and also to indicate the use of tropes, figures of speech, stylistic techniques in the text, which allow noting the ornamentation of the novel's prose. Artistic skills in describing nature, Bunin's landscape sketches are revealed in a system of expressive means. This metaphorical epithets from the sphere of human life, the system of certain paints and recording, ornament shaped tools.

Key words: trails, shaped tools, ornamentation, story, sound.

Ж.В. Богатырева, ст. преп. каф. истории и философии. Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Н.Ю. Зими́на, ст. преп. каф. русского языка, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Р.А. Пахомов, канд. техн. наук, доц. каф. теплоэнергетики и теплотехники, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

ОРНАМЕНТАЛЬНОСТЬ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ И ЭЛЕМЕНТЫ СКАЗОЧНОСТИ В РОМАНЕ И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»

В статье произведена попытка рассмотреть, описать природный мир в художественной организации романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» и сопоставить духовное развитие главного героя произведения с внутренним состоянием самого автора, далее – выявить особенности природных текстов у Бунина: объемность, одновременность восприятия природы всеми органами чувств: цвет (свет), звуки, ощущения, запахи, а также указать на использование тропов, фигур речи, стилистических приемов в тексте, что позволяет говорить об орнаментальности прозы романа.

Ключевые слова: тропы, образные средства, орнаментальность, сказка, звукопись.

Рассматривая поэтическую организацию романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева», хочется обратить внимание на большое количество образных средств, используемых автором для придания произведению того неповторимого «истинно русского духа», которым буквально пронизан он. Да, это – в некоторой степени поэма, ода, гимн русской природе, ее единству с широкой и красивой русской душой.

В «Жизни Арсеньева» Бунин восхищается «изумительной изобразительностью, словесной чувственностью, которой так славна русская литература» [1, с. 25]. «Словесная чувственность», иначе говоря, – чувство слова, изобразительная сила – этими свойствами был в полной мере наделен сам Бунин, и проявляются они уже в произведениях ранней его поры. Размышляя о творческом процессе, Бунин неизменно подчеркивает, сколь многим обязан он чувственному восприятию мира, «сладоэрастии воображения» – так выразился он в «Жизни Арсеньева» [1, с. 21].

Вот что в 1901 году Бунин пишет о себе как о пейзажисте: «Кстати сказать про природу, которой, насколько я понял, я чересчур предан... я ведь... протокольно о природе не пишу. Я пишу или о красоте, то есть значит, все равно, в чем бы она ни была, или же даю читателю, по мере сил, с природой часть своей души» [1, с. 30].

Итак, для Бунина природа – одно из важнейших явлений красоты сказочности страны, еще шире – красоты жизни на земле, красоты, питающей человеческий разум и душу. Бунинские сравнения, метафоры, оксюмороны иногда поражают своей неожиданностью, но фразановой вычурности, щедрости (в чем однажды безответственно упрекнули его поэму «Листопад» – одну из лучших пейзажных поэм в русской поэзии) в них нет и в помине. Они не надуманны. Они следствие высокоразвитой наблюдательности. Их цель – достичь в изображении явлений предельной осязаемости и вплотную приблизить их к читателю [1, с. 12].

В «Жизни Арсеньева» старый сад живописно обезображен осенними дождями, бурями и первыми заморозками [1, с. 28].

Слух у Бунина так же изощрен, как и зрение. Нечастые звукообразы действуют у него в союзе с образами живописными и с биением ритма. Они не заявляют о себе громко. Они только дорисовывают, но их помощь в дорисовке весьма существенна, хотя мы и не всегда это осознаем. Шум воды в нашем слуховом восприятии усиливается от словесной инструментовки: *щ-т-с*. По лесу «с легким лепетом и шорохом тянул ветер с поля» [1, с. 29]. Здесь так подобраны звуки, что нам слышится нежащее дуновение ветра.

Бунинские описания не окрашены восприятием героев, на них не лежит печать мироощущения действующих лиц. Описывая то, как взгляд Арсеньева впервые представил море, Бунин не употребляет слово «море» – ведь Арсеньев не сразу понял, что это – море; Бунин передает *первое впечатление* человека от моря, увиденного ранним утром: «...из-за диких лесистых холмов впереди вдруг глянуло на меня всей своей темной громадой пустыней, поднявшейся в небосклон, что-то тяжело-синее, почти черное, влажно-мгlistое...» [2, с. 173].

Излюбленный эпитет Бунина – *четкий*: «...бешено несла поэмка. Но сад *четко* чернел над ее непрерывно несущимися вихрями...» [2, с. 139]. Это очень характерное для Бунина описание. Его пейзажи, урбанистические и сельские, прежде всего четки.

Пейзажи Бунина еще и просторны. Их воздух прозрачен: «Она отворила окно и... распахнула ставни на сияющую лунную ночь, на огромное светлое небо...» [2, с. 187]. Когда читаешь Бунина, то кажется, будто он распахнул окно, и в этом окне далеко-далеко видно...

Излюбленный глагол Бунина – *сквозить*: «...клен... *сквозит* на ярком и влажном утреннем небе своей огромной раскрытой вершиной, черным узором сучьев...» [2, с. 72], «...тонко *сквозили* пролетами верхи колоколен...» [2, с. 92].

По Бунину, в многоцветье выявляет себя одухотворенная и осмысливающая жизнь человека красота мира. Об этом он сам пишет так: «Я... часами простаивал, глядя на ту дивную, переходящую в лиловую, синеву неба, которая сквозит в жаркий день против солнца в верхушках деревьев, как бы купающихся в этой синеве, – и навсегда проникся чувством истинно-божественного смысла и значения земных и небесных красок. Подводя итоги того, что дала мне жизнь, я вижу, что это один из важнейших итогов. Эту лиловую синеву, сквозящую в ветвях и листьях, я и уми-

рая, вспомню...» [2, с. 201]. В творчестве Бунина музыка цвета звучит с несравненной силой.

Разнообразны у Бунина световые глаголы и световые глагольные формы: «...она... вышла... в... столовую, розово *озаренную* утренним зимним солнцем...» [2, с. 99]; «Свет *зари... разливался* по двору» [2, с. 142]; «По часам следил он за каждым огоньком, что *мерцал и пропал* в мутно-молочном тумане дальних полей...» [2, с. 271]; «...*брезжит* свет запада...» [2, с. 315]; «Темнело и в деревне, – одни оконца изб на выгоне еще *отсвечивали* медным блеском» [2, с. 23]; «...видел... одинокую зеленую звезду, *теплившуюся* бесстрастно...» [2, с. 297]; «...золото пылью *сыпался* сквозь колосья его (*солнца*) догорающий отблеск...» [2, с. 204]; «Холодно и ярко *сияло* на севере над тяжелыми свинцовыми тучами жидкое голубое небо...» [2, с. 75]; «...все *зарумянилось* отблеском заката...» [2, с. 43]; «...*просвечивая* то тут, то там сквозь солому и *бросая* на потолок кабинета мутно-красные, дрожащие полосы света, медленно *разрасталось* и *приближалось* гудящее пламя к устью...» [2, с. 191]. В одной фразе сосредоточены цвет, очертания, зыбкость отсветов пламени и его звук.

Пытливый взгляд художника Бунин различает светотень: «блаженное безделье... в прозрачной, *полной света*, тени» [2, с. 84]; её расположение и очертания: «...широкие улицы лежали в тени – только в домах направо, до которых тень не достигала, освещены были белые стены и траурным глянец переливались черные стекла; а я шел в тени, ступал по пятнистому тротуару, – он сквозисто устал был черными шелковыми кружевами» [2, с. 213]. Пожалуй, наиболее привлекателен для Бунина контраст между белым и густо-темным.

А вот как пишет автор о деревьях, опущенных инеем:

«...отлично выпался в... купе, за которым всю ночь... шли черно-зеленые, в белом *сахаре* еловые леса...» [2, с. 219]; «На дворе зги не видно в *белой* метельной *тьме*...» [2, с. 107]; «В... стекла окон... *чернела* ночь и близко *белели* отягощенные снежными пластинами лапы ветвей в палисаднике» [2, с. 108].

Передаёт Бунин оттенки при помощи цветowych прилагательных, например: «лиловая *синева*» [2, с. 101]. В иных случаях на преобладание одного цвета над другим указывают уменьшительные прилагательные: «синеватая темнота на рассвете» [2, с. 102]; «...лозины покрывались... желтоватой зеленью...» [2, с. 30].

Бунин питает особое пристрастие к составным красочным определениям, типа: «золотисто-синий воздух» [2, с. 113]; «золотисто-бирюзовая глубина небосклона» [2, с. 114]; «розово-золотое пламя» [2, с. 202]; «розово-золотое небо в ночную грозу» [2, с. 147]; «розово-серебристая Венера» [2, с. 153]; «черно-лиловая туча» [2, с. 215]; «черно-фиолетовая грязь» [2, с. 258]; «зелено-голубая вода» [2, с. 207].

«Обостренное ощущение Всебытия» подсказало Бунину еще один прием – сочетание осязательных эпитетов-названий со световыми глаголами:

«...поднимался... месяц... на *сухой... синеве* небосклона» [2, с. 95]; «...*горячо... белело* шоссе...» [2, с. 97]; «...холодно *зажигался* газ в фонарях, *тепло освещались* витрины магазинов...» [2, с. 182].

Вместо привычного «Блестела недавно побеленная печь» Бунин, по-своему расставляя слова, достигает ощущения большей свежести краски: «...печь... *ново белела* мелом...» [2, с. 57].

Так же осязаемы – благодаря тому же приему – у Бунина и звуки: «...сухо трещат *кузнечики*...» [2, с. 83]; «...тарантас *влажно шуршал*...» [2, с. 84]; «...сад шумел порывисто и уже по-осеннему *холодно*» [2, с. 93]; «...мокро шумело по крыше...» [2, с. 94].

Краски у Бунина пылают, горят и движутся: «Пятна света на снегу в сумраке палисадника горели зелено» [2, с. 122]; «...просторно белел... двор, и свежая колея, прорезанная по нем санками... розово сверкала» [2, с. 124]; «Во всех окнах зелено и остро искрились обледеневшие нижние стекла» [2, с. 125].

Бунин развивал в себе не только ощущение слова, его веса, объема, звучания, аромата, вкуса, цвета, не только ощущение ритма фразы, но и довел до совершенства искусство охватывать на коротком синтаксическом пространстве основные свойства явления:

«Снег, местами атласный, местами хрупкий, как соль, рассыпчатый и все твердевший от мороза, визжал и хрустел при каждом, самом осторожном шаге» [2, с. 127]. Читая это описание, мы воспринимаем снег и на взгляд, и на слух, и на осязание.

Многие критики писали о «пахучести» прозы и поэзии Бунина. Это сделалось общим местом в статьях о нем. И точно:

обилие запахов у Бунина необычайно. Определяет же он их, как и цвета, как и звуки, по-своему и неизменно попадает в цель:

«...чувствую холод и свежий запах январской метели, сильный, как запах разрезанного арбуза» [2, с. 129]. Это сравнение обратило на себя внимание Чехова.

Во многих приведенных примерах все сказано прямо – нам не для чего всматриваться в подтекст. Но порой Бунин применяет более тонкий и сильнее действующий прием. Он не анализирует настроение героев, никак его не определяет: мы сами должны почувствовать его в пейзаже.

В «Жизни Арсеньева», в конце четвертой ее книги, Арсеньев внезапно переносит нас из России на юг Франции. После русского степного, полевого, лугового, речного, приветного и размытого раздолья мы вдруг попадаем в какой-то угрюмый, колючий мир:

«Поднимающийся мистраль... волнует жесткую и длинную листву пальм, сухо, знойно-холодно, точно в могильных венках, шелестит и шуршит в ней...», «Весь день мистраль, острый шелест пальм...» [2, с. 302].

Арсеньев ни слова не говорит о том, как ему здесь тоскливо и бесприютно. Эту его тоску мы ощущаем сквозь пейзаж, сквозь резчайший контраст между картинами Родины, одна за другой прошедшими перед «взором памяти» Арсеньева, перед мысленным взором читателя, и холодной картиной чужбины.

Тем самым, произведения Бунина и, в частности, «Жизнь Арсеньева», имеют глубокий смысл и отражают, подобно фольклору феномен культуры [3; 4] русского народа.

В прозе Бунина нет аритмии, нет какофоний. Оттачивая свои произведения для новых изданий, автор истреблял само малейшее неблагозвучие.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: особенностью изображения природного мира у И. Бунина является то, что он на природу смотрит не глазами героя, а своим собственным взглядом. Это отмечают многие критики, с этим согласны и мы [5; 6].

Особенность природных текстов у Бунина – это объемность, одновременность восприятия природы всеми органами чувств: цвет (свет), звуки, ощущения, запахи.

Особым образом у Бунина организуется в орнамент текст «природа и человек». Обычно в таком отрывке первая фраза – о природе: это камертон, настрой. Писатель придает большое, ведущее, определяющее значение первой фразе произведения, далее следует значительный по объему отрывок – параллель с состоянием человека. В этой части идут два ряда лексики – о природе (весна, утро, ночь, зима) и человеке, иногда в одном метафорическом образном слове соединяется тема человека и природы, например: слово «тихий» – «тихое утро», но и «тихий человек».

Художественное мастерство Бунина в природных, пейзажных зарисовках складывается из системы выразительных средств. Это метафорические эпитеты из сферы человеческой жизни, система определенных красок и звукописи, орнамент образных средств.

Библиографический список

1. Любимов Н.М. Образная память: Золотое сечение. *Несгораемые слова*. Москва, 1983.
2. Бунин И.А. *Жизнь Арсеньева. Повести и рассказы*. Москва: Правда, 1989.
3. Богатырева Ж.В., Зимица Н.Ю. Сказка как феномен культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 293 – 295.
4. Богатырева Ж.В. Сказка как пространство обретения духовного опыта (попытка философского анализа). *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 352 – 354.
5. Зимица Н.Ю. Орнаментальный стиль современного постмодернистского художественного текста. *Вестник Университета Российской академии образования*. Москва, 2007; 4 (38): 192 – 194.
6. Зимица Н.Ю., Рус-Брюшинина И.В. Орнаментальность русской прозы: об истоках возникновения и влиянии на авторский идиостиль. *Актуальные вопросы филологических исследований*. Материалы международной научно-практической конференции к 110-летию со дня рождения И.Ф. Анненского в рамках Года литературы в России. ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет». Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2015: 91 – 100.

References

1. Lyubimov N.M. *Obraznaya pamyat'; Zolotoe sechenie. Nesgoraemye slova*. Moskva, 1983.
2. Bunin I.A. *Zhizn' Arsen'eva. Povesti i rasskazy*. Moskva: Pravda, 1989.
3. Bogatyreva Zh.V., Zimica N.Yu. Skazka kak fenomen kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 293 – 295.
4. Bogatyreva Zh.V. Skazka kak prostranstvo obreteniya duhovnogo opyta (popytka filosofskogo analiza). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 352 – 354.
5. Zimica N.Yu. Ornamental'nyj stil' sovremennoy postmodernistskogo hudozhestvennogo teksta. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. Moskva, 2007; 4 (38): 192 – 194.
6. Zimica N.Yu., Rus-Bryushinina I.V. Ornamental'nost' russkoj prozy: ob istokah vozniknoveniya i vliyaniya na avtorskiy idiosstil'. *Aktual'nye voprosy filologicheskikh issledovanij*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii k 110-letiyu so dnya rozhdeniya I.F. Annenskogo v ramkah Goda literatury v Rossii. FGBOU VPO «Kubanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet». Krasnodar: Izdatel'skij Dom – Yug, 2015: 91 – 100.

Статья поступила в редакцию 08.07.18

УДК 811.161.1

Wang Yingying, postgraduate, Faculty of Russian Language and Literature, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: yaya0454@126.com

SPECIFICITIES OF SYNTACTIC STRUCTURES CONTAINING RHETORICAL QUESTION WITH THE CONJUNCTION **ДА И**

The article aims at analyzing syntactic structures containing the pronominal type of rhetorical question with the Russian conjunction **да и**. In the article, a brief review of the literature on rhetorical question is presented and the principles of constructing the aforementioned syntactic structures are illustrated with examples for all the three models. The research result shows that explicit or implicit negation is characteristic for the pre-conjunction part of such structures. The role of rhetorical question is to facilitate the transition to the negation justification. It is concluded that subordinate clauses with conjunctions **если**, **когда** and particle-conjunction **ведь** is applied in the service of argumentation of the speaker's opinions. The article also points out that the role of conjunction **да и** in introducing rhetorical question is predetermined by its specific coordinating-gradating semantic function.

Key words: syntax, conjunction, rhetorical question, coordination, gradation.

Ван Инъин, аспирант каф. русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: yaya0454@126.com

СПЕЦИФИКА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР С РИТОРИЧЕСКИМ ВОПРОСОМ, ВВОДИМЫМ СОЮЗОМ **ДА И**

Статья посвящена анализу синтаксических структур, в состав которых входит риторический вопрос местоименного типа, вводимый русским союзом **да и**. Дается краткий обзор работ, посвященных риторическому вопросу. На примере трех моделей рассматриваются принципы построения синтаксических структур названного типа. В результате анализа выявлено, что

для досююзной части в таких структурах характерно эксплицитное или имплицитное отрицание некоторой ситуации. Роль риторического вопроса заключается в оформлении перехода к обоснованию этого отрицания. Установлено, что для аргументации мнения говорящего характерно использование придаточных с союзами *если*, *когда* и частицей-союзом *ведь*. В статье показано, что роль союза *да и* в функции введения риторического вопроса обусловлена его специфической присоединительно-градационной семантикой.

Ключевые слова: синтаксис, союз, риторический вопрос, присоединение, градация.

Союз *да и* неоднократно привлекал внимание исследователей, прежде всего он рассматривался с точки зрения его семантики. Тем не менее единой точки зрения на семантическую квалификацию союза не установилось. Одни исследователи характеризуют его как градационно-присоединительный [1, с. 89–93; 2, с. 84–89; 3, с. 172], другие считают собственно присоединительным [4, с. 296; 5, с. 33; 6, с. 129; 7, с. 24]. Это свидетельствует о том, что союз *да и* обладает сложной семантикой и требует дальнейшего изучения.

Значительно меньше внимания уделялось синтаксическим свойствам союза. На данный момент установлено, что союз *да и* может функционировать в простом и сложном предложении, строить синтаксические конструкции разных типов, а также осуществлять функцию связи частей текста [8, с. 35]. Однако остаётся ряд неосвещённых вопросов, связанных с функционированием союза.

Объектом исследования в данной статье являются синтаксические структуры с риторическим вопросом, вводимым союзом *да и*. Обращение к данному объекту вызвана необходимостью разностороннего изучения союза, которая, в свою очередь, обусловлена современной практикой многоаспектного описания служебных слов с целью дальнейшего лексикографического представления полученных данных [9].

Цель данной работы – выявить семантико-синтаксические особенности названного объекта исследования и установить роль союза *да и* в организации указанных синтаксических структур.

Материал исследования был собран с помощью Национального корпуса русского языка.

Анализ функционирования союза *да и* показал, что функция введения вопросительного предложения с местоименным вопросительным словом или вопросительной частицами *ли*, *разве*, *что за* является одной из его основных синтаксических функций.

Собственно вопросительное предложение вводится союзом *да и* в диалоге:

Набил Дирар, основной полузащитник, получил травму крестообразных связок, на полгода выбыл, и, может, на его место они кого-то будут искать. Но это всего лишь мое предположение. – Насколько вообще Рыболовлеву в команде нужен россиянин? Да и зачем? – Дмитрий Евгеньевич будет выбирать футболистов по их качествам, насколько они конкурентоспособны на уровне задач, которые поставят перед «Монако». [Н. Роганов. Купит ли «Монако» русских? Акинфеев или Малафеев могут оказаться в команде российского миллиардера Рыболовлева // Советский спорт, 2013.06.10].

В монологическом тексте такие предложения являются риторическим вопросом:

Он не может вызвать на дуэль, потому что цари не дерутся на дуэлях. Да и кого бы он вызывал? Всю страну?» [А. Алексеев. Падение монархии в России: заговоры и революция // «Наука и жизнь», 2007]; Он прислал из Ревеля письмо с оказией, но не ей — он боялся пересудов и подозрений, а она еще больше боялась их. Да и как бы он мог написать ей при существовавшей в это время блокаде? Никакие письма в Советскую Россию из-за границы дойти не могли до начала 1922 года, а уж написанные на иностранном языке и подавно. [Н.Н. Берберова. Железная женщина (1978–1980)].

Собственно вопрос – «это способ выразить гипотезу, удивление, недоумение, сомнение, дать отрицательную оценку, выразить упрек, осуждение, порицание, сожаление, испуг, опасение и др.» [10, с. 107].

Риторический вопрос – это употребление вопросительного предложения в несобственно-вопросительной функции. В «Русской грамматике» 1980 риторический вопрос характеризуется как вопросительное предложение во вторичной функции, в нем «заключено уверенное экспрессивно окрашенное отрицание» [11, с. 395]. По определению Г. В. Валимовой, риторический вопрос возникает «как эмоциональная реакция протеста» [12, с. 424], этим объясняется противоречие между формой и содержанием риторического вопроса: утвердительные по форме предложения

содержат смысл отрицания, а отрицательные предложения заключают в себе смысл утверждения [там же].

По мнению А.В. Канафьева, по отношению к явлению, которое называют риторическим вопросом, точнее употреблять термин «риторическое высказывание». Такое высказывание, как считает исследователь, не придаток вопросительного предложения, а «специализированная форма субъективного экспрессивно-оценочного сообщения и рассуждения» [13, с. 5]. А.В. Канафьева показала, что риторический вопрос (риторическое высказывание) может иметь разнообразные формальные модели, соответствующие всем типам простых и сложных предложений [13, с. 6]. Существуют специальные «формальные единицы риторического высказывания» – «прономинальные компоненты (модифицированные местоименные слова) и партикулярные компоненты («связанные» частицы)» [там же]. К модифицированным местоименным словам исследователь относит все местоименные вопросительные слова, к связанным частицам – частицы *ли*, *не...ли*, *что за*, *разве*, *неужели* и др. [13].

Главной функцией риторического вопроса исследователи считают прагматическую – побуждение к внутреннему диалогу с говорящим [14, с. 168]. И.М. Кобозева говорит, что цель риторического вопроса заключается в том, чтобы «побудить слушающих к работе мысли и тем самым актуализировать в их сознании соответствующий факт» [15].

Риторические вопросы могут быть предложениями с лексически свободными компонентами и предложениями фразеологизированной структуры [11, с. 390].

В настоящей работе мы рассмотрим только структуры с риторическим вопросом на базе местоименных слов.

Союз *да и* может вводить вопрос с любым местоименным вопросительным словом. Наиболее частотны: *кто*, *что*, *где*, *куда*, *откуда*, *как*, *зачем*, *почему*.

Вводимым союзом *да и* вопросительный компонент может занимать позицию, соответствующую предикативной единице в составе СП, или быть самостоятельной предикативной единицей. Например: *Бегичев ничего не присочинил – такое трудно было выдумать, да и зачем?* [Виктор Мещеряков. Я зрю тебя идущим в путь... // «Знание – сила», 2011]; *Ничего не вернется. Да и зачем?* [В.А. Каверин. Перед зеркалом (1965–1970)].

Синтаксические структуры, являющиеся объектом нашего исследования, с формальной точки зрения могут быть сложными предложениями или текстовым образованием. Однако в любом случае в них можно выделить две части: досююзную (предтекст) и послесююзную (посттекст).

Синтаксические структуры с включенным в них риторическим вопросом, вводимым союзом *да и*, обладают определенными особенностями.

Рассмотрим несколько моделей с разными местоименными словами.

Модель *да и зачем?*

В досююзной части синтаксической структуры с риторическим вопросом *да и зачем?* всегда есть отрицание. Оно может быть (а) эксплицитным и (б) имплицитным, например: (а) *Мы же там все потонем, там же вода, шерсть на носу, мало ли что там бабы, а я в воду даже за бабами не полезу, я плавать не умею, да и зачем?* [А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Улитка на склоне (1966–1968)]; *Я понял, что больше его никогда теперь не увижу. Да и зачем?...* [А. А. Дикгоф-Деренталь. «Папаша» (1919) // «Грядущая Россия», 1920]; (б) *Такой большой дом содержать одному дорого, да и зачем?* [В. Лебедев. Бег реки. Жизнь и приключения Джейка Ньюхауза — нового американца // «Вокруг света», 1990]; *Редко кто пишет самостоятельно. Да и зачем?* Все равно все похоже на все. [И. Адамацкий. Утешитель // «Звезда», 2001];

При имплицитном отрицании оно скрывается в лексическом значении некоторых слов, которые обычно находятся в досююзной части. Это оценочные слова и выражения типа *трудно*, *дорого*, *редко кто* и подобные.

Следующий за текстом с отрицанием риторический вопрос *да и зачем?* подчеркивает отсутствие необходимости в соверше-

нии того действия, которое отрицается: **да и зачем** = 'не нужно'. Такой вопрос является утвердительным по форме, но содержит отрицательную информацию. Наречие «зачем» имеет целевое значение, именно поэтому отношения устанавливаются в большинстве случаев между действиями или ситуациями.

В части текста, следующей за введенным союзом **да и** риторическим вопросом, содержится обоснование отрицания необходимости реализации той ситуации или совершения того действия, которые названы в предтексте. Типичным способом введения обоснования являются придаточные предложения с союзами **если** и **когда** (условный), а также союзом-частицей **ведь**. Например: *Вот на такое возразить уже нечего. Да и зачем? Если некоторым не надо возражений.* [О. Туханина. Психология жизни «без праздника», или «лучше бы потратили на полезное // Комсомольская правда, 2014.03.28]. *Но пока конкуренты друг другу не мешают и воевать за имена собираются. Да и зачем воевать, когда великий и могучий содержит столько звучных выражений и оборотов?* [События (2004) // «Бизнес-журнал», 2004.01.22]; *Я никогда так не рыдал, на поминках даже не мог говорить, не мог взять себя в руки. Да и зачем? Я ведь потерял тридцать лет жизни!* [Р. Карцев. «Малой, Сухой и Писателем» (2000-2001)].

Модель **да и откуда**?

Вопрос **да и откуда**? характеризует ситуацию, названную в досоюзной части как такую, при которой закономерно отсутствие чего-либо. Как и в структуре с **да и зачем?** в досоюзной части с вопросительным предложением **да и откуда?** есть отрицание, выраженное имплицитно частицей **не** и словом **нет**. Например: *В мыслях Данилова не было теперь никакой стройности, да и откуда ей было взяться?* [В. Орлов. Альтист Данилов (1980)]; *Она имела в виду, что нет вооруженных людей в военной форме – да и откуда им быть в Богом забытой деревне.* [Н. Серова. Женщины убивают детей (2003) // «ПОЛИТКОМ. РУ», 2003.07.07].

Реже в досоюзной части может быть лексика со значением малой степени проявления признака. Такая лексика выражает отрицание имплицитно, например: *Ты очень мало обо мне знаешь, да и откуда?* [М. Палей. Дань саламандре (2008)].

Наречие «откуда» имеет значение не только собственно места, но и источника. В этом случае в контексте вопроса, в досоюзной или в послесоюзной части есть лексемы «знать», «узнать», «известно», например: *Дима ничего не знал, да и откуда он мог бы что-то узнать?* [А. Курков. Милый друг, товарищ покойника (2001)].

Наиболее частотна модель **да и откуда** **взяться**, в состав которого входит «откуда» в локативном значении. Эта модель обусловлена предшествующей, досоюзной частью, которая представляет собой бытийные предложения. Например: *Денег нет, да и откуда им взяться при таких масштабах воровства?* [Е. Анисимов. Газпром под колпаком у Миллера // Комсомольская правда, 2001.07.11].

Модель **да и почему**?

На базе местоименного наречия **почему** возникли вопросительные предложения фразеологизированной структуры **почему бы не + инфинитив** и **почему бы нет**. В РГ-80 значение таких вопросов определяется как «возможность, осложненная советом или утверждением», при повторах предшествующей части на это значение может накладываться возмущение, неодобрение, несогласие [11, с. 293–294], например: *Высшая точка пройдена, впереди – спокойное плато или медленный спуск с горы. Да и почему бы нет? Ему за сорок.* [Д.С. Данин. Нильс Бор (1969–1975)].

С точки зрения лексики для модели **да и почему?** характерно модальное слово «должен», акцентирующее полемический характер вопроса. Например: *Это были мои брат и сестра, но я ничего к ним не чувствовал, да и почему я должен был почувствовать?* [М. Шишкин. Письмовник (2009) // «Знамя», 2010].

В синтаксических структурах с **да и почему**-вопросом в досоюзной части может быть

(а) утверждение: «Бурановские бабушки» способны **сравниться с прыжками олимпийским мишкой в искусстве умилять и создавать атмосферу «оттепели»**. **Да и**

почему только бурановские? [Я. Тимофеев. Babushki: перезагрузка // Известия, 2012.05.27]

(б) отрицание эксплицитное: *Кроме того, условия проживания строителей отнюдь не самые лучшие. Да и почему со студентами должны обращаться лучше, чем с остальными строителями?* [Е. Староверова. Студентов зовут строить в Сочи и во Владивостоке // Труд-7, 2010.04.13]

(в) отрицание имплицитное: *Да, сегодня наш фондовый рынок сильно зависит от денег иностранцев: они запаникуют – рынок падает. Но чем больше будет приходить на биржу денег от российских инвесторов (будь то ПИФы, пенсионные фонды, банки и т. д.), тем менее зависимым от иностранцев будет рынок. Да и почему только они должны зарабатывать на российских акциях и облигациях?* [Е. Анисимов. ПИФы и мифы // Комсомольская правда, 2006.05.23].

В последнем примере в досоюзной части есть скрытое отрицание: «менее зависимый» можно преобразовать без ущерба смысла в «более независимый».

При введении **почему**-вопроса наиболее ярко проявляется присоединительный характер союза **да и**. Это связано с тем, что **почему**-вопрос может быть обращен к значительному по объему и содержанию фрагменту предтекста: *«Странно, – подумал он, – очень странно. Сургуз, которым почтовые работники давно уже не пользуются. Нелепое поздравление, и абсурдное название фирмы, о которой я не имел никакого представления. Да и почему секретарша сама не вскрыла письмо, как это всегда делалось при получении банковской корреспонденции, а принесла его нераспечатанным сразу мне?» – Откуда это, Настя? – Денис Карлович поднял глаза на секретаршу. – Принес посылный.* [С. Романов. Парламент (2000)].

Для синтаксических структур со всеми моделями риторического вопроса, если эта структура представляет собой развернутое предложение или текст, характерен повтор: повторяется то слово, которое называет главный с точки зрения информации компонент предтекста – предмет обсуждения, действие или ситуацию, то есть объект вопроса. Например: *«Тойота» сидела безнадёжно, и казалось, теперь ее не вытащить никакой трактор, да и откуда было здесь трактору взяться?* [А. Варламов. Падчевары // «Новый Мир», 2002]; *Поступив к Епанчину, он немедленно сказал себе: «Коли уж подличать, так уж подличать до конца, лишь бы выиграть», и – почти никогда не подличал до конца. Да и почему он вообразил, что ему непременно надо было подличать?* [Ф.М. Достоевский. Идиот (1869)].

Основанием развития несобственно-вопросительного значения у вопросительных предложений считается возможность с их помощью выражать отношение говорящего к предмету сообщения [16, с. 13]. Такие высказывания, как показывают наблюдения, возникают как реакция на уже произнесенные слова или уже совершенные действия, состоявшиеся события, а не как «независимые вопросы, открывающие тему диалога» [Там же].

Риторические вопросы, вводимые союзом **да и**, обладают именно таким свойством: они не открывают тему, а либо ее заканчивают, либо являются сигналом к продолжению темы, либо служат мостиком к новому повороту той же темы.

Риторический вопрос рассматривают как одно из средств выражения категории интенсивности и таким образом его связывают с градуальностью, определяя как интенсификатор [17, с. 309–310]. Этим можно объяснить свойство союза **да и** вводить риторический вопрос: эмоционально-градуальная функция вопроса совпадает с градационной семантикой союза.

Риторический вопрос, вводимый союзом **да и**, обращен и к предтексту, и к посттексту. Союз **да и**, вводя в текст риторический вопрос, активизирует данное отношение и тем самым создает базу для текстовой функции. В результате у риторических вопросов развивается функция, подобная функции текстовой скрепы.

Итак, анализ фактического материала позволяет сделать следующий вывод. Функция введения вопроса, в частности, риторического вопроса, у союза **да и** обусловлена его специфической семантикой. Присоединительно-градационный характер союза в наибольшей степени соответствует прагматической задаче, стоящей перед говорящим: развить уже существующую тему в полимическом ключе для аргументации своего мнения.

Библиографический список

1. Серебряная Ф.И. К вопросу о структуре градационного ряда. *Русский язык в школе*. 1972; 2: 89 – 93.
2. Рогожникова Р.П. Градационные союзы в русском языке. *Русский язык в школе*. 1971; 3: 84 – 89.
3. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. 1.

4. Санников В.З. *Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве*. Москва: Языки славянских культур, 2008.
5. Виноградов А.А. *Структура и функции присоединительных конструкций в современном русском литературном языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ужгород, 1984.
6. Кручинина И.Н. *Структура и функции сочинительной связи в русском языке*. Москва: Наука, 1988.
7. Зализняк А.А. О месте категории присоединения в описании коннекторов русского языка. *Съпоставительное языкознание / Contrastive Linguistics*. XLII, 2017; № 4: 22 – 43.
8. Ван Ин'ин. Конструктивные свойства союза да и. *Научный диалог*. 2017; 8: 33 – 45.
9. *Служебные слова в лексикографическом аспекте*: монография. Е.А. Стародумова [и др.]. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. Available at: <http://www.labslsl.ru/?p=3930#more-3930>
10. Калинина А.А. Функциональные особенности несобственно-вопросительных предложений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 10 (76) В 3-х ч. Ч. 3: 107 – 110.
11. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
12. Валимова Г.В. *Риторический вопрос. Русский язык. Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997: 423 – 424.
13. Канафьева А.В. *Риторическое высказывание: формы, семантика, функции*. Автореферат диссертации... доктора филологических наук. Москва, 2011.
14. Шкляева Т.Н. Функционирование риторического вопроса в политическом аргументативном дискурсе (на примере выступлений российских политиков): коммуникативно – прагматическом аспекте. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2010; 13 (194): 167 – 171.
15. Кобозева И.М. *Категории интенциональности и когнитивности в современной лингвистике*. Available at: <http://textarchive.ru/c-2253239-pall.html>
16. Печникова Н.А. *Коммуникативные функции вопросительных инфинитивных предложений*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 1995.
17. Белоколоцкая С.А. Риторический вопрос как средство организации дискурса. *Гуманитарные науки*. 2011; Вып. 4: 309 – 310.

References

1. Serebryanaya F.I. K voprosu o strukture gradacionnogo ryada. *Russkij yazyk v shkole*. 1972; 2: 89 – 93.
2. Rogozhnikova R.P. Gradacionnye soyuzы v russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 1971; 3: 84 – 89.
3. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
4. Sannikov V.Z. *Russkij sintaksis v semantiko-pragmaticheskom prostranstve*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008.
5. Vinogradov A.A. *Struktura i funkcii prisoedinitel'nykh konstrukcij v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Uzhgorod, 1984.
6. Kruchinina I.N. *Struktura i funkcii sochinitel'noj svyazi v russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Zaliznyak A.A. O meste kategorii prisoedineniya v opisani konnektorov russkogo yazyka. *S'opostavitel'no ezikoznanie / Sopostavitel'noe yazykoznanie / Contrastive Linguistics*. HLII, 2017; № 4: 22 – 43.
8. Van In'in. Konstruktivnye svoystva soyuza da i. *Nauchnyy dialog*. 2017; 8: 33 – 45.
9. *Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte*: monografiya. E.A. Starodumova [i dr.]. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2017. Available at: <http://www.labslsl.ru/?p=3930#more-3930>
10. Kalinina A.A. Funkcional'nye osobennosti nesobstvenno-voprositel'nykh predlozhenij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 10 (76) V 3-h ch. Ch. 3: 107 – 110.
11. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
12. Valimova G.V. *Ritoricheskij vopros. Russkij yazyk. 'Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya; Drofa, 1997: 423 – 424.
13. Kanaf'eva A.V. *Ritoricheskoe vyskazyvanie: formy, semantika, funkcii*. Avtoreferat dissertacii... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
14. Shklyayeva T.N. Funkcionirovanie ritoricheskogo voprosa v politicheskom argumentativnom diskurse (na primere vystuplenij rossijskikh politikov): kommunikativno – pragmaticheskom aspekte. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 13 (194): 167 – 171.
15. Kobozeva I.M. *Kategorii intencional'nosti i kognitivnosti v sovremennoj lingvistike*. Available at: <http://textarchive.ru/c-2253239-pall.html>
16. Pechnikova N.A. *Kommunikativnye funkcii voprositel'nykh infinitivnykh predlozhenij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 1995.
17. Belokolockaya S.A. Ritoricheskij vopros kak sredstvo organizacii diskursa. *Gumanitarnye nauki*. 2011; Vyp. 4: 309 – 310.

Статья поступила в редакцию 18.07.18

УДК 801.82

Vykhristyuk M.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleev, branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: margaritavv@mail.ru

Petrova T.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: Petrova_tat_@mail.ru

Tokareva E.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: tokarevae72@gmail.com

SPECIFICITY OF THE LATER SIBERIAN CHRONICLES “SIBERIAN CHRONICLE. BY YAMSHCHIK IVAN CHEREPANOV IN TOBOLSK. 1760”. The article discusses the originality of the handwritten text of the late XVIII – early XIX century “Siberian Chronicle. By Yamshchik Ivan Cherepanov in Tobolsk. 1760”. The Siberian Chronicles are a unique field of the Russian literary culture: written in the XVI-XVIII centuries, they complete the history of Russian chronicle writing, preserving and developing its tradition. In the article the author shows the place of the Siberian Chronicle by I. Cherepanov in the circle of the Siberian Chronicles, characterizes the text of the chronicle from the standpoint of tradition and the dynamics (structure and contents, the image of the author and the author's modality, intertextuality, linguistic material). Understanding of the text copies of most of the Siberian Chronicles by I. Cherepanov helps to form an idea of the site of the monument in the circle of Russian literature of the XVIII century and in continuous process of the development and specifics of formation of the Russian national literary language.

Key words: manuscript Chronicles, evolution of genre of Siberian chronicle, Russian writing of 18 century, development of Russian national literary language.

М.С. Выхристюк, д-р филол. наук, проф., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, E-mail: margaritavv@mail.ru

Т.А. Петрова, канд. филол. наук., доц., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: Petrova_tat_@mail.ru

Е.Ю. Токарева, канд. филол. наук, доц., Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: tokarevae72@gmail.com

СПЕЦИФИКА ТЕКСТА ПОЗДНЕЙ СИБИРСКОЙ ЛЕТОПИСИ «ЛЕТОПИСЬ СИБИРСКАЯ. ТОБОЛЬСКАГО ЯМЩИКА ИВАНА ЧЕРЕПАНОВА. 1760»

В статье рассматривается своеобразие текста рукописного списка конца XVIII – начала XIX в. «Летопись Сибирская Тобольского ямщика Ивана Черепанова. 1760». Сибирские летописи представляют собой уникальную сферу русской письменной культуры: написанные в XVI–XVIII вв., они завершают историю отечественного летописания, сохраняя и развивая его традиции. В статье авторы стремятся показать место рукописного списка конца XVIII – начала XIX в. «Летопись Сибирская Тобольского ямщика Ивана Черепанова 1760» в кругу сибирского летописания, дать характеристику летописному тексту с позиций традиций и динамики (структуры и содержания, образа автора и авторской модальности, интертекстуальности языкового материала). Понимание специфики текста летописи И. Черепанова помогает сформировать достаточно обоснованное представление о месте памятника в кругу русской письменности XVIII в. и в непрерывном процессе развития и специфике формирования национального русского литературного языка.

Ключевые слова: развитие национального русского литературного языка, русская письменность, позднее сибирское летописание, эволюция летописного жанра, рукописный список.

Сибирские летописи представляют собой уникальную сферу русской письменной культуры: написанные в XVI – XVIII вв., они завершают историю отечественного летописания, сохраняя и развивая его традиции. Все сибирские летописи посвящены походу Ермака и освоению Сибири. В целом насчитывается около 40 сибирских памятников летописания.

Интерес к истории и географии Сибири, необходимость составления карт, чертежей новых земель стали предпосылкой возникновения региональной литературы, где особое место заняли сибирские летописи. Их появление было обусловлено стремлением дать оценку присоединению Сибири и попыткой осмыслить ее дальнейший путь развития.

В 1768–1774 гг. во время экспедиции в Сибирь шведский врач, естествоиспытатель, Иоганн Петер Фальк, обнаружил в городе Тобольске рукописный летописный текст, написанный И.Л. Черепановым. В описании своего путешествия исследователь передает содержание памятника [1, с. 119].

Обзор литературных данных свидетельствует о том, что было несколько списков Сибирской летописи И.Л. Черепанова: Румянцевский, 1803–1806 (Московский архив Министерства иностранных дел); Карамзинский, 1806–1822 (Императорская Публичная Библиотека); третий список (библиотека Московского Общества истории и древностей российских). Где находится подлинник и другие списки, в том числе список Тобольской духовной семинарии, – неизвестно. Исходным материалом для историко-лингвистического изучения в аспекте лингвокраеведения стала копия списка Тобольской духовной семинарии, хранящаяся в фондах Библиотеки редкой книги при Историко-архитектурном музее-заповеднике г. Тобольска [КП 12531].

Летописно-хроникальные записи – интереснейший, лингвистически малоизученный тип старорусского текста, в которых основная тематическая линия текста, которую автор развивает последовательно, – поход Ермака и завоевание Сибири.

Будучи памятником позднего периода, Сибирская летопись И. Черепанова имеет специфические черты: время создания памятника – XVIII в., авторство – тобольский ямщик Иван Леонтьевич Черепанов, преобладание в тексте летописи описания событий и фактов реальной истории Сибири, привлечение научных текстов, использование методов и приемов историографии, наличие специальной лексики и терминов, ориентация языка текста на восточнославянские нормы.

Сибирский летописный свод, в отличие от традиционной русской летописи, имеет автора, им является тобольский ямщик Иван Леонтьевич Черепанов. На обложке в названии летописной рукописи, а также на первом листе списка написано: «Собрана въ Тобольску ямщикомъ Иваномъ Леонтьевымъ сыномъ Черепановымъ в 1760 г.» [2]. Личность автора Сибирской летописи мало известна. И в наши дни его нередко называют Ильей вместо Ивана / Иоанна. Историограф А. И. Андреев это объясняет следующими обстоятельствами. И.П. Фальк, нашедший в 1772 г. рукопись, умер, не успев обработать материалы, которые были им собраны в экспедиции. Эта миссия выпала на его спутника одной из экспедиций, И.И. Георги, который по непонятным причинам Ивана Черепанова назвал Ильей [1, с. 315]. Авторство Сибирской летописи долгое время было нерешенным. По словам В.В. Виноградов, «исследования по древнерусской литературе, направленные на определение имени автора и его «ближайшей среды», на установление правильного текста произведения, сопряжены с очень большими трудностями и далеко не всегда бывают вполне достоверно и убедительно обоснованы» [3, с. 51]. В XIX в. Н.А. Абрамов, исследователь сибирской старины, высказы-

вался по поводу авторства текста: «откуда частному лицу низкого сословия, занимавшемуся извозом, иметь столько сведений для составления летописи <...> не подлежит, кажется, никакому сомнению, что летопись собрана начальниками и наставниками Тобольской семинарии, и Черепанов, вероятно, пользовался ею временно, оставил себе список и таким образом без умысла причислился к сибирским летописцам» [цит. по кн. 1, с. 309 – 310]. А.И. Андреев, изучающий историографию сибирских летописей, считал, что автор летописного списка именно тобольский ямщик Иван Леонтьевич Черепанов. Анализ материалов четвертой и пятых ревизий (1782 г.), проделанный им, помог ему установить годы жизни и настоящее имя автора.

Как известно, сведения об авторе, его биографии, уровне культуры, образовании, о сферах его деятельности, социальной принадлежности в процессе анализа текста памятника придает особое значение: без них нельзя дать полную характеристику текста. Изучение вопроса авторства позволяет установить те параметры личности, которые необходимы для изучения текста, являющегося предметом источниковедческого анализа и источниковедческого синтеза.

Реальным производителем речи, автором Сибирской летописи, является тобольский ямщик Иван Леонтьевич Черепанов, автор «Летописи Сибирской». Как принято в летописном тексте, повествование идет от 3-го лица. Автор выступает и как автор-повествователь и как автор-описатель, что соответствует особенностями жанра. На протяжении всего текста образ автора имеет безличностное представление, это констататор, накопитель фактов. И. Черепанов не указывает на себя, отстраняется от написанного и всячески избегает оценок своего повествования. Именно это позволяет летописцу быть объективным. Авторская позиция выражается имплицитно в формах организации структуры произведения; в наличии большого числа «паспортизированных» отсылок к другим авторам и присоединении к одной из них; в привлечении, кроме традиционных источников, научных работ.

В Сибирской летописи присутствует большое количество традиционных источников (летописи XVII века, сведения о небесных явлениях и др.), но привлечены и произведения новой культуры XVII–XVIII вв.: историческое сочинение Г.Ф. Миллера, этнографический труд С.У. Ремезова, утраченный в наши дни, сочинения шведского профессора Иоанна Шеффера, Григория Новицкого и Николая Витзена и другие тексты, что составляет симбиоз традиционных черт летописного текста и новых черт зарождающихся жанров научной и историко-повествовательной литературы: <...> *Шведский Профессоръ Иоаннъ Шефферъ о Лалландцахъ написалъ* <...> [2, с. 119]; <...> *въ Ремезовъ Летописцѣ упоминается* [2, с. 31]; *послѣдую Миллерову примѣчанью* [2, с. 31]; <...> *из описанія книги Биргеймстера Николая Витзена* <...> [2, с. 125].

И. Черепанов привлекал также источники, неизвестные историографам до сих пор: «<...> если источники Черепанова для части его труда, посвященной XVII в., теперь довольно легко устанавливаются, то в отношении XVIII в. они выясняются с большим трудом» [1, с. 319].

Традиционно опираясь на прецедентные тексты, автор Сибирской летописи чаще предпочитал заимствование и интерпретацию тем и сюжетов вместо текстуальной компиляции и плагиата. Сопоставления языка фрагментов одной тематики «Истории Сибирской» С.У. Ремезова, «Описания Царства Сибирскаго» Г.Ф. Миллера и Сибирской летописи И.Л. Черепанова показал, что автор «Летописи Сибирской», опираясь на информационный фон прецедентного текста, создал новый, своеобразный текст,

близкий историческому повествованию. Интертекстуальные включения в тексте Сибирской летописи не лишают ее авторства и своеобразие, автор создает новый текст другими языковыми средствами и иным уровнем воздействия.

Как отмечает Е.И. Дергачевой-Скоп, Сибирская литература в XVIII в., с одной стороны, сохранила форму летописного исторического повествования, с другой стороны, привлекла письменные исторические источники, что позволяет считать И.Л. Черепанова «первым сибирским историографом» [4, с. 145]. В Сибирской летописи И.Л. Черепанова широко представлены традиционные типологические черты летописного стиля: погодное изложение, эпический стиль повествования, традиционные формы представления содержания: летописный рассказ и погодная запись.

Сибирская летопись имеет традиционный хронологический принцип изложения. И Черепанов строит свою хронологию в соответствии со священными праздниками, точными датами от Рождества Христова и лет правления российских царей, что было характерно для хронографа. Основным содержанием летописного текста стали факты исторического развития Сибирского региона и языковая картина жизни народов обширной восточной территории России на рубеже XVIII–XIX вв., что составляет своеобразие данного памятника. Как видно, большая часть материала Сибирской летописи писалась после описываемых событий спустя десятки лет, лишь события последних лет были зафиксированы синхронно.

Анализ языка летописного текста указывает на наметившиеся тенденции эволюции жанра и всего языкового материала по разным направлениям типологии (от археографии до стилистики): стандартизации, эволюции рукописной графики, становления упорядоченной орфографии рукописного текста, кодификации и нормативности письма в конце XVIII и начале XIX в., оформления общественно-политической, социально-экономической, географической, астрономической, военной терминологии, отражающих начало становления каждой из этих сфер деятельности человека. Специальная лексика Сибирской летописи отражает языковые черты разных периодов существования языка и свидетельствует о динамических сдвигах, происходящих в семантике: в ее составе отмечены архаизмы, наблюдаемые в сибирских летописях XVII в., уже устаревшие к середине XVIII в.; состав лексико-тематических групп говорит о становлении тер-

минологических систем и их увеличение за счет абстрактной и иноязычной лексики. Анализ функционирования старославянизмов и русизмов, их взаимодействия, характера специальной лексики текстов свидетельствует о появлении нового, так называемого «среднего» типа книжного языка.

На грамматическом уровне наблюдается варьирование церковнославянских и собственно русских форм. В основном памятника проявляет общую тенденцию – ориентацию на восточнославянский вариант языка. Выбор грамматической нормы в разных фрагментах летописного текста зависит от их тематики и хронологической отнесенности.

Таким образом, памятник позднего периода, летопись И. Черепанова имеет специфические черты, свидетельствующие об эволюции летописного жанра: указанное время создания памятника – XVIII в., названное имя единственного автора – тобольского ямщика Ивана Леонтьевича Черепанова, преобладающее в тексте летописи описание событий и фактов реальной истории Сибири, широкая интертекстуальность привлечения научных текстов, использование методов и приемов историографии, специальной лексики и терминов, ориентация языка текста на восточнославянские нормы. В итоге Черепановская летопись, не утрачивая специфики летописного текста, тесно сближается с историческими трудами нового типа, текст приобретает характер единого исторического повествования, с одной стороны, и, с другой, сближается с памятниками деловой письменности. В совокупности содержательность и информационность текста копии и самой Сибирской летописи И. Черепанова создали достаточно обоснованное представление о месте памятника в кругу русской письменности XVIII в. и в непрерывном процессе развития и специфике формирования национального русского литературного языка.

Показанные в аспекте лингвистического источниковедения и смежных наук содержательность и информационность «Летописи Сибирской» И. Черепанова открывают перед филологами, историками, этнографами широкие возможности углубленного изучения скорописного архивного текста копии начала XIX в. как в плане традиционной лингвистики, так и в аспекте молодых и перспективных научных направлений диахронической стилистики, когнитивно-концептуальной лингвистики и пока еще не существующей сравнительно-исторической текстологии сибирских летописей.

Библиографический список

1. Андреев А.И. Черепановская летопись. *Исторические записки*. 1941; 13: 308 – 323.
2. Черепанов И.Л. *Летопись Сибирская. Тобольского ямщика Ивана Черепанова. 1760*. Копия XIX в. с рукописи Тобольской духовной семинарии 1760 г., рук., КП 12531.
3. Виноградов В.В. *Проблема авторства и теория стилей*. Москва: Худ. лит., 1961.
4. Дергачева-Скоп Е.И. *Сибирское летописание в общерусском литературном контексте конца XVI – середины XVII*. Диссертация ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 2000.
5. Петрова Т.А. *«Летопись Сибирская. Тобольского ямщика Ивана Черепанова. 1760» как лингвистический источник*. Тобольск: ТГПА им. Д.И. Менделеева. 2012.

References

1. Andreev A.I. Cherepanovskaya letopis'. *Istoricheskie zapiski*. 1941; 13: 308 – 323.
2. Cherepanov I.L. *Lhtopis' Sibirskaya. Tobol'skago yamschika Ivana Cherepanova. 1760*. Kopya XIX v. s rukopisi Tobolskoj duhovnoj seminarii 1760 g., ruk., KP 12531.
3. Vinogradov V.V. *Problema avtorstva i teoriya stilej*. Moskva: Hud. lit., 1961.
4. Dergacheva-Skop E.I. *Sibirskoe letopisanie v obscherusskom literaturnom kontekste konca XVI – serediny XVII*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2000.
5. Petrova T.A. *«Lhtopis' Sibirskaya. Tobol'skago yamschika Ivana Cherepanova. 1760» kak lingvisticheskij istochnik*. Tobol'sk: TGPA im. D.I. Mendeleva. 2012.

Статья поступила в редакцию 14.07.18

УДК 894.612.8Агаев-31

Gadzhimuradova T.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru

Bidirkhanov Z.S., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bszackir@yandex.ru

NOVEL OF A. AGAEV "THE SPLIT SUN" AS AN ANTIUTOPIA. The article deals with the genre nature of the novel "The Split Sun" by Aghaev, a famous Dagestan scientist, public figure, critic, literary critic, and prose writer, whose work is written in the second half of the 20th century. The research shows the evolution of the writer's artistic method – from socialist realism in the novel-epic of "Lezgins" to the antiutopia novel "The Split Sun", written in the traditions of neo-realism. The genre specifics of the novel is noted, in which elements of both the psychological novel, and the antiutopia novel, and the Gothic novel are found. "The Split Sun" refers to works that are studied very little and requires further research. Until now, the novel has not been translated into Russian. In the process of work, as an illustration, the text is used in translation from the Lezgin language into Russian by Z. Bidirkhanov.

Key words: novel, antiutopia, genre singularity, artistic method, symbolism, problem of the hero, problematics.

Т.Э. Гаджимурадова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: taiba1970@mail.ru

З.С. Бидирханов, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: bszackir@yandex.ru

РОМАН А. АГАЕВА «РАСКОЛОТОЕ СОЛНЦЕ» КАК АНТИУТОПИЯ

В статье рассматривается жанровая природа романа «Расколотое солнце» Ахеда Агаева, известного дагестанского учёного, общественного деятеля, критика, литературоведа, прозаика, творчество которого пришлось на вторую половину XX века. Предпринята попытка показать эволюцию художественного метода писателя – от соцреализма в романе-эпопее «Лезгины» до романа-антиутопии «Расколотое солнце», написанного в традициях неореализма. Отмечается жанровое своеобразие романа, в котором оказались отраженными элементы и психологического романа, и романа-антиутопии, и готического романа. «Расколотое солнце» относится к малоисследованным произведениям писателя и требует дальнейшего изучения. До настоящего момента роман не переведён на русский язык. В процессе работы в качестве иллюстрации использовался текст в переводе с лезгинского языка на русский, осуществлённый З. Бидирхановым.

Ключевые слова: роман, антиутопия, жанровое своеобразие, художественный метод, символика, проблема героя, проблематика.

Художественная проза известного дагестанского учёного, общественного деятеля, критика, литературоведа, прозаика А.Г. Агаева является для исследователя исключительно ценным материалом, позволяющим изучить проблемы взаимодействия внутри литературного процесса XX века духовно-эстетических ценностей как прошлого, так и современного автору времени.

Роман А. Агаева «Расколотое солнце» [1] – самое сенсационное произведение конца 80-х годов XX века в лезгинской литературе – ознаменовал новые тенденции в развитии национальной культуры. До этого романа для произведений Агаева была характерна идеология соцреализма, изображение с положительной стороны жизни героев труда, героев-строителей новой, обновленной жизни по коммунистическим канонам и т. п. В творчестве писателя происходит трансформация литературного метода, соцреализм переходит в неореализм с присущими ему авангардистскими и постмодернистскими тенденциями, что приводит к рождению утопических воззрений, переходящих в антиутопию путем переосмысления существовавших жизненных и общественно-политических устоев. В «Расколотое солнце» вводятся яркие образы, мифологические и символические мотивы, акцентируется внимание на отрицательных сторонах социалистического общества, изображается противоречивый психологический мир героев и их духовно-нравственный упадок, подвергается анализу бытие человека в целом.

В романе нашли выражение различные проблемно-тематические компоненты: темы добра и зла, любви и ненависти, духовно-нравственного направления, утраченного рая, бытовой неустойчивости, беззакония, одиночества и отчуждения человека, семьи и брака, драматических отношений между иллюзией и реальностью, отцов и детей, высшей по отношению к земному существованию реальности, реализованной в образе космической силы. Особо следует отметить агаевскую концепцию мистического реализма, воплощенного в онейроидных элементах, с помощью которых автор передает пророческую информацию будущим поколениям, формулирует духовно-нравственные ориентиры в жизни. Как отмечает Г.Г. Гашаров, и в чём может удивиться читатель, в романе даны картины событий, которые произойдут в общественно-политической жизни страны спустя несколько лет после публикации произведения [2]. Это и распад государства, и передел страны, и частная собственность, и капиталистические отношения, и духовно-нравственный упадок, и сексуальная революция, и демократия, и т. д.

В романе «Расколотое солнце» применен авангардный стиль, основанный на антиутопических тенденциях, использована символика, разнообразные философские разработанные лирические отступления и мифические формы повествования. Отображение внутреннего, духовно-эстетического мира отрицательного героя, который к тому же является главным, делает роман новаторским и оригинальным. В повествовании чувствуется дух зрелого изобразителя «философских натюрмортов».

Автор по-философски осмысливает существование человека в пределах земной цивилизации, для чего и вводит в повествование образ мифического «Города Солнца», вымышленного пространства для вполне реального действия. Многоликий образ-символ «Солнце» становится лейтмотивом для всего повествовательного процесса, которым охвачены и пространство, и тела, и умы участников действия, и именно от него, возможно, и зависит исход судьбы главного героя, поскольку его отношение

к остальным героям кажется крайне пренебрежительным. Агаеву удалось в рамках одного психологического романа объединить разнообразные повествовательные элементы, чтобы выйти на путь доминирующей идеи произведения – разоблачения пороков эпохи. Идея произведения основана на извечных мотивах добра и зла. Хотя в романе зло порицается, и, злодеи получили наказание в какой-то мере, но идея об утопичности искоренения зла в мире людей остается актуальной, поскольку правящие миром стихийные законы основаны на безграничном универсальном мировом зле, которое, трансформируясь, приобретает новые формы для реализации.

В отличие от ранних произведений, таких, как роман-эпопея «Лезгины» [3], написанных в рамках актуального на то время соцреализма, в романе «Расколотое солнце» автор отходит от идеологических ориентиров, найдя свой индивидуальный путь, который можно обозначить, как «неореализм» – ведущее течение постмодерна, в рамках которого и создавались нашумевшие антиутопии.

Для романа А. Агаева характерны следующие черты антиутопии XX века: вымышленное место действия, повествование, строящееся на показе внутреннего мира отрицательного главного героя, психологизм, ретроспективное изложение, мистицизм, эпистолярные элементы, философские размышления, фрагментарность, мифология, описание идеального общества на фоне нарастающего хаоса. Огромное значение в повествовании придается лирическим отступлениям, которые являются экскурсом в мир героев романа.

Хаотичный мир «Города Солнца» является основой антиутопии А.Г. Агаева. Онирические элементы, представленные в виде пророческих снов и видений, бреда, состояний психического опьянения, переживаний и вообще психически напряженных моментов повествования, дополняют философскую основу романа. Именно в онейроидных элементах реализуется его название. В видении «психически опьяненного» Бегова Солнце подвергается раздроблению со стороны «царственных» птиц – орлов, каждый из которых, оторвав свой кусок от могущественного светила, исчезает во вневременном потоке сознания героя. Во сне страдающей, охваченной муками стыда Селваны «Солнце» становится объектом насильственных действий со стороны поработителя ее телесного и душевного состояния Мифтяха, который топчет ногами и избивает кнутом небесное тельце. Не выдержав натиска, Солнце падает и застревает в грязной трясине. И над миром нависает вечная тьма.

Подобная аналогия не случайна. Время публикации романа совпадает с эпохой «перестройки», когда над социалистическим миром нависает угроза исчезновения. И, действительно, социалистический мир лишается своего главного источника жизни – Советского Союза, который медленно утопает в грязной трясине политических интриг.

Утопия – место, которого на самом деле нет и никогда не было на географической карте мира, но оно существует на «карте сознания» людей, как обязательная мечта любого представителя человеческой цивилизации, думающего о завтрашнем дне, справедливо ждущего от жизни земных благ и счастья. Таковы первые шаги повествователя в романном мире «Расколотого солнца». Солнечное пространство благоприятно воздействует на мечты наивного романтика; он, как младенец, радуется каждой природной картинке, думая, что только от солнца зависит

все процессы, происходящие на земле, что все организмы, включая человека, подчинены «солнечной воле». Певец «солнечной идиллии» хочет проложить «путь» к читательскому сердцу, проникнуть в глубь его сознания, которое обязательно должно быть согрето солнечным теплом, и найти выход к катарсису. Восход солнца и есть катарсис самой природы, атмосферы, навигатор утопической мысли повествователя. «Ранним утром от близлежащего леса, как круглый медный поднос, с пламенем на голове, возшло красно-желтое солнце. Оно так грандиозно взорвалось, что мгновенно осветило все четыре стороны <... >» [1, с. 1].

Всякая утопия рождается потребностью человеческой психики в лучшей жизни, в безоблачном существовании в реальных земных просторах под присмотром всевидящего ока, каким представляется Солнце – орган, без которого немислима жизнь в земном пространстве. Повествователь, как человек с архаичным мышлением, обращается «к милому Дню», торжественно оглашает его приход, приход солнечного благоденствия. День уподобляется «дорогому суженому»; он должен избавить от ночной скуки, дарит мудрость, которой не было вечером. С приходом светлого дня алчность и мошеничество «бегут, как ночные птицы». По мнению лирического героя, «преступления совершаются ночью, а не днем, потому что у дня в «руках» находится сильнейшее оружие – Солнце, освещающее весь мир. Виновные очень боятся прихода дня, восхода солнца» [1, с. 3–4].

В лирических зарисовках содержится намек на то, что образ Солнца в романе – питательная сила для тела и души всего живого, в особенности человека.

Роман начинается как некий миф, повествующий о божественном событии, как будто перед читателем впервые открываются врата земного бытия: «самолет, обессилев, спускается с семи небес, и, как уставший райский конь, ищет приют на земле» [1, с. 3].

В начале автор изображает не основное место действия, а далекую Большую Столицу – обитель благодетелей для власть имущих, которые покровительствуют бесчинству, коррупции, а следовательно – беспределу и насилию на местах. Для них главное – выполнение плана, сохранение «лица» советской идеологии.

Главный герой романа – Бегов – безусловно, антагонист, призванный отрицать общечеловеческую мораль и ценности, являясь одновременно и ценностным ориентиром этого «благопристойного» общества. В первой главе, где иллюзорно демонстрируется главный герой как общественный идеал, идет процесс «спекуляции» или «идеализации», который является одной из основополагающих особенностей построения антиутопии. Примечателен эпизод, когда во время рабочей поездки в Венгрию министр из Большой Столицы в присутствии официальных лиц подчеркивает важность для благосостояния экономики великой страны такого деятеля социалистического труда, как Бегов. В словах министра образ Бегова приобретает характер обобщенного лица, идеального образа той эпохи («... такие, как Бегов...»), эпохи лицемеров и лжедобродетелей. Тесная дружба с министром и его женой обеспечивает Бегову покровительство. На предложение министра переехать в Большую Столицу и занять высокую должность Всесоюзного главного агронома, Бегов, ссылаясь на непокорность сельчанина городским устоям, отвечает отказом. Герой цитирует строки поэта Сулеймана Стальского, что «для чабана подходит гора, а для агронома – сад». Бегов не хочет превратиться в «саженец, который, вынув из родной почвы, посадили посреди бумаг». Да к тому же гордый нрав героя никогда не позволит ему подчиняться кому-либо. Лучше быть «старшим среди младших, чем младшим среди старших» [1, с. 27], – думает он.

Герой гордится своим аристократическим происхождением, благородными именами отца и деда, которые вдоволь наслаждались жизнью правителей на горных просторах родины. Его не смущает несоответствие положения предков с идеологией эпохи, в которой сам проживает и которой слепо следует. По мнению Бегова, его происхождение выгодно дополняет имидж успешного деятеля соцтруда. А общество, по утверждению героя, находится в долгу перед его легендарным отцом – Казибегом, щедрая душа которого добровольно отказалась от состояния в пользу новой страны трудящихся. Бегов, сам того не сознавая, создает идеальный миф об отце и старается следовать ему. В момент, когда перед ним раскрывается правда о родителе, рушится миф, а следовательно, и мир вокруг героя. Ещё недавно довольный своей судьбой Бегов вдруг ощущает неустойчивость человеческого бытия и находит утешение в «темном царстве» прошлого.

го, которое представляется в виде портрета отца, Казибего, на стене фамильного особняка – сакрального атрибута, имеющего окультное значение. «Мрачный омут» потустороннего мира «поглощает» душу героя, давая силы на создание зла в «утопическом мире» солнечного благоденствия.

С каждой прочитанной строчкой из дневниковых записей отца Бегов узнает себя в его лице, в нем начинает говорить кровь великой «бекской» династии, он гордится своим положением в обществе, в котором он, возможно, ничуть не уступает «знаменитому» отцу. Если отец совершал «великие дела» в атмосфере «вседозволенности», то сын, превзойдя его, совершает их под «железным занавесом». Однако при всей схожести судеб Бегов видит разницу между собой и отцом, ведь в его жилах течет еще и материнская кровь, которая, сливаясь с отцовской, создает индивидуальный образец генетики главного героя. Возможно, Бегов не до такой степени кровожаден, как его отец, ибо признания отца нагоняют на героя тревогу и ужас.

Устами Казибего автор озвучивает ужасную философскую истину, говорит об исчерпании мировых природных ресурсов, об апокалиптических катаклизмах, нависающих над человечеством. Войны, болезни, землетрясения, голод, холод, эпидемии Казибег рассматривает, как божий промысел, как оружие против человеческих душ, как средство избавления мира от «лишних ртов». Такова по Казибегу, воля Божья, и такова ужасающая истина схоластического взгляда на судьбу человечества. Первую мировую войну Казибег рассматривает как помощь и спасение Всевышнего, который избавляет Землю от лишнего населения. Правителей и зажиточное сословие Казибег считает представителями Бога на Земле, и именно для них и для их верноподданных припасены все блага земной жизни. Поэтому он призывает к уничтожению врагов монархии, к избавлению от лишних людей.

В рассуждениях Казибего чувствуется схожая с гегелевской концепцией социальности точка зрения. Богатство и бедность, с точки зрения Гегеля, естественны и неизбежны, это данная свыше реальность, с которой нужно мириться. Противоречия и конфликты в обществе, а также между государствами являются не злом, а благом, двигателем прогресса во всемирно-историческом масштабе. «Вечный мир» приведет к загниванию и моральному разложению. Регулярные войны, наоборот, очищают дух нации [4, с. 132].

Образ Казибего вместе с образом его Портрета образуют некий готический арсенал в сфере исторической поэтики романа «Расколотое солнце». Сливаясь с главным героем, создают целостное духовно-нравственное единство династии Беговых.

Долгое время перед читателем Казибег предстает в Портрете – сакральном атрибуте на стене дома Бегова, к которому, ревностно храня память, в самые тяжелые моменты обращается герой с надеждой найти покой и утешение. Создается образ некоего мистического существа, поглощающего разум и волю героя. Портрет становится частью психологической поэтики романа, поскольку связан с внутренним, «потайным» миром героя, в котором бушуют «гамлетовские страсти». Подобно шекспировскому Гамлету, герой охвачен призраком отца, гипертрофированной любовью к нему. Как и «шекспировский» герой, он находится в психологическом «плёну» и жаждет мести за поруганную память предка. Неоднократные диалоги с «призрачным» образом отца, душевные монологи с самим собой, размышления над дневниковыми записями отца и связанные с ними мистические видения также примыкают к готическому образу шекспировского принца.

Наличие отрицательного героя в качестве главного сближает психологическую антиутопию с поздним готическим романом, в котором, как правило, отрицательный герой проявляет всю полноту своей власти, и именно он представляется двигателем сюжета произведения. Готический роман невозможен без замка с подземельем, с паутиной, с потайными дверями и выходами – все они играют сюжетообразующую роль. Таким «замком» в романе Агаева представляется фамильный особняк Бегова, оставленное отцом наследство, сначала отобранное государством, но потом возвращенное сыну за вклад Казибего в пролетарское дело.

Духом темноты и зловещих тайн окружен не только дом Бегова, но и подземелье рядом. Охваченное грызунами, заросшее паутиной, ржавым оружием, старинными предметами быта, оно – бесспорный атрибут готики.

Еще одним мрачным местом в романе представлен дом-музей заживо сожженного революционера Асали Галиба, в котором картина с изображением горящего революционера наводит ужас на посетителей.

Дневниковые записи, письма отца Казибег, рассказ Авада-на также вводят читателя в готическое пространство, леденящее душу. Видение Бегова, в котором черные орлы долетают до солнца и, раздробив его, уносят куски небесного светила, также становится сюжетообразующим, а точнее сюжетосопровождающим готическим элементом. Такую же роль несет и сон несчастной Селваны. В нем Солнце оказывается в руках нечестивца Мифтяха, который избивает его кнутом, топчет ногами. А оно, не выдержав натиска, впадает в грязную трясины, и над миром нависает вечная тьма. Мотивы света и тьмы, добра и зла также являются характерными для готики элементами.

По мере нарастания конфликта повествователь медленно, но уверенно «спускается с небес на землю», показывая негативные стороны жизни «идеального пространства с его идеальными обитателями». Любая утопическая идея оборачивается, или же, скорее всего, разоблачается антиутопией. Вопрос об утопии и антиутопии больше всего касается социальных норм, поведения, морально-нравственных ценностей [5]. Сама жизнь – противостояние между утопией и антиутопией, которое каждый воспринимает по-своему, исходя из собственных ориентиров и ценностей. Всякая современная антиутопия вначале представляется утопической идеей, которая по мере развития трансформируется в антиутопию.

Роман Агаева «Расколотовое солнце» является предупреждением, с одной стороны, о грядущих в скором времени проблемах, а с другой – открывает глаза на существующие негативные стороны «идеального» государства, что в полной мере должно реализовываться и реализуется в антиутопии. Даже «онейроидные» элементы, представленные психологическими этюдами в виде снов и видений, а также «экскурсы» во внутреннее состояние героев можно истолковать как предупреждение о социально-политической угрозе, нависшей над великим народом, некогда поборовавшим пороки человеческой цивилизации.

Еще одна характерная черта антиутопии, обнаруживаемая в психологическом романе «Расколотовое солнце», – видение и понимание Агаевым приоритета вечной и естественной жизни, которая заключена в образе Солнца – свидетеля и созерцателя человеческих судеб.

В рамках романного повествования происходит неизбежное столкновение идеи об утопической мечте с жестокими проявлениями реальности. Причиной всему является человек, его систе-

ма духовно-нравственных ценностей, которыми он эгоистично управляет для достижения своих целей. Уделяя много внимания внутреннему миру человека, автор порой оставляет за «бортом» проблемы социально-политического характера.

Своего апогея, особого накала антиутопия достигает в шестой главе, посвященной народным волнениям в рамках идеального общества «Города Солнца» и соответствующих сельских поселений. Это единственная глава, где «главным» действующим героем становится «рядовой обыватель» Города Солнца. Исчезают на время главные герои, их проблемы, переживания, быт. Кстати, из поля зрения исчезает и само Солнце, предоставляя возможность высказаться безмолвному, морозному зимнему дню. Столь же холодна, как зима в горах, и пространственная атмосфера романного повествования. Общество «Солнечного города» охвачено хаосом, исчезают веками хранимые традиционные ценности, люди готовы «перегрызть» друг друга глотки. Начинаются волнения в молодежной среде, между жителями девяти «солнечных» сел устанавливается вражда, в порыве гнева они рубят сады друг друга. Грабежи и избиения входят в привычный уклад жизни общества «Солнечного города». Читателю понятно (хотя об этом и не говорится), что за всеми этими бесчинствами стоит не кто иной, как Бегов, который решил отомстить Салеху, Гамиду и Масану за порочащие его отца материалы. Завершается глава «картинами» холодных зимних дней, когда посредством громких звуков холодного оружия с гор спускаются снежные лавины, подводя всю живность под суд могущественных природных сил. Народные волнения «показывают» истинную картину жизни «Солнечного города». Писатель делает пророческий прогноз, предвидя появление частной собственности, экстремизма и прочих пороков антисоциального государства.

В романе нет ни победителей, ни побежденных. Все герои находятся в трясине жестких волнений и раздробленных душ, из которой они не могут выйти. А если и выйдут, как, например, главный герой, то не смогут обрести полноценную гармонию с самими собой и окружающим миром.

Таким образом, Ахед Агаев, долгое время творивший в духе господствующего соцреализма, предстал в новом амплуа, показав новаторскую работу с неожиданным поворотом событий в романе «Расколотовое солнце». «Перестроечная» эпоха стала благоприятным фоном для презентации эстетико-философского мастерства талантливого художника.

Библиографический список

1. Агаев А.Г. *Расколотовое солнце*. Махачкала, 1993. На лезг. яз.
2. Гашаров Г.Г. *История лезгинской литературы*. Махачкала, 2011.
3. Агаев А.Г. *Лезгины*. Махачкала, 1961.
4. Руденко А.М., Самыгин С.И., Положенкова Е.Ю. *Философия*. Москва, 2013.
5. Любимова А.Ф. *Жанр антиутопии в XX веке: содержательные и поэтологические аспекты*. Пермь, 2001.

References

1. Agaev A.G. *Raskolotoe solnce*. Mahachkala, 1993. Na lezg. yaz.
2. Gasharov G.G. *Istoriya lezginskoj literatury*. Mahachkala, 2011.
3. Agaev A.G. *Lezginy*. Mahachkala, 1961.
4. Rudenko A.M., Samygin S.I., Polozhenkova E.Yu. *Filosofiya*. Moskva, 2013.
5. Lyubimova A.F. *Zhanr antiutopii v XX veke: soderzhatel'nye i po'etologicheskie aspekty*. Perm', 2001.

Статья поступила в редакцию 27.06.18

УДК 373.2:398(=512.157)

Alexeeva S.N., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru

Antipina U.D., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru

Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

THE INFLUENCE OF FOLKLORE ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN (WITH REGARDS TO ALGYS OF THE YAKUTS). In the modern world of constant political and social changes, the number of anxious parents and children is increasing, the characteristic feature of which is uncertainty in the future, emotional instability, anxiety, reduced adaptability to changes. Therefore, the problem of timely correction of anxiety at an early stage of personality development is very relevant. The unity of man with nature through the images of oral folk art brings harmony to the life of a preschooler psychoemotional development. Folklore has a great cognitive and educational value in the formation of the personality of preschool children, as it promotes the development of creative thinking, enriches the speech of children, gives excellent samples of the native language, imitation of which allows the child not only to successfully master them, but to adapt adequately in society. The study of the prospects for the use of oral folk art for the psychosomatic development of preschool children is undoubtedly important. Analysis of the results of psychological testing

shows that the level of anxiety in girls is average – 49.8%, in boys – 53.9%. Self-esteem is inadequately inflated in girls, adequate and understated in boys. The use of works of oral folk art (certain types of algyys) leads to a decrease in anxiety and increase the self-esteem of the child of preschool age.

Key words: pathology, children, anxiety, self-esteem, algyys, oral folk art.

С.Н. Алексеева, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru

У.Д. Антипина, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru

О.Н. Дмитриева, канд. фил. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ВЛИЯНИЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ АЛГЫСА ЯКУТОВ)

В современном мире – в мире постоянных политических и социальных перемен увеличивается число тревожных родителей и детей, характерной чертой которых является неуверенность в завтрашнем дне, эмоциональная неустойчивость, беспокорность, пониженная адаптивность к изменениям. Поэтому проблема своевременной коррекции тревожности на раннем этапе становления личности является весьма актуальной. Единение человека с природой через образы устного народного творчества привносят в жизнь дошкольника гармоничность психоэмоционального развития. Фольклор имеет огромное познавательное и воспитательное значение в формировании личности детей дошкольного возраста, так как способствует развитию образного мышления, обогащает речь детей, дает прекрасные образцы родного языка, подражание которым позволяет ребёнку не только успешнее овладевать им, но адекватно адаптироваться в социуме. Изучение перспективы применения устного народного творчества на психосоматическое развитие детей дошкольного возраста, несомненно, важно. Анализ результатов психологического тестирования показывает, что уровень тревожности у девочек средний – 49,8%, у мальчиков высокий – 53,9%. Самооценка неадекватно завышена у девочек, адекватная и заниженная у мальчиков. Использование произведений устного народного творчества (определённых видов *алгыс*) ведет к снижению тревожности и повышению самооценки ребёнка дошкольного возраста.

Ключевые слова: патология, дети, тревожность, самооценка, *алгыс*, устное народное творчество.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в том, что использование произведений обрядовой поэзии якутов – *алгыс* – на развитие детей недостаточно изучено. Первые тексты якутских *алгысов* были собраны в первой половине XVIII века исследователями истории и этнографии якутов и политическими, далее представителями якутской интеллигенции А.Е. Кулаковским, Г.В. Ксенофонтовым и местными исследователями С.И. Боло, Г.М. Васильевым, Х.И. Константиновым, А.А. Саввиным, Г.У. Эргисом. Как один из жанров якутского фольклора *алгысы* были изучены Н.Е. Петровым, В.А. Кондаковым. Жанровая специфика, особенности поэтики и стиля *алгыс* якутов были исследованы О.Н. Дмитриевой и Л.С. Ефимовой. В настоящее время одним из актуальных задач представляется изучение влияния *алгыс* на развитие детей дошкольного возраста. Применение благопожеланий-*алгысов* в повседневной жизни будет способствовать формированию пространственно-временных представлений, развитию фантазии, расширению кругозора, повысит уровень познавательных, коммуникативных и творческих способностей у детей в дошкольном возрасте. Через произведения обрядовой поэзии ребёнок усваивает красоту, лаконичность родного языка, приобщается к культуре своего народа. Использование произведений обрядовой поэзии якутов – *алгысов* создаёт благоприятные условия для развития речи, мышления детей, мотивации поведения, накопления положительного морального опыта в межличностных отношениях, что будет опорой для адаптации в социуме.

Термином *алгыс* в якутском фольклоре обозначаются различные виды произведений обрядовой поэзии – пожелания, благословения или заклинания, гимны, посвященные песнопения, исполняемые при проведении обрядов. Передаваясь из поколения в поколение, *алгысы* сохранили в себе наиболее древние образцы языка, мифологические представления и поэтические традиции народа. Отражая народную философию, бесценные свидетельства народного мировосприятия, взгляды предков на природу и попытки воздействовать на нее силой слова, *алгысы* играют важную роль в жизни якутов. В них утверждается принятая система ценностей, поддерживаются и санкционируются определенные нормы поведения. Главное их назначение состоит в том, что они устанавливают и поддерживают гармонию между природой и человеком.

Одним из основных проблем нарушения здоровья человека является увеличение количества детей, развивающихся дисгармонично и имеющих болезни, как правило, в основе которых лежат психосоматические нарушения. В пренатальном периоде

развития на плод действуют множество факторов, влияющих на здоровье – такие как: генетическая предрасположенность, физическое и психическое здоровье родителей, тератогенные и экологические факторы. В постнатальном периоде большую роль в развитии ребёнка имеет значение психоэмоциональная связь с матерью, становление нервной, эндокринной систем и личностный рост. В этот период актуальным является своевременное проведение диспансеризации детей согласно приказу МЗ РФ № 514-Н от 10.08.17 г., вступившего в силу с 1 января 2018 года, при котором выявляются дети с патологией.

Своевременно проведенная ранняя диагностика уровня тревожности и самооценки ребёнка и коррекция психосоматических отклонений с помощью устного народного творчества (благопожелания-*алгыс*) позволит детям гармонично развиваться как физически, так и психически, но и адекватно адаптироваться в социуме.

Целью данного исследования явилось изучение перспективы применения произведения обрядовой поэзии якутов – *алгыс* – на психосоматическое развитие детей дошкольного возраста.

Для исследования данной проблемы поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень тревожности и самооценки детей дошкольного возраста.
2. Изучить разновидность *алгысов* для дифференцированного применения у детей.
3. Расширить знания детей об окружающей действительности, развивать умения, тонко чувствовать художественную форму, мелодию и ритм родного языка.
4. Развить творческие, познавательные и коммуникативные способности детей на основе *алгысов* якутов.

Материалы и методы исследования

Исследование проведено на базе Северо-Восточного федерального университета у воспитанников детского сада № 51 «Кэскил» имени Е.Г. Корниловой г. Якутска в возрасте 5 – 6 лет. Выбор детского сада под экспериментальную площадку объясняется тем, что это единственный в городе якутский детский сад.

На данном этапе исследования использованы: 1. Психологические тесты на выявление индекса тревожности (тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) методика проективной диагностики детей – «Выбери нужное лицо» и исследование параметров самооценки с помощью методики «Лесенка». Также при проведении тестовых заданий учтены личностные качества детей, рекомендации педагога – воспитателя и медицинского работника; 2. Словесные (беседы, объяснение, рассказ, чтение);

3. Наглядные (иллюстрации, аудио носители, тексты *алгысов*, мультимедийные средства); 4. Дифференцированный подбор текстов *алгысов* для коррекции психосоматических отклонений.

Результаты исследования

Тревога – неосознанное выражение ощущения неопределенности или трудноопределимого предчувствия, характеризуется подсознательной мобилизацией психических сил организма на преодоление потенциально опасной ситуации. Она представляет собой комбинацию нескольких эмоций – страха, печали, стыда и чувства вины [1].

Как правило, у детей дошкольного возраста, тревога-отрицательная эмоция, представляющая собой длительный и неизвестный страх по поводу будущих событий, так как к этому возрасту ребенок уже строит предварительный эмоциональный образ, отражающий и ожидаемый результат, и оценку взрослыми [2].

Если ребенок тревожится очень часто, то тревога становится устойчивым состоянием и формированием у него тревожного характера (суетливость, чувствительность, раздражительность, агрессивность, подвержен страху и гневу, обидчивость, несамостоятельность, неуверенность в себе и в своих силах, склонность к сомнениям и колебаниям, инфантильность, робость, нерешительность, стараться не выделяться из толпы, внушаемость, повышенное чувство вины, ожидающий в свой адрес нападения и насмешек от других детей).

Изучение уровня тревожности в старшем дошкольном возрасте имеет огромное значение в диагностике личностного становления ребенка на этапе подготовки его к школе. Уровень личностной тревожности проявляется в склонности испытывать тревожное состояние в реальных или воображаемых ситуациях, которое обычно имеет эмоционально негативную окраску. И своевременная диагностика ее и снижение индекса тревожности у детей в этом возрасте в дальнейшем поможет: устранить трудности принятия на себя новых социальных ролей в связи с переходом из детского сада в школу, адекватной адаптацией в новой среде и успешности учебной деятельности [2].

Высокий уровень тревожности негативно влияет на развитие личности и может привести к её дезадаптации и невротизации [3].

У детей дошкольного возраста тревожность является результатом нарушения отношений с близкими взрослыми. Повышенной тревожности подвержены как мальчики, так и девочки, но в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики [4].

В нашем исследовании в подготовительных группах у детей дошкольного возраста индекс тревожности (ИТ) колеблется в диапазоне от 42% до 78% и в среднем составляет высокий уровень ИТ у мальчиков – 53,9 %, средний уровень у девочек – 49,8%.

Ребенок склонный к тревожности, часто находится в подавленном настроении, у него плохо налажены контакты с внешним миром, который его пугает и приводит со временем к заниженной самооценке и к пессимизму [5].

Эти литературные данные подтверждаются и в результатах нашего исследования, так самооценка неадекватно завышена у девочек (в среднем составляет 9 баллов) и несколько занижена у мальчиков – 7,1 балла.

В связи с тем, что у исследуемых мальчиков дошкольного возраста высокий индекс тревожности необходимо разрабатывать методы и коррекционные программы с использованием произведений обрядовой поэзии якутов – алгысов по преодолению отрицательного эмоционального переживания.

После анализа и интерпретации результатов психологического тестирования сформированы две группы. В первую группу определены девочки со средним уровнем тревожности и неадекватно завышенным критерием самооценки. Во вторую группу вошли мальчики с высоким уровнем тревожности и заниженной самооценкой.

Данным двум группам подобраны *алгысы*, которые учат, не только гендерные отличия, но и снижают уровень тревожности, формируют положительное отношение к себе, умение адекватно оценивать себя и свою деятельность. В работе мы использовали классификацию В.А. Кондакова, который выделяет среди *алгысов* следующие виды:

1. *Айы Домноро (Домм Айыы)* – *алгысы*, посвященные Верхним Божествам;

2. *Уот алгыстара* – *алгысы*, посвященные земным божествам. Они начинаются с призывания духа огня *Хатан Тэмиз-рийэ*, духа земли *Аан Алахчын Хотун*, *Баай Байанай*;

3. *Ыһах алгыстара* – *алгысы* бысыах;

4. *Дьуэ-уот алгыстара* – *алгысы*, посвященные дому;

5. *Ыл буолуу алгыстара* – свадебные *алгысы*;

6. *Куһи алгыһа* – *алгысы*, посвященные людям;

7. *Оһо алгыһа* – *алгысы*, посвященные детям [6].

Все эти *алгысы* объединяет ряд общих признаков, а именно вера в магию слова, исполнение во время обрядовых действий, способ достижения цели – с помощью слова и действий, свободная стихотворная форма, определенный набор общепользованных изобразительных средств. С давних времен у якутов существовал культ слова. Об этом свидетельствуют такие выражения, как *куһи тыла ох* 'слово словно стрела', *куһи тыла уот* 'слово подобно огню', *тыл иччилээх* 'слово имеет дух' и пр. Духа-хозяина слова якуты зовут *Ытык Чыыбыстаан*, или *Чупчурукаан*.

Таким образом, в первой группе рекомендован следующий *алгыс* для детей:

Сир Ийэни сириэдиппит айыылар,	Создавшие Матушку землю Божества!
Бэттэх хайыһын!	Повернитесь ко мне лицом!
Орто дойдуну олохтообут Айыылар	Создавшие Средний Мир Божества!
Мичик гынын!	Одарите радостью!
Үөһээ Айыыларбыт эһиги үрдүк ааккытыгар сүгүрүйэн туран,	Преклоняясь перед высоким именем Вашим Всевышние,
Көрдөстөхпүт буоллун,	Просим,
Биһиги диэки сылаас тыыннытынан илгийэн,	Пусть детство наше будет безоблачным
Арчылыы сылдьын!	Храните и оберегайте нас!
Араначчылыы сылдьын!	
Эмнэх оё сааспытын энчирэппэккэ,	
Сүһүөхпүтүн бүдүрүппэккэ,	
Туруктут тупсарыгар	Пусть наше здоровье будет крепким,
Күүспүтүгэр күүс эбин!	Состояние отличным,
Санньар санааны кыйдаан!	Пусть силы прибавятся,
Туску! Туску! Туску!	Грустные мысли уходят прочь!
	Славим! Славим! Славим!

Второй группе был предложен такой *алгыс*:

Өбүгэлэрим илин өттүбэр,	Великие, славные предки мои!
Өбүгэлэрим кэлин өттүбэр,	Вы оберегаете меня отовсюду.
Өбүгэлэрим уна өттүбэр,	Вы путеводная моя звезда,
Өбүгэлэрим ханас өттүбэр,	Вы советчики во всем и всегда.
Өбүгэлэрим үөһээттэн,	Покуда помню о Вас,
Өбүгэлэрим алларааттан,	Покуда я верю в Вас,
Өбүгэлэрим эргичи,	Не страшусь ничего,
Өбүгэлэрим төгүрүчү,	Не туплю яркий взор,
Өбүгэлэрим иилээн – сабалаан,	Ни сломишь и ни убить
Өбүгэлэрим сүбэлээн – амалаан,	Ничто не может меня.
Өбүгэлэрим арыаллаан – арчылаан,	В этом судьба великая моя,
Илдэ сылдьаллар миигин,	Таково предназначение мое!
Туохтан да куттаммаппын,	Великие, славные предки мои,
Туохтан да толлубаппын,	Преклоняясь, возвышаю я к Вам,
Туох да охторбот,	Прося смиренно защиты у Вас,
Туох да санарбат,	Окропляю кумысом свой очаг!
Айхалым итинник,	Такова моя участь,
Айыллыатым оннук,	Такова моя судьба!
Айын!»	

Главной целью произнесения этих *алгысов* является то, что с помощью них дети могут защитить себя от бед, нечистых сил, призвать здоровье, благополучие и счастье, помощь предков. Методика проведения *алгыса* – это не простое чтение и повторение определенных слов в нужном порядке, а говорение с «вдумыванием», «пропусканием через себя» каждого слова и с принятием образа.

При помощи *алгысов* якуты с древнейших времен «поддерживали» контакт с божествами, духами природы, жилища, а также со своими духами-покровителями. Считалось, что произнесение *алгыса* позволит привлечь внимание божеств-покровителей к просьбе и получить для себя «охранную», оберегающую силу.

Заключение

Вегетативная нервная система участвует в реализации как положительных так и отрицательных эмоций, при этом каждое эмоциональное состояние имеет характерное для него соотношение адренергических и холинергических эффектов. Так, при

положительных и отрицательных эмоций на пассивном поведенческом фоне преобладает холиновый отдел, а на активном поведенческом фоне – адреналовый.

Повышение в мозге концентрации серотонина приводит к подъему настроения, снижению депрессии. При этом серотониновая «депрессия тревоги» отличается от норадреналиновой (при дефиците норадреналина) «депрессия тоски». При среднем содержании норадреналина, адреналина, серотонина, дофамина и опиатов поведение лишается яркой эмоциональности и приобретает черты «уверенности» при высоком уровне тестостерона и низким – кортизола и эндорфинов. Чувство «растерянности и тревожности» с выходом в депрессию бывает при повышении уровня кортизола и эндорфинов и снижении тестостерона и катехоламинов – норадреналина и серотонина [7].

Таким образом, тревожность связана с нейрогенными и эндокринными механизмами регуляции сердечного ритма и дыхания. Так, чем выше тревожность, тем больше частота

сердечных сокращений, индекс напряжения и коэффициента сердечного ритма, дыхательных движений, усиление моторики кишечника.

Высокий уровень тревожности негативно влияет на социализацию ребёнка, на его взаимоотношения со взрослыми, со сверстниками, таким образом, диагностика тревожности на ранних стадиях является ещё более актуальной, так как у детей дошкольного возраста тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, то есть относительно обратима и есть возможность существенно снизить тревожность ребёнка при проведении соответствующих психолого-педагогических и медицинских мероприятий [8].

Основываясь на этом, необходимо разрабатывать методы борьбы с тревожностью. В дальнейшем нами планируется глубокое изучение методик проведения и применения определённых *алгисов* для коррекции психосоматических нарушений и тревожных состояний.

Библиографический список

1. Щербатых Ю.В. *Психология страха*. Москва: Эксмо, 2005.
2. Алейникова Т.В. *Возрастная психофизиология*. Ростов на Дону, 2002.
3. Айдаркин Е.К., Пахомов Н.В. *Работоспособность и функциональное состояние*. Москва: ЦВВР, 2004.
4. Захаров А.И. *Неврозы у детей и психотерапия*. Санкт-Петербург: Союз, Лениздат, 2000.
5. Лукичева С.В. *Тревожность детей дошкольного возраста (признаки, методы, советы родителям) от 15 февраля 2016 г.* Психологи на b17.ru. Краснодар: Сайт B17.ru, 2016. Available at: <https://www.b17.ru/article/45696>
6. Кондаков В.А. *Аар Айыы итэбэлэ /Хомуян онордулар А.И. Яковлева, Т.Т. Тимофеева*. Дьокуускай, 2011.
7. Симонов П.В. *Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций*. Москва: Наука, 1981.
8. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. *Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий*. Воронеж: Истоки, 1998.
9. Дмитриева О.Н. *Свадебные алгисы якутов: структура, поэтика, лексика*: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012.
10. Ефимова Л.С. *Алгис саха (якутов) в свете фольклорных традиций тюрко-монгольских народов Сибири: классификация, общая характеристика*. Новосибирск: Наука, 2013.
11. Кирьянова Е.А. Тревожность у детей дошкольного возраста: причины её возникновения и особенности проявления. *Социальная сеть работников образования nsportal.ru*. Йошкар-Ола: 2010–2018 гг. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/05/21/trevozhnost-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>
12. Петров Н.Е. Сахаҥа духовнай-культуовай поэзия уескээтинэ. *Айыы доммноро*. Дьокуускай: Бичик, 1998: 132 – 151.
13. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Москва: Наука, 1974.

References

1. Scherbatykh Yu.V. *Psichologiya straha*. Moskva: 'Eksmo, 2005.
2. Alejnikova T.V. *Vozrastnaya psichofiziologiya*. Rostov na Donu, 2002.
3. Ajdarkin E.K., Pahomov N.V. *Rabotosposobnost' i funkcional'noe sostoyanie*. Moskva: CVVR, 2004.
4. Zaharov A.I. *Nevrozy u detej i psichoterapiya*. Sankt-Peterburg: Soyuz, Lenizdat, 2000.
5. Lukicheva S.V. *Trevozhnost' detej doshkol'nogo vozrasta (priznaki, metody, sovery roditelyam) ot 15 fevralya 2016 g.* Psichologi na b17.ru. Krasnodar: Sajt V17.ru, 2016. Available at: <https://www.b17.ru/article/45696>
6. Kondakov V.A. *Aar Ajyy it'e5'el'e /Homujan onordular A.I. Yakovleva, T.T. Timofeeva*. D'okuuskaj, 2011.
7. Simonov P.V. *'Emocional'nyj mozg. Fiziologiya. Nejroanatomiya. Psichologiya 'emocij*. Moskva: Nauka, 1981.
8. Scherbatykh Yu.V., Ivleva E.I. *Psichofiziologicheskie i klinicheskie aspekty straha, trevogi i fobij*. Voronezh: Istoki, 1998.
9. Dmitrieva O.N. *Svadebnye algysy yakutov: struktura, po'etika, leksika*: monografiya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2012.
10. Efimova L.S. *Algys saha (yakutov) v svete fol'klornyh tradicij tyurko-mongo'skih narodov Sibiri: klassifikaciya, obschaya harakteristika*. Novosibirsk: Nauka, 2013.
11. Kir'yanova E.A. *Trevozhnost' u detej doshkol'nogo vozrasta: prichiny ee vozniknoveniya i osobennosti proyavleniya. Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru*. Yoshkar-Ola: 2010–2018 gg. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/05/21/trevozhnost-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>
12. Petrov N.E. *Sahaҥa duhovnaj-kul'tovaj po'eziya uesk'e'e'in'e. Ajyy dommnoro*. D'okuuskaj: Bichik, 1998: 132 – 151.
13. 'Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Moskva: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

УДК 81'42

Zubareva E.O., Vice-Dean of Faculty of Modern Foreign Languages and Literature, Perm State National Research University (Perm, Russia), E-mail: sialpsu@mail.ru

NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT “MIGRANT”. The researcher conducts a cognitive-discursive analysis of the concept “migrant”. The relevance of the topic is due to the increased interest of linguists in the study of migration discourse, in which “a migrant” is a key participant. The object of the research is the model of a social agent of migration discourse. The subject is the nominative field of the concept “migrant”. The aim of the article is to analyze this concept as a key representative of migration discourse and to identify and form the nominative field of this concept. The author sets the following tasks for the research: to consider the term “concept” in cognitive linguistics, to describe the main characterological components, to identify the synonymic row of the lexeme “migrant”, to consider the recurrence of synonyms in speech, to define the keyword-representative of migration discourse, to reveal derivational fields within the nominative field, near, middle and far periphery and determine the density of its nominative field.

Key words: concept, migrant, migration discourse, nominative field, periphery, cognitive and discourse analysis, density.

Е.О. Зубарева, зам. декана факультета современных иностранных языков и литературы, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: sialpsu@mail.ru

НОМАНИТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «МИГРАНТ»

В предлагаемой статье реализуется когнитивно-дискурсивный анализ концепта «мигрант». Актуальность темы обусловлена повышенным интересом лингвистов к изучению миграционного дискурса, ключевым участником которого является «мигрант». Объектом исследования является модель социального агента миграционного дискурса. Предмет исследования –

номинативное поле концепта «мигрант». Целью статьи является анализ концепта «мигрант» как ключевого репрезентата миграционного дискурса, выявление и формирование номинативного поля данного концепта. Для достижения поставленной цели автор статьи ставит перед собой следующие задачи: рассмотреть понятие концепта в рамках когнитивной лингвистики, описать основные характерологические составляющие, выявить синонимический ряд лексемы «мигрант», рассмотреть рекуррентность синонимов в речи, определить ключевое слово-репрезентат миграционного дискурса, выявить деривационные поля внутри номинативного поля, ближнюю, среднюю и дальнюю периферии и определить плотность номинативного поля концепта «мигрант».

Ключевые слова: концепт, мигрант, миграционный дискурс, номинативное поле, периферия, когнитивно-дискурсивный анализ, плотность.

Миграция, затрагивая всевозможные сферы деятельности, является одной из ключевых и актуальных проблем современного общества. Миграционная лингвистика изучает динамические языковые явления в контексте миграционных процессов, разработана модель миграционного дискурса, главной категорией или ключевым концептом которого выступает непосредственный его участник – мигрант. Е.Г. Малышева предлагает анализировать дискурс в аспекте «выявления и анализа его концептуальных доминант, моделирование соответствующих этим доминантам фрагментов картин мира адресантов и адресатов дискурса, а также исследование своеобразия отражения концептуальных доминант в текстах, эксплицированных в дискурсе» [1, с. 8].

В рамках современного когнитивного подхода концепт рассматривается как лексема или лингвистическая единица, семантическое представление, актуализация которой отражает некий компонент национального языкового сознания и формирует наивную картину мира носителей языка [2]. Концепт является способом квантификации и категоризации знаний человеческого опыта [3, с. 170–171]. Концепт – это единица коллективного сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [4, с. 70]. Таким образом, в рамках лингвокогнитивного подхода концепт определяется как комплексная мыслительная единица, которая актуализируется в речевой деятельности [2].

По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, можно смоделировать номинативное поле концепта, которое представляет собой совокупность языковых средств, присущих концепту в конкретный период развития общества. Номинативное поле концепта состоит из ядра и периферии. Ядром концепта является ключевое слово-репрезентат, обладающее многозначностью и представленное дериватами. Отдельные когнитивные характеристики, раскрывающие содержание концепта в определенных коммуникативных ситуациях, составляют периферию поля. Периферия номинативного поля, как правило, обладает большим лексическим разнообразием. Выделяют следующие типы номинативных полей: коммуникативно-релевантные, коммуникативно малорелевантные, частично релевантные или индивидуально-авторские [2, с. 67–68].

Важной характеристикой концепта является его номинативная плотность, под которой понимается степень языковой репрезентации определенного концепта, «детализация обозначаемого фрагмента реальности, множественное вариативное обозначение и сложные смысловые оттенки обозначаемого» [5, с. 112]. В зависимости от количества когнитивных параметров номинативное поле концепта может обладать высокой или низкой номинативной плотностью. Высокая номинативная плотность концепта означает особую актуальность и чрезвычайную важность для общества.

Таким образом, номинативное поле концепта «мигрант» будет описано с помощью ключевого слова-репрезентанта, его синонимического ряда и дериватов. Материалом для статьи послужили словари синонимов русского языка, а также данные лаборатории корпусной лингвистики Лейпцигского университета [6].

Усиление миграционных потоков, непрерываемый международный обмен, широкое освещение темы миграции и мигрантов в СМИ, позволяет утверждать, что поле концепта «мигрант» является коммуникативно-релевантным. Актуальность изучения номинативного поля исследуемого концепта подтверждается работами, посвященными его анализу в современных СМИ [7; 8], а также общими подходами к миграционной лингвистике и к изучению миграционного дискурса [9, с. 114–125].

Проанализировав ряд словарей синонимов русского языка, мы выявили существующие синонимы к слову «мигрант».

В словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений лексема «мигрант» имеет следующие синонимы: *переселенец, экспатриант, переведенец, перекочевщик, перешелец,*

иммигрант, утлендер, спецпереселенец, невозвращенец, выходец, выселенец, эмигрант, иностранец, иноземец, чужестранец, иноплеменик, приезжий, колонист, чужак [10]. В электронных словарях синонимов помимо вышеуказанных встречаются следующие синонимы: *заработчанин, аллохтон, ассей, интурист, чужеземец, фирмач, фряг, фрязин, зарубежник, закордонник, спидоносец, иноязычник, забугорник, этранже, гайдзин, чужеродец, гринго, экспат, метек, басурман, гарип, заморянин, заморец, чужеплеменник, белоэмигрант, новоэмигрант, уезжант, перегрин, присталец, заезжий, неместный, пришлый, некоренной, инодальний, варяг, отщепенец, осадник, выведенец, выходник* [11] *репатриант, возвращенец, иссеи, беженец* [12], *нелегал, гастарбайтер, политэмигрант, беглец, инородец* [13], *маргинал* [14], *поселенец, пришлец, иногородний, чужанин, иноверец, ссыльный, заезженец, новоприбывший* [15].

Исходя из анализа концепта, предложенного З.Д. Поповой и И.А. Стерниным [2], на основе полученных данных, внутри номинативного поля концепта «мигрант» можно разработать модели деривационных полей: *иммигрант, эмигрант, белоэмигрант, новоэмигрант, политэмигрант; переселенец, спецпереселенец, выселенец, поселенец; перешелец, пришлый, пришлец; выходец, выходник; иностранец, пришлец, иногородний, чужанин, иноязычник, инодальний, инородец, иногородний, иноверец; чужестранец, чужак, чужеземец, чужеродец, чужеплеменник, чужанин; экспат, экспатриант, репатриант; заморянин, заморец; приезжий, уезжант, заезжий, заезженец; возвращенец, невозвращенец; выведенец, переведенец; беглец, беженец; фряг, фрязин.*

Таким образом, концепт «мигрант» представлен 76 синонимами, из которых рекуррентными являются 41 лексема¹:

иностранец (4,304 контекстов):

Автор статьи абсолютно прав, иностранец всегда будет чужим в их обществе [www.telegraf.lv, 6];

выходец (3,916 контекстов):

У каждого четвертого немца в возрасте до 30 лет хотя бы один из

родителей иностранец или выходец из семьи иммигрантов [www.dwworld.de, 6];

приезжий (1,367 контекстов):

Я не чувствовал себя там чужим, но ощущал недовольство тем, что приезжий занимает хорошее место, хотя на него было много местных претендентов [www.time.kz, 6];

беглец (912 контекстов):

Время идет, а беглец все еще не спешит на родину [news.yandex.ru, 6];

эмигрант (844 контекстов):

Нынешний русский эмигрант должен осознавать: и тут и там он – человек второго сорта [www.vechorka.ru, 6];

гастарбайтер (701 контекст):

К тому же, отметил он, сам Таджикистан должен быть заинтересован в сохранении роли русского языка, поскольку без этих знаний ни один гастарбайтер в России работать не сможет [www.rian.ru, 6];

иммигрант (506 контекстов):

В той или иной форме пособие пять лет назад получал каждый третий иммигрант, в то время как среди коренных жителей страны помощь от государства получал только каждый двадцатый [www.gazeta.ru, 6];

беженец (480 контекстов):

Согласно соглашению, политическое убежище можно просить только в той стране, границу которой беженец при въезде в ЕС пересек первой [www.gazeta.ru, 6];

чужак (418 контекстов):

Поэтому там нередко человек с русской фамилией воспринимается как чужак [www.trud.ru, 6];

¹ Синонимы расположены по частотности употребления контекстов на основе данных корпуса LC.

нелегал (358 контекстов):

По статистике, только в Москве каждый пятый житель – **нелегал** без документов и регистрации [www.1tv.ru, 6];

заезжий (236 контекстов):

Но совсем другое дело, когда появляется на подведомственной им территории кто-то новый, **заезжий** [www.sovsibir.ru, 6];

иногородний (196 контекстов):

В течение трех месяцев любой **иногородний** должен зарегистрироваться или уехать [voffka.com, 6];

переселенец (168 контекстов):

В идеале каждый **переселенец** еще до переезда узнает, где он будет жить, кем работать, сколько получать, в какую школу пойдут его дети [www.profile.ru, 6];

пришлый (158 контекстов):

Надежда на то, что преступление совершил **пришлый**, тает на глазах – это сделал кто-то из своих [www.afisha.org.ru, 6];

поселенец (144 контекстов):

Российский **поселенец** нес с собой культуру и просвещение, щедро делясь всем, что имел сам [www.ug.ru, 6];

репатриант (132 контекста):

Русский **репатриант** – специалист со стажем и опытом решения технических и научных проблем в Израиле не нужен, а статус его ничтожен! [trkm.ru, 6];

чужеземец (126 контекстов):

Есть города и страны, в которых по степени комфорта чувствуют себя как на второй Родине или как временный **чужеземец** [www.realtygreece.ru, 6];

гринго (102 контекста):

Именно эти бонусы для населения были главным аргументом в пользу принятия у себя чемпионата мира, который, как говорят многие здесь, проводится «не для нас, а для **гринго** (иностранцев)» [inosmi.ru, 6];

политэмигрант (90 контекстов):

Согласно этому документу, **политэмигрант** может въехать или вернуться домой, где его преследовали, либо только после получения гражданства страны, предоставившей убежище, либо в случае исчезновения угрозы его жизни и здоровью [www.svobodanews.ru, 6];

иноземец (88 контекстов):

Но основные постулаты науки – коль скоро она наука – действуют вне зависимости от того, какой такой **иноземец** их выдвинул и обосновал [amur.krounpov.ru, 6];

колонист (75 контекстов):

Освоив язык аборигенов, путешественник или **колонист** способен самостоятельно прыгать туда-сюда через языковой барьер, глубоко проникать в местную культуру и быть среди туземцев своим [www.susi.ru, 6];

чужестранец (67 контекстов):

Я **чужестранец**, я здесь ненадолго, и я счастлив, что мне не суждено жить в этих местах. [magazines.russ.ru, 6];

отщепенец (63 контекста):

Этот **отщепенец** попросил себе убежище у наших врагов. [www.sakhalin.info, 6];

инородец (61 контекст):

Не разбирайся много, кто русский, кто еврей, кто еще какой **инородец** [magazines.russ.ru, 6];

басурман (57 контекстов):

Приехавший из гостиницы водитель автобуса сообщил, что никто из **басурман** из отеля не вышел [voffka.com, 6];

новоприбывший (48 контекстов):

Чиновники объяснили, что в момент оформления документов вышел «Закон о гражданстве», согласно которому **новоприбывший** получит российское гражданство только после 5-летнего проживания в стране [www.semua.ru, 6];

экспат (46 контекстов):

Если **экспат** переезжает на работу вместе со своей семьей, то для ее членов предусмотрены также различные компенсации: школа для детей, медицинское обслуживание, семейный водитель и так далее. [www.gazeta.ru, 6];

интурист (30 контекстов):

Специалисты в своем отчете четко показали, почему **интурист** к нам не торопится. [www.sostav.ru, 6];

гайдзин (28 контекстов):

Они считали, что **гайдзин**, иностранец, недостойн заниматься традиционными воинскими искусствами, священными для японцев [www.aldebaran.ru, 6];

фирмач (26 контекстов):

Причем наш **фирмач** зачастую отличается от западного, работающего на российском рынке [www.ruscourier.ru, 6];

иноверец (25 контекстов):

По-прежнему, если **иноверец** попросит у них воды напиться, дадут, но посуду, которой коснулись губы **иноверца**, считают оскверненной и разобьют её [www.hejdok.ru, 6].

В корпусе также были найдены примеры контекстов употребления таких лексем, как **невозвращенец** (24 контекста), **пришлец** (18 контекстов), **заробитчанин** (17 контекстов), **белоземлянин** (14 контекстов), **иноплеменник** (12 контекстов), **экспатриант** (7 контекстов), лексемы **выселенец**, **аллохтон**, **фряг**, **чужеродец** представлены тремя контекстами.

В результате обработанных данных сформирована модель номинативного поля концепта «мигрант», в которой определены зоны, исходя из количества контекстов, ядро (1000–4500 контекстов), зона ближней периферии (400–999 контекстов), зона средней периферии (100–399 контекстов) и зона дальней периферии (1–99 контекстов).

Таким образом, можно представить модель номинативного поля концепта «мигрант» следующим образом: ядро концепта составляют лексемы **иностранец**, **выходец**, **приезжий**; зона ближней периферии – **беглец**, **эмигрант**, **гастарбайтер**, **иммигрант**, **беженец**, **чужак**; зона средней периферии – **нелегал**, **заезжий**, **иногородний**, **переселенец**, **пришлый**, **поселенец**, **репатриант**, **чужеземец**, **гринго**; зона дальней периферии – **политэмигрант**, **иноземец**, **колонист**, **чужестранец**, **отщепенец**, **инородец**, **басурман**, **новоприбывший**, **экспат**, **интурист**, **гайдзин**, **фирмач**, **иноверец**, **невозвращенец**, **пришлец**, **заробитчанин**, **белоземлянин**, **иноплеменник**, **экспат**, **выселенец**, **аллохтон**, **фряг**, **чужеродец**.

Номинативное поле концепта «мигрант» является коммуникативно-релевантным, обладает высокой плотностью, что свидетельствует об актуальности исследуемого концепта. Согласно сформированной модели номинативного поля концепта «мигрант» к социальным агентам миграционного дискурса можно отнести соответствующие лексемы ядра, ближней и средней периферии и рассматривать их как базовые категории миграционного дискурса в миграционной лингвистике.

Библиографический список

1. Малышева Е.Г. *Русский спортивный дискурс: теория и методика лингвокогнитивное исследование*. Омск: Омский государственный университет. 2011.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: Восток–Запад, 2007.
3. Сабитова З.К. *Лингвокультурология*. Москва: ФЛИНТА. 2015.
4. Воркачев С.Г. *Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Филологические науки*. Москва, 2001; 1: 64 – 72.
5. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
6. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского. Available at: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>
7. Скребцова Т.Г. Образ мигранта в современных российских СМИ. *Политическая лингвистика*. 2007; 23: 115 – 118.
8. Шерман Е.М. Образ «чужого»: портрет мигрантов в СМИ и архетипы коллективного бессознательного. *Дневник Аспи № 30*. Издательство: Алтайская школа политических исследований, 2014: 41 – 45.
9. Шустова С.В. Миграционная лингвистика и миграционный дискурс. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2018; 4 (2): 114 – 125.
10. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*. Под редакцией Н. Абрамова. Москва: Русские словари, 1999. Available at: <http://www.gramota.ru>
11. *Словарь синонимов русского языка*. Available at: <https://sinonim.org>
12. *Полный словарь синонимов русского языка*. Available at: <http://словарь-синонимов.pdf>
13. *Словарь синонимов на русском и английском языках*. Available at: <http://isynonym.ru>
14. *Карта слов и выражений русского языка*. Available at: <https://kartaslov.ru>
15. *Словарь синонимов русского языка*. Available at: <http://wordsynonym.ru>

References

1. Malysheva E.G. *Russkij sportivnyj diskurs: teoriya i metodika lingvokognitivnoe issledovanie*. Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet. 2011.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: Vostok-Zapad, 2007.
3. Sabitova Z.K. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: FLINTA. 2015.
4. Vorkachev S.G. *Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. Filologicheskie nauki*. Moskva, 2001; 1: 64 – 72.
5. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty. Diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
6. Laboratoriya korpusnoj lingvistiki Lejpcigskogo. Available at: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>
7. Skrebcova T.G. *Obraz migranta v sovremennyh rossijskikh SMI. Politicheskaya lingvistika*. 2007; 23: 115 – 118.
8. Sherman E.M. *Obraz «chuzhogo»: portret migrantov v SMI i arhetipy kolektivnogo bessoznatel'nogo. Dnevnik Ashpi № 30. Izdatel'stvo: Altajskaya shkola politicheskikh issledovanij*, 2014: 41 – 45.
9. Shustova S.V. *Migracionnaya lingvistika i migracionnyj diskurs. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2018; 4 (2): 114 – 125.
10. *Slovar' russkikh sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij*. Pod redakciej N. Abramova. Moskva: Russkie slovari, 1999. Available at: <http://www.gramota.ru>
11. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Available at: <https://sinonim.org>
12. *Polnyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Available at: <http://slovar'-sinonimov.rf>
13. *Slovar' sinonimov na russkom i anglijskom yazykah*. Available at: <http://isynonym.ru>
14. *Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka*. Available at: <https://kartaslov.ru>
15. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Available at: <http://wordsynonym.ru>

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 81.371

Isaeva E.V., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Perm State University, (Perm, Russia),
E-mail: ekaterinaisaev@yandex.ru

THE CONTINUITY OF TERMINOLOGIES THROUGH THE SEMANTIZATION OF THE LEXEME *VIRUS* IN ENGLISH. The article shows the semantization of the lexeme *virus* in the modern English language. This lexeme is actively used in professional communication and is included into the terminology of such subject areas as Medicine, Pharmacy, Sociology, and Information Computer Technologies. The paper reveals an algorithm for a complex analysis of the semantic content of a lexeme, which includes the following three stages: an etymological analysis, a lexeme definition analysis, and a corpus study of lexemes (the word usage). The relevance of the article is determined by the choice of the integrated approach to the study of the language units. It is based on the principles of the classical etymology, lexicology, semasiology in conjunction with the modern means of corpus linguistics. The results of the study can be used to optimize professional communication.

Key words: semantization, lexeme *virus*, etymological analysis, definition analysis, corpus study.

Е.В. Исаева, канд. филол. наук, доц., Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь, E-mail: ekaterinaisaev@yandex.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТЕРМИНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСЕМЫ *VIRUS* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00825.

В статье исследуется семантизация лексемы *virus* в английском языке. Данная лексема активно используется в языке профессиональной коммуникации и входит в терминологии таких предметных областей, как медицина, фармация, социология и информационные компьютерные технологии. В статье раскрывается алгоритм комплексного анализа семантического содержания лексемы, включающего в себя три этапа: этимологический, дефиниционный и корпусный. Актуальность статьи продиктована выбором комплексного подхода к изучению единиц языка, с опорой на принципы классической этимологии, лексикологии, семасиологии в совокупности с современными методами корпусной лингвистики. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: семантизация, лексема вирус, этимологический анализ, дефиниционный анализ, корпусное исследование.

Передача информации является важной задачей современного общества [1]. Эффективность этой процесса зависит от множества факторов, в том числе от лингвистических, таких как использование терминологии соответствующей предметной области, экстралингвистического наполнения единиц языка профессиональной коммуникации; когнитивных, в частности применение методов оптимизации коммуникации специальных знаний [2], учёт фоновых знаний и онтологий. Ключевым элементом такого комплекса взаимосвязанных действий является апелляция к значению (семантике) слов, используемых в процессе коммуникации.

В связи в статье мы преследуем цель – изучить семантизацию лексемы *virus* в английском языке. Интерес к данной лексеме продиктован изоморфизмом её семантической структуры в разных предметных областях, а именно медицине, фармации, информационных компьютерных технологиях, и социологии, что подтверждается данными, представленными в лексикографических источниках, и свидетельствует о высокой степени освоения понятия, номинируемого данной лексемой, в обществе [3, с. 112].

Вслед за В.Д. Табанаковой [4, с. 6] под семантизацией мы понимаем «лексикографический семантический анализ, который

подразумевает все возможные способы раскрытия значения термина в словаре» (цит. по З.И. Комаровой [5, с. 141]), в более узком смысле, и «процесс и / или результат экспликации семантики терминологических единиц с помощью вербальных и невербальных средств» [6, с. 3], в более широком смысле.

Цель исследования достигается посредством решения следующих задач, определивших методы и этапы исследования и обусловивших разделы настоящей статьи: 1) выявление этимологии (происхождения и исходного семантического содержания лексемы *virus*); 2) поиск современных дефиниций, отражающих все семантическое содержание лексемы *virus*; 3) актуализация семантического содержания лексемы *virus* в текстах современного английского языка.

Основными методами нашего исследования являются этимологический анализ, дефиниционный анализ и корпусный анализ.

Этимологический анализ лексемы *virus*

Согласно электронному этимологическому словарю открытого доступа начало эволюции слова *virus* датируется концом XIV в., когда оно обозначало «ядовитое вещество». В английский язык оно пришло из латинского языка, где обозначало «яд, сок

растений, слизь, семенную жидкость. Корень слова, вероятно, заимствован из праиндоевропейского языка *weis* – ‘таять, течь’, использовался в отношении грязных, плохо пахнущих жидкостей. В некоторых языках отмечается специализация значения – ядовитая жидкость, как на пример в санскрите *visam* – ‘яд, ядовитый’, в авестийском языке *vish* – ‘яд’, в латинском языке *viscum* ‘липкая жидкость, птичий помет’, в греческом языке *ios* ‘яд’ и *ixos* ‘омела белая, птичий клей’, в древнеирландском языке *fi* – ‘яд’, в валлийском языке *gwyr* – ‘кровь’. Современное значение ‘возбудитель инфекционного заболевания’ впервые зафиксировано в 1728 г. для обозначения венерического заболевания. Компьютерное значение отмечено с 1972 г. [7].

Таким образом, этимологический анализ позволяет нам дифференцировать 3 основных значения слова *virus*: яд, возбудитель инфекционного заболевания, вредоносная компьютерная программа. Кроме того, как отмечалось в нашей более ранней публикации [8, с 201], в семантике слова *virus* фиксируется качественная специфика (‘ядовитость, язвительность, жёлчность, едкость’), обонятельная и вкусовая характеристики (‘отвратительный запах, зловоние’, ‘острый вкус, острота’), а так же присутствует сема ‘активности, деятельности’, текучести, присущей лексеме *virus*, благодаря таким компонентам ее этимологическим значения, как ‘животное происхождение’, ‘жидкость’.

Дефиниционный анализ лексемы *virus*

Для проведения дефиниционного анализа лексемы *virus* мы обратились к онлайн проекту The Free Dictionary by Farlex, предоставляющему большой спектр лексикографических услуг открытого доступа на различных языках. В качестве лексикографических источников используются толковые словари: Noughton Mifflin's premier dictionary, the American Heritage Dictionary of the English Language, Collins English Dictionary.

Наиболее общее значение лексемы *virus* представлено дефиницией словаря английского языка “Американское наследие” (the American Heritage Dictionary of the English Language) [9]:

a. Any of various submicroscopic agents that infect living organisms, often causing disease, and that consist of a single or double strand of RNA or DNA surrounded by a protein coat. Unable to replicate without a host cell, viruses are typically not considered living organisms. ‘Любой из различных ультрамикроскопических агентов, которые заражают живые организмы, часто вызывая заболевание, и которые состоят из одиночной или двойной цепи РНК или ДНК, окруженной белковым слоем. Неспособные размножаться вне клетки-хозяина, вирусы обычно не считаются живыми организмами’ (перевод наш)

b. A disease caused by a virus ‘Заболевание, вызванное вирусом’ (перевод наш)

2. A computer program or series of commands that can replicate itself and that spreads by inserting copies of itself into other files or programs which users later transfer to other computers. Viruses usually have a harmful effect, as in erasing all the data on a disk. ‘Компьютерная программа или серия команд, которые могут реплицироваться и распространяться путем вставки своих собственных копий в другие файлы или программы, которые пользователи далее переносят на другие компьютеры. Вирусы обычно оказывают вредоносное воздействие, такое как удаление всех данных на диске’ (перевод наш)

3. A harmful or destructive influence: the pernicious virus of racism. ‘Пагубное или разрушительное воздействие: пагубный вирус расизма’ (перевод наш)

Помимо этого, в тезаурусе проекта открытого онлайн словаря мы находим следующие семантические признаки лексемы *virus*: малый размер (*ultramicroscopic, micro-, microscopic size, particle*); заразность (*infectious, infective agent, an agent capable of producing infection*); вредоносное действие (*inflammation, until the bacterium is destroyed, undesirable or harmful effects, releases cytokines that stimulate an inflammatory reaction that can lead to the destruction of all components of the joint, a harmful or corrupting agency*); паразитическая деятельность (*parasitic, uses the bacterium's machinery and energy to produce more phage, replicates itself only within cells*); определяем основных объектов вредоносного воздействия: живой организм (*living hosts, animal virus, an animal pathogen*); растение (*plant virus*); бактерия (*the bacterium is destroyed and phage is released to invade surrounding bacteria*); компьютер (*causing great harm to files or other programs on the same computer*); а также способ распространения: распространение через посредника (*transmission between vertebrate hosts*

by arthropod vectors (mosquitoes, ticks, sandflies, midges, etc.) that feed on blood, cannot spread to another computer without human assistance.

Следовательно, данные дефиниционного анализа подтверждают семантическое содержание лексемы *virus*, выявленное на этапе этимологического анализа, а именно возбудитель инфекционного заболевания, вредоносная компьютерная программа. Сохраняется отрицательная коннотация (ядовитое, вредоносное начало, разрушительное действие). Прослеживается антинomia активности – пассивности: распространение, размножение, малый размер, облегчающий проникновение в объект поражения, с одной стороны, и паразитическое существование, опосредованное распространение с другой стороны.

При этом анализ дефиниций позволил нам дополнить семантическое содержание лексемы *virus* не представленным на предыдущем этапе значением «пагубное или разрушительное воздействие», вытекающее из ее исконного значения (яд) и вобравшее в себя вышеперечисленные признаки (распространение, отрицательная коннотация).

Корпусный анализ словоупотребления *virus*

Следующий этап нашего исследования реализован на материале и с помощью корпуса современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English), далее COCA, включившего в себя 560 миллионов словоупотреблений, зафиксированных в 248000 текстов различных жанров, относящихся к периоду с 1990 г. по 2017 г.

Результатом поискового запроса леммы (неизменной части слова) *virus* стало 20307 словоупотреблений (*virus* – 15391, *viruses* – 4916). Далее мы применили инструмент поиска коллокаций, для автоматизированного определения семантического содержания словоупотребления лексемы *virus*, в частности выявления наиболее частотных словосочетаний, в которых актуализируются оттенки значения изучаемого слова.

Поиск препозиционных прилагательных, встречающихся с *virus*, показал, что наиболее частотными являются следующие прилагательные:

new ‘новый’ (166 вхождений) – может определять вновь появившийся, ранее неизвестный биологический (1), или компьютерный (2) вирус, например:

(1) *Hepatitis C also has a high rate of viral replication, so it makes lots of new virus every day at a high rate and it doesn't have a good way of proofreading its genome as it replicates, so it is always making errors* [10] (цит. по COCA).

(2) *You can browse the alert list (find.pcworld.com/40916) at your leisure, or sign up to get e-mail notification the minute the CERT learns of new viruses, hack attacks, online scams, or other Net threats* [11] (цит. по COCA)

cold ‘простудный’ (132 вхождений) – определяет биологический вирус, вызывающий простудное заболевание и способный передаваться опосредованно через предметы общего пользования, например:

(3) *Cold viruses can live for several hours on toys, doorknobs, telephones, furniture, or eating utensils* [12] (цит. по COCA)

deadly ‘смертельный’ (119 вхождений) – используется, как для определения опасного биологического вируса (4), так и для обозначения пагубного или разрушительного воздействия (5), например:

(4) *This rare organism is considered a possible agent of biological warfare -- the use of deadly viruses, bacteria, or other microorganisms against humans* [13] (цит. по COCA)

(5) *For some time, concern has been mounting that press scrutiny, once regarded as healthy, has mutated into a deadly virus* [14] (цит. по COCA)

live ‘живой’ (80 вхождений) – характеризует как биологические (6), так и компьютерные (7) вирусы и репрезентирует семы «заразность» (6) и «активности» (6) и (7):

(6) *During the smallpox era, one source of live virus was lesion crusts or scabs* [15] (цит. по COCA)

(7) *Don't download live viruses from the Internet to experiment with them* [16] (цит. по COCA)

Таким образом, корпусный анализ словоупотреблений лексемы *virus* позволил нам продемонстрировать актуализацию элементов семантического содержания, выявленных на этапах этимологического и дефиниционного анализа.

Заключение

Изучение семантизации лексемы *virus* носит теоретический и прикладной междисциплинарный характер. Во-первых, в ста-

тье раскрывается понятие семантизации и прослеживается пре-емственность семантического содержания современных слов английского языка и их этимологического значения, представленного в праиндоевропейском, латинском и др. языках, что может быть использовано, например, для теоретического обоснования полисемии в языке для специальных целей.

Во-вторых, в статье был представлен интуитивно понятный алгоритм семантизации лексемы, как способа экспликации семантического содержания в тексте, включивший в себя три вида анализа, реализуемых последовательно (этимологический, дефиниционный, корпусный). В данном алгоритме, выводы, сделанные на каждом этапе, служат положениями, подлежащими верификации на последующих этапах. Данный алгоритм может

быть использован для семантизации терминов, для выявления и обоснования скрытых оттенков значения.

В-третьих, статья носит междисциплинарный характер: затрагивает ряд областей знаний, таких как медицина, социология, философия и информационные компьютерные технологии, т.к. исследуемая лексема входит в состав терминологий этих предметных областей.

Полученные результаты могут быть использованы в разработке комплекса мер для решения проблем медиации специального знания при трансдискурсивной коммуникации [17] типа эксперт – пользователь и минимизации проблемы дифференцированности фоновых знаний коммуникантов в сферах профессионального общения и образования.

Библиографический список

1. Исаева Е.В., Суворова В.А., Бахтин В.В. Машинное обучение с заданными классами: автоматизация разработки отраслевого словаря. *Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы*. 2016; 5: 35 – 42.
2. Богатикова Е.П., Исаева Е.В. Коммуникация специального знания в контексте кроссдискурсивных исследований терминологии компьютерной безопасности. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. Москва, 2014; № 6; Том 2: 101 – 107.
3. Мишланова С.Л., Мишланов Я.В. Вирус как метафора. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. 2012; 1: 111 – 120.
4. Табанаква В.Д. *Семантизация термина в одноязычных терминологических словарях* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1981.
5. Комарова З.И. Семантизация термина в научном тексте. *Стереотипность и творчество в тексте: межвузовский сборник научных трудов под редакцией Е.А. Баженовой*; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2014: 136 – 157.
6. Комарова З.И. *Семантические проблемы русской отраслевой терминологии*. Диссертация ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 1992.
7. *Online etymology dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com/word/virus>
8. Богатикова Е.П., Исаева Е.В., Бурдина О.Б., Мишланова С.Л. Семантическая трансформация термина в полидискурсивном пространстве. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. Москва, 2014; № 3. Том 2. Cultural experience: 199 – 205.
9. *American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition*. Available at: <https://www.thefreedictionary.com/virus>
10. Inventor of Hepatitis C Cure Wins a Major Prize. *Scientific American*. 2016.
11. Spanbauer S. Lock down your PC. *PC World*. 2004; Том. 22; № 4: 103.
12. SerVaas C. Ask Doctor Cory. *Childrens Digest*. 56, № 1: 34.
13. Schemo D.J. Schoolbooks Are Given F's In Originality. *New York Times*. 2006.
14. The Perils of Info-Democracy. *New York Times*. 1994; 01.07.1994.
15. McCollum, Andrea M.; Yu Li; Wilkins, Kimberly; Karem, Kevin L.; Davidson, Whitney B.; Paddock, Christopher D.; Reynolds, Mary G.; Damon, Inger K. Poxvirus Viability and Signatures in Historical Relics. *Emerging Infectious Diseases*. 2014; Том 20; № 2: 177 – 184.
16. Miastkowski S. Virucide! *PC World*. 1999; 17; № 2: 123.
17. Eugene Bogatikova, Ekaterina Isaeva, Nadezhda Rukavishnikova. Knowledge transfer in the scope of transdiscursive professional communication. *Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education*. София. 2014; Том 3, Education and Educational research: 483 – 490.

References

1. Isaeva E.V., Suvorova V.A., Bahtin V.V. Mashinnoe obuchenie s zadannymi klassami: avtomatizatsiya razrabotki otraslevogo slovary. *Nauchno-tehnicheskaya informatsiya. Seriya 2: Informatsionnye processy i sistemy*. 2016; 5: 35 – 42.
2. Bogatikova E.P., Isaeva E.V. Kommunikatsiya special'nogo znaniya v kontekste krossdiskursivnykh issledovaniy terminologii komp'yuternoй bezopasnosti. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. Moskva, 2014; № 6; Том 2: 101 – 107.
3. Mishlanova S.L., Mishlanov Ya.V. Virus kak metafora. *Filosofskie problemy informatsionnykh tehnologij i kiberprostranstva*. Pyatigorsk: Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 2012; 1: 111 – 120.
4. Tabanakova V.D. *Semantizatsiya termina v odnoyazychnykh terminologicheskikh slovyah* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1981.
5. Komarova Z.I. Semantizatsiya termina v nauchnom tekste. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov pod redakciej E.A. Bazhenovoj*; Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. Perm': Perm. gos. un-t, 2014: 136 – 157.
6. Komarova Z.I. *Semanticheskie problemy russkoj otraslevoj terminografii*. Dissertatsiya ... doktorafilologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1992.
7. *Online etymology dictionary*. Available at: <https://www.etymonline.com/word/virus>
8. Bogatikova E.P., Isaeva E.V., Burdina O.B., Mishlanova S.L. Semanticheskaya transformatsiya termina v polidiskursivnom prostranstve. *European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. Moskva, 2014; № 3. Том 2. Cultural experience: 199 – 205.
9. *American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition*. Available at: <https://www.thefreedictionary.com/virus>
10. Inventor of Hepatitis C Cure Wins a Major Prize. *Scientific American*. 2016.
11. Spanbauer S. Lock down your PC. *PC World*. 2004; Том. 22; № 4: 103.
12. SerVaas C. Ask Doctor Cory. *Childrens Digest*. 56, № 1: 34.
13. Schemo D.J. Schoolbooks Are Given F's In Originality. *New York Times*. 2006.
14. The Perils of Info-Democracy. *New York Times*. 1994; 01.07.1994.
15. McCollum, Andrea M.; Yu Li; Wilkins, Kimberly; Karem, Kevin L.; Davidson, Whitney B.; Paddock, Christopher D.; Reynolds, Mary G.; Damon, Inger K. Poxvirus Viability and Signatures in Historical Relics. *Emerging Infectious Diseases*. 2014; Том 20; № 2: 177 – 184.
16. Miastkowski S. Virucide! *PC World*. 1999; 17; № 2: 123.
17. Eugene Bogatikova, Ekaterina Isaeva, Nadezhda Rukavishnikova. Knowledge transfer in the scope of transdiscursive professional communication. *Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education*. Sofiya. 2014; Том 3, Education and Educational research: 483 – 490.

Статья поступила в редакцию 18.07.18

УДК 81.371

Isaeva E.V., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Perm State University, (Perm, Russia),
E-mail: ekaterinaisaev@yandex.ru

THE DIAHRONIC ASPECT OF TERMINOLOGIZATION OF THE LEXEME VIRUS IN ENGLISH: CORPUS STUDY. The article is dedicated to the urgent topic of interdisciplinary professional communication and the problem of the completeness and precision of special knowledge transfer. The paper discloses the specific features of terminologization of the lexeme *virus* in the field of medi-

cine and computer security. The author focuses on the isomorphism of the lexeme *virus* in the terminologies of considered domains, identifies and determines the basic semantic elements of the given language unit with the explication of its meaning on the material of the Corpus of Historical American English. The article also presents the comparative analysis of occurrences of the lexeme *virus* in different time periods. An attempt is made to reveal the relationship between the development of the language unit and the development of science and society.

Key words: terminologization, lexeme *virus*, diachrony, semantics, corpus study.

Е.В. Исаева, канд. филол. наук, доц., Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: ekaterinaisae@yandex.ru

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ЛЕКСЕМЫ *VIRUS* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00825.

В статье поднимается актуальный на сегодняшний день вопрос междисциплинарной коммуникации и затрагивается проблема полноты передачи специального знания, раскрываются особенности терминологизации лексемы *virus* в области медицины и компьютерной безопасности. Основное внимание уделяется изоморфизму лексемы *virus* в терминологиях рассматриваемых областей знаний. Выделяются и описываются основные семантические элементы лексемы с экспликацией значения на материале Исторического корпуса американского английского языка и проведением сравнительного анализа вхождений лексемы в разные временные периоды, предпринимается попытка выявить взаимосвязь между развитием языкового знака и развитием науки и общества.

Ключевые слова: терминологизация, лексема вирус, диахрония, семантика, корпусное исследование.

Профессиональная коммуникация является актуальной темой современного языкознания, важными аспектами которой являются особенности концептуализации и номинации объектов и явлений в различных областях знаний, функционирование языков для специальных целей, формирование терминологий и образование терминосистем, развитие терминологической компетенции, проблемы передачи специального знания, лингводидактические и переводоведческие аспекты профессиональной коммуникации.

Изучение коммуникации в профессиональной сфере выводит лингвиста на «междисциплинарный уровень научного исследования, поскольку исследование семантического содержания языковой единицы невозможно без знания философии, семиотики, логики, психологии, социологии, антропологии, этнографии» [1, с. 53]. Кроме того, современному лингвисту необходимы экспертные знания в той предметной области, дискурс которой он изучает, знание иностранных языков, на которых реализуется специальная коммуникация, а также умение оперировать дигитальными методами исследования (корпусный анализ, онтологическое компьютерное моделирование, статистический анализ, интеллектуальный анализ текста и др.). В центре нашего внимания оказывается профессиональная коммуникация, на первый взгляд, не связанная друг с другом областями знаний: медицина и компьютерная безопасность. Тем не менее, в ходе развития специальной деятельности в этих областях, их теоретического осмысления, формирования отраслей знаний, понятийного аппарата, происходит пересечение онтологий, что приводит к заимствованию их терминологических единиц. В терминах когнитивно-дискурсивной лингвистики этот процесс можно описать как развитие языкового знака в дискурсе с последующей терминологизацией [2, с. 88]. При этом «лексическое значение термина сложнее своей первоосновы, что находит выражение в том, что значение термина оказывается противоречивым, поскольку, с одной стороны, определено и конкретно, в виду дефинитивности, а с другой – многозначно и метафорично, как следствие своего опосредованного, непрямого характера» [3, с. 80].

В статье рассматривается эволюция лексемы *virus* в английском языке и её терминологизация в различных областях знания. Следуя традициям Пермской терминологической школы, под терминологизацией мы понимаем «комплексный процесс, в ходе которого слово естественного языка проходит глубинную стадию концептуальной обработки» [4, с. 6].

Новизна работы заключается в использовании современных корпусных средств для объективизации и экспликации значения лексемы в разные периоды развития общества.

Ранее нами были выявлены следующие аспекты значения лексемы *virus* в английском языке: (I) то, что вызывает какие-либо отрицательные социальные или психологические явления, (II) мельчайший возбудитель инфекционных заболеваний у человека, животного или растения, (III) вредоносная компьютерная программа, способная самопроизвольно встраиваться в программный код компьютера [5, с. 11].

Полисемия слова *virus* связана с семами *ядовитости*, *разности*, *активности*, сохраняющимися на протяжении всего развития изучаемого языкового знака.

Рассмотрим экспликацию этих значений в диахронии на примере словоупотреблений лексемы *virus* в Историческом корпусе американского английского языка (Corpus of Historical American English), далее COHA [6]. Корпус представлен 400 миллионами словоупотреблений в текстах, датирующихся периодом с 1810 по 2009 гг.

Отправив поисковый запрос [*virus*], мы получили 3648 словоупотреблений форм *virus* и *viruses*.

Первые вхождения лексемы *virus* относятся к 1820–1821 гг. (3 словоупотребления) репрезентируют сразу два её значения: Значение I (то, что вызывает какие-либо отрицательные социальные или психологические явления), см. пример (1) и Значение II (мельчайший возбудитель инфекционных заболеваний у человека, животного или растения), см. пример (2):

(1) 'вирус неверия': *Humility is the first step, sincere piety towards God the second, let these be followed by that for which the Bereans were commended and the deadly virus of unbelief will soon be purged* [7].

(2) 'вирус оспы': *Inoculation with the matter of the varioloid eruption will excite true small-pox in the unprotected, and the virus of small-pox will occasionally induce the varioloid disease in the vaccinated* [8].

В XIX в. было выявлено, что вирус представляет собой мельчайший организм, подобный бактерии; был открыт целый ряд вирусов, в т. ч. вирус табачной мозаики; ящура; лихорадки; оспы; полиомиелита и др., было выявлено, что в отличие от бактерий, вирусы состоят только из одного вида нуклеиновой кислоты (ДНК или РНК). Основным методом исследования вирусов являются опыты над лабораторными животными, куриными эмбрионами, и растениями, что иллюстрируется в Примере (3), актуализирующем Значение II. Благодаря достижениям Л. Пастера был сделан прорыв в области иммунологии, что также находит свое подтверждение в COHA (см. Пример (4)).

(3) *Having inoculated sixty rabbits in succession, he observed that the virus increased in strength* [9].

(4) *Using the same method with the microbe of splenic fever, he developed a vaccine virus that was effective* [10].

Согласно данным COHA, в период с 1820 по 1890 гг. отмечается умеренная частотность словоупотреблений лексемы *virus* (от 1 до 21 вхождений каждые 10 лет). В контекстах этого периода была отмечена актуализация значений I и II.

В первой половине XX в. отмечается, что вирусы не задерживаются в фильтрах, предназначенных для очистки жидкостей от микробов (см. Пример (5)). В этот же период появились исследования, раскрывающие вирусную природу раковых новообразований (см. Пример (6)), а также попытки воздействовать на активность вируса посредством витаминов (см. Пример (6)).

(5) *They reported that they had discovered: 1) a filterable virus which definitely causes breast cancer in mice; 2) an anti-cancer serum which kills the mouse cancer cells, in test tubes* [11].

(6) *when very small amounts of Vitamin C are added to infantile paralysis virus in the test tube, the virus loses its power to produce the disease* [12].

Начиная с 1950 г. частотность словоупотреблений лексемы *virus* значительно возрастает (250–300 вхождений каждые 10 лет). Сохраняются значения I и II, уточняются знания о вирусе как о «фрагменте генома» [13] (см. Пример (7)).

(7) *In October 2005, a team led by the Centers for Disease Control and Prevention pieced together the virus's genome from lung tissue of a 1918 flu victim buried in Alaskan permafrost and brought her killer back from the dead* [14].

В 1944 г. с описанием Дж. Фон Нейманом теории самовоспроизводящихся автоматических программ (Theory of Self-Reproducing Automata) начинается новое осмысление идеи распространения, заражения, репликации в контексте информационных компьютерных технологий, а с 70-х гг. происходит терминологизация лексемы *virus* в этой области знаний (см. Пример (8)). После 1983 г., когда американский программист Ф. Козн использовал слово *virus* для номинации самореплицирующейся компьютерной программы, *virus* становится ключевым термином научной области «Компьютерная безопасность».

(8) *The VIRUS program then injects itself into the new computer. Or rather, it reprograms the new computer with a VIRUS program of its own and erases itself from the first computer* [15].

В начале XXI в. частотность словоупотреблений лексемы *virus* достигает своего максимального значения – (814 вхождений в первом десятилетии).

На данном этапе представлены все три значения лексемы *virus*:

(9) Значение I – «церковь – вирус»: *Eli had been raised Mormon, and though he hadn't gone to temple in decades, church was a virus that could lay dormant, waiting for a weakened immune system* [16, с. 6].

(10) Значение II «желудочный вирус»: *Brian had a stomach virus or Ted suffered from that twenty-four-hour bug that seemed to be going around* [17].

(11) Значение III «управляемый программный код»: *The virus is administered with codes and string passages that make reference to the work of Alfred Bester* [18, с. 8].

Таким образом, на материале корпуса СОНА нам удалось продемонстрировать экспликацию лексемы *virus* в диахроническом аспекте. А именно, было выявлено, что на протяжении своего существования в английском языке лексема *virus* сохраняет два значения: 1) то, что вызывает отрицательные явления, 2) патогенный агент инфекционного заболевания. В конце XX в. происходит заимствование медицинского термина *virus* для обозначения вредоносных компьютерных программ, его терминологизация в новой предметной области, что соответствует Значению 3 и представлено в материалах корпуса.

Следует отметить, что на начальном этапе развития лексемы, наиболее частотным было Значение I. Постепенно происходит терминологизация лексемы в медицине с последующей экспликацией значения и дальнейшей терминологизацией лексемы в области компьютерной безопасности.

Библиографический список

1. Мишланова С.Л., Катлишина Т.С. Формирование значения слова 'struggle' в английском языке. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет. 2015; 2 (30): 53 – 61.
2. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. *Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа*. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002.
3. Алексеева Л.М. *Термин и метафора*. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998.
4. Алексеева Л.М. *Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1999.
5. Исаева Е.В. *Модели метафоры в дискурсе компьютерной безопасности*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пермь, 2013.
6. *Corpus of Historical American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/coha/>
7. Ballou H. *A Series of Letters in Defence of Divine Revelation*. Boston, Walton, Joseph, 1820.
8. Small-Pox and Vaccination. *North American Review*. October 1821: 286 – 310.
9. Pasteur's latest discovery. *New York Times*: (Editorials): 02.11.1885.
10. Pasteur's latest discovery. *New York Times*: (Editorials): 02.11.1885.
11. Cancer Virus. *Time Magazine*: 18.03.1946.
12. Abend H. Paralysis control seen in vitamin C. *New York Times*: (Features): 27.12.1935.
13. Мишланова С.Л., Исаева Е.В., Суворова М.В. Вирусология сегодня: интеграция идей Д.И. Ивановского в методологию науки. *Живые и биокосные системы*. 2014; 9. Available at: <http://www.jbks.ru/archive/issue-9/article-11>
14. Allen L. It Came From The Lab! *Popular Science*. Feb 2007; T. 270; № 2: 59 – 63.
15. Gerrold D. *When Harlie Was One*. Garden City, New York: Nelson Doubleday, Inc. 1972.
16. Gregory D. Gardening at Night. *Fantasy & Science Fiction*. 2006; T. 110, 4. Available at: <https://www.tangentonline.com/print--monthly-reviewsmenu-259/fast-reviewsmenu-58/697-fantasy-a-science-fiction-april-2006>
17. Sedaris D. *Me talk pretty one day*. Boston: Little, Brown & Co., Edition: 1st ed., 2000.
18. Bertholf B. Alfred Bester is alive and well and living in Winterset, Iowa. *Fantasy & Science Fiction*. Sep 2003; T. 105; Iss. 3.

References

1. Mishlanova S.L., Katlishina T.S. Formirovanie znacheniya slova 'struggle' v anglijskom yazyke. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. 2015; 2 (30): 53 – 61.
2. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. *Medicinskij diskurs: teoreticheskie osnovy i principy analiza*. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 2002.
3. Alekseeva L.M. *Termin i metafora*. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 1998.
4. Alekseeva L.M. *Metaforicheskoe terminoporozhdenie i funkcii terminov v tekste*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
5. Isaeva E.V. *Modeli metafor v diskurse komp'yuternoj bezopasnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2013.
6. *Corpus of Historical American English*. Available at: <https://corpus.byu.edu/coha/>
7. Ballou H. *A Series of Letters in Defence of Divine Revelation*. Boston, Walton, Joseph, 1820.
8. Small-Pox and Vaccination. *North American Review*. October 1821: 286 – 310.
9. Pasteur's latest discovery. *New York Times*: (Editorials): 02.11.1885.
10. Pasteur's latest discovery. *New York Times*: (Editorials): 02.11.1885.
11. Cancer Virus. *Time Magazine*: 18.03.1946.
12. Abend H. Paralysis control seen in vitamin C. *New York Times*: (Features): 27.12.1935.
13. Mishlanova S.L., Isaeva E.V., Suvorova M.V. Virusologiya segodnya: integraciya idej D.I. Ivanovskogo v metodologiyu nauki. *Zhivye i biokosnye sistemy*. 2014; 9. Available at: <http://www.jbks.ru/archive/issue-9/article-11>
14. Allen L. It Came From The Lab! *Popular Science*. Feb 2007; T. 270; № 2: 59 – 63.
15. Gerrold D. *When Harlie Was One*. Garden City, New York: Nelson Doubleday, Inc. 1972.
16. Gregory D. Gardening at Night. *Fantasy & Science Fiction*. 2006; T. 110, 4. Available at: <https://www.tangentonline.com/print--monthly-reviewsmenu-259/fast-reviewsmenu-58/697-fantasy-a-science-fiction-april-2006>
17. Sedaris D. *Me talk pretty one day*. Boston: Little, Brown & Co., Edition: 1st ed., 2000.
18. Bertholf B. Alfred Bester is alive and well and living in Winterset, Iowa. *Fantasy & Science Fiction*. Sep 2003; T. 105; Iss. 3.

Статья поступила в редакцию 19.07.18

УДК 812

Karabulatova I.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, professor-researcher of Department of Foreign Languages, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru

EVOLUTION OF THE WORD "FIGHTER" IN MODERN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN YOUTH. The phenomenon of a fighter as a representative of certain powers of darkness hasn't been a subject of study of scientists and due to various reasons hasn't received accurate interpretation and/or understanding today. The modern world staticizes this phenomenon, strengthening primary fears of the recipient of uncontrollable force, inspiability, darkness, etc. This phenomenon is exposed to a powerful mythologization in public consciousness, is tabooed and forced out to the area of unconscious. Formation of rigid communication between Arab and Muslim culture, terrorism and extremism make researchers investigate dynamics of the emotional and estimated characteristic of a lexeme *fighter* in modern language consciousness of Russian speakers. Today under the influence of media people develop speech markers of portraits of separate social groups that affect subsequently people's social behavior.

Acknowledgment. Work is performed with assistance of a grant of the RFBR No. 17-04-00607 OGN "Ethnolinguoculturological screening of political strategies of ISIL in work with protest behavior of the Russian youth".

Key words: *fighter, Islamist, Islamic State, expansion of lexical meaning, associative portrait, modern Russian language consciousness, stereotypes.*

И.С. Карабулатова, д-р филол. наук, профессор-исследователь каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ЛЕКСЕМЫ «БОЕВИК» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-04-00607 ОГН.

Феномен боевика как представителя неких темных сил не был объектом пристального внимания научной общественности и в силу разных причин не получил на сегодняшний день четкого толкования и/или понимания. Современный мир актуализирует феномен боевика, усиливая первичные страхи реципиента перед неуправляемой силой, бездуховностью, тьмой и т. п. Данное явление подвергается мощной мифологизации в общественном сознании, табуируется и вытесняется в область бессознательного. Формирование жесткой связи между арабско-мусульманской культурой, терроризма и экстремизма ставит нас перед необходимостью исследовать динамику эмоционально-оценочной характеристики лексемы «боевик» в современном языковом сознании носителей русского языка. Сегодня под влиянием СМИ мы вырабатываем речевые маркеры портретов отдельных социальных групп, что впоследствии управляет нашим социальным поведением.

Ключевые слова: *боевик, исламист, Исламское государство, расширение лексического значения, ассоциативный портрет, современное русское языковое сознание, стереотипы.*

Исторически в русском языковом сознании термин боевик не был окрашен в чётко выраженные негативные тона, поскольку изначально боевиком обозначали искусного в одиночном бою воина, далее боевиком могли называть и бойкую особу (по «Словарю великорусского языка» Владимира Даля).

Определённые трансформации слово «боевик» получило в предреволюционные годы, когда боевиками стали обозначать участников боевой дружины в рядах революционеров-большевиков. Следующий «вираж» в лексическом значении слово «боевик» в первые годы советской власти, когда боевиком стали обозначать определённый тип самолета-штурмовика для поражения наземных целей в Красной армии [1]. К этому периоду относится и появление топонимов-ойконимов (наименований населённых пунктов) с данной лексемой: село Боевик, Брянская область, село Боевик Ивановская область, село Боевик Северо-Казахстанская область (последнее было реорганизовано, вошло в состав села Озерное в Тайиншинском районе в начале 2000 годов в Казахстане).

В годы Великой отечественной войны появилось новое значение: боевик – это часть заряда, часть, взрывчатого вещества, предназначенная для детонирования основного заряда.

В годы так называемого застоя стали популярны иные боевики, под ними понимались остросюжетные художественные фильмы, в которых главное место занимали военные действия, драки, убийства, диверсии и т. п. Лексема «боевик» в этом значении еще используется в речи, однако в последнее время вытесняется другими понятиями (экшн, блокбастер, смэш). Надо отметить, что боевиком в это время называли не только фильмы, но и шлагеры, книги, особо популярные спектакли и выступления [2, с. 58].

В годы перестройки лексема обогатилась новыми значениями. В музыкальной субкультуре боевиком стали обозначать определённый тип песен в творчестве так называемых «тяжелых» рок-музыкантов. Этот жанр характеризовался энергичным ритмом, специфическим текстом в отличие от плавных баллад и всеобъемлющим эпикам (эпик сам по себе может отсутствовать в репертуаре исполнителя).

В это же время впервые стали упоминаться боевики как участники незаконной преступной группировки, террористиче-

ской организации, незаконной вооруженной организации. Прежде всего, так обозначались деятели Ирландской республиканской армии [3]. Позже в ходе чеченских кампаний боевиками стали обозначать участников со стороны непризнанной Чеченской Республики Ичкерии [4]. В настоящее время боевиками в журналистском дискурсе обозначают исламистов-террористов [5].

Обозначив семантические контуры понятия «боевик» в современном поливариативном дискурсивном пространстве, мы можем сделать вывод, во-первых, о высокой степени определенности той моральной оценки, что дается этому феномену сегодня, и, во-вторых, о высокой степени неопределенности содержательно-логического наполнения этого понятия. В морально-нравственном плане лексема «боевик» наполнена самими противоречивыми характеристиками как в литературе, так и в реальном речевом поведении современных носителей русского языка.

Конец второго десятилетия XXI в. наглядно демонстрирует нам, что террор и терроризм дежавюруются, поскольку уже отсутствует моральная поддержка со стороны революционной парадигмы. Сегодня «террор» и «терроризм» обретают свой изначальную модальность, а именно: это преступление, которое невозможно ничем не оправдать как в правовом, так и в этическом контексте. Параллельно с изменением смыслового объема понятий «террор» и «терроризм» меняется и объем понятия «боевик», которое утрачивает свою романтическую окраску.

Особенно ярко это проявляется в ассоциативном поле лексемы «боевик», которая воспринимается, прежде всего, в быденном общественном сознании, исходя из двух позиций: 1) художественный фильм определенного жанра и 2) участник некоей вооруженной группировки. При этом следует отметить, что ассоциации, обусловленные первым значением, не доминируют над ассоциациями лексемы «боевик» в ее втором значении. Кроме того, обе ассоциативные цепочки показывают нагнетание отрицательных эмоций, усиление негативного коннотата, что отражает, на наш взгляд, базовый страх человека перед смертью, тьмой и неподвластными разуму стихийными бедствиями и проч.

При опросах современной российской молодёжи было определено ассоциативное пространство лексемы «боевик», которое включает в себя:

фильм (45/27), кино (39/20), страх (39/20), бой (39/19), стрельба (37/15), оружие (35/29), война (34/26), ИГИЛ (33/24), жанр (33/15), драка (31/10), смерть (30/8), Украина (30/7), Донбасс (29/8), Сирия (27/7), арабы (27/6), кинотеатр (26/4), убийство (25/4), смотреть (24/9), стрелять (24/7), кровь (23/11), актёр (22/9), убийца (22/8), снайпер (22/5), пистолет (20/9), мужчина (19/10), человек (19/9), боец (18/5), ужасы (18/4), взрывы (17/9), сериал (16/9), Чечня (16/8), беспомощность (15/14), солдат (15/10), триллер (15/9), террорист (15/7), бомба (15/3), погоня (14/11), автомат (14/10), комедия (13/15), режиссёр (13/11), Норд-Ост (13/9), люди (13/4), гонки (12/6), драма (11/7), бандит (7/8), боевой (7/5), борьба (6/6), машины (6/1), террор (5/4), Америка (5/3), воевать (5/2), полиция (5/0), бороться (4/3), сценарий (4/0), телевизор (3/8), Интернет (3/2), взрывчатка (3/0), Беслан (2/6), терминатор (2/1), воин (2/1), горы (2/0), пули (1/1), битва (1/1), Джеки (1/1), книга (1/1), сюжет (1/1), полкорн (1/1), убивать (1/1), сражение (1/1), блокбастер (1/1), Болливуд (1/1), Джеки Чан (1/1), Голливуд (1/1), экшн (1/1), экстремизм (1/1), безнравственность (1/1), деньги (1/1), исламист (1/1), джихад (1/1), наркоман (1/1), чёрный (1/1), обезбашенный (1/1), террорист (1/1), криминал (1/1), смертник (1/1), автомобиль (0/1), Бельгия (0/1), Франция (0/1), патруль (0/1), боец (0/1), воин (0/1), украинец (0/1), националист (0/1), сечевик (0/1), дацан (0/1), камикадзе (0/1), дурной (0/1), одурманенный (0/1), шлягер (0/1), хит (0/1), крик (0/1), неверные (0/1) Вандам (0/1), диверсия (0/1) моджахед (0/1), Ирландия (0/1), освобождение (0/1), заложник (0/1), перестрелка (0/1), СМИ (0/1), видеообращение (0/1), Варвара Караулова (0/1), вербовщик (0/1), грязь (0/1), разруха (0/1), молчаливый (0/1), спецназовец (0/1), автоматчик (0/1), коммандос (0/1), душман (0/1), диверсант (0/1), налетчик (0/1), рассредоточиться (0/1), оборона (0/1), перестрелка (0/1), полевой командир (0/1), инструктаж (0/1), расстреливать (0/1), насиловать (0/1), сироты (0/1), Апокалипсис (0/1).

Всего было опрошено сто человек, в возрасте от 18 до 25 лет, проживающих в Москве.

Библиографический список

1. Самойлов К.И. Боевик-штурмовик. *Морской словарь*. Москва-Ленинград, 1941.
2. Евреинов Н. «Боевики» в «Кривом зеркале». В *школе остроумия: Воспоминания о театре «Кривое зеркало»*. Москва, 1998.
3. Dillon Martin. 25 Years of Terror: The IRA's war against the British. Bantam Books, 1996: 125.
4. Сидорчик А. Операция «Джихад». Как Россия проиграла чеченскую войну. *Аргументы и факты*. 06.08.2016.
5. Barabash V.V., Bobryshova A.S., Lepilkina O.I., Karabulatova I.S. The Specific of the Interpretation of Tragedy over Sinai (October 31, 2015) as a Focus of Information Attention of the „VKontakte“ Social Network. *Astra Salvensis*. #11 (1), Vol. VI, 2018: 289 – 310.
6. Ермакова Е., Джилкишиева М., Файзуллина Г., Карабулатова И., Шагбанова Х. Постмодернистский дискурс современного терроризма в контексте риторики Апокалипсиса масс-медийной продукции и художественной литературы. *Центральная Азия и Кавказ*. 2016; Том 19, Вып. 2: 71 – 79.
7. Karabulatova I., Galiullina S., Kotik K. Terrorist threat in Russia: Transformation of confessional relationships. *Central Asia and the Caucasus*. 2017; Vol. 18; Issue 3: 93 – 104.

Reference

1. Samojlov K.I. Boevik-shturmovik. *Morskoy slovar'*. Moskva-Leningrad, 1941.
2. Evreinov N. «Boeviki» v «Krivom zerkale». V *shkole ostroumya: Vospominaniya o teatre «Krivoe zerkalo»*. Moskva, 1998.
3. Dillon Martin. 25 Years of Terror: The IRA's war against the British. Bantam Books, 1996: 125.
4. Sidorchik A. Operaciya «Dzhihad». Kak Rossiya proigrala chechenskuyu vojnu. *Argumenty i fakty*. 06.08.2016.
5. Barabash V.V., Bobryshova A.S., Lepilkina O.I., Karabulatova I.S. The Specific of the Interpretation of Tragedy over Sinai (October 31, 2015) as a Focus of Information Attention of the „VKontakte“ Social Network. *Astra Salvensis*. #11 (1), Vol. VI, 2018: 289 – 310.
6. Ermakova E., Dzhilkishieva M., Fajzullina G., Karabulatova I., Shagbanova H. Postmodernistskij diskurs sovremennogo terrorizma v kontekste ritoriki Apokalipsisa mass-medijnoj produkci i hudozhestvennoj literatury. *Central'naya Aziya i Kavkaz*. 2016; Tom 19, Vyp. 2: 71 – 79.
7. Karabulatova I., Galiullina S., Kotik K. Terrorist threat in Russia: Transformation of confessional relationships. *Central Asia and the Caucasus*. 2017; Vol. 18; Issue 3: 93 – 104.

Статья поступила в редакцию 04.07.18

УДК 821.134.2

Kiktyova K.D., postgraduate, Department of History of Foreign Literatures, Philological Faculty, Lomonosov State University of Moscow (Moscow, Russia), E-mail: kiktevaksenia@mail.ru

THE IMAGE OF SEDUCER AND MOCKER IN “GOMEZ ARIAS OR THE MOORS OF ALPUJARRAS” BY TELESFORO TRUEBA. The article concerns the image of Gomez Arias, the main character of a historical novel by Telesforo Trueba, and presents its comparison with the figure of Don Juan. The task of the study is to offer a definition and brief characteristic of the Don Juan myth and, using the given description, to spot common features between the figure of seducer and mocker and the main protagonist of the novel “Gomez Arias or the Moors of Alpujarras”. The article demonstrates that despite being initially oriented toward the imitation of Walter Scott novels and a play by Calderón, the book by T.Trueba contains numerous parallels with the Don Juan myth. “Gomez Arias” was written by a Spaniard living in England and aimed at the English-speaking readers, taking into account their tastes and latest literary tendencies. Therefore, an additional aim of the study is to analyze the combination of two different cultural traditions, Spanish and English, and their interaction inside the novel.

Key words: Don Juan, cultural myth, Spanish Romanticism, Telesforo Trueba, literature of Spanish emigration.

К.Д. Киктёва, аспирантка каф. истории зарубежной литературы филологического факультета, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kiktvaksenia@mail.ru

ОБРАЗ НАСМЕШНИКА И СОБЛАЗНИТЕЛЯ В РОМАНЕ ТЕЛЕСФОРО ТРУЭБЫ «ГОМЕС АРИАС ИЛИ МАВРЫ АЛЬПУХАРРЫ»

Статья посвящена анализу образа Гомеса Ариаса, главного героя исторического романа Телесфоро Труэбы, и его сопоставлению с фигурой Дон Хуана. Целью исследования является дать определение и краткую характеристику мифу о Дон Хуане и, используя указанное его описание, выявить общие черты между образом соблазнителя и насмешника и главным героем романа «Гомес Ариас или мавры Альпухарры». Статья демонстрирует, что, несмотря на изначальную ориентацию на романы Вальтера Скотта и аллюзии на пьесу Кальдерона, книга Телесфоро Труэбы также содержит многочисленные параллели с мифом о Дон Хуане. «Гомес Ариас» был написан испанцем, жившим в Англии, и нацелен на англоязычную аудиторию, с учетом ее вкусов и последних литературных тенденций. Дополнительной задачей исследования является анализ сочетания двух культурных традиций, английской и испанской, и их взаимодействия внутри романа.

Ключевые слова: Дон Хуан, культурный миф, испанский романтизм, Телесфоро Труэба, литература испанский эмиграции.

Начало XIX века – время небывалой популярности в Европе и Англии романов Вальтера Скотта. Романистика В. Скотта положила начало новому литературному жанру – историческому роману. В Испании тех лет последние литературные веяния доходили с опозданием, однако представители испанской эмиграции имели возможность ознакомиться с новейшими произведениями на европейских языках. Неудивительно, что в 1828 году в Англии выходит исторический роман испанца Телесфоро Труэбы, во многом повторяющий сюжетные ходы произведений Вальтера Скотта (например, появление на турнире неизвестного рыцаря, который побеждает всех соперников, не раскрывая инкогнито), но новаторский и неожиданный в том, что касается образа главного героя.

В своем романе Телесфоро Труэба обращается к событиям времен Реконксты, противостояния испанского народа владычеству захвативших большую часть страны племен из Северной Африки. В памяти европейцев еще свежи события борьбы с Наполеоном и сопротивление испанцев усилению абсолютистского режима в начале 20-х гг., так что роман, хоть и затрагивает эпоху весьма отдаленную, все же во многом созвучен недавней истории и продолжает линию героической Испании.

В предисловии к роману автор не скрывает своего восхищения Вальтером Скоттом и отмечает, что выбором предмета своего произведения он желает восполнить лауну, оставленную шотландским писателем, который обошел вниманием богатый материал, предоставленный ему событиями испанской истории («As an enthusiastic admirer of the lofty genius, the delightful and vivid creations of that great founder of English historical fiction, Sir Walter Scott, it often struck me, while reading his enchanting novels, as rather singular that he had never availed himself of the beautiful and inexhaustible materials for works upon a similar plan to be met in Spain» [1]). Таким образом, автор одновременно работает в рамках уже известной, находящейся на пике популярности традиции, и вводит в него новую для европейского читателя действительность.

В книге Труэбы, несмотря на очевидное признание автором ориентированности на произведения Вальтера Скотта, Гомес Ариас, однако же, отнюдь не похож на главных героев романов шотландского писателя. Если главным действующим лицом в романистике В. Скотта зачастую выступает юный, неопытный, но благородный, однозначно положительный и вызывающий симпатии читателей герой (Уэверли, Квентин Дорвард, Айвенго), по имени которого обычно и названо произведение, то центральная фигура «Гомеса Ариаса, или мавров Альпухарры» выглядит далеко не столь однозначной.

Формулой романов Вальтера Скотта можно с определенными оговорками сделать слова «обычный человек в водовороте истории». Для Труэбы историческое правдоподобие романа также важно, автор обращался к таким источникам, как «Гражданские войны в Гранаде» Х. Переса де Иты (Guerras civiles de Granada, 1595, 1619), хроникам (следует отметить, что текст Переса де Иты, органично объединяющий исторические факты и вымысел, был известен в Европе, выступая как один из источников, которые «определенным образом «закодированы» на языке европейской романтической литературы и ассоциировались с торжеством воображения и воплощением национального гения» [2]). Что же касается Гомеса Ариаса из романа испанского эмигранта – он скорее соответствует определению «необычная личность в гуще исторических событий». Чем же обусловлен по-

добный подбор героя для первого романа Труэбы на английском рынке?

Обратим внимание: автор не сводит заглавие романа к одному лишь имени героя, как часто делал его шотландский кумир, но сочетает имя и отсылку к историческому фону, добавляя словосочетание «мавры Альпухарры». Вторая часть заглавия, очевидно, должна была объяснить концепцию романа и привлечь читателей, заинтересовав их экзотичностью происходящего в книге. Тем не менее, некоторым англичанам и большинству представителей испанской образованной аудитории и первая часть наименования могла многое сообщить о содержании книги.

Испаноязычному читателю (например, представителям испанской эмиграции) было очевидно, что персонаж Труэбы восходит к пьесе П. Кальдерона де ла Барка «La niña de Gómez Arias», которая, в свою очередь, отсылает к комедии Л. Велеса де Гевары с тем же названием, основанной на фрагменте романа XVI века. Таким образом, в гуще исторических событий оказывается не просто изначально неизвестный юноша, а знакомый испанцам герой.

Гомес Ариас из пьесы Кальдерона был распутником и грешником, и Труэба, взяв этот образ за основу характера своего героя, все же ощутимо смягчает и видоизменяет его, наделяя новыми чертами. Соблазнитель становится, с одной стороны, типичным представителем определенной категории людей (грешников, любителей женщин), но, с другой стороны, его выделяют из толпы необычайная амбициозность и способность к сильным страстям, не присущие его прототипу («Be as it may, it is enough that such characters as Gomez Arias are unfortunately within the pale of human nature. I have endeavored, however, to soften the character, as it is depicted, from that of an utterly abandoned libertine into a man of extraordinary ambition; for great passions, though they cannot palliate crime, are nevertheless not inconsistent with a dereliction of moral and legal ties» [1]).

Необходимо отметить, что, скрещивая в своем произведении английскую и испанскую традиции, Телесфоро Труэба создает героя, который может быть соотнесен с мифом о Дон Хуане. (Тем не менее, в тексте нет прямого указания автора на традицию, связанную с именем Дон Хуана, или открытого сопоставления персонажа с ним, как это было, например, в поэме Хосе де Эспронседы «Саламанкский студент», где рассказчик называет дон Феликса де Монтемара вторым дон Хуаном Тенорью [3]).

Мы выделили ряд черт, отличающих персонажей, которые соответствуют разным этапам развития мифа о Дон Хуане. Среди этих черт обязательно присутствуют необыкновенная привлекательность героя для женщин, неизменная близость его к смерти (герой сам зачастую выступает как убийца и одновременно постоянно близок к гибели, например, получает предупреждение о скорой кончине), сопряженная с темой воздаяния за грехи, а также то, что Тирсо де Молина [4], создатель образа севильского озорника, называл «burlesque» – склонность героя к насмешке, иногда жестокой, к проделкам, которые показывают его бесстрашие, неотразимость или безразличие к нормам поведения, установленным обществом. Все эти компоненты в той или иной степени присутствуют в образе Гомеса Ариаса в романе Труэбы. Рассмотрим сказанное выше подробнее.

Как уже было отмечено, одной из ключевых характеристик Дон Хуана в любой из интерпретаций этого образа являются его притягательность для женщин и любвеобильность. О непостоянстве и пристрастии Гомеса Ариаса к любовным авантюрам

свидетельствует высказывание его слуги: «In battle you hew down infidels to your soul's content, and in the intervals of peace, to keep you in practice, I suppose, you take no less care to send the bravest of her majesty's warriors to the grave. ... But now comes the most terrible of all your peccadilloes ... The invincible propensity you have for intrigue, and the no less unfortunate attendant upon it – inconstancy» [1]. В ответ на это обвинение соблазнитель произносит слова, которые вполне могли бы стать девизом любого из известных донжуанов: «Inconstancy! – exclaimed Gomez Arias. How should it be otherwise? Inconstancy is the very soul of love». Покидая влюбленную Теодору, Гомес Ариас так объясняет свой поступок Роке: «I must begone, – resolutely retorted Gomez Arias. – Why, Sir, assuredly you loved her? – I loved her once but that is passed» [1].

Итак, непостоянство и любвеобильность являются важными чертами характера героя Труэбы, роднящими его с многочисленными интерпретациями образа насмешника и соблазнителя в испанской и европейской традиции. Вот как описывает слуга, Роке, похождения своего хозяина: «Instead of passing the nights quietly in bed, as good Christians should do, we employ them in parading the silent streets, putting in requisition all the established signals of love, and singing amorous songs to tender cadences of the love-inspiring guitar. ... It often happens that whilst you are dying with love, and I with fear and apprehension, we meet persons who unfortunately are not such decided amateurs of music. Some surly ill-disposed brother, or unsuccessful lover of the beauty, is invariably sure to come and disturb our harmony; then discord begins – swords are drawn – women scream – alguazils pounce upon us, and thus the sport goes on, till one of the galanes is dead or wounded, or till the alguazils are so strong as to render a prudent retreat advisable» [1] – постоянные ухаживания за дамами, разгневанные братья, отцы и соперники, дуэли – не правда ли, похоже на зарисовку из жизни дон Хуана?).

Обратимся теперь к еще одной неизменной составляющей образа соблазнителя – притягательности для женщин. Похожи ли описываемые Труэбой любовные коллизии на эпизоды из произведений о севильском озорнике?

В романе Труэбы герою-мужчине противопоставлены два женских образа. Один из них весьма типичен как для сюжета о насмешнике и соблазнителе в целом, так и для его интерпретаций испанскими романтиками: это образ невинной жертвы, чувствительной юной девушки, которая попадает в сети обольстителя. В первом произведении о Дон Хуане, пьесе Тирсо де Молины «Севильский озорник, или каменный гость» [4] (1630), этому описанию соответствует рыбка Тисбея, очарованная выброшенным на берег после кораблекрушения дон Хуаном. Испанские романтики из всех типов женщин, представленных в истории развития мифа (простодушная крестьянка (например, Амита в пьесе Тирсо де Молины), оскорбленная мстительница (Эльвира из комедии Мольера «Дон Жуан или Каменный Гость» [5], донна Анна из оперы Моцарта [6])) наиболее часто обращаются к образу прекрасной жертвы, жестоко переживающей собственное падение (Эльвира в «Саламанкском студенте» Эспронседы, Инес в драме Соррильи [7]), подчеркивая ее невинность и ангельскую кротость, которые контрастируют с жестокостью искушенного обольстителя, зачастую наделенного демоническими чертами.

Образ Теодоры де Монтебланко, юной красавицы, без памяти влюбившейся в Гомеса Ариаса, вписывается в парадигму образов жертв Дон Хуана, представленную испанскими романтиками. Нельзя обойти вниманием тот факт, что автор романа относится к героине с большой симпатией, подчеркивая ее искреннюю увлеченность Гомесом Ариасом и то, что она далека от любых хитростей и обмана («He beheld an angelic girl who centered all her happiness in his love, and in the ardour of her feelings was incapable of admitting the least alloy of cold calculating precaution» [1]).

Менее типичен второй женский образ, представленный в произведении, – образ Леонор де Агилар, дочери главного полководца королей Фердинанда и Изабеллы. В отличие от Теодоры, эту героиню, наряду с красотой и молодостью, отличают большая опытность, практичность и амбициозность; в ее характере больше мужских черт, чем женских («Leonor de Aguilar ... scarcely believed in the existence of unbounded, unconquerable passion; her ideas were too much engrossed in the dazzling visions of glory and fame to descend to a minute analysis of various gradations of tenderness, and the progressive workings of love. She seemed to sympathize more with the lofty feelings of her father, than with those of her woman's heart» [1]). Образ Леонор де Агилар выбивается из череды женских образов, появляющихся в произведениях, за-

трагивающих миф о Дон Хуане. Будучи невестой Гомеса Ариаса, она с достоинством принимает грядущий брак, отдавая должное знатности и воинской славе будущего жениха. В интерпретациях сюжета о Дон Хуане уже встречался образ жены соблазнителя (Эльвира в комедии Мольера), но речь шла о жене брошенной, отвергнутой женщине; героиня всегда является или бывшей, или будущей жертвой грешника, на обольщение которой он бросает все свои силы. Телесфоро Труэба же сталкивает в романе героев, устойчивых к чарам друг друга и объединенных лишь взаимной выгодой, которую сулит им союз в удовлетворении амбиций; конфликт между ними вспыхивает не из-за ревности Леонор, а из-за её оскорбленной гордости, что, как мы видим, отнюдь не характерно для сюжетов о Дон Хуане.

Два женских образа, Теодоры и Леонор, безусловно противопоставлены друг другу и отражают две стороны характера героя: страстность, порывистость и амбициозность. Именно амбициозность, сосредоточенность на славе и военной карьере отличают Гомеса Ариаса от многочисленных донжуанов. Как и у Дон Хуана из пьесы Тирсо де Молины, у этого героя есть свое понимание долга и чести, в котором гораздо важнее обещания сильным мира сего, чем слово, данное влюбленной девушке («... I am betrothed to Leonor; I must not violate the sanctity of my promise, and thereby lose the favor of the Queen, and incur the resentment of the justly offended Don Alonso de Aguilar» [1] – так и севильский озорник, не единожды обманывая влюбленных в него женщин, выполняет обещание, данное Командору). Однако построению блестящей военной карьеры препятствуют присущая герою истинно романтическая страстность («Various passions seemed to be contending for mastery in his bosom, but the feeling of wounded pride soon appeared to predominate. His eyes glistened with indignant fire, his lip curled with a bitter smile, and the flush of anger mantled on his brow» [1]), а также любвеобильность и непостоянство. Эти качества роднят персонажа Труэбы с образом Дон Хуана, появляющимся в произведениях испанских романтиков (Эспронседы, Соррильи, Беккера [8]). Эти же черты характера героя делают возможным авантюру с похищением Теодоры, которая (авантюра) вполне могла бы стать эпизодом любого повествования о севильском озорнике.

В тексте романа, помимо ключевых женских образов, упомянута еще одна героиня – Ансельма, возлюбленная Бермудо, вместе с Теодорой являющаяся одной из жертв героя. История Ансельмы представляет интерес для более подробного анализа. Гомес Ариас, убедившись, что верная Бермудо Ансельма не собирается отвечать на его ухаживания, усыпляет ее и берет желанное силой. Насилие приводит к безумию Ансельмы и её гибели. Если мы сопоставим ряд модификаций сюжета о похищении дон Хуана, то увидим, что в большинстве его ранних версий (с XVII по XIX вв.) присутствует образ женщины, ставшей жертвой соблазнителя и покинутой им; в литературе романтизма подобная героиня часто умирает, не пережив позора или разлуки с любимым (Эльвира у Эспронседы [3], Инес у Соррильи [6]). Тем не менее, в большей части интерпретаций мифа обольститель использует для покорения дамы дар красноречия или же приходит к женщине под покровом ночи, переодетшись в платье соперника, т. е. прибегает к маскарading, обману (не следует полагать, что Гомес Ариас не способен на подобные уловки, он обращается к типичному для донжуанов приему восхваления женщины: «But pardon, if in a day like the present, my passion oversteps the bounds of common love; for the delirium of bliss that possesses me cannot be manifested by the usual demonstrations of cold-hearted mortals. A day unites me to the most exalted, as well as the most lovely, of her sex, is surely ...» [1]).

Насилие же, упомянутое в романе Труэбы, встречается в произведениях о насмешнике крайне редко. Подобную жестокость в испанской традиции проявлял лишь дон Хуан из пьесы XVIII в. Антонио Саморы «Нет срока, который бы не наступил, нет долга, который бы не оплатился» [9].

Итак, мы выяснили, что, будучи наделен присущими севильскому озорнику ветреностью и тягой к женщинам, герой Телесфоро Труэбы все же отличается от большинства донжуанов своей амбициозностью и стремлением построить военную карьеру, которую ставит выше любовных приключений.

Однако отметим, что в истории трансформаций образа Дон Хуана есть пример похожих устремлений в герою, не все донжуаны являлись воплощением не замутненной житейскими заботами любвеобильности. Так, персонаж Антонио Саморы отличался любовью к деньгам и расчетливостью, жестокостью в избавле-

нии от препятствий на пути к достижению цели (нет сведений о том, читал ли Труэба пьесе Саморы, но, вероятно, в Испании той поры сложно было обойти ее вниманием, поскольку именно это произведение каждый год ставилось в стране на день всех Святых до появления драмы Соррильи). Отметим тот факт, что для драматурга XVIII века очень важно подчеркивание греховности и жестокости героя, в какой-то степени даже его демонизация (недаром литературовед М.Г. Гарроса называла это произведение переходным этапом на пути к образам романтических донжуанов [10]) и идея воздаяния за грехи. Проявляет недюжинное хладнокровие и безразличие и Гомес Ариас, дважды оставляя соблазненную им и мешающую построению идеальной карьеры Теодору в руках враждебных мавров или в беседе с отцом им же самым похищенной девушки предлагая на роль злодея-обольстителя своего незадачливого соперника (впрочем, последнее вполне в духе типичной донжуановской «burla» – насмешки, ловкого трюка).

В пьесе Саморы впервые в истории образа появляется намёк на возможность иного исхода судьбы соблазнителя, раскаяние, который позже будет раскрыт в романтической драме Хосе Соррильи. В этом смысле автор «Гомеса Ариаса или мавров Альпухарры», вероятнее всего, неосознанно, развивает схожий сюжетный ход. Его герой оказывается спасен Теодорой, которая, прощая его предательство, добивается помилования Гомеса Ариаса, и тот оказывается в самой выгодной позиции за весь роман, будучи, с одной стороны, овеян славой недавней победы, и, с другой, получив счастливое разрешение конфликта, вызванного его чрезмерными страстями. Претерпевают изменения и его чувства к Теодоре, от презрения и раздражения переходя к нежности, благодарности («Even Gomez Arias, that man so hardened to all the tender pleadings of gratitude, was at length overcome. As he beheld her who had returned his coldness with affection, and repaid his cruelty with kindness – as he considered that miracle of love and goodness lying lifeless in his arms, a tear stood trembling in his eye – one solitary tear; but that testimonial of feeling in Gomez Arias was equivalent to years of sorrow in other men» [1]). Финал «Гомеса Ариаса или мавров Альпухарры» мог бы стать провозглашением торжества всепобеждающей и прощающей любви, однако злой рок все же настигает героя в момент его наибольшей близости к счастью: Бермудо, не в силах простит Гомесу Ариасу гибель своей любимой, закалывает его отравленным кинжалом.

Спасения через жертвенную любовь, которое станет возможным в произведении Соррильи, не происходит. Труэба, один из первых авторов испанского романтизма (1828), обратившихся к фигуре соблазнителя и грешника, все же, как и Тирсо де Молина и Антонио Самора, делает воздаяние за грехи неизбежным. Отметим, что, как и в ряде пьес о Дон Хуане, герою являются предупреждения о скором наказании и подчеркивается его близость к смерти. Бермудо, главный враг Гомеса Ариаса, постоянно говорит о воздаянии за грехи, которое ожидает его соперника, и грядущей мести. Роке, слуга Гомеса Ариаса, во многом повторяющий функции слуг из пьес о насмешнике и соблазнителе (внесение комического в сюжет, противопоставление величавого и храброго хозяина и трусоватого спутника, исповедующего традиционную мораль), выступает как резонер, предупреждая своему господину кару за жестокость к женщине: «Shame to the man

who calls himself noble, and can behave in this manner towards a helpless woman! Don Lope, this is a fearful deed, and, mark me well, the time will come at last, the time of terrible retribution» [1]. Таким образом, темы смерти, греха и наказания, постоянно звучащие в произведениях о дон Хуане в XVII – XIX вв., оказываются затронуты и в романе Труэбы.

Примечательно окончание романа. Ранние пьесы о Дон Хуане (например, «Севильский озорник, или каменный гость») не оканчивались на гибели героя, действие продолжалось, восстанавливалась гармония, нарушенная насмешником: разьединенные им пары сочетались браком. В литературе испанского романтизма пьесы и рассказы о соблазнителе обыкновенно кончались смертью Дон Хуана (поэма Эспронседы, драма Соррильи), достигая таким образом трагической кульминации, за которой не должно было следовать дополнительных эпизодов, способных сгладить впечатление. Исторические же романы Вальтера Скотта, то есть традиция, которой, без сомнения, следует испанский автор, обыкновенно завершались счастьем главного героя и его возлюбленной, победой над их врагами и разрешением исторических противоречий (Узверли, Квентин Дорвард, Айвенго).

Телесфоро Труэба не заканчивает роман смертью Гомеса Ариаса. Автор продолжает повествование, рассказывая о победе над маврами (то есть завершая исторический роман подобно Вальтеру Скотту) и о восстановлении гармонии после гибели грешника: Леонор де Агилар обручается с Антонио де Леива, прежде неудачливым женихом Теодоры. Автор оканчивает произведение рассказом о судьбе Теодоры, которая, не вынеся разлуки с возлюбленным, вскоре и сама умирает, сжимая в руках его портрет (интересно, что незадолго до этого героиня видит сон, в котором Гомес Ариас является ей озаренным сиянием, что, вероятно, может указывать на полученное им в загробном мире прощение). Таким образом, Телесфоро Труэба в концовке своего романа объединяет сразу несколько литературных традиций, но финальной точкой делает все же акцент на историю бескорыстной жертвенной любви героини, которая, возможно, как Инес в «Дон Хуане Тенорью» Соррильи, соединится с возлюбленным после смерти (ведь последние слова Гомеса Ариаса свидетельствовали о его раскаянии: «Theodora, injured and unfortunate girl, too late I appreciate thy value; too late I deplore my fault. Oh! If I regret existence, it is because I cannot live to prove my love and gratitude. Forgive me, Theodora! Forgive the repentant Gomez Arias!» [1]).

Итак, как было отмечено в начале статьи, работая над «Гомесом Ариасом или маврами Альпухарры», Телесфоро Труэба открыто ориентировался на пьесу Кальдерона и романы Вальтера Скотта, однако, сочетая две традиции, испанскую и английскую, создал образ героя, который во многом мог стать частью мифа, к которому в первой половине XIX века проявляли большой интерес его соотечественники, – мифа о Дон Хуане. Мы назвали ряд признаков и отличительных черт, присущих, по нашему наблюдению, донжуанам почти в любой интерпретации мифа. Всеми этими характеристиками (любвеобильностью, ветреностью, склонностью к насмешке) обладает Гомес Ариас из романа Телесфоро Труэбы, что, если учесть также присутствующие в сюжете темы смерти, греха и неизбежного за него воздаяния, позволяет соотносить этого персонажа с мифом о Дон Хуане.

Библиографический список

1. Trueba T.de. *Gomez Arias or the Moors of the Alpujarras*. Available at: <http://www.gutenberg.org/files/29916/29916-h/29916-h.htm>
2. Новикова Н.К. *Литература испанской эмиграции в Лондоне (1820-1830-е гг.)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва: МГУ, 2013.
3. Espronceda y Delgado J de. *El estudiante de Salamanca*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
4. Molina T.de. *El burlador de Sevilla: [Teatro]*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
5. Мольер. *Дон Жуан, или каменный гость*. Перевод М.А. Кузьмина. Собр. соч. в четырёх томах под ред. А.А. Смирнова и С.С. Мокульского. 1937; Т. II. Academia: 477 – 589.
6. *Дон Жуан: Комическая опера в 2-х действиях*. Либретто Л. да Понте; новый рус. текст Н. Кончаловской; Музыка В.А. Моцарта. Москва: Музгиз, 1959.
7. Zorrilla y Moral J. *Don Juan Tenorio: [Teatro]*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
8. Bécquer G.A. *El beso. Rimas y leyendas*. Madrid, 1871: 339 – 357.
9. Zamora A. *No hay plazo que no se cumpla, ni deuda que no se pague, y convidado de piedra*. Available at: http://books.google.ru/books?id=67QGAAAAQAAJ&pg=PP4&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
10. García Garrosa M.J. *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague, y convidado de piedra: La evolución de un mito de Tirso a Zorrilla*. Available at: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136100.pdf
11. Cardwell R.A. Spanish Romanticism. *European Romanticism. A Reader*. Под редакцией S. Prickett, S. Haines. London: Continuum, 2010: 57 – 59.
12. Llorens V. *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823 – 1834)*. Madrid: Editorial Castalia, 1979.
13. Montesinos Jose F. *Introducción a la historia de la novela en España, en el siglo diecinueve*. Madrid: Editorial Castalia, 1966.
14. Weinstein L. *The Metamorphoses of Don Juan*. Stanford: Stanford University Press, 1959.

References

1. Trueba T.de. *Gomez Arias or the Moors of the Alpujarras*. Available at: <http://www.gutenberg.org/files/29916/29916-h/29916-h.htm>
2. Novikova N.K. *Literatura ispanskoy 'emigracii' v Londone (1820-1830-e gg.)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva: MGU, 2013.
3. Espronceda y Delgado J de. *El estudiante de Salamanca*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
4. Molina T.de. *El burlador de Sevilla: [Teatro]*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
5. Mol'ер. *Don Zhuan, ili kamennyj gost'*. Perevod M.A. Kuz'mina. Sobr. soch. v chetyreh tomah pod red. A.A. Smirnova i S.S. Mokul'skogo. 1937; T. II. Academia: 477 – 589.
6. *Don Zhuan: Komicheskaya opera v 2-h dejstviyah*. Libretto L. da Ponte; novyj rus. tekst N. Konchalovskoj; Muzyka V.A. Mocarta. Moskva: Muzgiz, 1959.
7. Zorrilla y Moral J. *Don Juan Tenorio: [Teatro]*. San Fernando de Henares: PML Ediciones, 1995.
8. Bécquer G.A. El beso. *Rimas y leyendas*. Madrid, 1871: 339 – 357.
9. Zamora A. *No hay plazo que no se cumpla, ni deuda que no se pague, y convidado de piedra*. Available at: http://books.google.ru/books?id=67QGAAAAQAAJ&pg=PP4&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
10. García Garrosa M.J. *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague, y convidado de piedra: La evolución de un mito de Tirso a Zorrilla*. Available at: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136100.pdf
11. Cardwell R.A. Spanish Romanticism. *European Romanticism. A Reader*. Pod redakciej S. Prickett, S. Haines. London: Continuum, 2010: 57 – 59.
12. Llorens V. *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823 – 1834)*. Madrid: Editorial Castalia, 1979.
13. Montesinos Jose F. *Introducción a la historia de la novela en España, en el siglo diecinueve*. Madrid: Editorial Castalia, 1966.
14. Weinstein L. *The Metamorphoses of Don Juan*. Stanford: Stanford University Press, 1959.

Статья поступила в редакцию 18.07.18

УДК 821.161.1

Shakirova L.G., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of the World Literature of A.M. Gorky, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: Sh_ludgrig@mail

TYUTCHEV AND SCHELLING. Research of literature style of Tyutchev showed long time ago that there is an opinion about the impact of Schelling's philosophy upon the lyrics of Tyutchev, however, the works don't specify, if it was the early (the position of hylozoism and denying religion) or late Schelling (mystically configured after 1815). God is nature, and nature as the alienated children of God is philosophically not the same. The creation of the legend of shellingism of Tyutchev contributed to I.V. Kireyevsky, who visited Germany in 1829. In a letter to his brother he says about the acquaintance of Tyutchev with Schelling and the last of the mind and education of the Russian poet, with which the German thinker always "willingly talks". On the interview reports and Baron K. Pfeffel in his memoirs, published in "Russian archive" (1874, № 10) and reproduces in detail one of them, where Tyutchev argues with Schelling, who attempted "to reconcile philosophy with Christianity without its halo of divine revelation". These memories or not taken seriously, or even ignored by researchers who believe Tyutchev to be "close to Schelling in their attitude" (N.I. Berkovsky, K.V. Pigarev, etc.). The article proved that the philosophical development of Tyutchev and Schelling (at the time of their meeting) and having the common ground between them and suggests that the ratio of Tyutchev to Schelling was critical. The poet at this time is purely of pantheistic positions, tending to the ancient pantheism and in the spirit of ancient Greek philosophers, giving the nature of the "soul", "love" and "freedom", while Schelling's nature has long lost its "autonomy" and "autarchy" and is now only secondary in relation to the absolute.

Key words: autarchy of nature, dualism in philosophy, jenski romanticism, religious pantheism, "Summer evening", idea of development, chaos on water, "The last cataclysm".

Л.Г. Шакирова, канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник Института мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук, г. Москва, Email: Sh_ludgrig@mail

ТЮТЧЕВ И ШЕЛЛИНГ

В исследовательской литературе о Тютчеве давно утвердилось мнение о воздействии шеллинговской философии на лирику природы Тютчева, но при этом в работах не уточняется, какого именно Шеллинга – раннего, стоящего на позициях гилозоизма и отрицающего религию, или Шеллинга, мистически настроенного (после 1815 г.), стремящегося из своей философии, которую впоследствии определит как «положительную», сделать религию. Бог есть природа и природа как отчуждённое порождение Бога – это в философском отношении не одно и то же. Созданию легенды о шеллингианстве Тютчева поспособствовал И.В. Киреевский, посетивший Германию в 1829 г. В письме к брату он сообщает о знакомстве Тютчева с Шеллингом и о высокой оценке последним ума и образованности русского поэта, с которым немецкий мыслитель всегда «охотно беседует». Об этих беседах сообщает и барон К. Пфеффель в своих воспоминаниях, опубликованных в «Русском архиве» и подробно воспроизводит одну из них, где Тютчев спорит с Шеллингом, пытавшимся «примирить философию с христианством без его ореола божественного откровения». Эти воспоминания либо не воспринимаются всерьёз, либо вообще игнорируются исследователями, полагающими Тютчева близким Шеллингу по своему мироощущению (Н.Я. Берковский, К.В. Пигарёв и др.). В статье аргументированно доказывается, что философское развитие и Тютчева, и Шеллинга (к моменту их встречи) взаимоисключает какие-либо точки соприкосновения между ними и говорит о том, что отношение Тютчева к Шеллингу было критическим. Поэт в это время стоит на сугубо пантеистических позициях, тяготея к античному пантеизму и в духе древнегреческих философов наделяя природу «душой», «любовью» и «свободой», в то время как у Шеллинга природа уже давно утратила свою «автономию» и «автаркию» и теперь лишь вторична по отношению к абсолюту. Если же предположить, что на формирование философско-поэтической концепции Тютчева оказали влияние ранние работы Шеллинга, то в них немецкий мыслитель стремился представить природу как «находящуюся в состоянии бесконечной эволюции», последовательно внося в свою систему идею развития, и совершенно не свойственную тютчевской концепции мира, как это основательно доказывается в статье.

Ключевые слова: автаркия природы, дуализм в философии, иенский романтизм, религиозный пантеизм, «Летний вечер», идея развития, хаос на водах, «Последний катаклизм».

В научной литературе бытует традиционное мнение, что «символическая образность поэзии Тютчева навеяна, подсказана и вызвана самим строем шеллинговского учения» [1, с. 34]. Исследователи проецируют некоторые общеизвестные моменты шеллинговской философии на содержание тютчевской поэзии

(по традиционной схеме, что и то, и другое натурфилософского характера, подчас не предполагая, что в философском отношении это могут быть совершенно различные концепции и что взгляды Шеллинга за 50 лет его философской деятельности существенно менялись). Совершенно необъяснимо, как Тют-

чев, живя в Германии в 20-30-х гг. и вращаясь в самом центре её интеллектуальных интересов – в философских и литературных салонах Мюнхена, – неизменно продолжает оставаться преданным поклонником философии Шеллинга, между тем как слава его среди соотечественников уже заметно поблекла. Когда Мельгунов приехал в Германию с твёрдым намерением посетить Шеллинга, то он с удивлением обнаружил, что любимый русским юношеством немецкий философ «перестал пользоваться» здесь «прежней знаменитостью» и что теперь он стоит совершенно одиноко в Мюнхене и не имеет ни многочисленной школы, ни многочисленных друзей и последователей [2, с. 114]. Не понимая истинной причины падения его славы, Мельгунов с неодобрением пересказывает совершенно анекдотичную историю о желании соотечественников посмеяться над своим бывшим кумиром и его философией: «Недавно, – пишет Мельгунов, – Левальд в одной своей книге рассказывает, будто напротив квартиры Шеллинга в Мюнхене, висит на доме большая вывеска с надписью «реальная пивоварня». Оно бы, казалось, и забавно, что напротив **идеального** немецкого философа стоит **реальная** немецкая пивоварня, можно бы, кстати, назвать и улицу, где идеализм и реализм так кстати живут друг подле друга **улицей тождества**, да ещё придумать многое другое» [2, с. 114 – 115].

Эти наблюдения Мельгунова дают понять главное, что с «новой», «положительной» философией Шеллинга он, как и все приезжающие из России, не был знаком, так как в России увлечение Шеллингом запоздало на два десятилетия и его представления о работах немецкого философа ограничиваются знанием «Системы трансцендентального идеализма» (1800 г.). И поскольку, по признанию Мельгунова здесь же, в путевых заметках, «новая система Шеллинга ещё так мало известна» в России, он с особенным вниманием следил за ходом рассуждений Шеллинга о его «положительной» философии, пытаясь понять, какое место теперь в ней занимает природа, и был в полном замешательстве, узнав, что о природе у Шеллинга «новые мысли» и в его «позитивной» философии она займёт «отдельную её часть», «пятое отделение» [2, с. 127] т. е. последнее(!) место в системе.

Между тем как в ранних работах (см. «Первый набросок системы натурфилософии...» 1799 г.) природа некое оживотворённое и в какой-то степени божественное деятельное первоначало, она «сама определяет свою сферу..., никакая чуждая сила не может вторгнуться в её пределы; все её законы имманентны, или природа является законодательницей для себя самой (автономия природы). Всё, что совершается в природе, должно найти себе объяснение также из деятельных и движущих принципов, которые заключены в ней самой, или природа довольствуется сама собой (автаркия природы)» [3, с. 130].

Шеллинг в начале своей деятельности стремится к упразднению сложившегося дуализма в философии (либо материя без жизни, либо дух без материи) и, следуя за предшественниками (Гердером и Гёте), пытается «пантеистически» примирить противоположность духа и материи, сведя их в единство в своих ранних работах. Эти усилия Шеллинга были подхвачены ранним иенским романтизмом. «Природа не была бы природой, если бы она им (духом – Л.Ш.) не обладала» [4, с. 133].

Шеллинг *сознательно* становится на позиции гилозоизма (связанного с одушевлением материи), в котором нет противопоставления идеального материальному. В определении роли природы и её законов ранний Шеллинг явно тяготеет к античному пантеизму, ещё не оторвавшемуся полностью от мифологических представлений, и очень важно для дальнейшего изложения материала обратить внимание на его собственную формулировку, по которой природа «из самой себя организованное и само из себя организующее целое... положение, которое как раз есть принцип натурфилософии» [3, с. 130]. Его в это время особо привлекает греческая мифология, в которой не противопоставлялись идеальное и реальное, потому что её боги не были внеприродными и сверхприродными [5, с. 136], она не ведала ни абсолютно чистого духа, лишённого материальности, ни абсолютно мёртвой материи. В этом видит Шеллинг отличие античной культуры от новейшей (христианской): «Там нет двух миров – чувственного и сверхчувственного, но есть *единый мир*». В этом смысле молодой Шеллинг не приемлет христианства, «возможного только в абсолютной раздвоенности» [5, с. 141]. Поэтому для культуры нового мира природа оказалась «закрытой книгой, ввиду того, что он мыслил её не самоё по себе, как таковую, но как подобие невидимого духовного мира» [5, с. 136]. Вся система символов построена на этом двоении. Более приемлемой может быть лишь та система символов, где душа и тело нераз-

рывны, а «принцип христианства заключается в абсолютном перевесе идеального над реальным, духовного над телесным» [5, с. 151]. Этим вызван интерес Шеллинга и романтиков к мифу, в котором преодолевалась противоположность между идеальным и реальным. Искусство, по Шеллингу, должно быть основано на «способности воссоединения идеального и реального. Она есть та способность, посредством которой идеальное есть в то же время и реальное, душа есть тело» [5, с. 85]. Преодоление кризиса метафизической культуры вызвало актуализацию античной культуры и обращение романтиков на разном уровне к общим культурным истокам. Шеллинг идёт по пути использования элементов античной космогонии, создавая свою поэму «Эпикурейское исповедание веры Гейнца Видерпорста», утверждая, что материя – истинная мать всех вещей, стихия всякой мысли, начало и конец знания.

«Энтузиазм безверия», по определению Шлегеля, пронизывает почти все работы Шеллинга до 1800 г. Эмпиризм, как негативное последствие новейшей культуры устранил поэтическое целостное видение мира, устранил и «все символические созерцания» [5, с. 150], поскольку «останавливается на ступени опыта» [6, с. 105] экспериментального изучения, разъявшего природу на части и уничтожившего всякие связи. «Исследователи природы, взрезая острым ножом, пытались исследовать внутренний строй и взаимоотношения частей. Ласковая природа умирала у них под руками и от неё оставались лишь трепещущие останки» [7, с. 115 – 116]. С точки зрения Шеллинга и иенских романтиков, опыт и наука дробит мир и не говорит о сокровенной Тайне Целого, ибо какой же опыт и наука могут говорить о божественности всего. От эмпирического мышления к символическому – таков путь, предлагаемый романтизмом. «Для красоты, для вечности и т.д. пригодны лишь символы» [8, с. 233].

Призыв романтизма к художественному восприятию мира как единого живого целого, стремление раннего романтизма воскресить языческое мироощущение, испытывая при этом вполне объяснимую тягу к мифу, – всё это оказалось созвучным Тютчеву, а также его наставнику С.Е. Раичу, великопепному знатоку античной классики, и он не остался чужд философским исканиям эпохи, призывая новых поэтов возродить древнюю точку зрения на природу, «оживить лучами философии» бывшие «мёртвые пейзажи» в поэзии. «Но если бы явился её преобразователь и дал ей другую форму, другой ход» [9, с. 268]. Тютчев по сути осуществил желание своего учителя, превратив мир «вымыслов чудесных» в реальный мир своей поэзии благодаря творческому воображению, постоянной готовности, всегда присущей ему, «вообразить себя перенесённым ко временам мифологическим» [10, с. 471].

Тютчев не остался в стороне от стремлений раннего иенского романтизма к символике в художественной реализации идеи всеединства Живой природы. Пантеистическая мифология Тютчева 1820-1830 гг. оказывается символикой природы, поскольку сознательно создаваемый миф есть, прежде всего, символ. Тютчевская концепция природы, как бы ни была она близка мифологической, всё же есть метафора мифологического взгляда на мир, поскольку сама восходит к мифологической традиции. Создавая совершенно оригинальную пантеистическую концепцию, Тютчев осуществляет на деле то, что осознавалось ранним иенским романтизмом как возможность, которую Шеллинг после 1800 г. исключил в связи с его стремлением к созданию «новой мифологии при её полной противоположности античной» [5, с. 152], поскольку теперь придерживается мнения, что «нельзя стремиться навязать христианской культуре реалистическую мифологию греков, скорее нужно, наоборот, насадить в природе её идеалистические божества (т. е. христианской культуры – Л.Ш.), подобно грекам, перенесшим в историю свои реалистические божества» [5, с. 151]. Шеллинг, как видно, даёт религии новое местожительство – в своей натурфилософии. Теперь «в высшей умозрительной физике следует искать возможности будущей мифологии и символики» [5, с. 152], которая отличается от его прежней умозрительной физики, т.е. натурфилософии до 1800 г. тем, что «развивается из идеалистического начала» [5, с. 151]. Новый миф должен возникнуть на основе сплава натурфилософии с религией и в этом видит Шеллинг «назначение всей новой поэзии... Всякий великий поэт призван превратить в нечто целое открывшуюся ему часть мира и из его материала создать собственную мифологию; мир этот (мифологический мир) находится в становлении и современная поэту эпоха может открыть ему лишь часть этого мира; так будет вплоть до той лежащей в неопределённой дали точке, когда мировой дух сам закончит им самим задуман-

ную поэму и превратит в одновременность последовательную смену явлений нового мира» [5, с. 151].

Начиная с «Системы трансцендентального идеализма» (1800 г.), это уже другой Шеллинг. Он пока признаёт в «Системе...» равнозначность натурфилософии и трансцендентального идеализма, но приоритет в пользу духа. Жизнь ранних деклараций Шеллинга была недолгой и энтузиазм безверия быстро исчерпал себя. На смену учению об эволюции природы шло учение об эволюции бога – абсолюта. Уже в «Системе...» Шеллинг провозглашает: «...всё, что вообще существует, в состоянии быть только для Я, никакой же другой реальности вообще не может быть» [8, с. 63] (ср. с цитируемым выше отрывком из работы Шеллинга «Первый набросок системы натурфилософии», какая разница!). В последующих работах (начиная с «Философии и религии» 1804 г.) мир обусловлен сущностью бога и связан с нею, но не просто равен ему; здесь уже явное расхождение с Гёте и его единомышленниками, чьё «устойчивое мировоззрение неизменно учило видеть бога в природе и природу в боге» [11, с. 62] в духе Спинозы: «*deus sive natura*», т.е. «бог есть природа». Намечается нарушение пантеистического равновесия (что приводит впоследствии к разрыву пантеистического единства души и тела). Шеллинг отступает от прежних философских позиций, считая их негативными. В онтологическом плане различие (не признаваемое или не осознаваемое исследователями в работах о Тютчеве) натурфилософии («умозрительной физики») первого (до 1800 г.) и второго (после 1800 г. приблизительно до 1815 г.) периодов совершенно очевидно: в первом периоде признание Шеллингом по сути в качестве единственной реальности материи и в связи с этим отрицание религии – «в припадке энтузиазма неверия Шеллинг написал эпикурейский символ веры» [11, с. 474], во втором периоде уже в «Философских исследованиях...» (1809 г.) Шеллинг предлагает новое соотношение между духовным и материальным, между богом и природой, теперь мир есть «природа в боге неотделимая, правда, от него, но всё же отличная от него сущность» [5, с. 26]. А через год (в «Штутгартских лекциях») Шеллинг уже чётко разграничивал два принципа: «Сам бог стоит выше природы, природа есть его трон, начало, подчинённое ему...» [12, с. 738]. Бог есть природа и природа как отчуждённое порождение бога – это в философском отношении не одно и то же! Ряд исследователей, утверждая или отрицая воздействие идей Шеллинга на тютчевскую лирику, не уточняют при этом, какого именно Шеллинга – раннего, отрицающего религию, или Шеллинга, мистически настроенного, объединяющего свою философскую систему с религией (вернее, стремящегося из своей философии, которую он впоследствии определит как «положительную», сделать религию)¹.

Отсюда недостаточное внимание, а подчас прямое игнорирование философского материала эпохи, хотя уместно в данном случае напомнить ироничное замечание А.Ф. Лосева по аналогичному поводу: «Я не знаю, что за штука такая чистая история или филология» [13, с. 288]. Современный исследователь разделяет то, что являлось синтезом для представителей иенской школы, известной плодотворным союзом писателей-романтиков и философов, в результате которого в этот период «философия поэтизирует, а поэзия философствует» [6, с. 89].

В тех же «Философских исследованиях...» Шеллинг, критикуя все известные ему понятия пантеизма (так, пантеизм Спинозы «есть фатализм», предлагает своё определение пантеизма, вернее, свой вариант пантеизма – **«религиозный пантеизм»** [14, с. 53 – 54, 71 – 72]. А к 1828 году, моменту знакомства с Тютчевым, Шеллинг уже давно утвердил себя как мистик-волютарист (общеизвестный факт в философской литературе о Шеллинге, что он после 1815 г. окончательно перешёл на позиции философии откровения и мифологии – третий заключительный период его деятельности). Начал свою деятельность Шеллинг философией природы, а закончил философией религии. П. Киреевский, оказавшийся в 1829 г. в Мюнхене, сообщает в письме к брату о знакомстве Тютчева с Шеллингом и о высокой оценке последним ума и образованности Тютчева, с которым «всегда охотно беседуешь». Возможно, это высказывание и послужило поводом к такому скороспелому утверждению «шеллингианства» Тютчева, доходящему подчас до абсурда.

Одну из таких бесед Тютчева с Шеллингом воспроизводит в воспоминаниях о Тютчеве К. Пфеффель (родственник жены Тютчева).² В исследовательской литературе эти воспоминания не воспринимаются всерьёз, поскольку противоречат устоявшемуся положению о воздействии Шеллинга на духовное самосознание русского поэта. Между тем, они представляют неоспоримую ценность, где содержится очень важная характеристика тех бесконечных споров, которые вели в Мюнхене Тютчев и Шеллинг. Даже К.В. Пигарёв в своей монографии с недоверием комментирует высказывания Пфеффеля «о запомнившемся ему возражении Тютчева Шеллингу», который, якобы «увлеклся идеею примирить философию с христианством, без его ореола божественного откровения» и приводит мнение К.С. Петрова в неопубликованной работе «Тютчев и Шеллинг». «Есть все основания отрицать правильность свидетельства Пфеффеля; *такого слова не могло быть*, или, иначе говоря, в уста Тютчева вложены слова, которые не могли быть возражением Шеллингу; Шеллинг должен был бы признать безусловную правильность всего высказанного Тютчевым, потому что по существу таковы же были и его мысли в данном вопросе» [15, с. 58].

Но ведь весь ход философского развития Шеллинга до этого момента доказывает обратное!!! Более того, перемену философских позиций Шеллинга осознавали его же современники и прежде всех его философский противник Якоби, дважды обрушиваясь с критикой на Шеллинга. В первый раз (1803 г.), имея перед глазами раннюю натурфилософию Шеллинга, Якоби выступил против отождествления бога и природы, т.к., по его мнению, безличный бог пантеизма – отрицание бога вообще, уничтожение бога как силы, стоящей над природой. Обвиняя Шеллинга в атеизме, Якоби видел в нём единомышленника своих бывших оппонентов по шумевшей дискуссии в 1880-х годах о философии Спинозы (Гёте в то время пытался доказать ему, что «атеизм и спинозизм – два различных понятия» [16, с. 287]. Во второй раз (1811 г.) Якоби выступает уже против нового учения Шеллинга (т.е. после публикации Шеллингом двух его работ: «Философия и религия» и «Философские исследования...»), в котором «натурализм заигрывает с религией и прикрывается маской платонизма и теизма» [12, с. 729].

К тому же Якоби вряд ли могла импонировать идея Шеллинга о саморазвитии бога-абсолюта, недопустимая с точки зрения религии (Шеллинг, создавая свою онтологию, тем самым опровергал акт одновременного творения мира богом в христианской онтологии).

Итак, спор между Тютчевым и Шеллингом свидетельствует о *несовпадении* философских позиций Тютчева и Шеллинга, (с чем не согласен К.В. Пигарёв и др. и в чём кроется причина недоверия к Пфеффелю). То, что соединяет Шеллинг (натурфилософию с религией), Тютчев считает недопустимым, «невозможным» сочетанием. «Едиственная философия, совместимая с христианством, вся полностью заключается в Катехизисе. Нужно либо верить в то, во что верил святой Павел, а вслед за ним Паскаль и преклоняться перед «Безумием Креста», либо всё отрицать» [17, с. 395]. *Либо верить* слепо («в безумие креста»), что составляет сущность религии³, *либо отрицать*, что является уделом философии (сомнение – зародыш философии); либо религия, либо философия – и третьего не дано. Этот спор (только с другого конца) в какой-то степени повторяет давний спор Якоби с Шеллингом, только Тютчев готов «всё отрицать» в момент спора с Шеллингом (И нет в творении творца и смысла нет в мольбе) ... и вообще *нигде о боге, но лишь о божестве природы*, создавая в это время «Летний вечер», «Полдень» и другие стихотворения). Тютчев в это время за философскую идею одушевлённости природы, которую можно выразить символически посредством мифа, т.е. сознательно употребляемого художественного средства для выражения философской идеи). Якоби в период «печатных» споров с Шеллингом призывал верить, пользуясь выражением Тютчева, в то, «во что верил святой Павел», но сходились в одном: *невозможности соединения несоединимого*.

Очень правдоподобно свидетельство Пфеффеля! Во всяком случае, философское развитие и Тютчева, и Шеллинга (к моменту их встречи) взаимоисключает какие-либо точки сопри-

¹ Автоматизм утверждений о воздействии шеллинговской философии на поэзию Тютчева объясняется боязнью авторов выйти за рамки филологического исследования.

² В начале своих воспоминаний Пфеффель приводит дату своего знакомства с Тютчевым – 1830 год, значит, разговор Тютчева с Шеллингом, при котором он присутствовал, происходил в 1830-х годах [17, с. 395].

³ Гёте, не принимая религиозных деклараций Якоби, свёл их содержание к следующему тезису: «В Бога можно только верить» [12, с. 722].

косновения между ними⁴ и говорит о том, что отношение Тютчева к Шеллингу было критическим. Это И. Киреевского, явно тяготеющего к поздним мистическим конструкциям немецких романтиков, восхищала «смесь веры и разума» в философии Шеллинга, т.к. она «сопрягается с высшими вопросами веры» и в то же время «прикасается развитию наук и внешней образованности» [18, с. 252]. (Ср. высказывание Киреевского с высказыванием Шлегеля, в котором последний также за «смесь веры и разума», явно солидаризируясь с Шеллингом: «Вера, отделённая от знания и противопоставляемая ему, не является философией») [6, с. 341].

Тютчев, не приемля «невозможное» сочетание (сам ход тютчевской лирики до 1840 года убеждает в этом!), отрицает философию Шеллинга. И это вполне понятно, поскольку сам в это время стоит сугубо на пантеистических позициях, тяготея к античному пантеизму, и в духе древнегреческих философов наделяет природу «душой», «любовью» и «свободой», сохраняя античное единство души и тела в лирике этих лет, в то время, как у Шеллинга природа уже давно утратила свою «автономию» и «автаркию», свою свободу и самостоятельность и теперь лишь вторична по отношению к абсолюту. В системе Шеллинга (к моменту его знакомства с Тютчевым) наблюдается нарушение прежнего пантеистического принципа равновесия: абсолютный перевес идеального над реальным, духовного над телесным. Разделение духа и материи, бога и природы Шеллинг начал с обоснования несвободности природы, тем, что вынес её существование *вне* бога (см. в «Философских исследованиях»: «...только несвободное, поскольку оно несвободно, существует вне бога») [14, с. 17]. Божественное начало у Шеллинга начинает существовать в виде самостоятельного принципа, (до 1800 г. оно было разлито во всей природе). Тютчев в лирике (особенно в 20-е годы) сознательно воскрешает гилозоизм (см. об этом ниже), а Шеллинг «выживает» его полностью из своей философии, уже в «Системе...» гилозоизм – «система абсурдная в той мере, в какой *самоё материю она принимает в качестве разумной*» [8, с. 367] и, как видим, последовательно отрекается от своих прежних взглядов, постепенно становясь на точку зрения традиционного богословия, считая, что бог возвышается над всем материальным, т.к. в последнем уже не видит основания всего существующего.

Тютчев, поддерживающий знакомство с Шеллингом в 30-е годы, знал непосредственно Шеллинга, отрицающего наличие свободы у природы, и думаю, что стихотворение «Не то, что мните вы, природа», созданное в 30-е годы, скорее всего относил к Шеллингу, поскольку здесь высказывается против «садовника», того же шеллинговского «абсолюта», «внешней, чуждой силы», по мнению которой происходит развитие всеобщей природной жизни («Иль зреет плод в родимом чреве\ Игою внешних, чуждых сил?»), противопоставляя шеллинговской свою точку зрения на природу, как на личность, свободную во всех своих проявлениях, перечисляя все признаки осмысленного её существования: «душа», «свобода», «любовь», «язык», вероятнее всего развёрнутые в двух исключённых цензурой строках. Тютчев защищает природу от шеллинговских посягательств на её свободу: природа сама по себе значима и ни в каких «садовниках» не нуждается, а также против шеллинговского мистического восприятия природы, выискивающего источник жизни за её пределами посредством особого рода созерцания – «интеллектуальной интуиции» – «внутреннего я», «с помощью которого достигается полное единство абсолюта с самим абсолютом»; интеллектуальное созерцание – «способность одновременно порождать и созерцать известные акты духа» [8, с. 51, с. 413]. Тютчев иронизирует над шеллинговской теорией интеллектуальной интуиции в стихотворении «Безумие», тесно связанным по смыслу (!) со стихотворением «Не то, что мните вы, природа». «Интеллектуальная интуиция» Шеллинга – божественный дар – присущий лишь избранныкам духа, стремящимся мистическим путём проникнуть в глубины природы, превращается у Тютчева в безумную теорию (см. строку «зарывшись в пламенных песках»; перефразируя выражение «строить на песке», но *пламенные* пески – символ особой безжизненности теории) ввиду утраты способности видеть и слышать вокруг себя живую жизнь природы, то, что творится на её поверхности. Природа зримая незрима для их «стеклянных очей», выискивающих особого духа, источник жизни природы «в

облаках» (в стихотворении «Нет, моего к тебе пристрастия...», созданном в 30-х гг., Тютчев с особым пафосом восклицает: «Духов бесплотных сладострастия Твой верный сын не жажду я»), и не случайно их, объединённых общим «безумием», окружает безжизненный пейзаж – «растреснутая» пустыня. В стихотворении «Не то, что мните вы, природа...» в противовес представлениям все тех, которые по-настоящему «не видят и не слышат, живут в сём мире, как впотьмах», не способны, в отличие от природы, чувствовать: «весна в душе их не цвела», поскольку душа их, в отличие от души природы, давно мертва, следует описание всеобщей мировой жизни, говорящей языками лесов, звёзд, грозы, в котором особую смысловую ёмкость приобретает строка «И жизни нет в морских волнах» – одна из вариаций тютчевской формулы единства, понятого в античном смысле, души и тела (см. об этом ниже). Природа дышит, любит, говорит – живёт *сама по себе* – таково пантеистическое резюме Тютчева. Чередой проходят в последних строках стихотворения все основные символы тютчевской лирики природы 20-30-х годов.

Если же предположить, что Тютчев был хорошо знаком с ранними произведениями Шеллинга до 1800 г. и именно они оказали существенное воздействие на формирование философско-поэтической концепции Тютчева, тяготеющей, как и ранняя шеллинговская, к античности, то увлечение античностью было лишь общей типологической приметой романтизма, и Шеллинг уже в первых своих работах одновременно пытался преодолеть влияние античного пантеизма, последовательно внося в свою систему идею развития, доставшуюся ему в наследство от его ближайших предшественников, Гердера и Гёте, и совершенно не свойственную тютчевской концепции мира. Уже во «Введении в умозрительную физику» Шеллинг стремится показать природу как «находящуюся в состоянии бесконечной эволюции», несущей вечно новое содержание. Эволюционная лестница Шеллинга (непрерывный ряд ступеней, восходящий от самого простого звена природы до самого сложного явления – произведения искусства) – образ, наиболее часто встречающийся в высказываниях Любомудров в 1820-х гг. (например, рассуждения Одоевского о пригодности каждого века предыдущим, о восхождении человеческого общества к «зрелости», о «лестнице форм духа»). Собственно мысли о развитии как поступательности, качественном возвышении и были теми «новыми» мыслями, блеснувшими в Германии для Любомудров. Но «натура античная» (по определению Хомякова) Тютчев создавал свою поэтическую модель мира, отличную от устоявшейся, основанной на принципе развития. Тютчевская модель воспроизводила античную за сугубо присущими ей законами и наиболее компактно описанную Аристотелем в одном фрагменте: «Из первых философов большинство полагало в виде материи *единое начало всего*; то, из чего сущее состоит (1); *из чего, как первого, оно рождается и в чём, как последнем, оно гибнет* (2); *то, сущность чего сохраняется, а состояние изменяется*» (3) [19, с. 268]⁵.

Тютчевский хаос – исходно мифологическое понятие лирики природы первого периода, т.е. до 1840 г. – включает в себя все эти 3 идеи. Греки всё разнообразие мира сводили к одной субстанции. «Фалес – родоначальник этой философии говорит, что это вода, потом и земля из воды появилась» [19, с. 268]. Первоначально вселенной полагалось древними философами в виде одушевлённой материи, качественно по-разному определяемой: у Фалеса – вода, у Анаксимандра – воздух, у Анаксимандра – апейрон, у Гераклита – огонь. Становится понятным, откуда у Тютчева представление о хаосе именно как о текучей стихии. Хаос имеет у него морское обличье в стих. «Последний катаклизм (см. также в «Видении» – хаос «на водах», «Как океан объёмлет шар земной» – «стихия бьёт о берег свой» и поздняя трансформация, а вернее, последнее явление хаоса в стих. «Смотри, как на речном просторе» – «всеобъемлющее море»), поэтому море в свою очередь Тютчев описывает как хаотическую стихию в стих. «Сон на море», в котором, несомненно, на фалесовский хаос в сознании Тютчева накладываются картины *бушующего* библейского хаоса через Мильтона, использовавшего библейский текст почти без изменений в 7-й книге о сотворении мира⁶. Но на концепцию тютчевского хаоса повлияли именно античные представления, а не библейские.

⁴ Единственное, с чем Тютчев мог бы согласиться, так это с мыслью Шеллинга, высказанной им в «Философских исследованиях ...» задолго до их беседы, что «время чистой веры (христианской – Л.Ш.) прошло» [14, с. 74], но не с его стремлением к созданию новой веры.

⁵ А.Ф. Лосев, основываясь на других источниках, выделяет в античном комплексе 3 такие идеи: 1) идея единства всего; 2) идея неуничтожимости всего; 3) идея антитезы индивидуальных вещей и близких стихий [13, с. 104 – 105].

⁶ В юношеской «Урании» Тютчев среди прочих имён, оказавших влияние на него, называет и имя Мильтона.

Когда пробьёт последний час природы,
Состав частей нарушится земных:
Всё зримое опять покроют воды,
И божий лик изобразится в них!

Хаос Тютчева (в отличие от библейского) не только текущая первоматерия, первотело мира. «Божий лик» – космическая душа вселенной, – «изобразится», проявится в первобытных водах хаоса: Тютчев вместо библейского «божьего духа», который «носится над водами» (в этой библейской фразе уже *разделение двух начал*: на творца, «духа» и на первичный строительный материал) не случайно употребляет «божий лик», который у него растворён в водах, слит с ними, проглядывает (поэтому ещё и «божий лик») из них: «божий лик» (в то же время и не «бездушный лик») разумная сила, проникающая всё первовещество, оживотворяющая, одушевляющая тело мира – первобытную жидкую материю и вместе они составляют живую массу – первоисточник всеобщей жизни. *Это всё и есть первобожество*⁷ Тютчев возрождает античный гилозоизм – представление об одушевлённой материи, что, по словам А. Ф. Лосева, является «первой и необходимой предпосылкой диалектического символического мышления» [13, с. 108], и делает сознательный шаг в сторону мифа. Античное понятие живого всеединства (которое и есть I закон античной модели мира), понятие Тютчевым как единство Бытия и Сознания, как единство души и тела, у него на первом плане (таким образом, трансформация библейского мифа, перевод его в иную смысловую плоскость в тютчевском тексте не был случайным), и как живой организм – это единство уже представлено за год до создания «Последнего катаклизма» в стих. «Летний вечер». Фалесовское утверждение «всё полно богов» – формула всеобщего обожествления, – художественно переосмысленное Тютчевым, реализуется во многих стихотворениях I периода: помимо «божьего лика» – всеобщей космической души – и Зевс, и Гера, и Пан, т.е. мифологические образы потому и характерны для творчества Тютчева, особенно 20-х годов, что их появление было вызвано самим комплексом идей этого периода. Б. Козырев, выявляя античные корни натурфилософских воззрений Тютчева, даёт своё истолкование происхождению хаоса Тютчева: «Этот тютчевский хаос есть именно древний хаос Гесиода в более абстрактной форме, вошедший в историю философской мысли как *беспредельное Анаксимандра*. Здесь прежде всего необходимо помнить, что хаос у Тютчева дважды в «Ночном ветре» и в «Сне на море» назван беспредельным, а «беспредельное» термин Анаксимандра и ничей больше» [20, с. 125].

Но на это можно возразить:

во-первых, у Анаксимандра беспредельное – это первовещество, качественно никак не определяемое (можно понять и таким образом: качественная неопределённость первовещества ввиду беспредельности составных элементов в него входящих. См. во фрагменте Аэзия: «По крайней мере, Анаксимандр говорил, что начало должно быть беспредельным именно для того, чтобы источник рождения не иссякал» [1, с. 14]. Тютчевский хаос, в отличие от хаоса Анаксимандра, как уже указывалось выше, качественно определён;

во-вторых, ссылаясь опять-таки на древние источники, имея в виду мнение Симплиция, утверждавшего, что «принимавшие за основу какую-нибудь стихию, считали её бесконечной, как, например, Фалес воду» [21, с. 9], что, по сути, у Симплиция является синонимом беспредельного. У Тютчева «беспредельное» можно понимать в качестве пространственной безграничности жидкой первоматерии (см., например, в стих. «Как океан объёмлет шар земной» строку «в неизмеримость тёмных волн»).

Б. Козырев изыскивает сходство в отдельных чертах, не замечая, что в совокупности они составляют одно единое Живое Понятие. Хаос Тютчева – водяной, беспредельный, вечный, божественный, самодвижущийся от цикла к циклу (см. ниже) – и все эти определения составляют то поэтическое Живое Понятие, которое и становится мифом. В нём отражаются философские воззрения и Фалеса, и Анаксимандра, и Гераклита, и Платона – короче говоря, всё античное язычество в полёте тютчевской мысли и фантазии.

«Последний катаклизм» объёмлет весь ход жизни вселенной, который начинается происхождением из первобожества и оканчивается возвратом в божество. И это есть соблюдение II закона, характерного для всей древнегреческой классики. Анак-

симандр, друг Фалеса, утверждал, что в Беспредельном заключается всякая причина всеобщего возникновения и уничтожения. Из него-то, говорил он, выделились небеса и вообще все миры, число которых бесконечно. Он объявил, что все они погибают по истечению весьма значительного времени после своего возникновения, причём с бесконечных времён происходит *круговращение их всех* [21, с. 13]. Тютчев использует идею катаклизма, распространённую во всех мифологиях, для создания собственного мифа о периодической гибели и возрождении мира из хаоса. Следует обратить внимание ещё и на такой факт: движение в тютчевском мифе, как и в мифах, а также древнегреческой философии, тесно связанной с мифологическими представлениями, может идти не только от хаоса к космосу, но действие может развиваться в противоположном направлении, от космоса к хаосу. Таким образом, время у Тютчева оказывается *обратным* противоречащим библейскому линейному времени, в котором гибель мира воспринимается как исторический финал⁸. Иначе у Шевырёва в стихотворении «Я есмь!»:

Звучи дотол, как слиясь

Со звуками миров в ниществе падающих,

Ты возгоришь в последний раз...

Здесь в основе оды лежит библейская легенда о творении и окончательной гибели мира, после которой не мыслится возрождение. (В этом смысле можно говорить о теологической направленности его натурфилософии). У Тютчева в строке «Всё зримое опять покроют воды» «*опять*», т.е. *ещё раз*, снова водворится хаос, после которого, очевидно, будет возможно новое прояснение мира, т.е. возрождение. И так будет вечно, поскольку вечен хаос. Не случайно, хаос у Тютчева оказывается «родимым» («о страшных песен сих не пой Про древний хаос про родимый»), т.е. всё из себя *порождающим* и всё в себя вбирающим. «Всё зримое *опять* покроют воды» – первобытного хаоса, после чего будет возможным новое существование мира во времени, т.е. новое круговращение времени и связанного с ним мирового становления, и эта смена совершается периодически в течение всей вечности. Иначе говоря, вечность у Тютчева сводится к *бесконечной последовательности круговоротов времени*. Возникает структура, подобная мифологической. Платоновское мифологическое время как «подвижный образ вечности» уже присутствует в юношеском стихотворении Тютчева «На новый 1816 год»: «О, время, Вечности подвижное зеркало!». Идея циклической повторяемости мира отсутствует в оде Шевырёва и вообще не характерна для его концепции, поскольку циклическому понятию чудно понятие истории – одно из главных в поэзии Шевырёва и свойственное всем концепционным построениям Любомудров (которые в свою очередь следовали за Шеллингом, утверждавшим, что «...в понятие истории входит понятие бесконечной прогрессивности») [8, с. 341] и, наоборот, не присущее Тютчеву. К модели мира Тютчева никак не приложимо определение прогрессивной именно потому, что она связана с циклизмом, (развитие по кругу, как известно, не есть прогресс).

Таким образом, это разные модели мира и, стало быть, разные концепции времени (у Шеллинга и его последователей в России – динамичная, Тютчевская – статичная – мифологична, т.к. построена на античном соотношении времени и вечности, где время выступает как форма существования множества отдельных вещей, а вечность – форма существования единого первоначала, иначе говоря, Тютчев, трансформируя, осуществляет III закон античного мира как закон соотношения Единого (целого) со множеством отдельных вещей, бесконечного с конечным и который тесно связан с двумя предыдущими. По Аксимандру, отчуждение отдельных вещей (отдельных изолированных существований) от всеобщей материи есть первая «нечестивость», несправедливость, а их гибель и возвращение в лоно хаоса является восстановлением первоначального всеобщего торжества справедливости над несправедливостью, т.е. всё обособившееся от целого несёт наказание «по роковой задолженности... в назначенный срок времени» [19, с. 268].

Тютчев любит наблюдать, как возникает и исчезает «зло» индивидуальной жизни в хаосе (в целом), постепенность этого таинственного перехода в бесконечность, вызывающего особый пафос выражения чувства во многих стихотворениях: «Люблю сей божий гнев! Люблю сие незримо во всём разлитое таинственное зло!» ... «Как увядающее мило!».

⁷ В 1836 г. в стих. «Не то, что мните вы, природа» в строке «И жизни нет в морских волнах» в последний раз фиксируется символика единства души и тела.

⁸ По Шеллингу, пришествием должно завершиться развитие человечества [8, с. 354 – 358].

Тютчев в попытке воспроизвести языческую точку зрения на человеческое существование, наряду с желанием слиться с беспредельным, одновременно и опровергает подобную возможность (что считается естественным для природы, неестественно для человека):

И снова будет всё, что есть,
И снова будут розы цвести
И тёрны то ж ...

Но смысловая пауза, обозначенная многоточием, взрывает всю пантеистическую идиллию предыдущих строк:

Но ты, мой бедный, бледный цвет,
Тебе уж возрожденья нет, Не расцветёшь!

Чувство сопричастности мировому целому, слиянности с ним («всё во мне и я во всём») не идиллично, а проникнуто тоской небытия («Час тоски невыразимой»), вызывающей глухой бунт. Тютчевский индивидуум восстаёт в итоге против такой идеи бесследного растворения в мировой беспредельности, против языческой точки зрения, отрицающей индивидуальное существование вне целого, поскольку языческий пантеизм сопряжён с отрицательным отношением к человеческой индивидуальности вне природного целого. Тютчеву-философу дороже всего оказывается принцип личности, столь ненавистный в свою очередь Тютчеву-политику, так как «неизбежно должен прийти к ... отрицанию самого принципа власти между людьми», т. е. к революции, которая «есть не что иное, как апофеоз человеческого «Я», достигшего до своего полного расцвета» [22, с. 481, с. 484]. Эта последняя идея античного комплекса не вписалась в тютчевскую лирику, не стала органичной для неё, как две предыдущие. Отсюда непоследовательность Тютчева в своих пантеистических пристрастиях уже в 30-е годы. Слишком велико было в нём чувство человеческой особенности, и в этом смысле он никогда не смог бы сделаться последовательным пантеистом. Именно принцип личности «сокрушает» пантеистическую концепцию Тютчева, с таким искусством им же возведённую. Мысль Тютчева о невозможности единства человека и природы (гармония в природе и человек не имеет к ней отношения) неизбежно должна была параллельно повлечь мысль о невозможности её познания и одновременно сомнение в её божественности. Сама природа начинает восприниматься противоречиво: сохраняется по-прежнему мотив 30-х годов: утверждение её божественности (ср. стих. «Над виноградными холмами» и стих. «Хоть я и свил гнездо в долине»), но одновременно с ним возникает и новый: сомнение в том, что природа наделена душой и что в ней существует разумное божественное начало. С годами сомнение становится всё более и более отчаянным, что приводит к полному отрицанию «высшего смысла» в природе. Примером тому может служить сопоставление строк двух стихотворений: «Через ливонские я проезжал поля» и «От жизни той, что бушевала здесь». Но твой, природа, мир о днях былых молчит

С улыбкою двусмысленной и тайной,
Так отрок, чар ночных свидетель быв случайный,
Про них и днём молчанье хранит. (1830?)
Природа знать не знает о былом,
Ей чужды наши призрачные годы,
И перед ней мы смутно сознаём
Себя самих – лишь грёзю природы. (1871).

В первом случае природа «знает о былом», но не хочет раскрывать тайны, а сравнение (Так отрок, чар ночных свидетель быв случайный, Про них и днём молчанье хранит») не проясняет тайны, а лишь усиливает её ощущение. Само слово «улыбка» придаёт природе черты существа разумного и коварного («улыбкою» к тому же «двусмысленной»), сохраняющей тайну, свою историю. Во втором случае нет даже какого-либо намёка на тайну, напротив, звучит категоричное утверждение: «Знать не знает

о былом». У неё нет истории (ср.: у Новалиса: «А если у неё есть душа, то у неё есть история, есть прошлое и будущее» [11, с. 313], живёт только настоящим. Она равнодушна и беспристрастна, без «улыбки», без эмоции, бесчувственна... без души?

В ней *поочерёдно* (!) исчезает и растворяется всё. Она представляется некой машиной с вечным двигателем, бездуховной вечностью, «которой чужды наши призрачные годы» или бездуховным страшным всепожирающим существом, заглатывающим свои временные порождения. Всё в ней происходит, выражаясь словами Шеллинга, «в силу какой-то абстрактной необходимости».

Разрушение пантеистической концепции принципом личности, начатое в первом периоде, неизбежно должно было повлечь за собой постепенное разрушение мифа и исчезновение чрезвычайно важного символа – хаоса, поскольку в нём, как уже доказывалось выше, содержится полный комплекс взаимосвязанных идей, что в свою очередь объясняет взаимосвязанность символов. Шеллинг верно подметил главную особенность мифологической структуры: «Только в пределах такого мира возможны устойчивые и определённые образы...» [14, с. 105]. Невозможность полнокровной цельной жизни одной из идей этого комплекса в тютчевской модели мира ставило под сомнение и существование других, тесно с нею взаимосвязанных (напр., идею единства души и тела постепенной утратой веры в разумность и одушевлённость природы в сопоставляемых выше строках). Поэтому в лирике II периода, а именно после 1861 г., хаос как мифологический символ, исчезает навсегда (т. е. после создания стихотворений – «Смотри, как на речном просторе» и «Волна и дума», – в которых нет уже прежнего страстного томительного любопытства к хаосу. Это всего лишь простая констатация факта, вызывающая досаду, что и волна, за движением которой следил раньше с восхищением, и дума – и природное и человеческое – «два проявления стихии одной», вечный однообразный мираж). В лирике 50-70-х годов немыслимо вообразить появление таких стихотворений, как «Полдень» и «Летний вечер», где метафоры имеют символический характер. Их можно было бы охарактеризовать словами Андрея Белого: «Слово рождало образный символ – метафору; метафора представляется действительно существующей; слово рождало миф; миф рождал религию» [23, с. 440]. Но только Тютчев не был предан этой «религии» всю жизнь, и мнение о приверженности Тютчева одной философской концепции не имеет смысла!

Тютчев был «во пренях» с самим собой, и спор этот длился всю жизнь. Если и звучит с такой категоричностью:

И чувства не в твоих очах,
И правды нет в твоих речах,
И нет души в тебе...

– это только потому, что писалось стихотворение в период увлечения пантеизмом и одновременно, наряду с ним, возникало пантеистическое резюме Тютчева. В 50-70-е годы в лирике Тютчева вновь слышны христианские мотивы («Душа готова, как Мария, к ногам Христа навек прильнуть»), которые свидетельствуют о том, что Тютчев уже не находит удовлетворения в своей пантеистической концепции мира; ещё более усиливаются скептические интонации («Природа – сфинкс») и возникает сомнение в бывшем признании души у природы, но это сомнение перед лицом того, что дорого поэту.

Лирика природы Тютчева занята, прежде всего, мучительным поиском истины в крайне сложной идейно-культурной атмосфере эпохи. Тютчев в 20-30-е гг. творит миф на античной основе из стремления дать своё универсальное объяснение мира, каждый раз, с новой силой обосновывая и опровергая его. «В ней есть душа», ещё не утверждение, как показывает весь ход его лирики, а мучительный вопрос: есть ли?

Библиографический список

1. Античная философия. Фрагменты. Москва: 1940.
2. Антология мировой философии: в 4-х т. Москва: 1969; Т. 1; Ч. 1.
3. Белый А. Символизм. 1910.
4. Гайм Р. Романтическая школа. Москва: 1891.
5. Гёте И.В. Избранные философские произведения. Москва, 1964.
6. Гете И.В. Собрание сочинений: в 13 т. Москва, Ленинград, 1948; Т. 13.
7. Киреевский И.В. Полное собрание сочинений. Москва, 1911; Т. 1.
8. Козырев Б.М. Мифологемы Тютчева и ионийская натурфилософия. Историко-филологические исследования. Москва, 1974: 121 – 128.
9. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. Тула, 1930.
10. Магина Р.Г. Русский философско-психологический романтизм. Челябинск, 1982.
11. Мельгунов Н. Шеллинг. (Из путевых заметок). Отечественные записки. 1839; Т. 3: 112 – 128.

12. *Немецкая романтическая повесть*. Москва, Ленинград, 1935; Т. 1.
13. Пигарёв К.В. *Жизнь и творчество Ф.И. Тютчева*. Москва, 1962.
14. Пфеффель К. Воспоминания о Тютчеве. *Русский архив*. 1874; 10: 392 – 396 (на фр. яз.).
15. Раич С.Е. Рассуждения о дидактической поэзии. *Вестник Европы*. 1822; 7: 242 – 283.
16. Тютчев Ф.И. *Стихотворения. Письма*. Москва, 1987.
17. Тютчев Ф.И. Папство и римский вопрос. Полное собрание сочинений. Санкт-Петербург, 1913.
18. Фишер К. *История новой философии*. Санкт-Петербург, 1905; Т. 7.
19. Шеллинг Ф.В. Первый набросок системы натурфилософии. Для лекций. (1799). Извлечения. *Философские науки*. 1973; 1: 128 – 133 (в пер. З. Зайцевой).
20. Шеллинг Ф.В. *Система трансцендентального идеализма*. Ленинград: Гос. социально-экономическое издательство, 1936.
21. Шеллинг Ф.В. *Философия искусства*. Москва: 1966.
22. Шеллинг Ф.В. *Философские исследования о сущности человеческой свободы*. Москва, 1908.
23. Шлегель Ф. *Эстетика. Философия. Критика*: в 2-х т. Москва, 1983.

References

1. *Antichnaya filosofiya. Fragmenty*. Moskva: 1940.
2. *Antologiya mirovoj filosofii*: v 4-h t. Moskva: 1969; T. 1; Ch. 1.
3. Belyj A. *Simvolizm*. 1910.
4. Gajm R. *Romanticheskaya shkola*. Moskva: 1891.
5. Gete I.V. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. Moskva, 1964.
6. Gete I.V. *Sobranie sochinenij*: v 13 t. Moskva, Leningrad, 1948; T. 13.
7. Kireevskij I.V. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1911; T. 1.
8. Kozirev B.M. Mifologema Tyutcheva i ionijskaya naturfilosofiya. *Istoriko-filologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1974: 121 – 128.
9. Losev A.F. *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii*. Tula, 1930.
10. Magina R.G. *Russkij filosofsko-psihologicheskij romantizm*. Chelyabinsk, 1982.
11. Mel'gunov N. Shelling. (Iz putevyh zametok). *Otechestvennye zapiski*. 1839; T. 3: 112 – 128.
12. *Nemetskaya romanticheskaya povest'*. Moskva, Leningrad, 1935; T. 1.
13. Pigarev K.V. *Zhizn' i tvorchestvo F.I. Tyutcheva*. Moskva, 1962.
14. Pfeffel' K. Vospominaniya o Tyutcheve. *Russkij arhiv*. 1874; 10: 392 – 396 (na fr. yaz.).
15. Raich S.E. Rassuzhdeniya o didakticheskoy po'ezi. *Vestnik Evropy*. 1822; 7: 242 – 283.
16. Tyutchev F.I. *Stihotvoreniya. Pis'ma*. Moskva, 1987.
17. Tyutchev F.I. Papstvo i rimskij vopros. Polnoe sobranie sochinenij. Sankt-Peterburg, 1913.
18. Fisher K. *Istoriya novoy filosofii*. Sankt-Peterburg, 1905; T. 7.
19. Shelling F.V. Pervyj nabrosok sistemy naturfilosofii. Dlya lekciy. (1799). Izvlecheniya. *Filosofskie nauki*. 1973; 1: 128 – 133 (v per. Z. Zajcevoj).
20. Shelling F.V. *Sistema transcendental'nogo idealizma*. Leningrad: Gos. social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1936.
21. Shelling F.V. *Filosofiya iskusstva*. Moskva: 1966.
22. Shelling F.V. *Filosofskie issledovaniya o suschnosti chelovecheskoj svobody*. Moskva, 1908.
23. Shlegel' F. *Estetika. Filosofiya. Kritika*: v 2-h t. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 05.06.18

УДК 808.2; 001.38

Kirilin K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru
Skripchenko M.M., MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: scripchenko.marya@yandex.ru

FORMS AND METHODS OF POPULARIZATION OF SCIENCE IN RUSSIAN MEDIA. The article analyzes the main trends and problems in the sphere of popularization of science. Specific features of journalistic work on the preparation of the popular scientific text are noted; the basic principles and specific methods of scientific popularization are highlighted. The authors demonstrate the use of these methods on examples of selected public-political and popular science media. The researchers conclude that the most beneficial strategy for popularization of science is to use a variety of complementary and hybrid formats.

Key words: journalism, popularization of science, methods of popularization.

К.А. Кирилин, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru
М.М. Скрипченко, магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
 E-mail: scripchenko.marya@yandex.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУКИ В РОССИЙСКИХ СМИ

В статье анализируются основные тенденции и проблемы в сфере популяризации науки. Отмечается специфика журналистской работы по подготовке научно-популярного текста; выделяются основные принципы и конкретные методы научной популяризации. Демонстрируется применение данных методов на примерах выбранных общественно-политических и научно-популярных сетевых изданий; делается вывод о том, что наиболее выгодная стратегия по популяризации науки состоит в использовании множества взаимодополняющих и гибридных форматов.

Ключевые слова: журналистика; популяризация науки, методы популяризации.

Основные принципы научно-популярной журналистики

С каждым годом усиливается роль науки в обществе; при этом журналистика играет важнейшую роль в её популяризации, поэтому сфера научно-популярной журналистики является разновидностью массовых коммуникаций. Журналистика обладает набором приемов и принципов, при помощи которых адаптирует научный материал в медийное поле: редукция объясняемого явления до необходимого уровня; аналогия; принципы эмоционального отношения к предмету описания и прогнозирования практической значимости. Посредством этих принципов популяризатор информирует общество о новых изобретениях, откры-

тиях; знакомит аудиторию с учеными и их трудами; интеллектуально обогащает ее; побуждает научных деятелей к рефлексии и возможному корректированию исследовательской позиции [1, с. 3].

Существует множество форматов, в рамках которых наука предстает увлекательной. Их неотъемлемой составляющей являются визуальные элементы: видеоряд, рисунки и фотографии, схемы и т. д. [2, с.126 – 127]. Но в научно-популярных материалах все же первичен текст. Научно-популярные тексты находятся на стыке функциональных стилей: публицистического, художественного и научного. Отличает научно-популярный стиль то, что ему приписывается дополнительная коммуникационная задача

«перевода» на доступный неспециалистам язык [3, с. 237 – 238]. При этом многие специалисты отмечают специфику научной популяризации в Интернете: необходимость освоения новых способов записи, обработки и распространения информации, развитие новых форм и жанров [4, с. 160]. Аудитория в Интернете отличается рядом признаков: гетерогенность; рассредоточенность; анонимность и пр. [5, с. 36]. Поэтому, помимо создания материалов, журналист обязан следить за их распространением и взаимодействовать с аудиторией. Сетевое пространство формирует новые требования к журналистским текстам, но одновременно открывает широкий спектр возможностей.

Популяризация науки в современных сетевых СМИ

Нами было проведено эмпирическое исследование разноплановых изданий, как универсальных («Газета.Ру», «Полит.ру», «Бумага»), так и научно-популярных («Постнаука», «Биомолекула» и «N+1») за 2012-2018 гг. Общий объем эмпирической базы 92 публикации.

Дадим вначале краткий обзор выбранных изданий. «Газета.Ру» – общественно-политическое интернет-издание, основанное в 1998 г. Разнообразие рубрик на сайте указывает на широкую по интересам аудиторию и массовый уровень популяризации науки: «Технологии», «Лекции», «Космос», «Наука и власть», «Мракобесие». «Полит.ру» также появился в 1998 г. Научные материалы размещаются в разделах «Pro science» и в рубрике «Сколково». «Бумага» – общественная независимая интернет-газета, созданная в 2012 г. студентами Санкт-Петербургского университета. Здесь существует одноименная рубрика, где ученые представляют разные аспекты одной темы.

Что касается научно-популярных сайтов, «Постнаука» и «N+1» – политематические, а «Биомолекула» специализируется на биологии. «Постнаука» – это интернет-журнал, созданный в 2012 г. Его создатели являются экспертами в своей области. За время его существования более 800 отечественных и зарубежных ученых приняли участие в подготовке публикаций. «Постнаука» объединяет в курсы лекционные циклы, которые сопровождаются рекомендациями литературы. Весь блок информации призван объяснить аспекты одной масштабной темы. Издание «Биомолекула» было создано в 2007 г. выпускниками Биологического факультета МГУ. Сайт посвящен открытиям в сфере молекулярной биологии. Но его тематический диапазон расширяется тем, что публикации рассказывают и о практическом применении разработок в биотехнологии и медицине. Над созданием контента данного ресурса трудятся аспиранты и ученые. «N+1» – научно-популярное издание о технике, науке и технологиях. Издание презентует себя как «глянец про науку» и рассчитано на наиболее молодую аудиторию. Каждая публикация ранжируется по уровню сложности темы от 0 до 10. Это позволяет читателю оценивать свои силы, ориентирует в контексте и сближает с редакцией, выносящей коллективную оценку.

Теперь отметим некоторые приемы популяризации на исследуемых научно-популярных сайтах. На сайте «Постнауки» представлен выбор между текстовыми и видеоматериалами, что упрощает навигацию пользователя. Все анонсы материалов визуализируются. «Постнаука» славится своими видеоформатами; наиболее распространенный из них – видеолекция. Частотны материалы, состоящие целиком из прямой речи ученых, разбитой на тематические блоки. Сами материалы также разбиты на блоки с обязательными внутритекстовыми заголовками и иллюстрациями; используются gif-анимации, видео, а также кадры из фильмов и их персонажи. Также часто встречаются материалы подборки, так называемые *листик*. Особо стоит отметить такой видеоформат, как *sciencehub* (от англ. «science» – наука, «hub» – эпицентр деятельности, центр интереса) – это интервью

о новых технологиях и лабораториях, в которых они создаются. Этот формат позволяет показать ученых в их рабочей обстановке и проекты на стадии разработки. Большая часть материалов из рубрики «TV» удобны для потребления с телефона, т.к. они представляют собой эксплейнеры – двухминутные видео, информация в которых дается постепенно в появляющихся на экране предложениях.

В отличие от вопросительных или прямых заголовков статей на «Постнауке», на сайте «Биомолекулы» присутствует значительная часть игровых заголовков («Дареному коню в десна не смотрят», «Разделяй и властвуй: роль разделения фаз в жизни клетки» и др.). В материалах множество ссылок на другие публикации; особенно сложные содержат терминологический словарь и список источников и рекомендаций. Также на сайте размещается пользовательский контент, но с предварительной подготовкой. В текстах все ссылки, пояснения, толкование терминов выделены другим шрифтом и вертикальной чертой. Необходимые для объяснения дополнения размещаются в отдельные врезки. Они могут быть обширными и содержать единичные фотографии, галереи, рисунки; кадры из популярных фильмов. Наиболее популярно информация изложена в рубрике «Наглядно о ненаглядном». Часть материалов – это комиксы. Например, «Фитнес – тоже наука» в рисунках рассказывает об аспектах силовых тренировок.

«N+1», исходя из данных прошлого года, оказался самым цитируемым научно-популярным изданием в Рунете. Мы полагаем, что это связано с заимствованием некоторых методов подачи из социальных сетей. Издание характеризуется активным использованием gif-анимации. Нередко можно встретить популярную и даже вирусную анимацию, наполнение которой является мемом. При этом графические элементы могут не отличаться качеством. Это характерно для социальных сетей, где обязательного требования от аудитории к качеству нет: пользователь готов потреблять контент, если он «цепляет» эмоционально. Среди часто встречающейся иконической части можно отметить схемы и графики, визуализацию алгоритмов, подборки «до/после». Также используются лабораторные снимки (например, в новости о поведении шмелей используется галерея тепловых карт цветов). «N+1» делает материалы в уникальном формате, не характерном для научно-популярных СМИ в силу высокой степени субъективности. Это онлайн-трансляция с параллельной публикацией комментариев автора. В таком формате, например, пользователи вместе с главным редактором смотрели первую в мире дуэль человекоподобных роботов и запуск американской ракеты Falcon Heavy.

В общественно-политических СМИ, как правило, не наблюдается такого же разнообразия форм и способов популяризации науки. Практически все материалы представлены в виде классического интервью, интервью-полилога или монолога специалиста по теме. Текст разделяется на озаглавленные блоки и сопровождается фотографией или галереей. В то же время выбранные издания также, в той или иной мере используют новые форматы (видеолекции, вопрос-ответные формы или формы интерактивных карточек, позволяющих двигаться по разделам материала и пр.).

Исходя из сказанного, мы можем предположить, что наиболее выгодная стратегия по популяризации науки состоит в использовании множества взаимодополняющих и гибридных форматов. Возможно, в будущем универсальные СМИ тоже обратят внимание на нестандартные формы подачи научных тем. Задача популяризации науки чрезвычайно важна: от уровня развития среднего читателя зависит престиж науки, привлечение в данную сферу перспективной молодежи и, в конечном итоге, перспективы развития государства.

Библиографический список

1. Суворова С.П. Журналистика научная и научно-популярная: особенности предметной области, функций, задач. *Вестник Московского университета*. 2009; 6: 14 – 23.
2. Симакова С.И. Развитие визуальной журналистики. *Журналистика цифровой эпохи: как меняется профессия: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, Екатеринбург, 14 – 15 апреля 2016 года. Екатеринбург, 2016: 125 – 131.
3. Кириченко Н.В. Научно-популярный подстиль. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва, 2003.
4. Дивеева Н.В. *Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых технологий и рыночных отношений*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2014.
5. Лукина М.М. *СМИ в пространстве Интернета*. Москва: Издательство МГУ, 2005.

References

1. Suvorova S.P. Zhurnalistika nauchnaya i nauchno-populyarnaya: osobennosti predmetnoj oblasti, funkciy, zadach. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2009; 6: 14 – 23.

2. Simakova S.I. Razvitiye vizual'noj zhurnalistiki. *Zhurnalistika cifrovoy 'epohi: kak menyaetsya professiya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Ekaterinburg, 14 – 15 aprelya 2016 goda. Ekaterinburg, 2016: 125 – 131.
3. Kirichenko N.V. Nauchno-populyarnyj podstil'. *Stilisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2003.
4. Diveeva N.V. *Populyarizatsiya nauki kak raznovidnost' massovykh kommunikacij v usloviyah novykh tehnologij i rynochnykh otnoshenij*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2014.
5. Lukina M.M. *SMI v prostranstve Interneta*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2005.

Статья поступила в редакцию 21.07.18

УДК 811.581.11

Konova M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),
E-mail: akulova.margarita2012@yandex.ru

Grigoreva N.G., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: grigoreva.nn00@mail.ru

Halelova M.K., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: xalelovamarina@gmail.com

Lazareva N.V., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: nataliesslazar@gmail.com

REPRESENTATION OF FEMALE IMAGES IN CHINESE TOURISM DISCOURSE. The article reveals a problem of discursive tourism practices impact on the idea of representing women in Chinese public discourse. The relevance of this research is determined by its inclusion into the problems of modern anthropocentric paradigm and the analysis of the material from the position of cultural linguistics and cognitive science. Critical discourse analysis is chosen to be the optimal means of solving the problems of social changes in society. The authors come to the conclusion that in the tourism discourse of China several popular female images are represented. Their variety differs from traditional Chinese gender stereotypes, which dominated for thousands of years, to females released from private space to public space. The research is future-oriented from the point of view of femininity discourse analysis as a crucial element in Chinese culture.

Key words: *orientalism, self-orientalism, tourist discourse, discursive practices, femininity.*

М.А. Конова, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: akulova.margarita2012@yandex.ru

Н.Г. Григорьева, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: grigoreva.nn00@mail.ru

М.К. Халелова, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: xalelovamarina@gmail.com

Н.В. Лазарева, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: nataliesslazar@gmail.com

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КИТАЯ

В статье раскрывается проблема влияния дискурсивных практик туризма на представление о женщине в Китае. Актуальность работы определяется ее включенностью в проблематику современной антропоцентрической парадигмы и анализом материала с позиции лингвокультурологии и когнитологии. В качестве основной методологии исследования был выбран критический дискурс-анализ, как оптимальное средство решения проблем социальных изменений в обществе. Авторы приходят к выводу, что в туристическом дискурсе Китая репрезентированы несколько популярных женских образов, предпринята попытка их систематизации. Данная работа является перспективной с точки зрения дискурс-анализа феминности как смыслообразующего элемента в культуре Китая.

Ключевые слова: *ориентализм, самоориентализм, туристический дискурс, дискурсивные практики, феминность.*

1. Введение

Китай относительно поздно присоединился к странам – участникам целевой программы развития международного туризма. В 1950-х гг. в КНР были созданы специальные учреждения для организации деловых поездок. До конца 1970-х гг., после введения политики экономических реформ Дэна Сяопина, этот бизнес не имел ничего общего с коммерческими операциями, поэтому в 1980-х гг. Китай занимал всего лишь 40-е место среди привлекательных для туристов стран. Затем позиция Китая в этом списке упрочилась, поскольку страна вошла в первую десятку участников международного туристического движения в 1994 г. Кроме того, в ноябре 2011 г. Китай вступил во Всемирную торговую организацию (ВТО), международный туризм в Китае быстро развился и постепенно стал значимым источником дохода.

Основной целью нашего исследования является изучение проблемы репрезентации образа китайской женщины как одной из популярных дискурсивных практик туризма в Китае. Авторами был проведен критический анализ содержания туристического дискурса на примере рекламных материалов веб-сайтов Государственного управления по делам туризма КНР (国家旅游局 *Guójiā Lǚyóu Jú*). Поскольку интернет-сайты в Китае подвергаются жесткой цензуре, можно предполагать, что все туристические сайты в этой стране имеют одного заказчика: Государственное управление по делам туризма. Если обратиться к современному туристическому дискурсу в китайском пространстве с гендерной точки зрения, можно выделить, по меньшей мере, четыре типа системы дискурсивных представлений феминности в Китае. Каждый из них принадлежит к разной области и сообщает о себе посредством различных символов, выражающих культурные

ценности. Среди наиболее ярких дискурсивных систем нами были выделены следующие: (1) женщина – «половина неба»; (2) «освобожденная женщина»; (3) женщина – «современная леди» и (4) женщина – «легенда».

2. Методы анализа и сбора данных

Критический дискурс-анализ, подчеркивающий роль языка в формировании социальных отношений, появился в 70-х годах двадцатого века. По словам Нормана Фэрклафа, критический дискурс-анализ (далее КДА) – это «способы и степень отражения социальных изменений в дискурсе, [...] то, как дискурс (ре) конструирует общественную жизнь в процессе социальных изменений, можно определить через анализ конкретных лингвистических, семиотических и «междискурсивных» особенностей текстов (в широком смысле), которые не только являются частью процессов социальных изменений, но и способствуют продуктивной интеграции текстового анализа в междисциплинарные исследования» [1, с. 76 – 77]. Дискурс представляет собой три измерения, которые Фэрклаф обозначил как *тексты*, *взаимодействия* (процесс производства, процесс интерпретации) и *контексты* (социальные условия производства, социальные условия интерпретации) (здесь и далее выделено авторами). В соответствии с тремя измерениями дискурса, Фэрклаф различает три этапа проведения КДА, а именно: *описание*, *интерпретация* и *разъяснение* текста. По его мнению, на этапе описания следует идентифицировать и выделять «формальные признаки (свойства) текста». Этап интерпретации посвящен «отношениям между текстом и взаимодействием, текст рассматривается как продукт процесса производства и как ресурс процесса толкования». На стадии разъяснения занимаются «констатацией взаимосвязи

между взаимодействием и социальным контекстом - с социальной детерминацией процессов производства и интерпретации и их социальных эффектов» [2, с. 25- 26]. Иными словами, на этапе разьяснения учитывается влияние социальных контекстов на формирование определенного типа идеологии. Нам представляется, что фото, видео и текстовые материалы туристических сайтов будут служить оптимальными объектами для целей данного исследования. Основываясь на описании и интерпретации текстов, а также проанализировав визуальные составляющие туристического дискурса Китая, мы попытаемся объяснить, как социокультурные корни гендерных отношений в традиционном китайском обществе влияют на репрезентацию образа женщины в современной индустрии туризма КНР. Туристические тексты характеризуются установленными представлениями о туристических местах, местных людях и культуре. Мы предполагаем, что женщины Китая тоже являются частью туристических ресурсов, и информация о них должна быть представлена так же, как и любая другая. Возможный метод анализа данных заключается в интерпретации дискурса, которая в основном связана с анализом языка и предлагает качественный метод выявления некоторых способов, которыми группа людей стремится представлять свои действия в тексте и языке [3].

Можно с уверенностью утверждать, что большинство людей на Западе мало знает о Китае, до развития Интернет-технологий эти знания можно было почерпнуть из трех основных источников: фильмов, новостей и уроков истории. В 17-м и начале 18-го веков Китай считали страной, управляемой королями-философами, опирающимися на помощь представителей творческой интеллигенции, которых отбирали, принимая во внимание их интеллектуальное и социальное положение [4]. Китайская культура обычно описывалась как сложный продукт трех систем: конфуцианство, даосизм и буддизм. Венецианский купец Марко Поло в своей книге «Книге чудес света» определил ряд черт, которые на протяжении столетий оставались неизменными в европейском изображении китайского мира. Он считал, что роскошь и изысканность, экзотика, таинственный характер женщин, неслыханная изобретательность и мастерство делали Китай далеким и таинственным миром, которым все восхищались, и к которому влекло [5].

Мы полагаем, что КДА является оптимальным способом для достижения целей нашего исследования, поскольку он представляет собой программу социального анализа, которая критически анализирует семиотические данные – будь то письменные, устные или визуальные – как средство решения проблем социальных изменений.

3. Системы дискурсивных представлений о женщине в туристической индустрии Китая

Слово «репрезентация» имеет два основных значения. С одной стороны, это те жанры культуры, где создается, конструируется тот или иной образ (литература, живопись, кино, реклама и пр.). С другой стороны, термин «репрезентация» можно приравнять к самому образу. Обратимся к основным дискурсивным практикам феминности в туристической индустрии Китая, проследив эволюцию женщины от легендарных образов до современного представления о ней.

1. **Женщина – «половина неба»** (妇女半边天 *fùnǚ bànbāntiān*, букв. 'половина неба – женщины'). Данное дискурсивное представление изменило традиционный гендерный стереотип Китая (мужчины уходят из дома по своим делам, а женщины сидят дома и занимаются семьей и хозяйством), который доминировал тысячи лет, и, впервые выпустил женщин из дома в общественное пространство. Тем не менее, этот стереотип все еще представлен в патриархальном дискурсе господствующей идеологии.

В 1934 г. основные силы китайских коммунистов совершили так называемый «Великий поход» и прочно обосновались в окрестностях г. Яньань. Там, в районе, контролировавшемся военными силами Коммунистической партии Китая, Мао Цзэдун безвыездно провёл несколько лет. «Яньаньский дух» в современном Китае стал особым термином, который обозначает сосредоточенность на борьбе, аскетизм, отказ от капиталистических соблазнов и сплочённость товарищей по партии для будущей победы [6]. Использование выражения «половина неба» Мао Цзэдуном было впервые зафиксировано в его «Высшем порядке» в 1968 г. («Высший порядок» – это документы, которые всегда публиковались официальными СМИ – прим. авторов). Однако, по свидетельствам историков, использование этого выражения началось еще в Яньаньский период, и было очень популярно во времена Культурной революции. Правильная женщина того

периода, как показано в официальных журналах, была рабочим или крестьянином, которая носила простую одежду без украшений и жертвовала своей индивидуальностью, сексуальностью, семьей и друзьями - по крайней мере, временно, чтобы беззаветно служить бедным и малообеспеченным крестьянам.

В своих произведениях того периода китайский писатель Лу Синь, призывал к тому, чтобы мужчины в Китае выказывали больше уважения к женщине, он полагал, что женщины должны приобретать все больше прав по мере того, как мужчина поднимается выше по социальной лестнице. Следует принимать во внимание тот период, когда Лу Синь писал свои рассказы: женщина до революции в Китае была «всего лишь тенью мужчины, ее выдавали замуж без согласия, часто ни муж, ни дети не знали ее имени» [7].

В современном Китае, когда используют выражение «половина неба», оно означает не только женщин, но и их возможности. «Половина неба» свидетельствует о новом образе женщины Народной Республики Китай, который основан на теории марксизма и включает в себя множество значений, таких как независимость и равенство. С 1980-х годов наиболее часто упоминаемые слова, когда люди говорят о «половине неба», являются четыре идентичности (самости) китайской женщины: самооценка, уверенность в себе, самоуважение и самосовершенствование.

Все эти идентичности как нельзя лучше представлены в одном из туристических символов Даляня – женской конной полиции 女骑警 *nǚqíjǐng* (букв. 女骑 *nǚqí* амазонка, всадница; 骑警 *qíjǐng* конная полиция). Женская конная полиция – единственная в своем роде в КНР, фото красавиц в полицейской униформе, горделиво сидящих на лошадях, принимающих участие в парадах и прочих празднествах, можно найти на официальном туристическом сайте Даляня. Этим девушкам неизменно посвящают несколько строчек в путеводителях: «大连女子骑警大队成立于1994年12月,是世界第一支成编制的女子骑警队。许多中外宾客赞扬女骑警大队为“滨城靓丽的风景线”、“华夏警花第一骑”。 – Женская конная полиция Даляня была основана в декабре 1994 г. и является первым в мире женским подразделением конной полиции. Туристы, приезжающие в город как из-за рубежа, так и из самого Китая, неизменно восхищаются «преlestным украшением туристической зоны Биньчэн» (район Даляня – прим. авторов) и «первыми красавицами-полицейскими Китая» [8].



Рис. 1. Женская конная полиция Даляня

«Половина неба» – основной дискурс, носителем которого является самое большое количество женщин в мире (в масштабах одного государства, разумеется): согласно официальным данным за 2016 г. переписи в КНР проживало 674,56 млн. женщин. Благодаря этой дискурсивной практике, представление о женщине получило удивительное изменение от старомодной дамы, которая всегда была слаба, уязвима и подвергалась оскорблениям, до новой китайской женщины, которая полна неукротимого духа.

2. **«Освобожденная женщина»**. Это единственный независимый женский голос, в немалой степени он определяется влиянием западного феминизма, имея те же цели. Эти типы дискурса (и западный, и китайский) пытаются изменить состояние жизни женщин и показать возможность гармоничных отношений между мужчиной и женщиной. В Китае любят говорить: понятие о «половине неба» заключается не в том, что «мужчина имеет

свою половину неба, а женщине досталась другая», а в том, что «у мужчины есть все небо, в то время как у женщины есть всего лишь половина» [9].

Музей женщин и детей Китая (中国妇女儿童博物馆 *Zhōngguó fùnǚ értóng bówùguǎn*) – единственный национальный женский музей в Китае, построенный и организованный непосредственно на средства и по инициативе Всекитайской Федерации женщин. Этот музей был открыт 10 января 2010 года, имеет выставочную площадь более 6000 квадратных метров. Выставка включает в себя древнюю, современную, современную и международную историю. Древняя ветвь показывает состояние жизни женщин, историю и судьбу в течение более 5000 лет. Современная ветвь эволюции женских образов представлена периодом от опиумных войн до создания КНР. Создав этот музей, Китай показывает усилия, вклад, жертвы и достижения женщин, а также изменения социальных ролей и положения женщин в последней половине двадцатого века. Своеобразным воплощением неукротимого духа свободной китайской женщины служат представительницы народности Мосо (摩梭 *mósuō*), которым посвящена одна из экспозиций музея: «*摩梭的文化体系的基础在于一种基本信条, 即女性在心智乃至身体上都强于男性。摩梭人还认为, 世界上人类所珍视的一切均源于一名女性, 而不是男性。所有男性神灵都低于他们的守护女神*» – Культурная система ценностей Мосо основана на принципе, согласно которому женщины сильнее, чем мужчины по духу своему и даже физически. Люди Мосо также считают, что все ценности в мире происходят от женщины, а не от мужчины. Все мужские боги ниже своих богинь-хранителей» [10]. Мосо зачастую описывают как последний матриархат Китая или *女国 Nǚguó*, легендарная «страна женщин». Женщина обычно является главой семьи, может иметь несколько «приходящих» мужей, которых она выбирает по любви, без принуждения. Существование здесь матриархата во многом связано с отсутствием традиционного брака. Зачастую матери не знают, кто является отцом их ребенка, поэтому наследство передается именно по материнской линии.



Рис. 2. Представительницы народности Мосо

В последней половине двадцатого века концепт «половины неба» сильно изменил условия жизни китайских женщин, от социальной классовой до внутренней жизни. Однако, с другой стороны, такое основное направление дискурса не могло полностью стать женским голосом. На каком-то уровне дискурс «освобождения женщины» (женщины как субъекта, борющегося за освобождение) становится дискурсом «освобожденной женщины» (женщины как субъекта, освобожденного мужчинами). Смысл «мужчины и женщины такие же» стал тем, что «женщина такая же, как и мужчина» (но мужчина по-прежнему остается центром мироздания). Путь к освобождению женщин в Китае носил сложный характер в силу резких изменений в политическом и экономическом климате Китая в двадцатом веке.

3. Женщина – «современная леди». Как продукт современного рынка, он по существу относится к патриархальному дискурсу. Но на некотором уровне он уравнивает и деконструирует два предыдущих дискурса. Использование женских образов в туристическом дискурсе КНР полностью подчинено обслуживанию потенциальных туристов, дискурс охватывает ряд изменившихся репрезентативных практик: (1) женщины изображаются как индивидуальные и самоконтролируемые субъекты, служащие своим желаниям; и (2) консьюмеризм отмечается как право женщины выбирать. В китайском языке появились понятия 旅游购物

lǚyóu gòuwù «шопинг-туризм» и 旅游购物者 *lǚyóu gòuwùzhě* «шопинг-турист», туристические сайты Макао, Гонконга, Шанхая, Пекина, Гуанчжоу имеют специальную рубрику под одноименным названием. Туризм также предлагает местным женщинам много возможностей для трудоустройства. Модное потребление, по-видимому, отмечается как важное средство, благодаря которому женщины выполняют свои полномочия по принятию решений и определяют приоритеты своих собственных желаний. Проанализировав соответствующие рубрики туристических сайтов вышеупомянутых городов, можно утверждать, что женщины гораздо чаще, чем мужчины, изображаются в качестве туристов, обслуживающего персонала и моделей, рекламирующих популярные у туристов товары и услуги. Физическая привлекательность женского обслуживающего персонала, современная одежда, модели, дорогие аксессуары туристов используются как гламурный и желательный атрибут, а такие места, как Гонконг, Макао называют 购物的天堂 *gòuwù de tiāntáng*, т. е. «рай для шопоголиков».



Рис. 3. Рекламное изображение женщин-туристок в Шанхае

В Шанхае, к примеру, есть знаменитая Нанкинская улица (南京路 *nánjīng lù*): «*中华商业第一街南京路都是外地游客必逛的一街, 且不说在其中的名店、老店中可以尽览上海的特色商品, 单是一路走来, 就仿佛走入从历史到现代的店铺进化博物馆*» – Нанкинская улица – первая деловая улица в Китае, это место, которое должен посетить каждый иностранный турист не только из-за знаменитых магазинов и старинных лавочек, символизирующих дух старого Шанхая. Гуляя по этой улице, Вы будете чувствовать себя как в музее» [8]. Не вызывает сомнения тот факт, что использованием данной дискурсивной практики в материалах туристических сайтов закрепляются определенные стереотипы, связанные с различием женской и мужской роли в обществе.

4. Женщина – «легенда». Этот тип дискурсивной практики является одним из самых распространенных в материалах туристических сайтов Китая. Образами, к которым чаще всего обращаются в китайском женском дискурсе, являются легендарные образы Си Ши (西施), Ван Чжаоцзюнь (王昭君), Дяочань (貂蝉), Ян Гуйфэй (杨贵妃). Согласно сказаниям, эти четыре великих красавицы обладали наружностью, «способной затмить луну и посрамить цветы, и внешностью способной рыбу заставить утонуть, а летящего гуся упасть». Идиомы 闭月羞花 (*bì yuè xiū huā*) «затмит луну и посрамит цветы» и 沉鱼落雁 (*chén yú luò yàn*) «рыбу заставит утонуть, а летящего гуся упасть» возникли под влиянием классических произведений. Издревле цветок и луна в Китае ассоциировались с женственностью и красотой. Способность красоты привлечь к себе внимание таким образом является ярким художественным способом выражения феномена привлекательности китайских женщин, который также активно используется в текстах туристического дискурса. Например, на пекинском туристическом сайте www.chinatourguide.net можно ознакомиться с историями жизни этих четырех красавиц, бывших спутницами императоров и ставших символами женской красоты в китайской литературе.

К сожалению, цель знакомства туристов с легендами носит не только образовательный характер: авторы сайта рекламируют вышивки из шелка с изображениями Си Ши, Ван Чжаоцзюнь, Дяочань и Ян Гуйфэй, которые можно купить либо в интернет-магазине сайта в качестве сувенира из Китая либо при личном визите в Пекин (фотографии продукции, размер, цена, адрес сувенирной лавки, условия доставки приведены в конце текста легенды).

Примером репрезентации образа женщины – «легенды» также можно считать парк 鹿回头 *lùhuitóu*, или Лухуэйтоу в г. Санья (провинция Хайнань), популярном туристическом курорте. Лухуэйтоу (дословно: олень (鹿 *lù*), повернувший голову назад (回头 *huitóu*) представляет собой пятнадцатиметровую статую оленя и охотника, стоящих на вершине холма. Как пишут в онлайн – путеводителе на сайте «传说古代有一青年猎手，头戴红巾，手持弓箭从海南五指山追赶一只坡鹿直至南海之滨前面山颠悬崖之下便是浩瀚的大海，无路可走，猎人正弯弓搭箭，忽如火光一闪，烟雾腾空。神鹿回过头却变成一位美丽的黎族少女并和青年猎手结为恩爱夫妻» – Согласно легенде, охотник погнался за оленем в горах, расположенных в этой местности. Он догнал оленя в этом месте, непрерывно стреляя в него из лука. Дальше бежать было некуда, впереди простиралось море. Потом прогремел гром, засверкали молнии, олень повернул свою голову, взглянул на охотника и превратился в прекрасную девушку. Позже охотник и девушка стали мужем и женой» [11]. Олень в Китае – это благоприятный символ, ассоциирующийся с Солнцем, восходом, светом, чистотой, обновлением, возрождением, созиданием и духовностью.

В Нанкине расположен популярный среди туристов парк с легендарным озером Мочоуху (莫愁湖, *Mò Chóu Hú*, букв. 'Озеро без печали'). На туристическом сайте г. Нанкин пишут, что свое имя озеро получило от прекрасной и добродетельной девушки, которую звали Мо Чоу. Она жила в период Южной династии (386–589), вышла замуж за человека по имени Лю и родила ребенка. Потом Лю не забрали в армию. От мужа не было вестей, и Мо Чоу страдала день и ночь. В конце концов, она превратилась в озеро, в надежде доплыть до того берега, где с армией находился ее возлюбленный. Согласно другой версии, Мо Чоу вошла в историю, как образец самоотверженности и самопожертвования: «虽然生活富裕，...怀念父亲，只有帮助穷人治病时才感觉快慰露出笑容。穷人们时常说：我们有了病啊痛啊的，见了莫愁，就什么忧愁也没啦！— Хотя Мо Чоу попала в богатую семью,...она часто скучала по своему отцу и в память о нем она помогала беднякам. Бедняки часто говорили о ней: Как только нам становится плохо, встретим Мо Чоу, и печаль уходит прочь!» [12]. Образ Мо Чоу – яркий пример следования конфуцианской традиции, которая в Китае до сих пор имеет первостепенное значение для поддержания гармоничных отношений в семье и обществе через сложившуюся социальную иерархию. Женщины определяются, прежде всего, их отношением к мужу и почтением к старшим, им назначается роль доброй, послушной, и скромной исполнительницы мужской и отцовской воли.

Еще одним женским легендарным образом, который активно эксплуатируется в китайском туристическом дискурсе, является Гуань-инь (观音, *Guānyīn*) – персонаж китайской, корейской, вьетнамской и японской мифологии, выступающее преимущественно в женском облике божество, спасающее людей от всевозможных бедствий; подательница детей, родовспомогательница, покровительница женской половины дома [13, с. 338 – 339]. Наиболее часто Гуань-инь изображают с четырьмя руками, восемью руками и одиннадцатью ликами. Статуя Гуань-инь высотой 108 метров находится вблизи храма Наньшань в городе Санья на острове Хайнань. В настоящее время статуя является самой высокой статуей Гуань-инь в мире, и парк, в котором она установлена, – местом паломничества для многих туристов. Вот как описывают эту достопримечательность на сайте острова Хайнань: «价值1.92亿元人民币的世界手工艺之一绝的国宝 – 世界首尊金玉观音菩萨塑像，与南山的殊缘吸引着八方游人。— Стоимостью 192 миллионов юаней, национальное сокровище мировых ремесел – первая в мире статуя Гуань-инь Бодхисаттвы в Наньшане привлекает множество посетителей» [11].

Без сомнения, использование легендарных женских образов в туристическом дискурсе не является чертой, свойственной лишь культуре Китая. Китай с его пяти тысячелетней историей не может не воспользоваться этим явным преимуществом, поэтому данная практика является неисчерпаемым источником положительных туристических ассоциаций, к которому обращаются вновь и вновь.

4. Визуализация образа китайской женщины в туристических роликах

Визуальность играет центральную роль в современном обществе. Действительно, визуальные образы – это культурные продукты, которые создают характерные социокультурные эффекты в тесной связи с социальными условиями просмотра и прочтения, поэтому туризм часто обращается к визуальным практикам для продвижения и презентации туристических направ-

лений. Туристическая визуальная практика создает культурные символы и воплощения, которые определяют культуру и людей как участников репрезентативного социального дискурса [14]. Видео эффективно передает эмоции, чувства и знания в режиме реального времени. Социально сконструированные образы туристических объектов не являются мгновенными продуктами туристической индустрии, а скорее определяются множеством нетуристических практик. В частности, туристические визуальные практики являются сложными необходимыми факторами общей социокультурной динамики – изображения, объекты, чувства и тона, используемые в других опосредуемых дискурсах, могут быть легко идентифицированы в туристическом дискурсе.

Рассмотрим рекламный туристический видеоролик «Китай, навсегда» ("China, Forever") в качестве знакового примера поставщика социокультурных ценностей Китая [15]. Созданный силами Государственного управления по делам туризма КНР в 2003 году, «Китай, навсегда» представляет собой видеоролик длиной в 8 минут. По сути, «Китай, навсегда» являлся первым рекламным видеороликом в туристической индустрии Китая, его создание широко рассматривалось как грандиозный проект Государственного управления по делам туризма и китайских СМИ. Площадкой для съемки послужили более чем 20 провинций, в нем показаны самые разнообразные природные и культурные ландшафты Китая, представлено полное экономической жизне-способности китайское общество, причем особый акцент сделан на гостеприимстве, которое китайские люди проявляют к туристам [16]. В 2003 году он был показан в Париже на Фестивале культуры Китая и Франции, а также на 15-й Всемирной конференции по туризму в Пекине; и в 2006 году его транслировали на канале CNN. Во время подготовки к Олимпийским играм в Пекине в 2008 году, в целях продвижения национального имиджа Китая и привлечения туристов из-за рубежа, Государственное управление по делам туризма КНР использовало его в качестве флага на своей рекламной кампании. «Китай, навсегда» представляет собой смешение жанров реалистичного документального фильма и художественного выступления. В отличие от традиционных телевизионных рекламных роликов, он не имеет четкого сюжета и конкретных персонажей. Он не содержит словесного языка; вместо этого звучит мелодия традиционной китайской фольклорной песни 康定情歌 *kāngdìng qínggē* (букв. 'любовная песня уезда Кандин').

Изображению китайских женщин в ролике отведено особое место. По мнению создателей ролика, женщины являются истинным воплощением Китая. В первой сцене грандиозные темно-красные ворота Запретного города медленно открываются; оттуда выходит юная китайская красавица, кажется, что эта девушка как будто бы всегда пряталась за этой дверью. Видео возбуждает любопытство зрителей и у них возникает вопрос: Как выглядит Китай? Китай, как скоро узнают зрители, выглядит как женщина со всей ее таинственностью и скрытой радостью: женщина-Китай сидит в своей половине мира, ожидая, что ее откроют. Можно утверждать, что женщины являются символическими нарраторами и протагонистами всей сюжетной линии видеоролика.

Сразу же после первой сцены в видео мелькают несколько снимков природных ландшафтов, а затем появляются изображения китайских женщин. Одна женщина – молодая, стройная, в темно-синем платье, с ярко-красным зонтиком, медленно пробирается сквозь длинную и узкую улицу, застроенную домами в традиционном стиле, распространенном на восточных берегах реки Янцзы. Яркий красный цвет зонтика на темном фоне привлекает внимание зрителей к молодой женщине, держащей его в своих руках. В следующей сцене та же самая девушка медленно идет по маленькому каменному мосту над рекой. Образ напоминает традиционную китайскую живопись – чувственное символическое представление, сфокусированное в образе одинокой молодой женщины, моста и старика на маленькой лодке, плывущей по воде. Тонкие и смешанные послания нежности, ностальгии, истории и таинственности встроены в используемые символы. Более того, во всей сцене молодая женщина никогда не находится в центре, и она никогда не смотрит прямо на камеру; в некотором смысле, она является просто дорогим украшением, картинкой. Однако без этой китайской красавицы репрезентация Китая была не такой свежей и яркой, рискуя потерять свою символическую и метафорическую феминность.

Затем картинка демонстрирует двух молодых китайских женщин, сидящих возле пруда с ярко-зеленой водой; листья лилий заполняют пруд, девушки играют на пипе (традиционный

четырёхструнный музыкальный инструмент типа лютни). В этой сцене в первый раз женщины размещаются в центре экрана. То, на чем сразу концентрируется взгляд зрителя, – это традиционные платья ципао, в которые одеты женщины. Это длинное платье, национальная одежда, спроектированная в ответ на проводимую политику вестернизации Китая в 30-х гг. прошлого века (т. е. введения культурных норм, ценностей и технологий Запада). К сожалению, ципао на несколько десятилетий исчезло из гардероба китайских женщин вскоре после коммунистической революции, «поскольку идеологи Мао полагали, что женщины в ципао ассоциируются с моральным упадком и реакционными силами капитализма» [17]. Таким образом, использование символа ципао в видео заметно усиливает акцент на понятиях традиционного, восточного и, возможно, легкого намека на экзотику. Вся сцена явно ссылается на устоявшиеся паттерны о восточной покорности женщин, увековеченные в многочисленных фильмах и популярных социальных дискурсах. Таким образом, молодые женщины становятся объектом, который можно разглядывать, они молчат и смотрят на зрителя, загадочно и нерешительно улыбаясь. Затем камера начинает фокусироваться на физических характеристиках молодых женщин. Объектив камеры фокусируется на руках молодой китайской женщины; её длинные и тонкие пальцы проворно перебирают струны пипы. Сцена значительно усилена символами (ципао, пипа, музыка, загадочные и нерешительные улыбки), которые стирают границы между временами. Возникает вопрос: эта сцена из прошлого или от настоящего? Изменился ли Китай?

Следующие сцены повторяют ту же тему. Однако, поскольку видео плавно переходит к изображению сегодняшнего дня Китая, изображения китайских женщин синхронизируются с изменением временного диапазона и сюжета; другими словами, в репрезентации китайских женщин происходят драматические изменения. Действительно, изображения женщин в первой части видео (женщины «традиционного Китая») и во второй части (женщины «современного Китая») очень контрастируют. В «современном Китае» женщины широко улыбаются, уверенно смотрят в камеру и носят модную одежду. В этой части видео изображены независимые и свободные женщины, они наслаждаются шикарным образом жизни, их стиль жизни не особенно отличается от западных женщин. Тем не менее, при тщательном изучении этой части видео можно увидеть, что образы женщин стереотипны:

они слишком увлечены шопингом, несут в руках большое количество сумок, и их жизнь сосредоточена на традиционных идеалах семьи. Фактически, в видеоролике очень мало изображений женщин, делающих успешную карьеру, они ограничены таким функционалом, как приготовление чая и обслуживание туристов. В соответствии с первой частью видео, китайские женщины по-прежнему представлены в непринужденной и очаровательной манере; то есть, хотя они могут проявлять определенные характеристики современных людей, их образы не бросают вызов традиционному патриархальному дискурсу Китая.

На протяжении видеоролика изображения китайских женщин вплетены в дискурсивное представление Китая; их физические характеристики и поведение, составляют значительную часть видеоряда. В первой части видео созданные изображения в основном носят чисто ориенталистский характер в том смысле, что китайские женщины представлены как традиционные, неизменные и мифические образы. Во второй части ролика китайские женщины представлены в более современных, прозападных образах. Таким образом, несмотря на то, что образ женщины в Китае получил должное освещение в данном видеоматериале, роль её сводится к двум категориям. Сложные и разнообразные социальные реалии, в которых существуют сегодня женщины Китая, репрезентируются дискурсивными практиками ориентализма (идеологизированного мышления, берущего за основу заблаговременно принимаемую инаковость, «экзотичность» так называемого Востока) и самоориентализма (воспроизведения колониальных стереотипов деятелями культуры, которые находятся внутри этой культуры).

5. Заключение

Изображение женщин в туристическом дискурсе со времени экономической реформы отражает социальные ожидания, возлагаемые на них с момента воссоздания рыночной системы в Китае в конце 1970-х годов. После введения экономических реформ, образ женщины для правящей идеологии так и не обрел четкой и единой формы. Экономическая реформа КНР не только открыла возможности для китайских женщин, таких как глобальная потребительская культура, но и переоценила определение женственности, создав её новый образ. Хотя некоторые традиции вернулись на орбиту патриархальной системы ценностей после Культурной революции, современное общество Китая возлагает на женщину новые надежды.

Библиографический список

1. Fairclough N. Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques*. 2005; 9: 76 – 94. Available at: <http://www.lancaster.ac.uk/ias/profiles/norman-fairclough>
2. Fairclough N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
3. Marsh D., Stoker G. *Theory and Methods in Political Science*. 3rd edition. Place: Palgrave Macmillan, 2010.
4. Martinez-Robles D. The Western Representation of Modern China: Orientalism, Culturalism and Historiographical Criticism. *Prado-Fonts*, 2008. Available at: <http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/martinez.pdf> (2012-05-11)
5. Дреж Ж.-П. Марко Поло и Шёлковый путь. Перевод И. Бородычевой. Москва: АСТ, Астрель, 2006.
6. Dmitry A. Пещеры и ватники Мао. Самый романтичный период жизни «Великого Кормчего». *LiveJournal*. Available at: <https://www.livejournal.com/media/728582.html>
7. Лу Синь. *Повести и рассказы*. Библиотека всемирной литературы. Том 162. Москва: Художественная литература, 1970.
8. *Китайский Туристический Форум*. Mafengwo. Available at: <http://www.mafengwo.cn>
9. Qu Yajun. *The three kinds of female discourse system in China and three correspondent constructions of museum*. Available at: <https://www.mecon.nomadit.co.uk>
10. *Музей женщин и детей Куня*. Available at: ccwm.china.com.cn
11. *Солнечный Хайнань, сказочный рай*. Available at: <http://www.hainan.com>
12. Nanjing Confucius Temple (Fuzimiao). *Travel China Guide*. Available at: <https://www.travelchinaguide.com/attraction/jiangsu/nanjing/mochou.htm>
13. Меньшиков Л.Н. Гуань-инь. *Мифы народов мира. Энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1991; Т. 1: 338 – 339.
14. Tzanelli R. Real western fantasies: portrait of a tourist imagination. *Mobilities*. 2006; 1(1): 121 – 142.
15. *Кунмай, насегда*. YouTube. 28 декабря, 2003. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=vwUFNB5gGf8>
16. Sun W. *Leaving China: Media Migration and Transnational Imagination*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2002.
17. Finnane A. 1996 What Should Chinese Women Wear? A National Problem. *Modern China*. 1996; 22 (2): 99 – 131.

References

1. Fairclough N. Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques*. 2005; 9: 76 – 94. Available at: <http://www.lancaster.ac.uk/ias/profiles/norman-fairclough>
2. Fairclough N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
3. Marsh D., Stoker G. *Theory and Methods in Political Science*. 3rd edition. Place: Palgrave Macmillan, 2010.
4. Martinez-Robles D. The Western Representation of Modern China: Orientalism, Culturalism and Historiographical Criticism. *Prado-Fonts*, 2008. Available at: <http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/martinez.pdf> (2012-05-11)
5. Drezh Zh.-P. *Marko Polo i Shelkovyj put'*. Perevod I. Borodychevoj. Moskva: AST, Astrel', 2006.
6. Dmitry A. Peshchery i vatniki Mao. Samyj romantichnyj period zhizni «Velikogo Kormchego». *LiveJournal*. Available at: <https://www.livejournal.com/media/728582.html>
7. Lu Sin'. *Povesti i rasskazy*. Biblioteka vseмирnoj literatury. Tom 162. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1970.
8. *Kitajskij Turisticheskij Forum*. Mafengwo. Available at: <http://www.mafengwo.cn>
9. Qu Yajun. *The three kinds of female discourse system in China and three correspondent constructions of museum*. Available at: <https://www.mecon.nomadit.co.uk>
10. *Muzej zhenschin i detej Kitaya*. Available at: ccwm.china.com.cn

11. *Solnechnyj Hajnan', skazochnyj raj*. Available at: <http://www.hainan.com>
12. Nanjing Confucius Temple (Fuzimiao). *Travel China Guide*. Available at: <https://www.travelchinaguide.com/attraction/jiangsu/nanjing/mochou.htm>
13. Men'shikov L.N. Guan'-in'. *Mify narodov mira. 'Enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1991; T. 1: 338 – 339.
14. Tzanelli R. Real western fantasies: portrait of a tourist imagination. *Mobilities*. 2006; 1(1): 121 – 142.
15. *Kitaj, navsegda*. YouTube. 28 dekabrya, 2003. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=vwUFNB5gGf8>
16. Sun W. *Leaving China: Media Migration and Transnational Imagination*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2002.
17. Finnane A. 1996 What Should Chinese Women Wear? A National Problem. *Modern China*. 1996; 22 (2): 99 – 131.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 378.1

Krasnov R.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of History and Philosophy, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ctig.usue@mail.ru

THE LANGUAGE AND STYLE OF MEDIA ARTICLES ON LAW AND SOCIAL CONFLICTS. The article describes the experience of preparation and writing of publications on social and legal conflicts in the modern media, about people who have violated the law, and about those who have become a victim of crime. It is very difficult to find the truth, the right decision, to draw precise conclusions. It is more difficult to bring them out into the light, i.e. on the pages of the newspaper. The author's position is opinions, conclusions, conclusions based on objective facts, realities of life, law. The author offers a number of principles that should be followed, when writing articles on legal issues and social conflicts, and in particular, the author believes that the media language is multifaceted and has many, only inherent properties. These properties make him related to colloquial speech, so he is close to the reader, for whom such language is more convincing than, for example, a literary language, although they have much in common.

Key words: language, style, publication, press, word.

Р.В. Краснов, канд. филол. наук, доц. каф. истории и философии, Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: ctig.usue@mail.ru

ЯЗЫК И СТИЛИСТИКА СМИ В ПУБЛИКАЦИЯХ НА ТЕМЫ ПРАВА И СОЦИАЛЬНЫХ КОЛЛИЗИЙ

В статье рассмотрен опыт подготовки и написания публикаций о социально-правовых коллизиях в современных СМИ, о людях, преступивших закон, и о тех, кто стал жертвой преступления. Найти истину, верное решение, сделать точные выводы очень трудно. Но многократно труднее вынести их в свет, т. е. на страницы газеты. Позиция автора – это мнения, выводы, заключения, основанные на объективных фактах, реалиях жизни, законе. В работе автор предлагает ряд принципов, которых следует придерживаться при написании статей на правовую тематику и социальных коллизий, а частности автор считает, что язык СМИ многогранен и обладает многими, только ему присущими свойствами. И эти свойства роднят его с разговорной речью. Тем он и близок читателю, для которого такой язык более убедителен, чем, например, литературный язык, хотя их и многое роднит.

Ключевые слова: язык, стиль, публикация, пресса, слово.

Язык СМИ, а, точнее, каждой конкретной публикации в них, определяет несколько факторов: выбранный жанр, тема и её социальная значимость, вид СМИ, аудитория, которой адресована публикация и другие. Но особое значение для выбора языка имеет личностное отношение автора к герою публикации или факту, о котором в ней повествуется. Ведь журналист не просто повествует или информирует. Используя метафоры, тропы, иносказания и другие речевые средства автор стремится эмоционально воздействовать на адресата и тем самым согласиться с его, автора, мнением и выводами. Тексты СМИ, по сути, являются дискурсом и имеют свои признаки. Например, динамизм. Эти и другие особенности языка медиапространства вызвали необходимость формирования новой науки – медиалингвистики, которая бы сделала подход к изучению языка СМИ системным.

При детальном знакомстве с различными публикациями, дискуссиями, нормативными актами и законами о языке СМИ можно выделить десятки мнений и утверждений, часто противоречащих друг другу. Вот некоторые из них:

- Язык СМИ особенный и специфичный, имеющий свои правила, нормы, традиции;
- Журналисты должны разговаривать с адресатом на его языке;
- СМИ должны воспитывать у читателей, слушателей и зрителей языковую культуру, а не опускаться до обыденного отношения к языку;
- Многие признаки роднят язык СМИ с разговорным.

Закон о средствах массовой информации предусматривает, что любая публикация в различных СМИ предназначена для неограниченного круга лиц [1]. Тем не менее, любой автор всегда рассчитывает на конкретного адресата и с учетом этого выбирает язык.

«Любой журналистский текст, адаптированный к публикации в соответствующих средствах массовой коммуникации, отличается существенной актуализацией. Кроме коммуникативной за-

дачи, в рамках указанных текстов тем или иным образом решаются задачи социального характера» [2].

Во многих публикациях, которые не касаются какого-либо человека или группы лиц, ошибка в выборе языка вряд ли принесет существенный вред. Другая ситуация складывается в публикациях на правовые темы и социальные коллизии, в которых центральное место занимает человек, его действия или бездействия, в той или иной мере затрагивающие интересы, права и свободы другого человека. По крайней мере, как минимум, один герой публикации не желает и даже противится ее появлению в СМИ и, как правило, после выхода публикации будет искать в ней неточности, ошибки, в том числе и языковые. Каким в таких случаях должен быть язык СМИ?

По этому вопросу в различных научных работах разгорелся горячий спор. Приведем несколько мнений.

«СМИ рассматривают мир не с точки зрения бытия в нем духовных ценностей, а с точки зрения социального успеха, прибыли, скандала, развлечения. В СМИ существует целый ряд приемов, обесценивающих духовность» [3].

«В современной журналистике наблюдается тенденция интерпретации факта журналистами, а зачастую и его искажения. А ведь для журналиста объективное освещение событий означает строгое следование фактам» [4].

«Случается, что работники средств массовой информации способствуют созданию условий для распространения языка вражды. В этих случаях приходится говорить о несоблюдении «техники безопасности», о невольных ошибках, допускаемых при подготовке текстов» [5].

Итак, к различным видам языка в СМИ готов присоединиться язык вражды. Но язык тут не причем. Причина в позиции автора, его морали и, зачастую, целях, которые он сам волею или неволею преследует. Большой простор для «языка вражды», агрессивной лексики, лжи, достижения меркантильных целей дают такие рубрики в СМИ, как «Слухи», «Говорят, что...», «Су-

дачат бабки»... Можно много рассуждать об этике журналиста, его долге, независимости СМИ, но реалии жизни преподносят такие преграды, преодолеть которые может далеко не каждый. Вот почему и возникает такое явление, как язык вражды. Мы же говорим о языке как средстве и способе не только донесения информации до адресата, но и ее интерпретации, осмысления. И если язык СМИ понятен адресату, то часто может возникнуть обратная связь, чего, собственно, добиваются любые СМИ.

Бывают ситуации, когда тема диктует журналисту выбор языка, и противостоять этому диктату достаточно сложно. При подготовке публикации о жестоком убийце или социальном конфликте, одной стороной которого является весьма непристойный человек, автор просто не всегда может сдерживать свои негативные эмоции, и это, в свою очередь, влияет на язык публикации. Здесь категоричность и попытка выступить в роли судьи, выражать истину в последней инстанции, сводит на нет объективность и непредвзятость.

«СМИ, имея огромное влияние на массовое сознание, не могут не участвовать (и должны участвовать) в формировании системы социальных, морально-нравственных императивов, шкалы ценностей. Это влияние и это участие возможно лишь в случае, если журналистика сама будет безупречной в плане соответствия социальным нормам» [6].

Задача сложная. С одной стороны, журналист должен «влиять» и «участвовать», но при этом сдерживать свои эмоции и не опускаться до уровня участника какой-либо социальной коллизии. А свое влияние и участие он осуществляет только с помощью языка. С прагматической точки зрения язык является орудием осуществления деятельности и достижения цели, с его же помощью автор показывает, насколько социально значима выражаемая им мысль или сообщаемый факт. Характеристика языка определяется словом, как наименьшим элементом синтаксического построения текста. Автор не собирается полемизировать с теми, кто считает, что слово без контекста не имеет значения, но то, что слово может изменить контекст, не вызывает сомнения.

В практике автора этой публикации был такой случай. Газета «Вечерний Екатеринбург» опубликовала статью об осужденном преступнике, который к этому времени уже отбывал срок в исправительной колонии за совершенное преступление. Вскоре через службу исполнения наказания в редакцию пришло письмо от осужденного с требованием опровержения. Нет, ни одного факта он не отрицал. Он считал, что в статье употреблены слова, унижающие его честь и достоинство, приносящие ему моральный вред. В дискуссии по этому письму среди журналистов высказывались разные мнения. И одно из них: автор действительно поддавался эмоциям и неправомерно употребил такие характеристики «героя», как «нелюдь», «потерявший человеческий облик» и тому подобные. Высказывалось мнение, что нельзя оскорблять человека, пусть даже осужденного за тяжкое преступление.

К одному, как говорится, знаменателю не пришли, но, очевидно, что моральное состояние и личностное отношение автора являлись причиной такого явления, как речевая агрессия. О ней все чаще стали вспоминать в своих работах лингвисты и другие специалисты по языку после либерализации СМИ. Если раньше говорили, что в СМИ с помощью языка можно добиться мощного коммуникативного воздействия на массы, то сейчас все чаще уже предлагается считать язык, слово оружием массового поражения и влияния, с него многое начинается. Невольно вспоминается библейское выражение: вначале было Слово.

«Мы являемся свидетелями либерализации языка, речевых форм в печати. Возникновения принципиально иных стилистических стандартов в новых масс-медиа, участниками информационной революции» [7].

При всех положительных качествах либерализации по отношению к языку она может стать причиной негативного явления. Именно этому явлению много уделено внимания в принятом в 2005 году законе «О государственном языке Российской Федерации». В нем уделено особое внимание очищению языка. Это касается не только ненормативной или обсценной лексики, жаргонизмов, грубого просторечия. Сюда же можно отнести агрессивное вторжение в русский язык иностранных слов, понятий, терминов. Ведь особое значение в языке имеет слово как его структурная единица.

Об этой агрессии по отношению к русскому языку и, в первую очередь, языку СМИ уже написано достаточно много трудов. Здесь хотелось бы более подробно остановиться на таком явлении, как употребление иностранных слов в тех случаях, когда

слово или понятие имеется в русском языке или неправильное употребление иностранных слов, о чем тоже много написано. Начнем с весьма показательного примера, когда неправильно употребленное слово стало причиной правовой коллизии.

Популярная в Екатеринбурге газета опубликовала статью о начале выпуска новой продукции на местном заводе бытового оборудования. В статье после восторженного описания прибора было сказано, что «уже выпущены первые образцы, которые «апробированы и получили высокую оценку». Статьей заинтересовался потенциальный покупатель и попросил завод пояснить, «кто проводил апробацию». Заводчане ответили, что «апробировали аппаратуру опытные специалисты». Представитель покупателя приехал на завод, познакомился с образцом продукции, и началась процедура заключения договора и перевода предоплаты заводу. Но дотошный покупатель снова запросил документы апробации, и тут выяснилось, что все это время и продавец, и покупатель, по-разному понимали одно и то же слово. На заводе считали, что «пробировать» и «пробовать» одно и то же понятие. А потенциальный покупатель считал, это слово означает не просто испытание прибора, но и официальное одобрение его выпуска имеющего на это право органа, что и соответствует его значению. Суд принял сторону покупателя, предварительный договор был расторгнут, завод выплатил неустойку, и только журналист, с которого все и началось, оказался в стороне.

Пример этот приведен для того, чтобы предостеречь автора от употребления в текстах слов, точного значения которого он не знает, или слов, имеющих несколько значений в зависимости от контекста.

Многие языки терпимо относятся или даже обогащаются за счет других языков. В русском языке большое количество слов, которые называются не русскими, а обрусевшими: кино, прокурор, студент, автор, трансляция, партия... Приходят в наш язык все новые слова. Относиться к этому можно по-разному. Но, без сомнения, негативным явлением можно считать случаи, когда берется иностранное слово, которому в русском языке есть привычный и адаптированный к языку синоним.

Сравнительно недавно в русский язык вошло слово «колледж». Начались споры об ударении в нем: колледж или кол-Едж? В Английском языке ударение делают на «О», а во французском на «Е». Двойное употребление в русском языке продолжалось недолго. Этимология и литературная норма русского языка остановились на первом варианте не потому, что кто-то так захотел, а потому, что ударение и произношение этого слова в таком варианте более соответствует нормам и правилам нашего языка. Эти примеры приведены здесь не случайно. Влияние изменений в языке распространяются на публикации любого жанра на любую тему.

Язык и лексика в публикациях на правовые темы и социальные коллизии в СМИ, хотя и имеют свою специфику и особенности, но не могут игнорировать общие тенденции, проблемы и реформы русского языка. Ведь в них решаются проблемы, а иногда и судьбы конкретных людей. Поэтому журналисту следует по возможности максимально избегать заимствованных дублетных слов и терминов. Но это происходит не всегда.

«С 1980-х годов в России происходит падение речевой культуры, обусловленное целым рядом факторов. Речевые и грамматические ошибки встречаются не только в «желтой прессе»... Степень влияния СМИ на современного человека очень велика. Следовательно, велика должна быть и степень ответственности издания за язык публикации» [8].

Несомненно, что для части аудитории СМИ, и особенно для людей старшего поколения, слово в газете значит больше, чем реалии жизни.

«Журналистика в России в силу исторических особенностей ее возникновения и развития всегда воспринималась читателем как учитель, проповедник, а не только как фиксатор фактов» [5].

«На этом фоне средства массовой информации, идя навстречу обыденному настроению населения, не только неподобающе освещают социальные проблемы, но и в значительной степени вторгаются в него (настроение), создавая уголовную интерпретацию» [9].

Мнение Ю. Гололобовой спорно, поскольку описываемые ею факты нельзя относить ко всем СМИ. Но то, что оно присутствует в журналистской практике, бесспорно. Не может журналист готовить публикацию без всякой цели. Ведь он становится участником языковой межличностной коммуникации. А как она происходит, очно или заочно, письменно или устно, не имеет зна-

чения – воздействие на адресата происходит в любом случае. А степень этого воздействия определяет язык.

Найти хотя бы несколько признаков, отличающих современную прессу от той, которая описана великим певцом, вряд ли удастся. А ведь прошло с тех пор более ста лет.

Стремление первыми сообщить новость, описать «жареные» факты из жизни публичного человека, разоблачить аморальный поступок или преступление, участвовать в грандиозном событии всегда было главной целью для многих СМИ. Это увеличивало аудиторию, тираж и, как следствие, объем и стоимость рекламы. Но эта гонка неизбежно влияла на качество языка публикации, уровень достоверности описания события или факта. Вела к игнорированию или нарушению норм этики, демократии, права. И что прискорбно, на все это журналисты, часто с одобрения СМИ, в котором работают, идут сознательно. Доходы от публикации во много раз превышают сумму штрафа за ложь и искажение фактов. Главное – не преступить черту, за которой наказание может быть значительно строже.

«Зная, уважая и соблюдая нормы права, журналист и средства массовой информации должны демонстрировать высокую правовую культуру, оберегать редакцию от возможных юридических ошибок при распространении информации» [10].

Призыв, конечно благой. Но в атмосфере конкурентной борьбы и стремлении к повышению доходов следовать ему придется далеко не каждый. Нарушение закона о СМИ стало привычным явлением, и стремительно снижается доверие аудитории к публикациям и изложенным в них фактам и выводам. Надо что-то предпринимать. Стали использоваться старые и усовершенствованные старые приемы языка убеждения. Ведь языку публикации, в которой читателя убеждали и с помощью таких приемов, как «наш источник сообщил», «источник, не пожелавший назвать себя», «общеизвестно, что», «на условиях анонимности», «по телефону нам ответили» и т.д. он уже не верит. Но язык убеждения поможет снять это неверие.

Например, какое-то СМИ решило представить конкретного человека, организацию, общественное движение и так далее в неприглядном свете. Сначала берется старый прием, то есть выдумываются факты со ссылкой на выдуманные источники, а среди них приводится один-два факта, которые подтверждаются реальными источниками и документами. И именно эти факты, пусть даже они незначительные, описываются с помощью агрессивной и негативной лексики. Во многих случаях, к сожалению, такой прием придает всей публикации окраску объективности и делает ее правдоподобной.

Библиографический список

1. *О средствах массовой информации*. Закон РФ от 27 декабря 1991 г. № 2124-1; Статья 2.
2. Баутина П.В. Дискурсивный анализ журналистских текстов: характеристика подхода. *Информационное поле современной России: практика и эффекты*. Казань: Казанский государственный университет, 2008.
3. Устимова О.В. СМИ как угроза духовности. *Коммуникация в современном мире*. Факультет журналистики ВГУ, 2009.
4. Казанцева Ю.В. Отношение к факту как основа профессиональной деятельности журналиста: исторические традиции. *Средства массовой информации и в современном мире*. Санкт-Петербург: Факультет журналистики СПбГУ, 2008: 15 – 16.
5. Шайхитдинова С.К. Язык вражды: типичные ошибки журналистов. *Информационное поле современной России: практики и эффекты*. Казань: Казанский государственный университет, 2008.
6. Русина В.В. Журналистика и система социальных норм. *Информационное поле в современной России*. Казань: Казанский государственный университет, 2009.
7. Бушев А.Б. Исследование современного языка масс-медиа. *Инфоноосфера и массовые коммуникации*. НМЦ «ЛОГОС». Ростов-на-Дону, 2008.
8. Майтама К.С. Речевая культура в печатном издании. *Современные проблемы журналистики*. Южно-Уральский государственный университет, 2008: 109 – 111.
9. Гололобова Ю.И. *Средства массовой информации и преступность (криминальный аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2002.
10. Кинжебулатова А.Т. Современные проблемы журналистики. Юридическая ответственность журналистов. *Современные проблемы журналистики*. Южно-Уральский государственный университет, 2008.

References

1. *O sredstvakh massovoy informatsii*. Zakon RF ot 27 dekabrya 1991 g. № 2124-1; Stat'ya 2.
2. Bautina P.V. Diskursnyy analiz zhurnalistskikh tekstov: harakteristika podhoda. *Informatsionnoye pole sovremennoy Rossii: praktika i `effekty*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyy universitet, 2008.
3. Ustimova O.V. SMI kak ugroza duhovnosti. *Kommunikatsiya v sovremennom mire*. Fakul'tet zhurnalistiki VGU, 2009.
4. Kazanceva Yu.V. Otnoshenie k faktu kak osnova professional'noj deyatel'nosti zhurnalista: istoricheskie tradicii. *Sredstva massovoy informatsii i v sovremennom mire*. Sankt-Peterburg: Fakul'tet zhurnalistiki SPbGU, 2008: 15 – 16.
5. Shajhithidinova S.K. Yazyk vrazhdy: tipichnye oshibki zhurnalistov. *Informatsionnoye pole sovremennoy Rossii: praktiki i `effekty*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyy universitet, 2008.
6. Rusina V.V. Zhurnalistika i sistema social'nykh norm. *Informatsionnoye pole v sovremennoy Rossii*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyy universitet, 2009.
7. Bushev A.B. Issledovanie sovremennogo yazyka mass-media. *Infonoosfera i massovyie kommunikatsii*. NMC «LOGOS». Rostov-na-Donu, 2008.
8. Majtama K.S. Rechevaya kul'tura v pechatnom izdanii. *Sovremennye problemy zhurnalistiki*. Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyy universitet, 2008: 109 – 111.
9. Gololobova Yu.I. *Sredstva massovoy informatsii i prestupnost' (kriminal'nyy aspekt)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
10. Kinzhebulatova A.T. Sovremennye problemy zhurnalistiki. Yuridicheskaya otvetstvennost' zhurnalistov. *Sovremennye problemy zhurnalistiki*. Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyy universitet, 2008.

Статья поступила в редакцию 06.07.18

УДК 82.7

Kuguzhet Sh.Yu., researcher, Tuvan Institute of Humanitarian and Applied Socio-Economic Studies (Kyzyl, Russia),
E-mail: shenne.kuzhuget.87@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF A SATIRE STORY IN THE TUVAN PROSE. The paper studies the ways of how a genre of satire appears and develops in Tuvan literature in 1930 - 2000. The paper states that in the creative work of such writers as B. Hovenmey, T. Kyzyl-ool, V. Mongush, E. Dongak, V. Xomushku, Sh. Mongush reaches a considerable imaginative level. During the rule of the soviet party's principles, the jokes in the stories are hidden. The key role in the satire formation process is played by the satire traditions that are strong in the mature folklore system.

Key words: Tuvan prose, folklore, satire, mocking, laugh, satiric story, genre, paphos, image, plot.

Ш.Ю. Кужугет, научный сотрудник Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: shenne.kuzhuget.87@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА САТИРИЧЕСКОГО РАССКАЗА В ТУВИНСКОЙ ПРОЗЕ

Впервые в тувинском литературоведении рассматриваются пути формирования и становления жанра сатирического рассказа с 1930 - 2000 годы. В творчестве тувинских писателей Б. Ховенмее, Т. Кызыл-оола, В. Монгуша, Э. Донгака, В. Хомушку, Ш. Монгуша сатирический рассказ достиг значительного художественного уровня. В период ТНР, советское время, когда главенствовали партийные принципы, в сатирических рассказах смех был скрытым, а больше отражался высмеивание. Основополагающую роль в формировании данного жанра сыграли сатирические традиции, укрепившиеся в зрелой фольклорно-литературной системе.

Ключевые слова: тувинская проза, фольклор, сатира, насмешка, смех, сатирический рассказ, жанр, пафос, образ, сюжет.

В современном литературоведении изучение сатиры является крайне актуальной и в то же время очень сложной проблемой [1, с. 12]. Особое между-жанровое положение сатиры всегда чрезвычайно затрудняло ее теоретические исследования [1, с. 11]. В данной работе мы опираемся на М.М. Бахтина, давшего определение сатиры – не как жанра, а как особого отношения творца к изображаемой им действительности. Сатира есть образное отрицание современной действительности в различных её моментах, включающее в себя и положительный момент утверждения лучшей действительности [1, с. 35].

Сатиру рассматривают также в системе жанров художественной литературы. Как пишет М.М. Бахтин, сатира может пользоваться любым жанром – эпическим, драматическим, лирическим [1, с. 11]. Эту мысль продолжает и Г.Н. Поспелов, отмечая, что сатира как жанр может быть и лирическим стихотворением, и произведением повествовательным, и драматургическим [2, с. 155].

В тувинской литературе особое место занимает сатирический рассказ.

Наша цель – рассмотреть вопрос становления жанра сатирического рассказа в тувинской прозе.

В тувинской национальной литературе, начиная с 1930-х годов, этот жанр непрерывно развивается в творчестве писателей-сатириков Б. Ховенмее, Т. Кызыл-оола, С. Сюрюн-оола, В. Монгуша, Э. Донгака, В. Хомушку, Ш. Монгуша и других.

Авторы исследования «*Тыва литература. Долчу төөгүзү*» 1964 года («Краткая история тувинской литературы») отмечают, что в тувинской литературе 1930-х годов сильно антирелигиозное направление [3, с. 63]. Сюжет о бродячем ламе-шарлатане известен в тувинском фольклоре. Алчный лама, якобы излечив больного, взамен требует плату за лечение. Подобный сюжет об алчном ламе, якобы лечившем больного и требующем взамен высокую плату встречается и в рассказе «*Idedgeer arga sok*» («Невозможно надеяться»), который опубликован был в 1934 году без указания авторства. Историки подчеркивают, что накануне образования Тувинской Народной Республики (далее: ТНР) в первые два десятилетия XX века лечением заболеваний в Туве занимались, в основном, шаманы и ламы, которые стремились воздействовать на болезнь через духовно-психическую сферу человека. В те времена население Тувы в большинстве своем страдало от всевозможных заболеваний. После того, как в Туве начала развиваться официальная медицина, положение во многом улучшилось [4, с. 250]. Как видим, тувинские писатели внесли свой вклад в обновление жизни народа тем, что призывали обращаться к врачам.

В тувинской прозе 1930 – 60-ых годов распространились сюжеты о ламах, обманывающих бедный народ, выманивающих у них скот и лишающих больных людей квалифицированной медицинской помощи. Например, в 1934 году в газете «*Зып*» («Правда») среди анонимных фельетонов был опубликован рассказ одного из основоположников тувинской литературы Байкара Ховенмее «*Azaŋ ewes, at̄byr̄aŋlyr̄ men*» («Я не черт, а жизнь твоя»). Авторы раздела о прозе и публицистике периода ТНР в первом томе «Истории тувинской литературы» определяют этот рассказ, как первое сатирическое произведение тувинской литературы [5, с. 310].

В рассказе Байкара Ховенмее «*Azaŋ ewes, at̄byr̄aŋlyr̄ men*» («Я не черт, а жизнь твоя») автор обращается к теме социальных и культурных изменений в 1930 – 1934 годов в Туве. Местные чиновники потребовали с главного героя рассказа Хойтпак-Адара уменьшения поголовья скота. Он приходит в отчаяние и начинает выпивать, в результате чего страдает его любимый конь и скот. Вскоре указ об уменьшении скота был отменен.

В художественной литературе периода ТНР (1921 – 1944) такие пьющие герои, как Хойтпак-Адар, не были объектом изображения. Даже в тувинской советской сатире редко встреча-

ются пьяные герои, поэтому читатели воспринимали его, скорее всего, как комического героя, нежели как отрицательного. Автор в образе пьющего чабана скрыто высмеивал жесткие меры Правительства ТНР по отношению к крупным скотоводам того времени. Так как в литературе советского периода, когда строго ограничивалась свобода писательского труда, мягко говоря, не принято было осмеивать решения власти, *скрытая насмешка* Б. Ховенмее стала для изображения этой жизненной ситуации самым подходящим художественным приемом. В целом, автор изображает перегибы чиновников в годы становления ТНР, когда предпринимались жесткие меры по уменьшению поголовья скота.

В I выпуске «Учёных записок» 1953 года писатели О. Саган-оол, Ю. Кюнзегеш и А. Мазуревская подняли вопрос о необходимости развивать сатиру в тувинской литературе, где, как они считали, нет подлинно сатирических произведений. Тувинские писатели должны разрешить задачу создания крупных жанров сатиры; смело показывать жизненные противоречия и конфликты, уметь пользоваться оружием критики, как одним из могучих средств воспитания, наиболее полно раскрывать высокие моральные качества, типичные положительные черты характера рядового советского человека [6, с. 70].

Как следствие обсуждения насущной необходимости усиления и развития сатиры, вышел в свет сатирический сборник «Шо-одуг болгаш дузаашкын» («Юмор и сатира», 1958), куда вошли три сатирических рассказа писателей С. Сарыг-оола, С. Пюрбю, О. Сувакпита, Т. Кызыл-оола и других [7]. В этой книге также были напечатаны сатирические стихи, частушки, басни, юморески, интермедии. Все это явилось важным вкладом в становление сатиры в тувинской национальной литературе.

По сравнению с сатирическими рассказами 1930-х годов, в сатирических рассказах С.Б. Пюрбю «*Шаңга болган таварылга*» («Однажды на гумне»), «*Ындыг чүве болгулаар*» («Бывают такие случаи»); Т.Т. Кызыл-оола «*Бир катап садыга*» («Однажды в магазине») *смех* и *насмешка*, как основные приемы сатиры оказываются на поверхности поэтики художественного произведения. Например, в сатирическом рассказе С. Пюрбю «*Шаңга болган таварылга*» («Однажды на гумне») журналист приходит в колхоз, чтобы опубликовать газетную статью о работниках, которые не прочь схалтурить и представить свою нечестную работу, как добросовестную и полезную.

В следующем рассказе того же автора «*Ындыг чүве болгулаар*» («Бывают и такие случаи») руководитель райисполкома критиковал районного начальника культуры Чанчаара за плохую, некачественную работу. После этого Чанчаар сразу же позвонил в Дом культуры и вызвал к себе заведующего клубом.

В сатирическом рассказе Т. Кызыл-оола «*Бир катап садыга*» («Однажды в магазине») поднимается духовно-нравственная проблематика, где в отличие от периода 1930-ых годов, когда доминировали социально-политические аспекты общества, внимание автора обращено в личности, его морально-нравственной характеристике.

Таким образом, тувинская проза 1950-ых годов отмечена вышеназванными сатирическими рассказами С. Пюрбю, Т. Кызыл-оола, с этих произведений и начинается настоящая сатира.

В начале 1960-ых годов профессионализм тувинских писателей-сатириков заметно вырос. Сатирические рассказы Б. Ховенмее «*Шүгүмчүлекчи*» («Критикующий»), «*Үнелиг хүлүмзүрүг*» («Бесценная улыбка»), «*Солунга чагаа*» («Письмо в газету»); К. Аракчаа «*Алдын чуурга*» («Золотое яйцо»), «*Пактаар-оол*» (имя персонажа «Пьющий») и других обладают значимыми показателями сатирической прозы.

Б. Ховенмей – один из первых сатириков тувинской литературы. В его сатирических рассказах появляется образ «маленького человека». Например, сюжет рассказа «Критикующий» (1963) построен на том, что один из работников – Адар-оол, на-

думал рассказать всю правду о плохой работе завхоза, председателя профкома и даже директора. Но он, понимая важность открытой критики, тем не менее, промолчал, испугался негативного отношения к себе этих людей. Здесь нет положительных героев, и налицо безответственность, лживость, хитрость чиновников. Этот период в становлении сатирического рассказа в тувинской прозе отмечен также и слабыми в художественном отношении произведениями. Об этом пишет тувинский писатель С. Молдурга в статье «Амгы үе – кол тема» («Современность – главная тема», 1963). Он, анализируя сборник «Взрослые и дети» (1963) Б. Ховенмея, обращает внимание на существенные недостатки его некоторых произведений. Например, в рассказе «Хана өтүр» («Через стенку», 1963) к главному герою агроному приходит его друг. Беседуя, друзья говорили о взяточничестве и убийстве. Услышав их разговор через стенку, дети в соседней комнате сначала испугались, а потом решили сообщить об этом блюстителям порядка. Позже выясняется, что агроном и его друг обсуждали всего лишь какое-то произведение. Неожиданный поворот в разрешении сюжета рассказа или сатирическое отношение к поступкам героев произведения – остались не выясненными в художественном плане. В чем же особенность этого сюжета, есть ли в нем юмор или сатира – осталось до конца не выясненным – пишет С. Молдурга [8, с. 3].

Действительно, нравственное значение произведения «Через стенку» оказалось не раскрытым. Позиция автора неясна. Конфликт произведения и действия героев завершаются неожиданным веселым финалом, как в новелле. На наш взгляд, смех и юмор художественно не задействованы в данном произведении, поэтому отнести его к сатирическому рассказу становится проблематичным. Как видим, в свое время Б. Ховенмей получил серьезную критику, тем не менее, его произведения были всегда отмечены широкой общественностью.

Особое место в становлении сатиры в тувинской прозе занимает писатель К. Аракчаа. В его сборник «Золотое яйцо» (1967) вошли восемь сатирических рассказов, поднимающих социальные проблемы. Например, главный персонаж его сатирического рассказа «Золотое яйцо» птицевод Сяяппай, работающий в колхозе, тайком продавал колхозных цыплят. Народный контроль начал подозревать его в обмане и краже и в качестве агента по проверке отправил Олтуг-оола. В своем рассказе автор, создавая образ казнокрады, выражает свое авторское отношение о том, что ненасытность и жадность могут привести человека к крайнему негативным последствиям.

Литературная деятельность Т. Кызыл-оола связана с периодом становления и развития тувинской сатиры. Как отмечают исследователи, с 1960-х годов его сатирические рассказы сыграли важную роль в развитии жанров сатиры и юмора [9, с. 22]. Э. Донгак пишет о том, что Т. Кызыл-оол относится к числу основоположников тувинской сатиры, в 1960 годы его произведения заложили основу современной сатиры и юмора [10, с. 3]. Действительно, именно с изданием сатирического сборника «Сергеге шелдириккен» («Берегись козла», 1970) Т. Кызыл-оола отмечены активное художественное освоение сатиры в тувинской прозе 1970-х годов.

Главные сюжеты его произведений строятся вокруг сатирических образов животного мира – это кичливая утка, лживая курочка, насмешливый верблюжонок и мудрый зайчик, трудолюбивая белка и ленивый соенок; откормленная корова и старая худая лошадь; изгнанный сыном барсук. Приём очеловечивания животных и высмеивания их недостатков заимствован писателями из тувинской народной сказки.

В сатирическом рассказе Т. Кызыл-оола «Бодаган» («Верблюжонок») верблюжонок высмеивал спящего зайчонка. Удивлённый и обиженный зайчонок спрашивает у него, за что тот осмелел его. Верблюжонок отвечает: «Эрнини көрөм чирик. Ха-ха, хо-хо...» («Посмотри на свои губы, они рассечены. Ха-ха, хо-хо...»). Спустя семь дней, верблюжонок захотелось пить, и в воде он увидел свое отражение. Его губы были подобны губам серого зайчонка – рассеченными. В высокомерии, дерзости, глупости верблюжонок осмеиваются отрицательные черты характера человека. В фольклоре и литературе в образах животных авторы высмеивают недостатки в характере тех людей, которые, осуждая других, не замечают своих изъянов.

Самый видный сатирик тувинской литературы – Народный писатель Республики Тыва Василий Монгуш. С 1970-х годов до сегодняшних дней он непрерывно трудился только в жанре сатиры. Его творческое наследие составляет большое количество книг, отмеченных как юмористические и сатирические; он явля-

ется автором более 20 сатирических сборников: «Каткы бажы каткан эвес» («И смех, и грех», 1975), «Кадай-кыстың чаңы чараш» («Дева с характером», 1978, 1986), «Кандыг чурттап чор сен?» («Как поживаешь?», 2013), «Анекдоттар номчуур бис бе?» («Анекдоты будем читать?», 2014), «Авыястап билер сен бе?» («Ты умеешь лицемерить?», 2014) и другие. В сатирических произведениях В.Б. Монгуша поднимаются семейно-бытовые и социальные проблемы.

Современный писатель В.У. Хомушку пишет, что огромное влияние для написания его сатирических рассказов оказал писатель В.Б. Монгуш. Василий Хомушку выбрал для себя жанр короткого сатирического рассказа, и это основная задача его творческой деятельности [11].

Сюжет сатирического рассказа В. Хомушку «Читкен огурецтер» («Пропащие огурцы») очень прост: Санаар Сарыгович начал считать на грядке огурцы, не хватило примерно десяти. Он сразу же обратился в милицию и написал заявление о пропаже огурцов. Когда Санаар Сарыгович пришел домой, оказалось, что его жена приготовила ему вкусный салат из этих «пропавших» огурцов.

Основу конфликта этих сатирических произведений составляют эти «10 огурцов». С помощью поступков и действий скупых, недоверчивых героев обнаруживается авторский идеал: быть щедрым, жить в доверии и согласии и смотреть на жизнь с оптимизмом.

В сборник рассказов известного писателя Эдуарда Донгака «Хелегеден дескеш» («Убегая от тени», 1990) входят наряду с другими и сатирические рассказы. В творчестве этого прозаика главная особенность его сатирических произведений – тесная связь с фольклором. Например, в сюжете его сатирического рассказа «Совхоз инээ» («Совхозная корова» (1990)) говорится о том, как холодной зимой старая корова не может досыта наесть сена, и, увидев в кошаре сено рядом с четырехгодовалой телкой, начала поедать и его. Хозяин телки пытается отогнать старую корову, ведь телка-то заведующего фермой.

При помощи приемов одушевления и диалога в раскрытии образов этих двух животных автор добивается особой остроты в изображении образа жадного, хитрого заведующего фермой. Поднимаемая проблема начинает звучать у автора гораздо глубже, чем просто диалог голодного и сытого, – она заставляет читателя задуматься уже о более серьезных нравственных и социальных проблемах тувинского общества. Фольклорный прием диалога в речи домашних животных, наполняясь проблемами реальной жизни тувинца, актуализирует само содержание художественного произведения, его идейно-смысловую направленность. Пафос сатирического в очеловечивании животных обогащается, не только критикой существующих противоречий, но углубляет смысл и понимание того, как нужно противостоять – факт должностных злоупотреблений власти остается актуальным вопросом и в наше время. Так проблема, поднятая в рассказе, затрагивает вечную общечеловеческую тему казнокрадства.

Действительно, с самого начала становления тувинского сатирического рассказа писатели в своих произведениях обращались к острым проблемам своего времени в период кризисных обострений и перегибов: конфискация скота у богатых чабанов, утрата национальных духовных ценностей, казнокрадство, алкоголизм, а также такие человеческие пороки, как скупость, лень, жадность и т. п.

В 2007 году вышел в свет сборник молодого писателя Шангыша Монгуша «Ужар кижы» («Летающий человек») [12]. Особенности его сатиры – изображение острых, социальных проблем общества – наркомании, туберкулеза, защиты живой природы, а также фантастическое в сатирическом изображении действительности: «Ужар кижы» («Летающий человек»), «Чараш боорга, бергезин» («Трудно быть красивой»), «Пролхпролтрл» («Пролхпролтрл») и другие.

В сатирическом рассказе Ш. Монгуша «Хризантема» (2007) изображен необычный герой, у которого из макушки вырастает желтая хризантема. Этот новый образ в тувинской литературе восходит к фольклорному творчеству тувинцев. Образы животных, обладающих сверхъестественными способностями, часто встречаются в тувинской несказочной прозе. В этих сюжетах обычно отражается вера носителей фольклора в сверхъестественные силы природы. Древние тувинцы верили в то, что если охотник увидит какое-то животное с необычным видом, то ему может улыбнуться удача или может постигнуть несчастье. Охотнику нельзя убивать такое необычное животное, иначе он потеряет близких людей и даже сам может погибнуть. Как пишет

3.Б. Самдан, в этих сюжетах отражены религиозно-мифологические представления тувинцев, связанные с древними табу (*хо-руге*) и обрядами освящения животных (*ыдыктаары*) [13, с. 138].

Ш. Монгуш в произведении «Хризантема» создал необычный комический образ пьяницы Эрес-оола. Как только герой рассказа выпивает спиртное, желтая хризантема, выросшая из его макушки, расцветает. В то время, когда у него заканчивается спиртное и больше нечего пить – цветок засыхает. В рассказе автор, опираясь на мифический образ необычных животных, встречающийся в фольклоре тувинцев, указывает на противостественное состояние человека после принятия алкоголя. В данном произведении писатель, создавая комический образ пьющего персонажа, рассуждает о том, что когда человек привыкает к спиртному, он может потерять самого себя.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Собрание сочинений. Работы 1940-х – начала 1960-х годов*: в 7 т. Т. 5. Москва: Русские словари, 1997: 11 – 38.
2. Пospelov Г.Н. *Проблемы исторического развития литературы*. Москва: Просвещение, 1972.
3. *Тыва литература. Допчу төөгүзү* (Краткая история тувинской литературы). Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1964.
4. *История Тувы*: В 3 т. Под общей редакцией В.А. Ламина. Новосибирск: Наука, 2007; Т. II.
5. Кужугет М.А., Очур Т.Х. Проза и публицистика в период Тувинской Народной Республики. *История тувинской литературы. Т. I. Истоки. Литература Тувинской Народной Республики (1921-1944)*. Отв. редактор К.А. Бичелдей; редкол: Л.С. Мижит (рук. проекта) и др.; Тувинский институт гуманитарных исследований. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2013: 185 – 205.
6. Саган-оол О., Кюнзегеш Ю., Мазуревская А. Краткий очерк тувинской литературы (Проза). *Ученые записки*. Вып. I. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1953: 64.
7. *Шоодуг болгаш дузаашкын (Сатира и юмор)*. Под редакцией Сарыг К. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1958.
8. Молдурга С. Амгы үе – кол тема (Современность – главная тема). *Шын*. 1963: Дек. 24: 3.
9. Калзан А.К. *Амыдырал болгаш литература (Жизнь и литература)*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1980: 21 – 23.
10. Донгак Э.Л. Сатираның чалбырааштыг оду (С пламенным огнем сатиры). Т. Кызыл-оол *Бугага үстүрүпкен (Бык забодал)*. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1986: 3 – 7.
11. ТГШИ-нуң Эртеми архиви. Ш. 1. Д. 1. К. 1094. А. 111.
12. Монгуш Ш. В. *Ужар кижиги* (Летающий человек). Кызыл: Тыва полиграф, 2007.
13. Самдан 3.Б. *Миф в фольклорной традиции тувинцев: формы, бытования, сюжетный состав, система персонажей*. Новосибирск: Наука, 2016.

References

1. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij. Raboty 1940-h – nachala 1960-h godov*: v 7 t. T. 5. Moskva: Russkie slovari, 1997: 11 – 38.
2. Pospelov G.N. *Problemy istoricheskogo razvitiya literatury*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
3. *Tuva literatura. Dopchu төөгүзү* (Kratkaya istoriya tuvinskoj literatury). Kyzyl: Tyvanyң nom үндүрер чери, 1964.
4. *Istoriya Tuvy*: V 3 t. Pod obschej redakciej V.A. Lamina. Novosibirsk: Nauka, 2007; T. II.
5. Kuzhuget M.A., Ochur T.H. Proza i publicistika v period Tuvinskoj Narodnoj Respubliki. *Istoriya tuvinskoj literatury. T. I. Istoki. Literatura Tuvinskoj Narodnoj Respubliki (1921-1944)*. Otv. redaktor K.A. Bicheldej; redkol: L.S. Mizhit (ruk. proekta) i dr.; Tuvinskij institut humanitarnyh issledovanij. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2013: 185 – 205.
6. Sagan-ool O., Kynzegesh Yu., Mazurevskaya A. Kratkij ocherk tuvinskoj literatury (Proza). *Uchenye zapiski*. Vyp. I. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953: 64.
7. *Shoodug bolgash duzaashkyn (Satira i yumor)*. Pod redakciej Saryg K. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1958.
8. Moldurga S. Amgy ye – kol tema (Sovremennost' – glavnyaya tema). *Shyn*. 1963: Dek. 24: 3.
9. Kalzan A.K. *Amidyral bolgash literatura (Zhizn' i literatura)*. Kyzyl: Tyvanyң nom үндүрер чери, 1980: 21 – 23.
10. Dongak E.L. Satiраның chalbyraashtyg odu (S plamennym ognem satiry). T. Kyzyl-ool *Bugaga үстүрүпкен (Byk zabodal)*. Kyzyl: Tyvanyң nom үндүрер чери, 1986: 3 – 7.
11. TGSht-nuң Ertemi arhivi. Sh. 1. D. 1. K. 1094. A. 111.
12. Mongush Sh. V. *Uzhar kizhi* (Letayuschij chelovek). Kyzyl: Tyva poligraf, 2007.
13. Samdan Z.B. *Mif v fol'klornoj tradicii tvincev: formy, bytovaniya, syuzhetnyj sostav, sistema personazhej*. Novosibirsk: Nauka, 2016.

Статья поступила в редакцию 21.06.18

УДК 808.5(092)

Kukasova D.G., postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: sgaziz61@yandex.ru

THE MEANING OF A TERM AS A UNIT FOR SPECIAL PURPOSES. The article deals with a problem of interpretation of the meaning and specificity of a term as a unit for special purposes, which is relevant for modern terminology. Characteristic features of a term that makes it difficult to define its characteristics are analyzed, among which the dual nature of the term, its connection with the scientific or professional knowledge area and similarity / difference from the lexical units of the general literary language are most apparent. The necessity of distinction between the term and the word of the general literary language is revealed. On the basis of the conducted research the author offers the understanding of a term as a basic unit of scientific knowledge, and reveals its differentiating features.

Key words: term, term system, language for special purposes, professional communication.

Д.Г. Кукасова, экстерн Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: sgaziz61@yandex.ru

СУЩНОСТЬ ТЕРМИНА КАК ЕДИНИЦЫ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В данной статье рассматривается актуальная для современного терминоведения проблема толкования сущности и специфики термина как единицы для специальных целей. Проанализированы характерные особенности термина, затрудняющие определение его особенностей, среди которых наиболее явными представляются двойственная природа термина, его связь с научной или профессиональной областью знания и сходство / отличие от лексических единиц общелитературного языка. Выявлена и обоснована необходимость разграничения термина и слова общелитературного языка. На основе проведенного исследования автором предлагается свое понимание термина как основной единицы научного знания, выявляются его дифференцирующие признаки.

Ключевые слова: термин, терминосистема, язык для специальных целей, профессиональная коммуникация.

Жизнь современного общества на первый план выдвигает научное знание как необходимую ступень для достижения профессиональных успехов и личностной состоятельности. Однако сложность заключается в постоянном обновлении знания, когда появляются все новые области, требующие либо создания нового, ранее не существовавшего, терминологического аппарата, либо усовершенствования в соответствии с новыми открытиями уже имевшейся терминологической системы, являющейся отражением состояния научного знания той или иной области человеческой жизни. Понимание современными лингвистами важности места терминологии в дальнейшем поступательном развитии научного познания делает актуальным предпринятое в нашей статье исследование сущности термина как лингвистической реалии. Целью статьи является выявление особенностей и отличительных признаков термина как главной единицы терминологической системы.

Определение сущности и характерных признаков термина затрудняет его двойственная природа. Еще с 30-х годов XX века исследователи отмечали принадлежность терминологической единицы равнозначно как к лексико-семантической системе общенационального языка (lexis) и его генетическую способность обладать теми же лексико-грамматическими свойствами, что и обычное слово, так и к языку науки (logos) и возможность функционирования в терминологическом значении только в рамках определенного терминологического поля, конкретной терминологической системы, обозначая определенную научное/техническое понятие.

Именно отнесение термина к таким различным системам «создает особую внутреннюю напряженность термина» [1, с. 152] и является причиной того, что, несмотря на многолетние исследования природы термина, до настоящего времени среди исследователей нет единого мнения о том, что же такое термин: по мнению одних, это слово или словосочетание, называющее научное понятие (Б.Н. Головин, В.П. Даниленко и др.), по мнению других, термин непосредственно соотносится с понятием (Т.Л. Канделаки, А. Реформатский и др.).

Одним из первых Б.Н. Головин положил в основу определения термина как единицы терминосистемы его связь с профессиональным понятием, которое применяется в процессе познания и для освоения и закрепления определенного круга объектов специальной сферы и взаимосвязи между ними с точки зрения определенной профессии [2, с. 20].

В последующем исследовании Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин добавляли данное ранее определение термина его функциональными особенностями. Исследователи отмечают, что термин может быть представлен одним словом или подчинительным словосочетанием, которое имеет специальное значение, выражает и / или формирует научное / профессиональное понятие и применяется в процессе познания и освоения научных / профессиональных объектов и взаимосвязи между ними в определенной терминологической системе [3, с. 5].

А.С. Герд разделяет мнение исследователей о том, что научный / технический термин представляет собой единицу определенного естественного / искусственного языка (представленное словом или словосочетанием), которая существовала ранее или создана специально и которая обладает специальным терминологическим лексическим значением. При этом значение может быть выражено в словесном или в каком-либо другом формализованном виде (таблицы, графики, схемы и пр.) и максимально точно отражать значимые характерные для конкретного уровня развития науки признаки рассматриваемого научного понятия [2, с. 11 – 12].

С точки зрения лингвоцентризма определяет термин В.А. Тартинов как языковой знак (слово или словосочетание), который соотносен со специальным предметом, явлением или понятием [4, с. 157].

Возможность объединить воедино «логос» «лексис» термина позволила исследователям выделить характерные черты термина: 1) это языковая единица, представленная в словесной форме (в виде слова или словосочетания) и относящаяся к системе понятий определенной области науки / техники; 2) это наименование научного / технического объекта или понятия; 3) это наименование, требующее соответствующей дефиниции, достаточно точно отражающей содержание соответствующего понятия, выделяющее его характерные признаки, которая обеспечивает четкое разграничение одного понятия терминосис-

темы от другого, в то же время давая возможность включить данное понятие в строгую терминологическую систему определенной области знания [5, с. 76].

Интересное исследование сущности термина и ее понимание находим в трудах В.М. Лейчика, долгие годы возглавлявшего терминологическую школу нашей страны. Владимир Моисеевич представляет термин сложным трехслойным образованием, которое включает в себя: а) естественно-языковой субстрат, включающий в себя материальный (звуковой и / или графический) компонент структуры термина, идеальный (или семантический) компонент этой структуры, которые определяются принадлежностью термина к лексической системе естественного языка; б) логический суперстрат, то есть содержательные признаки, с помощью которых термин обозначает разноплановые понятия (общие / абстрактные, конкретные) в системе понятий; в) терминологическую сущность, которая включает в себя содержательные и функциональные признаки, на основе которых термин выполняет функции элемента теории, характеризующей соответствующую специальную область человеческих знаний или деятельности [6, с. 26 – 27]. С учетом трехслойного образования термина исследователь дает следующее определение, в котором пытается соотнести термин с «лексисом» и «логосом»: «Термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [там же, с. 48 – 49].

«Двойное гражданство» термина важно для терминоведения, терминографии и для прикладного языкознания. Как единица лексиса термин испытывает сильнейшее влияние лексико-семантической системы языка, как и обычное слово. Как единица логоса термин априори обозначает определенное научное / техническое понятие и является значимой составной частью метаязыка конкретной науки, благодаря чему на него распространяется «имманентное науке стремление к устранению неопределенности, к интеллектуальной чистоте, эстетической, эмоциональной и модальной нейтральности, а также к упорядоченности и строгой системности» [там же, с. 151 – 152].

Рассмотрение сущности термина закономерно связано с выявлением отличительных признаков термина, его характерных свойств. Ряд исследователей-терминологов (Р.Г. Пиотровский, Н.З. Котелова, В.М. Лейчик и др.) отмечают, что если мы рассматриваем термин как речевую номинативную единицу научного стиля, то она, безусловно, должна обладать всеми функциями слова и лексемы. «Термины это слова, и ничто языковое им не чуждо» [7, с. 72]. При этом терминологи исходят из того, что термин представляет собой особый объект, отличный от лексических форм (слов и словосочетаний), рассматриваемых в лингвистике. По мнению С.В. Гринева, посвятившего многие свои труды выявлению сущности термина, термин как знаковая единица должна рассматриваться в трех аспектах: синтаксическом, то есть с точки зрения его структуры; семантическом, то есть с точки зрения его содержания (значения, семантики) и прагматическом – с учетом особенностей функционирования термина в языке для специальных целях [8, с. 18 – 19].

С другой стороны, многие исследователи-терминологи (Г.В. Винокур, А.А. Реформатский, Р.А. Будагов, А.В. Суперанская, В.Д. Табанаква, Е.Н. Толикина и др.) сходятся в том, что термин имеет ряд характерных особенностей и определенных свойств: наличие специализированного значения, точные семасиологические границы, вхождение в качестве элемента в строгую систему терминов определенной области знания (системность), независимость от контекста, конвенциональность (в результате возможного изменения знания в силу его постоянного развития (расширения, сужения и пр.) связь между означаемым и означающим условна), соответствие содержательной структуре термина, наличие конкретной сферы употребления и др. Все это свидетельствует о том, что судьба слова-термина, безусловно, отлична от судьбы других слов [9, с. 78].

Рассмотрев большое количество определений термина и проанализировав характерные его черты, предложим свое определение данного явления: термин – это слово или словосочетание, соотношенное с понятием определенной области знания, требующее дефиницию и являющееся элементом определенной терминологической системы [10; 11]. В рамках проводимого исследования терминосистемы конкретной области знания

(нефтегазовой геологии) термин понимается как выраженный в вербализованном виде результат профессионального мышления, важнейший элемент профессиональной коммуникации. В рамках конкретной терминосистемы между словами-терминами устанавливаются, прежде всего, отношения между соответствующими данным терминам понятиями, существование термина и его функционирование во многом зависит от внутренней организации конкретной терминосистемы и входящих в нее системы понятий. В данной ситуации слово, которым назван термин, покидает лексико-семантическую систему общелитературного языка, тем не менее сохраняя все семантические и формальные признаки слов и словосочетаний естественного языка. В результате когнитии, когда система обозначения специальных понятий наделяет слово-термин определенными синтагматичес-

кими свойствами (однозначностью, относительной точностью дефиниции и понятия, системностью, полноточностью и др.), термин начинает использоваться и функционировать как специальное понятие.

В последние годы появилось много научных работ, посвященных многоаспектному исследованию термина. Однако справедливым будет отметить нерешенность и даже дискуссионность многих вопросов, решаемых в рамках терминоведения. Так, до сих пор не существует однозначного решения вопроса о частеречной природе термина, о природе терминологичности словосочетаний номинативного типа, о когнитивной природе термина, об антропоцентричности термина и мн. др. При этом решение каждого из вопросов требует, прежде всего, ответа на вопрос о сущности термина.

Библиографический список

1. Морковкин В. В. Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа. *Проблемы разработки и упорядочения терминологии в АН Союзных Республик*. Москва: Наука, 1983: 150 – 158.
2. Головин Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи. *Вопросы языкознания*. 1976; 3: 20 – 34.
3. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. *Лингвистические основы учения о терминах*. Москва: Высшая школа, 1987.
4. Сулейманова А.К. Особенности терминологического словообразования (на материале терминов нефтяного дела). *Актуальные проблемы современного словообразования: материалы международной научной конференции*. Кемерово: КГУ, 2009: 13 – 139.
5. Даниленко В.П. О терминологическом словообразовании. *Вопросы языкознания*. 1973; 4: 7 – 85.
6. Лейчик В.М. *Предмет, методы и структура терминоведения*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1989.
7. Даниленко В. П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов. *Исследования по русской терминологии*. Москва: Наука, 1971: 7 – 67.
8. Гринев С.В. *Введение в терминоведение*. Москва: Московский Лицей, 1993.
9. Капанадзе Л.А. О понятиях «термин» и «терминология». *Развитие лексики современного русского языка*. Москва: Наука, 1965: 75 – 85.
10. Татаринов В.А. История отечественного терминоведения: в 3-х томах. Т. 1: *Теория термина: История и современное состояние*. Москва: Московский лицей, 1996.
11. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Метафорическая номинация в язык науки. *Вестник ВЭГУ*. 2013; 4 (66): 140 – 144.

References

1. Morkovkin V. V. Terminy i vozmozhnyy sposob ih opisaniya v slovare aktivnogo tipa. *Problemy razrabotki i uporyadocheniya terminologii v AN Soyuznyh Respublik*. Moskva: Nauka, 1983: 150 – 158.
2. Golovin B.N. Lingvisticheskie terminy i lingvisticheskie idei. *Voprosy yazykoznaneya*. 1976; 3: 20 – 34.
3. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
4. Sulejmanova A.K. Osobennosti terminologicheskogo slovoobrazovaniya (na materiale terminov neftyanogo dela). *Aktual'nye problemy sovremennoogo slovoobrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kemerovo: KGU, 2009: 13 – 139.
5. Danilenko V.P. O terminologicheskomo slovoobrazovanii. *Voprosy yazykoznaneya*. 1973; 4: 7 – 85.
6. Lejchik V.M. *Predmet, metody i struktura terminovedeniya*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1989.
7. Danilenko V. P. Leksiko-semanticheskie i grammaticheskie osobennosti slov-terminov. *Issledovaniya po russkoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1971: 7 – 67.
8. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie*. Moskva: Moskovskij Licej, 1993.
9. Kapanadze L.A. O ponyatiyah «termin» i «terminologiya». *Razvitie leksiki sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1965: 75 – 85.
10. Tatarinov V.A. Istoriya otechestvennogo terminovedeniya: v 3-h tomah. T. 1: *Teoriya termina: Istoriya i sovremennoe sostoyanie*. Moskva: Moskovskij licej, 1996.
11. Fatkullina F.G., Sulejmanova A.K. Metaforicheskaya nominaciya v yazyk nauki. *Vestnik V'EGU*. 2013; 4 (66): 140 – 144.

Статья поступила в редакцию 13.06.18

УДК 81'373:553.98

Kukasova D.G., postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: sgaziz61@yandex.ru

Suleymanova A.K., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: sgaziz@ufanet.ru

PROCESSES OF TERMINOLOGIZATION OF THE LEXICON OF THE LITERARY LANGUAGE (WITH REFERENCE TO TERMS OF OIL AND GAS GEOLOGY). The article is dedicated to questions of terminology of lexical units of the general literary language, recoding their meaning and acquiring a new scientific value. This phenomenon is analyzed as a professional metaphor, which is an organic unity of professional, rational, logical and linguistic knowledge. It is noted that the metaphor combines three important areas for a person – life experience, professional activity and culture of the people. In the article the term-metaphors of terminological system of oil and gas geology are considered, various ways of metaphorical transfer used at their formation are analyzed. The similarity that underlies every metaphorical transfer becomes decisive in the process of semantization and conceptualization of the world: a specialist reveals differentiating attributes in a new knowledge and compares them with specific features of what is already well known. The authors note the productivity in forming metaphors for oil and gas geology at all stages of the development of its terminological system. A characteristic feature of the terminological metaphors is their anthropocentrism, which confirms the correlation of the linguistic picture of the specialist's world with his everyday linguistic picture of the world. When forming the terms-metaphors of oil and gas geology from lexical units of general literary language, most often the basis for metaphorical transfer becomes certain parameters of external or internal similarity: shape, size, color, location, quantity, purpose, function of the commonly used word and special concept, etc. Sufficiently actively in the oil and gas geology carried a metaphorical transfer based on emotional impressions. Differentiation of metaphoric transfers on the basis of real signs is quite subjective, since they rely on the associative mechanisms of human thinking, that is, the emotional and evaluative nature of the perception of the object comes to the fore. In parallel with information on scientific knowledge, the term metaphor translates various "non-terminological" aspects of meaning. However, "nonterminological sensations" are relevant only at the initial stage of metaphorization, when using a terminological unit, the metaphorical meaning "fades away".

Key words: term, terminological system, terminology, terminologization of vocabulary of general literary language, determinologization, terminological metaphor, mentality.

Д.Г. Кукасова, экстерн Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: sgaziz61@yandex.ru
А.К. Сулейманова, д-р филол. наук, проф. Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа, E-mail: sgaziz@ufanet.ru

ПРОЦЕССЫ ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ГЕОЛОГИИ)

В статье рассматриваются проблемы терминологизации лексических единиц общелитературного языка, перекодирования их значения и приобретения ими нового научного значения. Активный процесс терминологизации лексики общелитературного языка и наличие в исследуемой терминосистеме терминов-метафор связывается с бессознательным стремлением специалиста формировать новые знания в контуре своей ментальности. Терминологическая метафора выступает не только как способ мышления, но и как механизм познания окружающего мира и трансляция национально-культурной специфики и мировосприятия. Особое внимание уделено терминологической номинации терминосистемы нефтегазовой геологии.

Ключевые слова: термин, терминологическая система, терминология, терминологизация лексики общелитературного языка, детерминация, терминологическая метафора, ментальность.

Активные изменения в современной технике и технологии последних десятилетий, рост научно-технических знаний стали причиной того, что более 90% новых слов составляет специальная лексика. Значительное количество лексических единиц из общелитературного языка проникает в терминологические системы различных отраслей знания, в связи с чем проблемы терминологии все больше влияют на язык в целом, а изучение проблем специальной лексики становится актуальным для понимания специфики языковой структуры [1, с. 8].

Современная лингвистическая наука проявляет значительный интерес к исследованию языковых единиц специальных (профессиональных) областей прикладного знания. При этом расширяются рамки нормативного и дескриптивного подходов к рассмотрению терминологической лексики за счет интегрирования знаний лингвистики, психолингвистики, семиотики, логики и других наук. Изучение профессиональных языков сквозь призму антропоцентрической парадигмы открывает научные перспективы в обнаружении и в теоретическом и практическом подтверждении тесной связи знаковой системы языка с познавательной активностью человека.

Лингвистические исследования последних лет предлагают новый взгляд на метафору: современными лингвистами она воспринимается как способ освоения и восприятия окружающего мира, как многоаспектный и многофункциональный познавательный механизм, реализуемый с помощью языка [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Это уже не столько средство украшения речи, сколько принцип организации сознания индивида, способ восприятия им окружающей реальности, познания, структуризации мира и его интерпретации. Справедливо мнение А.П. Чудинова о том, что метафора является не образным средством, которое связывает два (и более) значения одного слова, а базовая ментальная операция, в которой объединены две понятийные сферы, что создает условия для использования потенциала структурирования сферы-источника при концептуализации осваивающей новую лексику сферы [9, с. 36].

Дж. Лакофф и М. Джонсон высказали в работе мысль о том, что научное знание, передаваемое посредством метафоры, безусловно истинно. По мнению исследователей, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, по сути своей метафорична» [10, с. 25]. Однако метафора не только отражает наше мышление, в определенной степени она и формирует его. Действительность человек воспринимает, осваивает, познает сквозь призму метафоры, что делает ее важным компонентом научной мысли, мощным стимулом научного знания, поскольку ему (научному знанию) свойственны те же качества, что и метафоре: «сила метафоры – в способности ломать существующую категоризацию, чтобы затем на развалинах старых логических границ строить новые» [6, с. 442].

Профессиональная метафора представляет собой органичное единство профессиональных, рационально-логических и языковых знаний, которое реализуется в деятельности специалиста той или иной профессии. В метафоре совмещены три важные для человека области – жизненный опыт, профессиональная деятельность и культура народа, представителем которого является данный специалист. Удачно подмеченная и используемая для определения нового понятия профессиональная, терминологическая метафора может стать основой развития нового профессионального знания на основе системного сопоставления

двух явлений, объединенных метафорой. С помощью метафоры презентуются скрытые отличительные характеристики предмета или явления, создаются условия для переноса знаков из непрофессиональной области в профессиональную. Закрепленная в терминосистеме определенной области знания терминологическая метафора позволяет рассмотреть предмет или явление сквозь призму другого предмета или явления, выявить структурное сходство сравниваемых объектов, установить сложные ассоциативные связи между предметами и явлениями окружающего мира, актуализировать мотивационно-семантический признак, таким образом используя уже имеющиеся знание и опыт для познания и освоения нового, что, безусловно, является действенным способом организации познавательной деятельности и способствует повышению эффективности профессиональной деятельности.

Пути и способы взаимодействия специалиста с окружающим миром, процесс познания им действительности, этапы преобразования полученного в течение всей жизни знания и его трансформация в метальные и языковые структуры ярко представлены в терминологической метафоре. Процессы кодирования и декодирования профессиональной информации в терминологической номинации – явление, встречающееся достаточно часто. Это обусловлено тем, что когнитивно-познавательная функция языка, так же как и коммуникативная, в сфере образования терминов проявляется наиболее ярко [11, с. 7].

Современные исследователи большое внимание обращают на два типа мышления в ментальной деятельности человека – дискурсивно-логическое и метафорическое, высказывают убеждение в первичности образного (метафорического) мышления, при которых важную роль начинает играть ассоциативная, символическая связь двух объектов. Можно с уверенностью утверждать, что метафора является не только способом мышления, но и механизмом познания окружающего мира и трансляцией национально-культурной специфики и мировосприятия.

Метафора является важной составляющей картины мира, которая имплицитно присутствует в сознании языковой личности, отражает строгую логически организованную систему мировоззрения человека, приобретенных им на протяжении всей жизни знаний, сложившегося мировосприятия, осознания мира и различных представлений о нем. Картина мира представляет собой сложную систему видения и понимания индивидом реальности на бессознательном, интуитивном уровне, на котором метафора играет особую роль.

Слова общелитературного языка, которые вовлекаются в процесс терминологизации на основе метафорического переноса, на начальном этапе не несут в себе научной информации, не выражают конкретного, необходимого определенной области знания, научного понятия. В процессе терминологизации они проходят непростой комплексный путь, на протяжении которого происходит кодировка обыденного знания и перекодировка его в знание научное. Попадая в терминологическую систему определенной научной или технической области знания, слово общелитературного языка приобретает терминологическое значение и в рамках специального контекста становится однозначным. Исследователями выделяется ряд условий, реализация которых способствует возникновению профессиональной метафоры в языковом поле: 1) сематическая трансформация начальной языковой единицы с изменением значения с учетом сравнительной характеристики (образности) через полный или частичный отход от лексического значения начальной лексики; 2) обозначение

нового научного (технического) понятия с опорой на уже известные языковые единицы, для того чтобы его легко можно было использовать в речевой интеракции; 3) стремление максимально точно выразить экспрессивно-стилистические интенции индивида; 4) нарушение правил и приемов формально-логического мышления и использование метафорического переноса (метафоры) как результата озарения, являющегося закономерным результатом конкретных логических умозаключений и многоуровневых когнитивных процедур мышления, операций [12, с. 22 – 23].

Терминологизация слова общелитературного языка становится возможной благодаря бессознательному стремлению мозга человека (в нашем случае специалиста) порождать новые знания, более сложные в сравнении с ранее имевшимися, и вербализировать их в границах знакомого, понятного, что находится в рамках его ментальности. Подобие, сравнение, являющееся основой для метафорического переноса, становится определяющим в процессе семантизации и концептуализации мира. В процессе номинации незнакомого объекта индивид обращается к метафоре как форме абстрактного человеческого мышления и способа сравнить вновь получаемые знания с теми, которые имелись ранее и были структурированы в течение жизни. Такая ментальная процедура базируется, прежде всего, на предшествующем жизненном опыте человека, его языковом сознании и воображении. Важную роль в этом процессе играет воображение, которое позволяет выявить в новом знании характерные, дифференцирующие, признаки и сопоставить их со специфическими особенностями того, что хорошо известно и понятно. В основе метафоризации как способа образования терминов лежит именно такая проекция.

По нашим наблюдениям, образование терминов на основе метафорического переноса на всех этапах развития терминологической системы нефтегазовой геологии являлось продуктивным способом создания новых терминов. Характерным признаком терминов-метафор является их антропоцентризм, что подтверждает корреляцию языковой картины мира специалиста с его обыденной языковой картиной мира. Благодаря своей мотивированности и возможности проследить признаки, лежащие в основе метафорического переноса, термины-метафоры, сохраняющие определенные коннотации, тем не менее, активно включаются в язык науки.

При образовании терминов-метафор нефтегазовой геологии от лексических единиц общелитературного языка чаще всего основой для метафорического переноса становятся следующие параметры внешнего или внутреннего сходства: форма, размер, цвет, местоположение, количество, назначение, функция общепотребительного слова и специального понятия и др. Например:

– по форме:

гривы (невысокие узкие линейно вытянутые возвышенности различного происхождения),

куст свай (группы свай, обычно расположенные под отдельными конструкциями (например, под колоннами),

веер блужданий (система дугообразных пойменных грив, возникших в результате перекрытия прирусловых валов пойменных отложений, и разделяющих их межгривных ложбин),

зажор (скопление шуги, донного льда и других видов внутриводного льда в русле реки в период осеннего шугохода и в начале ледостава, стесняющее живое сечение потока и приводящее к подпору),

роза трещиноватости (графическое изображение результатов измерения азимутов простираения трещин),

складка (это изгибы слоев горных пород без разрыва сплошности под действием давления),

луковицы напряжений (изображение распределения напряжений в форме изолиний равных напряжений),

киль складки (линия пересечения килевой поверхности с кровлей или подошвой любого из слоёв складки),

крыло складки (часть складки с максимальным радиусом кривизны), *ветвь* разлома (направление одного из нарушений сплошности породы), *коса* (низкая намывная полоса суши на берегу водного объекта, соединяющаяся одним концом с берегом),

желваки (округлые выступающие карбонатные стяжения, образованные животными или водорослями в результате роста организма, обволакивания какого-нибудь обломка и переворачивания его по дну) и др.;

– по форме и положению в пространстве:

газовая *шапка* (скопление свободного газа в наиболее приподнятой части нефтяного пласта, над нефтяной залежью),

кайма капиллярная (слой породы или грунта, расположенный непосредственно над водоносным горизонтом, содержащий влагу капиллярную подпертую, гидравлически связанную с влагой водоносного горизонта),

воды *крыльевые* (воды нефтяных месторождений, расположенные в краевой части нефтеносных горизонтов);

– по функции:

замок складки (место общего перегиба слоев горной породы в складке, которое разделяет ее боковые части, называемые крыльями),

ложе ледника (поверхность, по которой движется ледник),

ловушка нефти и газа (разнообразные коллекторы нефти),

буровой снаряд (комплект инструментов, опускаемых в скважину в собранном виде, предназначенный для бурения скважины);

– по местоположению:

горизонт (региональное стратиграфическое подразделение, объединяющее разновозрастные серии, свиты и их части),

вскрыша (горные породы, которые надо удалить при открытой разработке полезного ископаемого),

подошва пласта (поверхность, ограничивающая пласт (слой) внизу при нормальном его залегании (стратиграфически нижняя поверхность пласта);

– по функции и положению в пространстве:

покрышка (комплекс пород (порода) с крайне низкими значениями проницаемости),

кора выветривания (слой выветренных, разрушенных пород, покрывающих кристаллическое основание, на котором покоится вся осадочная толща);

– по форме и по функции:

гребень (водораздел горы, холмогорья, гряды),

якорь (устройство для отделения свободного газа, содержащегося в перекачиваемой жидкости, с целью повышения КПД насоса),

игла вулканическая (форма залегания экструзивных горных пород в виде остроконечного обелиска, выступающего из жерла вулкана) и др.

Достаточно активно в нефтегазовой геологии осуществляет метафорический перенос на основе эмоциональных впечатлений:

восстание пласта (направление в плоскости пласта или жилы, обратное направлению падения),

вступление волны (первое отклонение колеблющейся частицы от положения равновесия),

толерантность растения (способность растения давать урожай при сильном поражении болезнью),

агрессивность грунтов (анегативное влияние грунтов на компоненты природно-технических систем, вызывающее их разрушение),

зрелость пород (степень обогащенности породы устойчивыми при химическом выветривании компонентами),

материнская порода (самый нижний горизонт почвы, на котором происходят основные почвообразовательные процессы) и др.

Дифференциация метафорических переносов на основании реальных признаков (цвет, функция, форма, размер, местоположение, и др.) является достаточно субъективной, поскольку она опирается на ассоциативные механизмы мышления человека, то есть на первый план выходит эмоционально-оценочный характер восприятия объекта. Именно поэтому очень важной становится языковая картина мира специалиста, поскольку её различия у представителей разных этносов порождает сложности перевода и усвоения иноязычного термина.

Параллельно с информацией о научном знании термин-метафора транслирует разнообразные «нетерминологические» аспекты значения. Свойственная русской речи эмоциональность, безусловно, находит свое отражение и в терминологии. Термины-метафоры оказывают на специалиста узкой профессиональной области знания определенное эмоциональное, психическое воздействие, вызывают заложенные при создании термина ассоциации. Однако дополнительные коннотации, «нетерминологические ощущения», актуальны только на начальной стадии метафорической номинации, при последующем длительном использовании слова общелитературного языка в качестве терминологической единицы метафорическое значение «угасает» и термин начинает соответствовать одному из требований – становится однозначным.

Ускорению процесса внедрения новой терминологической единицы в терминологическую систему конкретного подязыка содействует ряд лингвистических и экстралингвистических факторов: точность и образность признака метафорического переноса, его частотность, соответствие исторически или национально сложившимся представлениям и современному этапу развития национального языка и др. Так, в терминологии нефтегазовой геологии широко используется термин *крыло складки*, чему способствует стандартный признак «ответвление, то, что поддерживает основную массу», соотносительность формы и положения.

Таким образом, лексико-семантический способ образования терминов-метафор нефтегазовой геологии можно признать достаточно продуктивным. Значимость метафоры для научной мысли не вызывает сомнения, поскольку она позволяет специалисту любой области знания сформировать мир своей специальности «по своему образу и подобию». Выразим свое согласие с мнением теоретика метафоры М. Блэка, который утверждал, что «...возможно, любая наука начинается с метафоры и завершается алгеброй, и, возможно также, что без метафоры наука никогда не достигла бы алгебры» [13, с. 272].

Однако философская концепция современности диктует абсолютное превосходство информации над другими сферами жизни. Это одна из причин того, что употребление терминов становится прерогативой не только специалистов той или иной области знания. Между терминологической и общелитературной лексикой происходит постоянное взаимодействие, что выража-

ется не только в процессах терминологизации, но и в процессах детерминологизации терминологических единиц языка.

Высокая значимость для общества область знания – нефтегазовое дело и частотность ее появления на страницах средств массовой информации приводит к тому, что большинство ключевых терминов этой области выходит из узкой профессиональной сферы употребления, осваивается общелитературным языком и все чаще находит отражение в лингвистическом пространстве СМИ. Так, уже никого не удивляют сочетания *нефтяной Китай*, *нефтяная дипломатия* и др.

Нефтегазовая терминология в настоящее время напрямую связана с политическими процессами в обществе. Современная история есть, в определенной степени, борьба за нефть и территории ее добычи. Однако, попадая в средства массовой информации, термин перестает функционировать в узкоспециальном контексте, что неизбежно оказывает влияние на терминологическую суть специальной единицы и приводит к появлению новых закономерностей функционирования терминов, новых значений и т.п.

Образование нового термина, кодирование и декодирование научного знания с использованием всех ресурсов русского языка, а также необходимость и возможность с помощью сохраненного в термине знания передать необходимую информацию и сохранить точность изложения научного факта обусловили пристальное внимание, которое уделяется термину в настоящее время.

Библиографический список

1. Алексеева Л.М. *Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Пермь, 1998.
2. Глазунова О.И. *Логика метафорических преобразований*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
3. МакКормак Э. *Когнитивная теория метафоры*. Перевод с английского. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 358 – 387.
4. Сулейманова А.К. Лингвистические реалии терминологической системы языка: термин и слово. *Современная лингвистика и проблемы преподавания русского языка в техническом вузе*: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа: РИИЦ УГНТУ, 2012: 145 – 149.
5. *Теория метафоры*: сборник. пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.; Вступит. ст. и сост. Н.Д. Арутюнова. Москва: Прогресс, 1990.
6. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Метафорическая номинация в языке науки. *Вестник ВЭГУ*. 2013; 4 (66): 140 – 144.
7. Шитикова Е.В. *Процесс формирования метафорического значения: когнитивный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2002.
8. Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Khayrullina R. Terminological Multifaceted Educational Dictionary of Active Type as a Possible Way of Special Discourse Presentation. *International Journal of Environmental and Science Education*. Volume 11; No 17: 10081 – 10089. Den Haag The Netherlands. LOOK Academic Publisher.
9. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000)*: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003.
10. Лакофф Д., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: пер. с англ. Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
11. Володина М.Н. *Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации*. Москва: Изд-во МГУ, 1993.
12. Зубкова О.С. *Лингвосомиотика профессиональной метафоры*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Курск, 2011. 4
13. Blacke M. More about metaphor. *Dialectica*. 1977; Vol. 31.

References

1. Alekseeva L.M. *Metaforicheskoe terminoporozhdenie i funkcii terminov v tekste*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Perm', 1998.
2. Glazunova O.I. *Logika metaforicheskikh preobrazovanij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
3. MakKormak E. *Kognitivnaya teoriya metafor*. Perevod s anglijskogo. *Teoriya metafor*. Moskva: Progress, 1990: 358 – 387.
4. Suleimanova A.K. Lingvisticheskie realii terminologicheskoi sistemy yazyka: termin i slovo. *Sovremennaya lingvistika i problemy prepodavaniya russkogo yazyka v tehničeskome vuze*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Ufa: RINC UGNTU, 2012: 145 – 149.
5. *Teoriya metafor*: sbornik. per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. yaz.; Vstupit. st. i sost. N.D. Arutyunova. Moskva: Progress, 1990.
6. Fatkullina F.G., Suleimanova A.K. Metaforicheskaya nominaciya v yazyke nauki. *Vestnik V'EGU*. 2013; 4 (66): 140 – 144.
7. Shitikova E.V. *Process formirovaniya metaforicheskogo znacheniya: kognitivnyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
8. Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Khayrullina R. Terminological Multifaceted Educational Dictionary of Active Type as a Possible Way of Special Discourse Presentation. *International Journal of Environmental and Science Education*. Volume 11; No 17: 10081 – 10089. Den Haag The Netherlands. LOOK Academic Publisher.
9. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafor* (1991 – 2000): monografiya. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2003.
10. Lakoff D., Dzhonson M. *Metafor, kotorymi my zhivem*: per. s angl. Pod red. i s predisl. A.N. Baranova. Moskva: Editorial URSS, 2004.
11. Volodina M.N. *Nacional'noe i internacional'noe v processe terminologicheskoi nominacii*. Moskva: Izd-vo MGU, 1993.
12. Zubkova O.S. *Lingvosemiotika professional'noj metafor*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Kursk, 2011. 4
13. Blacke M. More about metaphor. *Dialectica*. 1977; Vol. 31.

Статья поступила в редакцию 13.06.18

УДК 808.1

Fedin A.A., postgraduate, Institute of Publishing and Journalism, Higher School of Press and Media Industry, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia), E-mail: alexandr713fedin@mail.ru

THE THIRD WAVE: THE WORKS OF SOVIET WRITERS IN EXILE. The article analyzes the historical period of socio-political and cultural modifications of creativity of Soviet writers, which fit into the chronological framework of the 1960–1980th one of the main features of Russian culture of the XX century was its stratification. This process began after the October revolution of 1917 and

continued for centuries. There was an official and unofficial culture, permitted and unauthorized, created on the territory of Soviet Russia and abroad. In Soviet times, the society was under the total control of the party apparatus. The party believed that only by protecting the Soviet people with the so-called "iron curtain" with the West, it was possible to successfully put the correct ideological sentiments, thoughts, will into people's mind. There have been many government organizations (controlled by the Communist party) that tracked any information from the outside. A large part of the censorship had literature. The article is dedicated to the works of writers of the Russian abroad, which formed ideas about the relationship of science and culture with the authorities existing in the Soviet society. The subject of the research is the repertoire of Russian writers abroad in the 60–80-ies of the 20th century. Modern scientific humanitarian knowledge is based on an interdisciplinary approach in explaining the specifics of the observed processes, events, phenomena. The complexity and diversity of the phenomena of dissent, obscene press require different methodological approaches to the analysis of both the phenomenon as a whole and their individual sides and manifestations.

Key words: writers of Russian abroad, three waves of emigration, emigration, foreign publishing houses, Samizdat.

А.А. Федин, аспирант института издательского дела и журналистики Высшей школы печати и медиаиндустрии, Московский политехнический университет, г. Москва, E-mail: alexandr713fedin@mail.ru

ТРЕТЬЯ ВОЛНА: ТВОРЧЕСТВО СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В ЭМИГРАЦИИ

В статье анализируется исторический период социально-политической и культурной модификации творчества советских писателей, который укладывается в хронологические рамки 1960–1980 гг. Одной из главных особенностей русской культуры XX века стало её расслоение. Этот процесс начался после Октябрьской революции 1917 года и продолжался в течение всего столетия. Появилась культура официальная и неофициальная, разрешенная и неразрешенная, создаваемая на территории советской России и за её пределами. В советское время общество находилось под тотальным контролем со стороны партийного аппарата. Партия считала, что, только оградив советский народ так называемым «железным занавесом» от всего западного, можно было с успехом нанизывать идеологически правильные настроения, мысли, волю. В рамках огромной страны было создано множество государственных организаций (подконтрольных коммунистической партии), отслеживающих любую информацию извне. Большая часть цензуры приходилась на литературу. Творчество писателей третьей волны характеризовалось и консолидировалось вокруг идеи противостояния советскому мировоззрению, художественным и морально-этическим советским штампам. Статья посвящена творчеству писателей русского зарубежья, которое сформировало существующие в советском обществе представления о взаимоотношениях науки и культуры с властью. Предметом исследования выступает репертуар писателей русского зарубежья в 60–80 годы XX века. Современное научное гуманитарное знание основывается на междисциплинарном подходе в объяснении специфики наблюдаемых процессов, событий, явлений. Сложность и многоплановость феноменов инакомыслия, неподцензурной печати нуждаются в различных методологических подходах для анализа как явления в целом, так и отдельных их сторон и проявлений.

Ключевые слова: писатели русского зарубежья, три волны эмиграции, зарубежные эмигрантские издательства, тамиздат.

В настоящее время принято выделять три волны русской эмиграции: первая, причинами которой стали революция и последовавшая за ней Гражданская война (рубеж 1910–1920-х годов); вторая, связанная с исходом Второй мировой войны (1940-е годы); и третья – своеобразная реакция на усиление идеологического диктата после закончившейся эпохи «оттепели» (конец 1960-х – начало 1980-х годов). Все три волны были ознаменованы колоссальным оттоком из страны культурных и интеллектуальных сил и создавали в культурном, идейном и даже политическом смысле некий противовес России советской, поэтому мы и говорим сегодня о русском зарубежье как о совершенно уникальном, очень интересном и очень специфическом явлении, единственном в своём роде. По сути дела, это была вторая, параллельная советской, русская культура и русская литература, не зная и не учитывая которую невозможно.

Начало третьей волны эмиграции относится к эпохе конца 1960-х – начала 1970-х годов, то есть исходу «оттепели», когда авторитарная позиция власти вновь начала усиливаться, а значительная часть интеллигенции почувствовала себя в политической, идейной, эстетической оппозиции. Инакомыслие по отношению к официальной идеологии получило название «диссидентство». Возникла необходимость в неофициальной литературе, которая могла бы быть бесцензурной и свободной. Типичным явлением времени стал так называемый «самиздат», а потом и «тамиздат». Одно за другим возникали общественные и культурные объединения и кружки, появились рукописные журналы, переходили из рук в руки машинописные рукописи запрещённых цензурой книг.

В результате принципиального расхождения с властью и господствующей эстетической доктриной к началу 1980-х годов за границей оказались многие представители советской культуры, в том числе писатели: В. Аксенов, Ю. Алешковский, Д. Бобышев, И. Бродский, Г. Владимов, В. Войнович, А. Галич, А. Гладиллин, Н. Горбаневская, Ф. Горенштейн, С. Довлатов, А. Зиновьев, Л. Копелев, Ю. Кублановский, А. Кузнецов, Э. Лимонов, В. Максимов, В. Некрасов, С. Соколов, А. Солженицын, В. Тарсис, А. Терц (А. Синявский) и др. Постепенно в среде третьей эмиграции возникли свои периодические издания, среди которых наиболее известными стали журналы «Время и мы», «Голос зарубежья», «Грани», «Континент», «Синтаксис», «Стрелец», «Эхо» и газеты «Новый американец», «Русская мысль».

Первая по-настоящему большая и шумная волна возвращений литературы к читателю советского периода отечественной истории рождается после XX съезда КПСС, в пору «оттепели», когда ослабевает цензурный кордон. Именно тогда, во второй половине 50-х – начале 60-х годов, читатель получит, правда в весьма «адаптированном» к советским условиям варианте, произведения некоторых эмигрантов, произведения писателей и поэтов, подвергшихся репрессиям, и кое-что из литературного андеграунда, правда тоже с солидными цензурными купюрами [1; 4, с. 14].

Конечно, характер этой волны возвращений целиком обусловлен сущностью «оттепели», когда идеология коммунизма, сохраняя свой исключительный статус, претерпевала что-то вроде косметического ремонта изнутри и романтического обновления снаружи. Переоценивалась роль лишь отдельных «жрецов» идеологии коммунизма, а потому возвращались лишь произведения тех авторов, кто в условиях сталинизма подвергался гонениям, попавшим в поле зрения съезда КПСС. Цензура, однако, достаточно пристально наблюдала за тем, чтобы вместе с реабилитированными людьми не просочились и идеи, отбрасывающие тень на коммунизм как основополагающую доктрину. У читателя появилась возможность прочитать «Голый год» Б.А. Пильняка, но не его «Повесть непогашенной луны». В отцензурированном варианте стал доступен роман «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, но не «Собачье сердце» или «Роковые яйца». Выпустят несколько сборников рассказов А. Платонова, небольшое собрание его произведений, но не «Котлован» и не «Ювенильное море», как и не роман Е.И. Замятина «Мы», не произведения В.В. Набокова, не «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака.

Большинство книг писателей русского зарубежья находилось под запретом в советском государстве и распространялось на его территории нелегально. Рассмотрим репертуар писателей русского зарубежья.

В. Войнович – автор известной трилогии о приключениях солдата Чонкина. Первая часть произведения была издана только в 1969 году во Франкфурте-на-Майне, причём без разрешения автора. Полная версия романа была напечатана лишь в 1975 году в Париже. Его произведения популярны во всём мире и его трилогия приключения солдата Ивана Чонкина была не раз экранизирована. Двенадцать лет писатель Владимир Войнович жил вне СССР. Писатель-реалист, изображал жизнь, как она есть. За

границей печатался тоже много, но по Родине тосковал и мечтал вернуться. В 1990 году его мечты воплотились в жизнь. В. Войновичу было возвращено гражданство, он вернулся на Родину [2; 5, с. 53].

И. Елагин (Матвеев, 1918–1987) вместе с женой О. Анстей, ожидавшей ребёнка, уехал в Германию из Киева с отступавшими немецкими войсками. Жил, как и многие, под Мюнхеном в одном из лагерей Ди-Пи. В Германии вышли его первые сборники стихов «По дороге оттуда» (1947), «Ты, мое столетие!» (1948). В 1950 году Елагин переезжает в США, становится сотрудником газеты «Новое русское слово», где является одновременно секретарем, редактором, штатным фельетонистом. Выучив английский язык и окончив Нью-Йоркский университет, он становится впоследствии профессором русской литературы в Питсбурге. Книги его стихов, вышедшие в Америке («Отсветы ночные» (1963), «Косой полёт» (1967), «Дракон на крыше» (1973), «Под созвездием Топора» (1976)) демонстрируют единство и в то же время неизбежную динамику художественного мышления поэта. Лирика И. Елагина вместила в себя жизненный опыт, который оказался самым тесным и самым трагическим образом связан с историческими потрясениями XX столетия: сталинские репрессии, унесшие жизнь отца, поэта-футуриста и знатока восточных языков Венедикта Марта; война; пережитая в Киеве оккупация; вынужденный путь на Запад; жизнь в лагерях Ди-Пи; трудное послевоенное существование в полуразрушенной Европе; новая эмиграция в Америку. Эти этапы человеческой биографии отразились во многих стихотворениях Елагина, в поэмах «Звёзды», «Беженская поэма», «Нью-Йорк-Питсбург» [3; 7, с. 37].

Можно сказать, что центральной в творчестве И. Елагина стала тема времени, тема человека, проходящего сквозь XX век: «Я стою под березой двадцатого века, / Это времени самая верная вежа...» – строка для Елагина эмблематичная. Здесь чувствуется единение традиционно-лирического начала с началом масштабным – эпическим, публицистическим. Война не прошла для поэта бесследно, она оставила в память о себе чувство тотальной незащищённости человеческой жизни, ненадёжности будущего, понимание того, что всё человечество висит на волоске.

Ещё один автор – Ю. Анненков и его произведение «Дневник моих встреч» [4]. Дневник представляет собой полотно, собранное Ю. Анненковым из его многочисленных статей, публиковавшихся с начала 1950-х гг. в зарубежных журналах «Опыты», «Новый журнал», «Грани», «Мосты», «Возрождение». К тому же логично предположить, что Ю. Анненков на протяжении всей своей жизни вёл записи. В «Дневнике...» он упоминает записные книжки, которые периодически перечитывает. Помимо этого, отрывок автобиографической прозы художника был приведён ещё в сборнике «Портреты» 1922 г. В тексте статьи М. Бабенчикова «Художник и чорт». Это позволяет сделать вывод, что свои мемуарные записи Ю. Анненков начал вести ещё до своей эмиграции в 1924 г. Книга впервые увидела свет в 1966 г. Двухтомная книга воспоминаний, созданная Ю. Анненковым, состояла из неоднородных по своему строению и содержанию 25 «портретных» глав. Впрочем, количество глав не совпадало с фактическим количеством приведенных в «Дневнике...» графических и описательных портретов: их намного больше заявленных в содержании «именных» глав о деятелях искусств [5; 2, с. 57].

Благодаря Ю. Анненкову и многим другим голосам, которые звучат на страницах этой книги, эта мемуарная работа стала своего рода путеводителем по эпохе, истории и искусства первой половины XX в. Техники коллажа и монтажа, повтора и автоцитации, задействованные художником для совмещения столь разнофактурных элементов в рамках единого текстового полотна, позволили добиться цельности «Дневника...».

Ещё один автор – Э. Лимонов (Савенко). Герой романа Э. Лимонова «Это я – Эдичка» (1979) оказался вне родины, где он сознательно выводил себя за грань принятых социальных отношений как «подпольный поэт», настаивая на своём маргинальном положении. В новой стране своего пребывания он вновь оказался маргиналом, хотя и по другим основаниям (эмигрант, «отброс общества»). Эта трагическая несовместимость его ни с одной из социальных систем, его вневходимость по отношению к ним неожиданно осознаётся как совершенно самостоятельный его статус, как положение, в котором только и возможно обретение истинных смыслов и ценностей. Социальная маргинальность для Эдички – единственная полноценная позиция в современном мире для творческой самореализации (написание псевдодокументального романа), для совершения жизненно

важного поступка, вписывающегося в его архитектуру мира: «... я парень, который готов на всё. И я постараюсь им что-то дать. Свой подвиг. Свою бессмысленную смерть. Да что там постараюсь! Я старался тридцать лет. Дам» [6].

Э. Лимонов недвусмысленно пишет: «Восстановили нас против советского мира наши же заводы, господа Сахаров, Солженицын и иже с ними, которые в глаза не видели Западный мир... Возможно, они честно обманулись – сахаровы и солженицыны, но они обманули и нас. Как-никак «властители дум» были». При этом заметим, что «заводы Сахаров и Солженицын» – мыслители с полярно противоположными политическими взглядами на мир, и для Э. Лимонова их объединяет не то, что они понимают и знают, а то чего они не знают – «западный мир». Страна же исхода, в конечном счёте, предстаёт не адом, а скорее потерянным раем, а интеллигенция – змеем-искусителем. Главный герой, имеющий автобиографические черты, – писатель, осознающий себя по отношению к России блудным сыном, его жизненный путь в Америке представляется путём наказания и искупления греха.

Находясь в эмиграции, Лимонов ставит трудную для своей жизненной ситуации задачу: нарисовать картину истории и современного состояния русской литературы, и шире – искусства, не зависимую от социального заказа, диктуемого американской официальной идеологией. Русская литература, в том числе и определённая часть советской литературы, оценивается героем как одно из самых высоких, а, может быть, и самое высокое достижение мировой художественной мысли. И причина этого кроется в особом читателе, в особой интеллектуальной и художественной атмосфере. Выражая эту мысль подчеркнуто афористически, он пишет: «Для поэта лучшее место – это Россия». Чуть ниже замечает, имея в виду Америку: «Здесь литература низведена до уровня профессорской забавы» [7].

И следует упомянуть, что такие явления издательской деятельности СССР как «самиздат» и связанный с ним «тамиздат» смогли возникнуть только при тоталитарном или авторитарном режиме, зорко следящим за распространением социально значимой информации, и были неотъемлемым атрибутом позднего советского общества.

В частности, тамиздат был движущей силой многих писателей того времени. Например: в 1978 году в издательстве «Ардис» вышла «Невидимая книга» – первая книга С. Довлатова. Позднее он вспоминал: «Скажу без кокетства: издание этой тогда значило для меня гораздо больше, чем могла бы значить Нобелевская премия – сейчас. В моей жизни появился какой-то смысл, я перестал ощущать себя человеком без определённых занятий» [8; 3, с. 7].

В советское время общество находилось под тотальным контролем со стороны партийного аппарата. Партия считала, что только оградив советский народ так называемым «железным занавесом» от всего западного, можно было с успехом нанизывать идеологически правильные настроения, мысли, волю... В рамках одной огромной страны было создано множество государственных организаций (подконтрольных партии), отслеживающих любую информацию извне. Большая часть цензуры приходилась на долю литературных произведений.

Система всеобщей политической цензуры включала различные формы и методы идеологического и политического контроля – запрет публикации; цензорское вмешательство, а впоследствии – ухудшение замысла автора и искажение сюжета произведения; отклонение рукописей и т.п.

Главлитом (Главным управлением по делам литературы и издательства) – органом государственного управления Союза Советских Социалистических Республик, осуществлявшим цензуру печатных произведений и защиту государственных секретов в средствах массовой информации в период с 1922 по 1991 годы, в одном только 1958 году, в начале периода оттепели, освоил 1,6 млн. экземпляров изданий (номеров газет и журналов, названий книгоизданий и брошюр) общим тиражом 24 млн. экземпляров из общих фондов библиотек. Цензоры уничтожили более 250 тыс. экземпляров иностранных сугубо враждебных изданий, присланных в СССР, в том числе, советскими писателями русского зарубежья.

В среде советских диссидентов Главлит часто называли «Министерством правды» по аналогии с романом Джорджа Оруэлла «1984», имея в виду, что деятельность этой структуры направлена на искажение действительности, происходящей в советском обществе, в угоду политическому тоталитарному режиму.

Обобщая, можно вполне утверждать, что эстетически проза и поэзия третьей русской эмиграции не была однородной, напротив, литературное творчество писателей русского зарубежья демонстрирует широкое многообразие художественных подходов. Но концептуально и содержательно данная литература, несомненно, консолидируется вокруг идеи противостояния совет-

скому строю, советской идеологии, советским художественным и морально-этическим штампам. Характерно, что своеобразную связь-отталкивание от советской почвы всегда осознавали и по-особому интерпретировали сами писатели третьей волны, понимая, что именно она составляет главный нерв их жизни и творчества.

Библиографический список

1. Анненков Ю.П. *Дневник моих встреч*. Цикл трагедий: в 2-х т. Нью-Йорк: Международное литературное содружество, 1966; Т. 1.
2. Гerra P. Юрий Анненков – уникальное явление русской культуры XX века. *Невский библиофил*. Альманах. Санкт-Петербург, 2015; 20: 55 – 89.
3. Довлатов С. Памяти Карла Проффера. *Семь дней (Нью-Йорк)*. 1984: 48; 6 – 7.
4. Зайцев В.А. Творческие поиски русских поэтов «второй волны». *Филологические науки*. 1997; 4: 3 – 17.
5. Ланин Б.А. Владимир Войнович. *Проза русской эмиграции (третья волна)*. Пособие для преподавателей литературы. Новая школа, 1997: 53 – 72.
6. Лимонов Э.В. *Иностранец в смутное время. Это я – Эдичка*. Омск, 1992: 99.
7. Титова Л. *«Мне казалось, мы будем жить вечно...» (из воспоминаний об Иване Елагине)*. Киев, 1995: 37 – 38.

References

1. Annenkov Yu.P. *Dnevnik moih vstrech*. Cikli tragedij: v 2-h t. N'yu-Jork: Mezhdunarodnoe literaturnoe sodruzhestvo, 1966; T. 1.
2. Gerra R. Yuriy Annenkov – unikal'noe yavlenie russkoj kul'tury XX veka. *Nevskij bibliofil*. Al'manah. Sankt-Peterburg, 2015; 20: 55 – 89.
3. Dovlatov S. Pamyati Karla Proffera. *Sem' dnei (N'yu-Jork)*. 1984: 48; 6 – 7.
4. Zajcev V.A. Tvorcheskie poiski russkikh po'etov «vtojoj volny». *Filologicheskie nauki*. 1997; 4: 3 – 17.
5. Lanin B.A. Vladimir Vojnovich. *Proza russkoj 'emigracii (tret'ya volna)*. Posobie dlya prepodavatelej literatury. Novaya shkola, 1997: 53 – 72.
6. Limonov 'E.V. *Inostranec v smutnoe vremya. 'Eto ya – 'Edichka*. Omsk, 1992: 99.
7. Titova L. *«Mne kazalos', my budem zhit' vечно...» (iz vospominanij ob Ivane Elagine)*. Kiev, 1995: 37 – 38.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 821.161.1

Khlebus M.A., postgraduate, Department of History of Contemporary Russian Literature and the Modern Literary Process, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mhlebus@mail.ru

THE WORD PHENOMENOLOGY IN THE NOVELS “VENERA'S HAIR” (2005) AND “LETTER DIARY” (2010) BY M. SHISHKIN. Phenomenology of the word in the novels “Venera's Hair” (2005), “Letter Diary” (2010) by M. Shishkin is the main thesis of this article. The researcher examines the prose of the contemporary writer Shishkin in the context of phenomenological aesthetics. According to the ideas of the German philosopher-phenomenologist E. Husserl and his follower the French thinker M. Merleau-Ponty, the work defines that sensory perception has an existential significance for Shishkin's artistic reality, while smells dominate in the novels like a kind of sensory reactivity. However, the key phenomenon of Shishkin's artistic world is phenomenological word. The works of V. von Humboldt and G. Shpet, who placed the language in the sensory field, allow observing words as the main intention of human consciousness in Shishkin's novels whose characters appeal to the emotional nature of the language. Shishkin brings the phenomenon of the language to a conceptual level in his works. According to Shishkin, only a word can overcome death, to communicate with the beloved. Using the power of the phenomenological word, the writer revives the past, recreates the image of memory, its sounds and smells.

Key words: diary, feeling, V. von Humboldt, Husserl, language, perception, phenomenology, sensation, Shpet, word, writing.

М.А. Хлебус, аспирантка каф. истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mhlebus@mail.ru

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СЛОВА В РОМАНАХ М. ШИШКИНА «ВЕНЕРИН ВОЛОС» (2005), «ПИСЬМОВНИК» (2010)

Феноменология слова в романах М. Шишкина «Венерин волос» (2005), «Письмовник» (2010) – основная тема статьи. Мы исследуем прозу Шишкина в контексте феноменологической эстетики. Опираясь на идеи немецкого феноменолога Э. Гуссерля и его последователя французского мыслителя М. Мерло-Понти, мы обнаруживаем, что чувственное восприятие имеет экзистенциальное значение для художественной реальности писателя. При этом запахи как вид сенсорной реактивности доминируют в прозе Шишкина. Однако ключевым феноменом художественного мира Шишкина является феноменологическое слово. Работы В. фон Гумбольдта и Г. Шпета, поместивших язык в область чувственного, позволяют нам рассматривать слова как основную интенцию человеческого сознания в романах Шишкина, герои которых обращаются к эмоциональной природе языка. В своих текстах Шишкин выводит феномен языка на концептуальный уровень. Мы приходим к выводу, что, по Шишкину, только слово может преодолеть смерть, осуществить вневременную безадресную коммуникацию. Силой феноменологического слова писатель воскрешает прошлое, воссоздаёт образ памяти, её звуки, запахи.

Ключевые слова: восприятие, Гумбольдт, Гуссерль, дневник, ощущение, письмо, слово, феноменология, чувство, Шпет, язык.

Русской литературной традиции известны примеры феноменологических романов. Например, Н.М. Солнцева писала о феноменологии «Лета Господня» (1948) И. Шмелева, в котором мир не описывается, а воссоздается с помощью запахов, звуков, вкусов, а «слово явлено через сознание ребёнка» [1, с. 284]. Л.А. Колобаева в статье «От временного к вечному: феноменологический роман в литературе XX века» рассматривает романы И. Бунина «Жизнь Арсеньева» (1952) и Б. Пастернака «Доктор Живаго» (1957) как феноменологические по мировосприятию.

В статье рассматриваются романы М. Шишкина «Венерин волос» (2005) и «Письмовник» (2010) в контексте феноменологической эстетики, как поэтизация непосредственных восприятий. Родоначальник одного из ведущих философских направлений XX в. – феноменологии – Э. Гуссерль считал, что познание бытия в целом (и человека, и вещей, и явлений) верно и оптимально только тогда, когда оно осуществляется через непосредственное восприятие: «Естественная бодрствующая жизнь нашего Я – это постоянное актуальное или неактуальное восприятие» [2,

с. 120]. Последователь Гуссерля, французский философ М. Мерло-Понти, писал: «Восприятие не есть знание о мире, это даже не акт, не абстрактное занятие позиции, восприятие – это основа, на которой развертываются все наши акты и оно предполагается ими» [3, с. 9].

По Гуссерлю, наше сознание интенционально и воспринимает реальность вне предварительного знания о ней. Кроме восприятия, к интенциональным переживаниям немецкий мыслитель относил воспоминания, а также «вчувствующее схватывание чужого сознания» [2, с. 127]: «феноменология имеет дело с “сознанием”, со всеми видами переживаний, с актами и их коррелятами» [2, с. 19], – пишет Гуссерль. Для художественной феноменологии важна поэтика ощущений (тактильных, обонятельных, зрительных, слуховых).

Сенсорные реакции персонажей, по мнению А.В. Леденева, – важнейший атрибут прозы М. Шишкина, где «отношение персонажа к миру проявляется на уровне непосредственных (как бы “первобытных”), искренних, а потому “незамаскированных” и “неотфильтрованных” сознанием чувственных всполохов» [4, с. 132]. Согласно Е.Н. Роговой, роману «Письмовник» свойственна «ассоциативная, поэтическая логика, связанная с нюансами переживаний героев, передаваемая с помощью повествовательной формы потока сознания» [5, с. 110].

Сам автор пишет о важности непосредственного восприятия уже в одном из первых романов, во «Взятии Измаила» (2000) есть фрагмент, в котором персонаж по имени Михаил Шишкин вспоминает о том, как в детстве он написал «роман», отправил его в редакцию «Пионерской правды» и получил ответ: «Кто-то собирает марки, кто-то фантики. А ты, дорогой Михаил, попробуй собирать совершенно особую коллекцию. <...> Вот увидишь вокруг себя что-нибудь, что покажется тебе необычным, интересным или просто забавным – возьми и запиши. Может быть, это будет поразивший тебя закат, или дерево, или просто тень. <...> И у тебя будет каждый день пополняться удивительная уникальная коллекция: собрание ощущений, музей всего. Такая коллекция, вот увидишь, поможет тебе понять, как прекрасен мир» [6, с. 394–395]. В этой цитате показательно интенция к «собираанию ощущений», коррелирующая с идеями феноменологов о прямом описании нашего опыта без обращения к объяснениям причин и психологическому анализу.

Два следующих романа Шишкина – яркое подтверждение тому, что коллекционирование сенсорных реакций, эмоциональных переживаний становится актом творчества. Мельчайшие подробности, тактильные ощущения, запахи, конкретные вещи, воплощенные в результате в особый языком, составляют основу художественных историй. При этом обонятельные ощущения имеют особое, экзистенциальное значение в художественной реальности Шишкина: «Понимаешь, всё живое, чтобы существовать, должно пахнуть» [7, с. 16], – пишет в одном из своих писем героиня романа «Письмовник». «А запахи – это ведь язык Бога» [8, с. 214], – сказано в «Венерином волосе».

В романе «Венерин волос» три сюжетные линии: 1) рассказы беженцев из России, желающих получить швейцарское гражданство; 2) история толмача, служащего переводчиком в эмиграционном центре; 3) дневник певицы Беллы. Каждая линия по-своему оркестрована запахами. Например, обонятельные реакции составляют экзистенциальную рефлексию в истории давно умершей знаменитой певицы Беллы, дневник которой занимает большую часть романа. Уже детские воспоминания героини сфокусированы на запахах: «мамины духи – „Muguetdema!”» [8, с. 113]; «запах смолки в лампадке и ладана в церкви» [8, с. 116]. Сны Беллы тоже пропитаны запахами: «чувствую запах медвежьих шкур, на которых сижу, и лошадиного пота и газов, всё время выпускаемых животными» [8, с. 276]. Во время беременности обоняние героини обостряется: «А я теперь хожу по Парижу и вдыхаю, как сумасшедшая, запах машин. Раньше терпеть не могла, а теперь остановлюсь у таксомоторной колонки и нюхаю, нюхаю. Как чудесно пахнет бензином!» [8, с. 443]. Запахи сопровождают отношения героини с мужчинами – начиная с первой детской влюблённости и заканчивая несостоявшейся семейной жизни Беллы. Например, героиню выводят из себя запахи в доме соперницы: «Она везде, во всем. И все стерильно чистенько, не то, что у меня. И запах. Её запах. Её одежды, её духов, её тела» [8, с. 387]. Так, Белла на протяжении всей жизни воспринимает мир именно посредством обонятельных ощущений.

Гаммой запахов, ассоциирующихся с мотивами нежности и телесной близости, переданы любовные чувства и в последнем романе писателя «Письмовник»: «Ты знаешь, я ведь тогда на 460

даче приходила к тебе в комнату, пока тебя не было. И всё нюхала. Твоё мыло. Твой одеколон. Кисточку для бритья. Ботинки понюхала изнутри. <...> Нюхала свитер. Рукав рубашки. Вороник» [7, с. 31].

«Письмовник» представляет собой переписку двух влюблённых. Герой уходит на войну, героиня погружается в семейные заботы. Он и она пишут друг другу письма. Он – из Китая 1900 года, где участвует в подавлении Боксёрского восстания; она – из 60–70-х годов прошлого столетия. Письма продолжают приходить и после гибели героя. Романное время как физическая константа мира существенно деформируется, его место замещается феноменом воспоминания, который в свою очередь преобразовывает привычные предметы в образы, что отражается в специфике непосредственного восприятия языка. Сашенька и Володя просто обмениваются воспоминаниями о счастливых моментах первой любви, каждый о своём дачном рае.

Основную ткань произведения составляет рефлексия непосредственных переживаний, поток образов, прочувствованных героями: «как сейчас все это снова вижу и чувствую кожей...» [7, с. 37]; «и я всем телом чувствую» [7, с. 56]; «чувствую знакомый запах в прихожей» [7, с. 74]; «нахлынет такая любовь к тебе, к твоим губам, лодыжкам, ко всей тебе! Ночью в темноте шепчу тебе нежные слова, целую, ласкаю, люблю!» [7, с. 287].

Как уже говорилось выше, сенсорные реакции персонажей – важнейшая составляющая художественной картины мира Шишкина: «Я вообще человек всего, что можно потрогать» [7, с. 15]; «И понюхать» [7, с. 16]; «Чистила апельсин – ладонь прилипла к твоей ладони» [18]; «Ты только что из поликлиники, со свежей пломбой в зубе – запах зубного кабинета изо рта. Разрешил мне потрогать пломбу пальцем» [7, с. 18]; «Помнишь? Ты мял фарш, и я не удержалась, тоже заснула в кастрюлю руки – как чудесно было мять с тобой эту пахучую говяжью мякоть, и фарш вылезал между пальцами!» [7, с. 21]; «Обязательно пощупаю у тебя пульс на шее – как тогда. Мне так нравится, что он бьётся именно здесь. Так люблю эти неуверенные прыжочки под тонкой кожей. Увижу твои обветренные губы, буду целовать их без конца. Они меняют цвет по краям» [7, с. 390]. По мере движения повествования роль тактильно-обонятельных восприятий только усиливается.

По мнению О. Гримовой, «перед нами некая “энциклопедия” архетипов человеческих эмоций – жажда жизни, скорби, первой любви, терпения <...> и одновременно способов их облечения в слова, а значит, приручения, превращение в переносимое» [9]. Таким образом, романам писателя свойственно специфическое художественное обоняние и сенсорная реактивность, при этом витальная сила заложена в слове, которое слышит и даже осязает. Особенность прозы Шишкина – феноменологическая вербализация такой сенсорности, в частности самого слова.

Мы можем говорить об апологии слова в феноменологической проекции. Для феноменологии языка актуальны выводы немецкого философа, языковеда первой половины XIX в. В. фон Гумбольдта, который поместил язык в один ряд с ощущениями, мыслями, желаниями. Согласно Гумбольдту, «развитие в человеке его человеческой природы связано с языком», то есть «человек думает, чувствует и живёт только в языке» [10, с. 378]. Слово, по Гумбольдту, – не просто обозначает образ или картинку, которые возникают в сознании говорящего при произнесении, но являет целый комплекс ощущений и представлений, возникающих в отношении того или иного понятия. Изучая взаимодействие языка и мышления задолго до формирования психологии как науки, Гумбольдт отказывался рассматривать язык с рационалистических позиций и подчёркивал его эмоциональную природу.

Идеи немецкого языковеда-философа в начале XX века развил русский мыслитель, феноменолог Г. Шпет. Он написал книгу «Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольдта» (1927), в которой обращается к идее Гумбольдта об эмоциональной природе языка и пишет, что «силы, порождающие язык» [11, с. 21], не могут быть измерены рассудком, но «эти силы – фантазия и чувство» [11, с. 22]. Согласно Шпету, уже в самом первом своём элементе (в звуке) язык основывается на духовной природе человека.

Кроме того, Шпет подчёркивает идею Гумбольдта о том, что: 1) слово не содержит законченного понятия; 2) слово побуждает к рождению понятия; оно инициирует рождение понятия, подталкивает к рождению понятия. «Люди понимают друг друга не потому, что они действительно проникаются знаками, и не потому, что они взаимно predetermined порождать одно и то же понятие, а потому, что они касаются одного звена в цепи чувственных представлений и внутреннего порождения понятия...»

[11, с. 26]. Шпет, опираясь на мысль Гумбольдта, пишет о языке как «об органе внутреннего бытия» и развивает это положение вслед за старшим коллегой: «не только орган, а само внутреннее бытие, как оно постепенно достигает внутреннего познания и как оно обнаруживает себя» [11, с. 34].

Произведения Шишкина изобилуют примерами того, как язык обнаруживает себя в сознании ребёнка. Почти все герои романа вспоминают о детстве, рассказывают о своих детских открытиях и страхах. Однако не только мир в романе явлен сознанию ребёнка, но и слова. Из письма Сашеньки: «Оказалось, что у меня был старший брат. В три года он заболел, его отвезли в больницу. О нем говорили страшное слово – залечили» [7, с. 28]. Любимая Сашина сказка про царство попа Ивана: «и я каждый раз слушала такие удивительные нездешние слова затаив дыхание» [7, с. 60]. Сашины впечатления от родительских ссор: «Они скандалили, будто не знали, что злые слова нельзя взять назад и забыть» [7, с. 69].

В романе «Венерин волос» певица Белла также вспоминает о детстве: «Мама объясняет нам, что Ляля – еврейка. Слово страшное, а девочка никакая не страшная...» [8, с. 124], «все с ужасом произносят слово “Теремник”» [8, с. 127], а уже во взрослой жизни слово «любовница» героиня воспринимает как гадкое. В одном из писем толмача сыну Новохудонозавру читаем: «так и сказал – прошмыгнуло, какое неприятное слово» [8, с. 316].

Герой романа «Письмовник» – Володя – в детстве увлекался ботаникой и орнитологией. В одном из своих писем он вспоминает: «Но больше, чем рвать растения по оврагам и засушивать их в томах Брокгауза, мне нравилось потом подписывать аккуратным почерком: “Одуванчик, Тагасисит” или “Подорожник, Plantago”. Казалось удивительным, что обыкновенный подорожник может быть таким важным и красивым словом – “плантаго”. Похоже, слова меня завораживали больше, чем сами высушенные скучные листочки» [7, с. 243].

Кроме того, в «Письмовнике» персонажи, воспринимаемая окружающий их мир посредством ощущений и образов, создают неологизмы, принцип образования которых можно определить как предмет-образ-ощущение-слово. Так, Сашенька, глядя в лунку, в которой отражается луна, под впечатлением от ощущения созерцания придумывает: «луностояние» [7, с. 321]. Сашино восприятие себя самой: «Я была уродка из семейства плеченюгих, крыложаберных и мшанок» [7, с. 35]. Сашенькин отец, глядя на её тело в прыщиках от ветрянки, говорит: «вызвездило» [7, с. 63]. Следовательно, правы феноменологи: дело не в том, восприни-

маем ли мы действительный мир, а в том, что мир и есть то, что мы воспринимаем.

Таким образом, категория памяти, по законам которой ведётся повествование в дневниках и письмах шишкинских романов, преобразовывает привычные предметы в образы, что отражается в специфике непосредственного восприятия языка.

Отметим, что подобное восприятие слова свойственно и другим современным авторам. Так, для героя З. Прилепина в романе «Обитель» (2014) – Артема Горяинова – слово «пахло обидой, тупым удивлением, кислым желудочным соком» [12, с. 537], походило на «расстроенную музыку» [12, с. 389], а слово «шарлатанка» – «как леденец во рту, по зубам катается» [12, с. 417]. В романе Е. Водолазкина «Авиатор» (2016) герой вспоминает о поездке в Крым: «Я произношу про себя слово “Алушта” и открываю совершенно новые его качества. Какое мокрое и блестящее слово – просто арбуз на солнце» [13, с. 137]. В романе М. Степановой «Женщины Лазаря» (2015) фамилия Питовранова одной из героинь «дивная, ласковая, семинарская, была совершенно Божьей» [14, с. 45].

Таким образом, язык, по сути, является комплексом чувственных отражений, способом семантической обработки человеком окружающей действительности.

В исследуемых нами романах Шишкин в каждой бытовой картине показывает витальную силу слова, в едином потоке которой сливаются яркая чувственность, звуки бытия, желание преодолеть время в воспоминаниях, освободиться в слове от бремени смерти. Писатель сознательно пренебрегает линейными принципами построения сюжета, отдавая предпочтение эффектам «чувственного», феноменологически заострённого присутствия субъекта речи «здесь и сейчас» [4, с. 132].

У Шишкина в слове воплощены любовные переживания и эротические состояния героев, слово приобретает экзистенциальное значение, становится аналогом жизни. Таким образом, интенция человеческого сознания адресована слову, оно – ключевой феномен художественной картины мира романа. По мнению Евгения Борисовича, одного из героев романа «Взятие Измаила», всё вокруг – «лишь форма существования слов», «язык является одновременно творцом и телом всего сущего» [6, с. 206]. Мы можем заключить, что в романах «Венерин волос» и «Письмовник» все бытовое и частное, включая запахи и звуки, воскрешается и сохраняется в слове, которое воспринимается героями произведения физиологически, отождествляется с чувственным актом, что позволяет нам говорить о феноменологии слова в произведениях Шишкина.

Библиографический список

1. Солнцева Н.М. *Иван Шмелев. Жизнь и творчество. Жизнеописание*. Москва: Эллис Лак, 2007.
2. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. Книга первая. Перевод с немецкого А.В. Михайлова. Москва: Академический Проект, 2009.
3. Мерло-Понти М. *Феноменология восприятия*. Санкт-Петербург: Ювента, Наука, 1999.
4. Леденев А.В. Сенсорная реактивность как свойство поэтики Михаила Шишкина. *Знаковые имена современной русской литературы: Михаил Шишкин*. Под ред. А. Скотницкой, Я. Свежего. Краков, 2017.
5. Рогова Е.Н. Некоторые аспекты художественной целостности романа М. Шишкина «Письмовник». *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2014; 5 (31) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-hudozhestvennoy-tseloystnosti-romana-m-shishkina-pismovnik>
6. Шишкин М.П. *Взятие Измаила*. Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 2000.
7. Шишкин М.П. *Письмовник*. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.
8. Шишкин М.П. *Венерин волос*. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.
9. Гримова О. Роман М. Шишкина «Письмовник»: стратегии нелинейности. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/25331.html>
10. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985.
11. Шпет Г.Г. *Внутренняя форма слова: Этюды и вариации на темы Гумбольдта*. Москва, 2006.
12. Прилепин З. *Обитель*. Москва: АСТ, 2014.
13. Водолазкин Е.Г. *Авиатор*. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.
14. Степанова М.Л. *Женщины Лазаря*. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.

References

1. Solnceva N.M. *Ivan Shmelev. Zhizn' i tvorchestvo. Zhizneopisanie*. Moskva: `Ellis Lak, 2007.
2. Gusserl' E. *Idey k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii*. Kniga pervaya. Perevod s nemeckogo A.V. Mihajlova. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2009.
3. Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Sankt-Peterburg: Yuventa, Nauka, 1999.
4. Ledenev A.V. Sensornaya reaktivnost' kak svoystvo poetiki Mihaila Shishkina. *Znakovye imena sovremennoy russkoj literatury: Mihail Shishkin*. Pod red. A. Skotnickoj, Ya. Svezhego. Krakov, 2017.
5. Rogova E.N. Nekotorye aspekty hudozhestvennoj celostnosti romana M. Shishkina «Pis'movnik». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2014; 5 (31) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-hudozhestvennoy-tseloystnosti-romana-m-shishkina-pismovnik>
6. Shishkin M.P. *Vzятие Izmaila*. Sankt-Peterburg: INAPRESS, 2000.
7. Shishkin M.P. *Pis'movnik*. Moskva: AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2016.
8. Shishkin M.P. *Venerin volos*. Moskva: AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2016.
9. Grimova O. *Roman M. Shishkina «Pis'movnik»: strategii nelinejnosti*. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/25331.html>
10. Gumbol'dt V. *Jazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva: Progress, 1985.

11. Shpet G.G. *Vnutrennyaya forma slova: 'Etyudy i variacii na temy Gumbol'ta*. Moskva, 2006.
12. Prilepin Z. *Obitel'*. Moskva: AST, 2014.
13. Vodalazkin E.G. *Aviator*. Moskva: AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2016.
14. Stepanova M.L. *Zhenschiny Lazarya*. Moskva: AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2016.

Статья поступила в редакцию 10.07.18

УДК 81

Shirokikh A. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ashirokikh@mail.ru

THE USE OF EXPRESSIVE SPEECH PATTERNS IN RHETORIC OF SCIENTIFIC TEXTS. The article looks upon rhetoric devices and expressive speech patterns used in scientific articles with the aim of making emotional impact on the reader. Empirical analysis allows the author to single out such expressive speech patterns as derivational models, evoking interpretation (metaphors, compounds, holophrases, idioms), citation models, expressive syntax structures (parentheses, appositions, punctuation, rhetoric questions, inversion, reference words). The author concludes that the use of expressive rhetoric devices represents the important element of pathos of scientific texts.

Key words: rhetoric, scientific style, derivation, citation, syntax.

А.Ю. Широких, канд. филол. наук, доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokikh@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ РЕЧИ В РИТОРИКЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются риторические приёмы и экспрессивные речевые средства, используемые авторами научных статей для оказания эмоционального воздействия на читателя. Анализ эмпирического материала позволил выделить такие выразительные средства языка, как потенциально значимые для интерпретации деривационные модели терминообразования (метафоры, сложение основ, холофразы, идиомы), диалогизация и цитирование, экспрессивные синтаксические структуры (уточнения, пунктуация, риторические вопросы, инверсия, референтные слова). Автор приходит к выводу, что эти выразительные средства языка позволяют сохранить пафос научного текста.

Ключевые слова: риторика, научный стиль речи, деривация, цитирование, синтаксис.

Из истории языкознания известно, что «первые следы отделения научного стиля от художественного проявились в александрийский период, когда в греческом языке, на котором общался весь культурный и научный мир, стала создаваться научная терминология» [1, с. 64]. Примечательно, что первые научные труды представляют собой личную переписку или дневники наблюдений известных учёных. Однако, учёные Средневековья «уже стремились к сжатости и точности научного описания, свободного от эмоционально-художественных элементов изложения как противоречащих абстрактно-логическому отображению природы» [1, с. 64]. Таким образом, научный стиль речи всегда считался объективным, отвлечённым от случайного, логически доказуемым, терминованным, высоко абстрактным вербальным выражением идей и понятий.

Речевая системность этого стиля речи, по мнению Т.В. Жеребило [2, с. 141 – 144], заключается в таких стилиобразующих факторах, как:

- широкое использования языковых единиц абстрактного и обобщённого значения
- последовательность изложения
- широкое использование вводных слов и словосочетаний в функции уточнения
- объективный, нейтральный порядок слов
- использование повторов
- строго оформленная композиция текста
- стереотипность связующих средств, наличие готовых формул
- большое число терминов
- цитирование
- императив как обращение к читателю
- оценочные средства языка

Риторика научного текста – вторичный продукт риторики эпистолярного жанра и ораторского искусства. В древней Греции риторика служила политическим целям, средством принятия судебных решений и развития философской мысли. Ритор был гражданином, который выступал в суде на политических собраниях и был экспертом в так называемом *logōntekhnē*, искусстве аргументации и словесном артистизме [3, с. 207].

Считалось, что есть три основных компонента убеждения – *логос* (logos), *эмос* (ethos), *патос* (pathos, *пафос*), где *логос* – попытка убедить через аргументы логики, *эмос* – использование моральных принципов, идей о добре и зле с целью оказания мо-

рального воздействия на аудиторию, и *пафос* – эмоциональный призыв. Все три компонента риторического воздействия выражаются посредством языка, т.е. посредством выбора интонации, слов и порядка их функционирования в предложении.

Т.Г. Добросклонская пишет о «диапазоне интерпретации» текста, т.е. о спектре различий – языковых, социокультурных и идеологических [4, с. 10]. Диалогизация текста выражается в использовании различных риторических приёмов, способов воздействия, которые известны с древнейших времен.

Задачей данного исследования было выяснить, как категория пафоса, эмоционального призыва выражена в научном стиле речи. Предположение о том, что эта категория присутствует в научном стиле речи, несмотря на вышеперечисленные стилиобразующие черты, составляют гипотезу исследования. Для доказательства были проанализированы 32 научных статьи, посвящённые оптимизации работы энергетического сектора экономики, из таких журналов и онлайн платформ, как *Finance and Development*, *Inter-American Dialogue*, *Environmental Defense Fund* и др.

Лексико-морфологический уровень риторических приёмов, используемых в научном стиле речи, широко представлен продуктивными и непродуктивными способами словообразования. [5, с. 215].

Семантический способ, т.е. метафоризация, широко представлен в словообразовании терминов: *turnkey options* (*turnkey* – тюремщик, ограниченные возможности), *space race* (космическая гонка), *credit crunch* (финансовый кризис), *clean energy projects* (не приносящие вреда энергетические проекты), *carbon footprint* (углеродистый след, неправовой выброс отходов в окружающую среду производственными предприятиями), *energy security* (безопасность энергоснабжения), *green option* (безопасный выбор), *warming mitigator* (мера, снижающая парниковый эффект).

Интересно проследить, как по способу метонимической проекции используется слово *nuclear* в разных словосочетаниях, например, *nuclear reactor* (ядерный реактор, отсутствие метафоры), но: *nuclear power* (ядерная сила), *nuclear plebiscites* (референдум по использованию ядерной энергии), *nuclear ban* (запрет на использование ядерной энергии), *nuclear development* (развитие ядерной энергетики).

В научном стиле речи также широко используются метафоризированные глаголы: *the project scared off investors* (проект отпугнул инвесторов), *a complex affair hinging on unpredictable*

factors (сложное дело, зависящее (буквально, висящее) от непредвиденных факторов), *makes environmental sense* (иметь смысл в плане защиты окружающей среды).

Некоторые примеры представляют собой распространённую метафору:

- *Argentina is also a sophisticated designer...* [6] (Аргентина является также умудренным опытом разработчиком... – пер. автора).

- *...fearing that it would encourage Internet surveillance and curb their freedom to download movies and music for free* [7] (...опасаясь, что это может привести к усилению надзора за интернетом и ограничит их свободу в бесплатном скачивании музыки – пер. автора).

- *...information is a nonrivalrous good* ... [7] (информация является неоспоримо ценным товаром – пер. автора).

- *Such a problem can be remedied by the definition and implementation of ownership structures on the right to use and consume the information* [7] (Подобная проблема может быть решена посредством определения того, что есть право собственности и как применить право собственности для использования и потребления информации – пер. автора).

Самым распространённым морфологическим способом терминологического словообразования является сложение основ: *breakthrough* (прорыв), *spinoff* (дочернее предприятие), *melt down* (кризис), *forerunner* (первопроходец), *coalfield* (угольное месторождение), *free-rider problem* (проблема, решение которой непредсказуемо), *blackout* (аварийное отключение электричества).

Другой заметной чертой деривационных моделей в научном стиле речи является использование существительных в функции прилагательных, причём, на русский язык эти словосочетания переводятся, как правило, словосочетанием с родительным падежом: *climate change* (изменение климата), *precipitation patterns* (характер выпадения осадков), *water shortages* (недостаток воды), *green house gas* (газ, образованный в результате парникового эффекта).

В терминологии лингвистики для некоторых непродуктивных способов словообразования по-прежнему используются их «античные» имена – холофраза, слово, напоминающее вставную синтаксическую конструкцию, примечательной чертой которой является экономия языковых средств. Вот примеры из исследованного эмпирического материала: *medium-high-technology* (технологии на более продвинутых уровнях), *low-cost regions* (мало затратные на производство регионы).

Другим семантически многоплановым приёмом риторики является употребление идиом. Интересно, что первоначально *idios* обозначало «личный, частный», т.е. идиома в понятии древних греков – это выражения, созданные для специальных целей здесь и сейчас. В настоящее время идиоматические выражения фиксируются в словарях, хотя банк таких слов постоянно пополняется. Идиомы могут употребляться в кавычках, как в следующем примере:

The Cuban Government implemented the “Energy Revolution” [8]. (Кубинское правительство претворило в жизнь «революцию в энергетике» – пер. автора).

Другие идиоматические выражения инкорпорируются в текст статьи без выделения:

This commitment is presented in broad strokes, however, and may be difficult to reach [8]. (Это обещание расплывчато сформулировано, однако, исполнить его может быть трудно – пер. автора).

Использование терминов – интегративная черта научных текстов. Предполагается, что читатель знаком с терминологией той области знаний, которую представляет интересный для него текст. Однако даже в научном стиле речи с целью экспликации значения термина авторы часто приводят дефиниции. Особенно часто расширяются аббревиатуры, хотя данные опроса специалистов, проведённого в Финансовом университете при Правительстве РФ, показывают, что большинство выявленных в исследуемых текстах аббревиатур (25 аббревиатур и сокращений) известно без экспликации их значения.

At the multilateral level, the Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS) Agreement is the most important attempt to narrow the gaps in how intellectual property rights are protected across countries [7]. (На многостороннем уровне, Соглашение по торговому аспектам прав интеллектуальной собственности является наиважнейшей попыткой нивелировать различия в том, как права на интеллектуальную собственность охраняются в разных странах – пер. автора).

Within the framework of the World Trade Organization (WTO), the agreement aims to harmonize intellectual property rights under common international rules to protect patents, copyrights, trademarks, and design [7]. (В системе взглядов Международной торговой организации, это соглашение имеет целью гармонизировать права интеллектуальной собственности под эгидой единых правил, защищающих патенты, авторское право, торговые марки и продукты дизайна – пер. автора).

Некоторые научные доклады начинаются с раздела, озаглавленного Definitions (Определения), например, доклад The Cuban Electric Grid: Lessons and Recommendations for Cuba's Electric Sector (Электросеть Кубы: уроки и рекомендации для энергетического сектора Кубы), размещённый на портале Environmental Defense Fund (Фонд защиты окружающей среды) [8].

Риторика – это искусство диалога. Традиционно оратор должен поддерживать связь с аудиторией, быть «рупором» идей и чаяний народных масс. В научном тексте диалогизация представлена не только как связь между автором и читателем, но и как «внутренний» диалог между автором текста и авторами им приводимых цитат. В оспаривании или подтверждении мнения предшественников рождается истина, разрывается мнение самого автора и есть почва для дальнейшей интерпретации полученной информации аудиторией читателей. В англоязычном научном дискурсе появилась тенденция не брать цитаты в кавычки. В случае прямого цитирования (более 45 слов) автор выносит чужую речь отдельным абзацем. Если в цитате менее 45 слов, допускается перефразирование чужих слов в контексте собственной речи без кавычек, но с ссылкой на первоисточник:

There is indeed evidence that the so-called North-South technological gap has continued to grow (Correa, 2001), raising doubts about TRIPS' ability to benefit the world's poorest countries [9]. (Существуют доказательства, что так называемый «раскол» между севером и югом в плане технологического развития продолжается (Корри, 2001), что вызывает сомнения о способности Соглашения по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности принести пользу в беднейшие страны мира – пер. автора).

В других случаях, когда необходимо дать пословную цитату, кавычки сохраняются:

The recent imported crude oil is, according to expert Jorge Pinon, a clear sign that “Cuba is diversifying its long-term supply contracts in the event that its October 2000 subsidized oil agreement with Venezuela is terminated.” [8]. (Недавно импортированная сырая нефть, по словам эксперта Джорджа Пинона, является знаком того, что «Куба будет пытаться диверсифицировать свои долгосрочные контракты по поставке нефти в случае, если соглашение с Венесуэлой, заключённое в октябре 2000 года, о предоставлении субсидий будет аннулировано – пер. автора).

Интересно, что согласно этимологическим словарям, «цитата» происходит от латинского глагола «*citare*» – «приводить в движение, потрясать», которое восходит к праиндоевропейскому «*keie*» – «двигать» [9]. Очевидно, что ещё древние греки осознавали значимость использования чужой речи, «заимствованных» у других авторов слов и фраз для риторического воздействия на аудиторию.

Риторика, как искусство красноречия, занимается построением высказывания через аргументацию, призыв к моральной ценности и эмоциональной посылы. Первый компонент этого триединства, т.е. аргументационные техники речи, требуют определённого порядка построения высказывания. Слово синтаксис (др. греч. *syntaxis*, где *syn* значит «вместе», а *taxis* происходит от *tassein*, что значит «организовывать, упорядочивать, выстраивать») [9]. В древнем Риме слово использовалось также как искусство военного построения.

В древней риторике также существовали термины, обозначающие различного рода вставки, уточняющие элементы предложения, например, аппозиция (*appositio*, буквально, «наложение») или парантеза (*parenthesis*, буквально, «отступление»). В настоящее время это лингвистические термины, применяющиеся для обозначения синтаксически независимых частей предложения.

В научном стиле речи мы находим значительный процент уточняющих конструкций:

On the other hand, efficiency requires incentives – through strong protection of intellectual property rights – to create new information whose value exceeds its cost for society [7]. (С другой стороны, эффективность требует стимулов – с помощью защиты прав интеллектуальной собственности – для создания новой ин-

формации, чья ценность для общества превышает затраты на её создание – пер. автора).

But the logic of international trade and foreign direct investment implies that knowledge tends to spread and be used where production costs are low—namely, in low-income countries [7]. (Но логика международной торговли и прямых иностранных инвестиций предполагает, что знания будут использоваться там, где затраты на производство низкие – а именно, в малопродуктивных странах – пер. автора).

International trade in goods and services—specifically imports of capital and intermediate goods—are important avenues of technology transfer [7]. (Международная торговля товарами и услугами – особенно импорт капитала и связанных с ним товаров – являются важными вехами распространения технологического прогресса – пер. автора).

Stronger protection is shown to promote domestic innovation and growth in countries with significant domestic capacity for innovation (as measured by GDP per capita or stock of human capital) and more openness to international trade flows [7]. (Большая защита нужна для продвижения инновационного развития в тех странах, где существует значительный домашний потенциал для инноваций (рассчитанный по пропорции ВВП на душу населения) и большая открытость для международной торговли – пер. автора).

Одним из стилизирующих характеристик научного стиля является употребление сложноподчинённых, а не сложносочинённых предложений, что связано с установкой на логическое развитие и изложение мысли. Однако в целях воздействия на читателя авторы научных статей прибегают к пунктуации как замене сложноподчинённых связей: The problem is even more complex given that knowledge creation is a sequential process that builds on itself: information is an essential input for the production of further information [7] (Проблема представляется ещё более сложной при условии, что создание знания – это последовательный и накопительный процесс: информация является существенным вкладом в производство следующей информации – пер. автора).

В древней риторике эллипсис – это любой пропуск информации, восстанавливаемый из предшествующего предложения (анафора, на языке древней риторики) или следующего предложения (катафора). Сравните два примера:

Cuba's renewable energy profile remains a small percentage of total generation; however, the country is laying the groundwork for increases in the near future. This future is described in more detail in "Future of Cuba's resources" (page 23) [8]. В этом примере синонимичные ряды эксплицированы полностью: *Cuba – the country* и *the near future – the future*.

UNE oversees the entire electric sector, including generation, transmission, and distribution. It oversees 35 companies including power-generating plants, provincial distribution companies, construction firms, and consulting companies [8]. В этом примере синонимичный ряд представлен как *UNE* и *it* – существительное и местоимение. Представляется, что использование референтных слов, слов-ссылок на предшествующий или последующий контекст являются рудиментным выражением явления эллипсиса.

Исследованный эмпирический материал доказывает, что в 6 из 10 случаев авторы научных текстов стараются избегать использования слов-ссылок – «полное» название агентов и объектов предпочтительнее.

Риторический вопрос – излюбленный приём в риторике публицистики. Интересно, что древние выделяли серию риторических вопросов в отдельный вид термином «*hypophora*». Приведём пример из научного стиля речи:

What will improve the balance of economic trade-offs associated with intellectual property rights and lessen underlying international tensions? [7] (Что может положительно повлиять на баланс экономических уступок, связанных с защитой интеллектуальной собственности, и что может снизить проистекающее от дисбаланса международное напряжение? – пер. автора)

Другой синтаксический приём риторики, известный с древнейших времён, – это инверсия. Наиболее употребительная инверсионная структура в научном стиле речи – это частичная инверсия сказуемого в сослагательном наклонении:

Had an oil crisis not sent interest rates through the roof, nuclear plant construction in the United States probably would not have ground to a thirty-year halt [8]. (Если бы нефтяной кризис не привёл к снижению процентных ставок, строительство ядерных электростанций в Соединённых штатах не остановилось бы на 30 лет – пер. автора).

Had the Soviet Union not collapsed, Cuba would probably have become Latin America's fourth nuclear player [8]. (Если бы не распад Советского Союза, Куба возможно стала бы четвёртой по значимости ядерной державой в Латинской Америке – пер. автора).

Анализируемый эмпирический материал позволяет сделать вывод о том, что выразительные средства речи, риторические приёмы, известные с древнейших времён и порождающие «диапазон» интерпретации, по-прежнему употребительны в научном стиле речи. На лексико-семантическом уровне наблюдается значительное число метафорических выражений, экспрессивных деривационных моделей (сложение основ, например), употребление существительных в атрибутивной функции, холофраз и идиом. Несмотря на установку на сжатость и точность информационного посыла, есть тенденция к экспликации значений терминов путём дефиниций, инкорпорированных в текст научной статьи. Диалогизация сообщения выражена наличием различного вида цитат. На синтаксическом уровне можно констатировать значительный процент уточняющих конструкций, употребление пунктуационных знаков вместо сложноподчинённых союзов, риторических вопросов, инверсии и малый процент референтных местоимений, как правило, заменяемых синонимичными существительными для полной экспликации знания. Все вышеперечисленные речевые средства являются собой приёмы риторики, нацеленные на экспрессивность информационного сообщения, что, до определённой степени, входит в конфликт со стилистическими факторами научных жанров. Пафос как компонент риторики высказывания в научном стиле речи по-прежнему имеет значение для адекватной интерпретации научного текста.

Библиографический список

1. Иваницкая Е.В. Трансформация научного стиля в условиях меняющейся коммуникационной среды. Особенности современной научной статьи. *Язык и текст*. 2016; Т. 3; № 2: 62 – 75. Available at: http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n2/ivanitskaya_full.shtml
2. Жеребило Т.В. *Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социоллингвистика*: Словарь-справочник. Назрань: Пилигрим, 2011.
3. Mogens H.H. *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes*. Oxford: Blackwell, 1991.
4. Добросклонская Т.Г. Информационная модель как инструмент анализа новостного дискурса. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2016; 1 (20): 7 – 12.
5. Широких А.Ю. Экспрессивная морфология в публицистике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 12 (54); Ч. IV: 214 – 217.
6. Zanelli J. Latin American Energy Policy. *Regulation and Dialogue*. 2011. Available at: <http://large.stanford.edu/courses/2018/ph241/choi-e2/docs/iglesias.pdf>
7. Verdier T. *Smart Trade. Finance & Development*. December, 2013. Available at: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2013/12/pdf/verdierv.pdf>
8. Panfil M., Whittle D., Silverman-Roati K. *The Cuban Electric Grid: Lessons and Recommendations for Cuba's Electric Sector*. Available at: <https://www.edf.org/sites/default/files/cuban-electric-grid.pdf>
9. Harper D. *Online etymology dictionary*. Available at: <http://www.etymonline.com/>

References

1. Ivanickaya E.V. Transformaciya nauchnogo stilya v usloviyah menyayushejsya kommunikacionnoj sredy. Osobennosti sovremennoj nauchnoj stat'i. *Yazyk i tekst*. 2016; T. 3; № 2: 62 – 75. Available at: http://psyjournals.ru/langpsy/2016/n2/ivanitskaya_full.shtml
2. Zherebilo T.V. *Terminy i ponyatiya lingvistiki: Obschee yazykoznanie. Sociolingvistika*: Slovar'-spravochnik. Nazran': Piligrim, 2011.
3. Mogens H.H. *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes*. Oxford: Blackwell, 1991.
4. Dobrosklonskaya T.G. Informacionnaya model' kak instrument analiza novostnogo diskursa. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2016; 1 (20): 7 – 12.

5. Shirokih A.Yu. 'Ekspressivnaya morfologiya v publicistike. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 12 (54); Ch. IV: 214 – 217.
6. Zanelli J. Latin American Energy Policy. *Regulation and Dialogue*. 2011. Available at: <http://large.stanford.edu/courses/2018/ph241/choi-e2/docs/iglesias.pdf>
7. Verdier T. *Smart Trade. Finance & Development*. December; 2013. Available at: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2013/12/pdf/verdier.pdf>
8. Panfil M., Whittle D., Silverman-Roati K. *The Cuban Electric Grid: Lessons and Recommendations for Cuba's Electric Sector*. Available at: <https://www.edf.org/sites/default/files/cuban-electric-grid.pdf>
9. Harper D. *Online etymology dictionary*. Available at: <http://www.etymonline.com/>

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 81

Shirokikh A.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ashirokih@mail.ru

THE STUDY OF IMPLICIT MEANINGS IN TEXTS OF INSTITUTIONAL GENRES: EXPERIENCE OF TEACHING LAW STUDENTS. The article looks upon implicit meanings that may be found in reading English legal documents. The author believes that the category of congruence is the key element of linguistic cultural analysis and the basic elements for development of social cultural competence of law students. Texts of legal acts are studied from the point of structure and graphics, and on the subject of lexical and grammar metaphors. The most productive mechanisms of metaphorization process are singled out – personification, the shifts in temporality and the category of number of the noun. Different types of metaphoric shifts are investigated.

Key words: implicit meanings, verbal asymmetry, metaphor, congruence, social and cultural competence.

А.Ю. Широких, канд. филол. наук, доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokih@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ИМПЛИКАТИВНЫХ СМЫСЛОВ В ТЕКСТАХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-ЮРИСТАМИ

В статье рассматриваются имплицативные значения, выявленные в чтении текстов англоязычных правовых документов. Автор рассматривает категорию вербальной конгруэнтности как элемент лингвокультурологического анализа текста; элемент, необходимый для эффективного развития социокультурной компетенции студентов юридического профиля подготовки. Тексты правовых актов рассматриваются с точки зрения структуры и графики, на предмет наличия лексических и грамматических метафор. Выявлены наиболее продуктивные механизмы метафоризации – персонификация, смещение темпорального ряда и категории числа имени существительного. Рассмотрены виды метафорических переносов.

Ключевые слова: имплицитность, вербальная ассиметрия, метафора, когерентность, социокультурная компетенция.

Институциональный стиль речи трактуется Арутюновой Н.Д. как наиболее «социально обусловленная и культурно закреплённая система рационально организованных правил словоупотребления и взаимоотношения отдельных высказываний» [1, с. 70]. В.И. Карасик утверждает, что специфика данного дискурса в высокой степени регуляции общения, т.к. жанры этого стиля речи «создаются представителями власти с целью информирования, предписания, констатации определённых социальных норм» [2, с. 11]. Таким образом, каждый правовой документ представляет собой «идеальный» речевой акт [3, с. 161], где каждый элемент направлен на передачу информации.

Институциональный дискурс выражен разными жанрами. Так, стилистический энциклопедический словарь под редакцией М.Н. Кожинной выделяет законодательный, юрисдикционный, дипломатический, административный жанры внутри этого дискурса [4]. Каждый из них может принимать письменную или устную формы. Например, внутри законодательного жанра можно выделить письменную форму существования – нормативные акты или законы, и устные формы существования жанра – парламентские дебаты. Можно констатировать большую степень регуляции для письменных жанров. Таким образом, для нормативных юридических актов отсутствие выразительности, экспрессии, эмоциональной составляющей, экспрессивности, авторства произведения, а также логика и жатость информационного посыла, последовательность изложения и точность формулировок, стандартизация терминологии и структурированность текста являются ключевыми характеристиками.

Имплицитная информация может быть выражена как косвенные способы представления референта в слове (прямое и переносное значения, рама и фокус метафоры по М. Блэку [5]) и как выражение интенционального уровня высказывания, (смена иллюкативной функции в случае косвенных высказываний), где буквальное и прагматическое значения ведут к смене центра и периферии денотативных и коннотативных, информативных и фатических элементов. Возможно, что в акте коммуникации факты реальной культурно-обусловленной действительности

не получают эксплицитного выражения, что, во-первых, активирует логические и ассоциативные механизмы восприятия, а во-вторых, это ведёт к отступлению от конвенции. Расхождение прямого (буквального) и прагматического смысла «оставляет у слушающего возможность, игнорируя подлинное речевое намерение говорящего, прореагировать только на буквальный смысл» [6, с. 60].

Изучение случаев окказиональной / узуальной двойственности, асимметричности между словом и его прототипом и вербальной конгруэнтности значения при изучении иностранного языка особенно важно, т.к. является способом выявления ментальных «расхождений» между изучаемой и родной культурами. О.Ю. Дитгар [7, с. 494] пишет, что одним из «условий формирования креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов являются включённость, системность, инициативность, нестандартность решений, а также разносторонность и наличие проблематики в подготовке заданий для студентов». Представляется, что два последних пункта тесно связаны с сопоставительным анализом культур в их вербальном выражении. Именно выявляемые в процессе получения вербальных навыков асимметрии между родной и изучаемой культурами позволяют расширить социокультурную компетенцию обучаемых. К «компонентам компаративно-культурологического анализа, таким как пословицы и поговорки, речевое поведение, речевой этикет и праздники», разработанным Н.В. Лысановой и Е.В. Кириллиной [8, с. 589], хотелось бы добавить также важность обсуждения в учебной аудитории имплицитных смыслов высказывания в их лексическом, грамматическом и фонетическом вербальном выражении.

Анализ институционального стиля речи, а точнее, правовых документов, доказывает, что имплицитность англоязычного текста может быть выражена на уровне графическом, лексическом и грамматическом.

Если говорить об установке на простоту и недвусмысленность юридического официально-делового письменного стиля как речевом намерении автора, то следует отметить асимметрию

в регулятивной установке на точность и сжатость информационного посыла и разветвлённой синтаксической структурой предложений. По данным П.М. Триесма [9, с. 56] предложения могут насчитывать от 10 до 179 слов – однородные члены предложения, придаточные, причастные и деепричастные обороты. Но чем длиннее предложение, тем сложнее вычленив тему и ремю (или темы и ремы) в этом предложении. Смысл высказывания усложняется, провоцирует имплицитность, и фоновые знания реципиентов становятся основой интерпретации. Наличие большого количества сносок в законодательных документах – один из внешних способов снятия двусмысленности высказывания. Например, рассмотрение текста правового акта «British Virgin Islands Business Companies Act, 2004» дал следующие результаты – в одном, спонтанно выбранном предложении насчитывается 152 слова, включая артикли и предлоги, и имеется 7 сносок – предложений, уточняющих смысл определённых терминов [10]. Следовательно, предложения-сноски и перечисление (цепочки однородных членов предложения) в юридическом дискурсе получают статус пропозиции и именно они эксплицируют смысл высказывания.

Другой особенностью правовых документов можно считать многочастное графически фиксированное членение документа. «Длинный» заголовок, традиционно использующий перформативный инфинитив, имеет функцию целеположения в данном контексте и вводит имплицитные компоненты, такие как основания для составления этого акта, временную соотнесённость и соответствующие гипотетические аргументативные схемы.

«Human Rights Act 1998

1998 Chapter 42

An Act to give further effect to rights and freedoms guaranteed under the European Convention on Human Rights; to make provisions with respect to holders of certain judicial offices who become judges of the European Court of Human Rights; and for connected purposes [11].

Метафоричность концептуальной системы человеческого разума – это мощный механизм развития. Метафора – это также способ выражения имплицитных смыслов. Предположение в том, что языки для специальных целей, несмотря на тенденцию к элиминации вторичной номинации, не должны быть исключением – переносные, образные, символические или ассоциативные фигуры речи должны присутствовать и в институциональном стиле речи, в языке юриспруденции и документации.

Метафора в официально-деловых стилях речи изучалась многими учёными. Наиболее интересны исследования П. Твардица [12], который утверждал, что существительные “Company”, “Entity”, “Enterprise” являются персонифицированными выражениями правового лица, потому и пишутся в правовых документах с заглавной буквы (ещё одно доказательство персонификации). Эти неодушевлённые существительные вступают в коллокации с такими глаголами, как “appeal” (апеллировать), “express” (выражать), “appoint” (назначать), “create and close branches” (создавать и закрывать филиалы), “be free of any encumbrances” (освободиться от всяких долгов). С. Шейн [13] также акцентирует внимание на приём персонификации как один из основных концептуализирующих элементов в юридическом дискурсе: “binding agreement”, “meeting of the minds”, “ripening of obligations”, “broken contract” и т. д. Б.Дж. Хиббитс [14] наглядно показывает современную тенденцию к переходу от использования метафор, основанных на визуальных и колористических образах (“yellow dog contracts”, “we observe the law”, “high courts review”, “in the eyes of the law”, “blue sky laws” и т. д.) к метафорам, основанным на звучании (интонация, тембр голоса, паузация и т. д.). В целом, можно утверждать, что «семантический способ терминообразования, включающий такие разновидности метафорических переносов, как характерное / нехарактерное, общее / частное, часть / целое и др. широко распространён в институциональном стиле речи. С точки зрения когнитивного подхода, это связано с изменением фреймовой структуры дискурса, т. е. заменой содержания слотов фрейма (неких абстрактных терминалов накопления информации) в соответствии с прагматическими целями высказывания» [15, с. 143].

Анализ спонтанно выбранного документа официально-делового стиля [16] на предмет употребительности метафорических способов номинации показал наличие грамматической метафоры. По А.В. Бондарко [17, с. 115], грамматическая форма метафорична, когда существует противоречие «между временным значением формы и семантикой контекста, в котором она употребляется». Официально-деловой письменный дискурс не

делает акцент на временном срезе высказывания. Как правило, используется настоящее время (*Present Simple*) вместо будущего или прошедшего: *the Company expresses consent for ...*. Наличие подобной асимметрии между «программной», языковой функцией времени *Present Simple* в английском языке и его речевой функцией в контексте правового акта предполагает импликацию сообщения, домисливание – к какому моменту следует отнести данное распоряжение и будет ли действие правомерно в тот период.

Другой пример грамматической метафоры – это распространённость пассивного залога в текстах правовых документов (заметим также, что глаголы-эргативы практически отсутствуют). Пассивный залог элиминирует агента действия (*Share capital can be reduced*). Реципиент, таким образом, эксплицирует, домисливает агента этого правового действия в соответствии со своей социальной, культурной и языковой компетенцией.

Отдельного внимания заслуживает использование местоимений и существительных. Использование местоимения “he” вместо “she”, “it” унифицирует половые отличия и вносит определённую прагматическую двусмысленность, что может служить поводом для нападок со стороны феминистского движения.

Другим выражением метафоры можно считать смену категории числа имени существительного. Проследим употребление слова “communication” в контексте документа [16]:

- “The term “communication” means the conveying of information regarding a debt directly or indirectly to any person through any medium”.
- “...the attorney consents to direct communication with the consumer...”
- “...the consumer’s employer prohibits the consumer from receiving such communication...”
- “...the consumer wishes the debt collector to cease further communication with the consumer...”
- “...the failure to disclose in subsequent communications that the communication is from a debt collector...”
- “...unless the following information is contained in the initial communication...”
- “Collection activities and communications that do not otherwise violate this title...”
- “A formal pleading in a civil action shall not be treated as an initial communication for purposes of subsection (a).”

Мы видим, что употребление существительного во множественном числе (два раза в тексте), в сочетании с прилагательными «прямой» (*direct*), «дальнейший» (*further*), «первоначальный» (*initial*), «последующий» (*subsequent*) и с глаголом «получать» (*receive*) доказывает аннулирование в данном контексте первоначального абстрактного, неисчисляемого значения слова. Употребление этого слова в данном контексте демонстрирует метафорический перенос значения общего на частное – увеличение способов общения в связи с развитием коммуникационных технологий диктует необходимость единого способа номинации для разных типов связи, т. е. “communication” в интерпретации авторов текста – это «событие обмена информацией, осуществляемое посредством письменной, электронной, телефонной связи, например, телефонный звонок, письмо, разговор» [18].

Сочетание грамматической метафоры и «стертой» лексической метафоры прослеживается в следующем примере: “Abusive debt collection practices contribute to ... invasions of individual privacy” [16]. Очевидно метафорическое значение в словосочетании “invasions of privacy” (вторжение в личную жизнь). Этот фразеологизм современного английского языка провоцирует, очевидно, более сильные негативные коннотации, чем, скажем, более нейтральное “intrusion on privacy”, несмотря на свою «стертую» метафоричность. К вопросу об усилении значения сем, “individual privacy” – может ли частная жизнь или личная тайна быть не индивидуальной? Кроме того, употребление “invasions” во множественном числе намекает на имплицитно конкретный характер «вторжений», имеющих форму неуместных личных, телефонных или электронных контактов, т. е. “practices” (дела, поступки), хотя в первоначальном значении “практика, деятельность” – существительные неисчисляемые.

«Стертые» в настоящем временном срезе языка метафоры широко наблюдаемы в исследуемом документе [16]. Будучи заимствованы из общего литературного языка в определённый момент времени в прошлом, они, тем не менее, не полностью утратили многоплановость значения, основанную на концептуальной качественной замене содержания, и вносят определённые импликации и оттенки смысла в язык документа:

- *judicial remedy* – средство от болезни / средство правовой защиты;
- *payday loan* – кредит под залог будущей зарплаты;
- *check dishonored* – чек, не принятый к оплате банком (*dishonored* – обесчещенный, опозоренный);
- *natural consequence* – естественное, природное / обычное, обыкновенное последствие;
- *to meet any other jurisdictional tests* – отвечать / соответствовать юрисдикционным проверкам;
- *legal age* – совершеннолетие.

В нижеприведённых словосочетаниях один из компонентов несёт лишь графическую, а не семантическую функцию, т.е. наблюдается частичная или полная элиминация значения одного из компонентов:

- *natural person* – физическое лицо (задумается об антонимичном употреблении – нефизическое лицо? Или антонимы “*natural*” в английском варианте – “*abnormal*”, “*artificial*”);
- *formal pleading* – защита, выступление в роли адвоката (может ли выступление адвоката в суде носить неформальный характер?);
- *bad check* – поддельный чек (буквально «плохой», концептуальное замещение значения части; противоположное по смыслу словосочетание “*good check*” в значении «неподдельный чек» в английском языке отсутствует);
- *good faith* – добросовестность (*faith* – честность, верность, обещание, “*bad faith*” – недобросовестность, вероломство).

Вышеприведённые примеры доказывают, что количество коллокаций, основанных на параллельных (*good – bad; fair – unfair; white – black*) концептуальных представлениях, увеличивается пропорционально «возрасту» метафорического переноса.

В тексте документа [16] также найдены примеры не слишком прочно «встроенных» в язык словосочетаний, которые основаны на перенесении концептуально пространственных значений (в приведённых ниже оппозициях первое словосочетание составлено по метафорическому переносу в целях выражения нового значения в юридическом английском языке, а второе словосочетание узально приемлемо):

- *to serve legal process on any other person* (извещать кого-то о выполнении судебных постановлений) / *to serve a notice on someone* (официально извещать кого-то);
- *to deposit such check or instrument* (проводить подобную проверку или меру) / *to deposit money in a bank* (размещать деньги в банке);
- *the placement of telephone calls* (осуществление телефонных звонков) / *placement of an order* (размещение заказа);
- *furnishing certain deceptive forms* (предоставлять (осуществлять) вводящих в заблуждение форм общения (по контексту) / *to furnish explanations* (предъявлять (предоставлять) объяснения).

Определённый пласт метафор образован за счёт переноса значения целого на часть этого целого:

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл*: Логико-семантические проблемы. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
2. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сб. научных трудов. Волгоград, 2000: 5 – 20.
3. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17: Теория речевых актов. Москва, 1986: 151 – 169.
4. Кожина М.Н. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2003.
5. Black M. Models and metaphors: Studies in language and philosophy. N.Y.: Ithaca, 1962.
6. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотносительность с действительностью*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
7. Дигтяр О.Ю. Формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 493 – 494.
8. Лысанова Н.В., Кириллина Е.В. Использование культуроведческого компаративного и лингвоконтрастивного анализа на занятиях по иностранному языку при подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 587 – 589.
9. Tiersma P.M. *Legal Language*. University of Chicago Press, 1999.
10. British Virgin Islands Business Companies Act, 2004 Available at: https://www.conyersdill.com/consolidatedact-files/BVI_Business_Companies_Act_2004_Conyers.pdf
11. *Human rights act*. 1998. Available at: <https://www.mind.org.uk/media/1823083/human-rights-act.pdf>
12. Twardzisz P. *Patterns of English Word-Formation*. Warsaw, 2010.
13. Schane S. *Language and the Law*. London: Continuum, 2006.
14. Hibbits B.J. Making Sense of Metaphors: Visuality, Aurality, and the Reconfiguration of American Legal Discourse. *Cardozo Law Review*. Charlston, 1994; No. 16: 58 – 82.
15. Широких А.Ю. О соотношении лингвистических исследований и практики отбора языкового материала для обучения англоязычной терминологии страхования. *Альманах современной науки и образования*. 2014; 11 (89): 141 – 145.
16. *The Fair Debt Collection Practices Act*. Available at: <http://www.ftc.gov/os/statutes/fdcpa/fdcpact.shtml>
17. Бондарко А.В. *Грамматическая категория и контекст*. Ленинград: Наука, 1971.

- *judgment* – передача движимого имущества по решению суда / документ о такой передаче;
- *conveyance* – передача правового титула / документ о передаче правового титула;
- *interest* – интерес, выгода, польза / доля, проценты на капитал / вещное право;
- *title* – правовой титул, правооснование / документ о правовом титуле, право на иск / наименование, раздел (свода законов США).

Хотелось бы также остановиться на этимологии специфических для юридических документов предлогов, т.к. здесь наблюдается экспликация устаревших значений с одновременной элиминацией современного и более узального значения слова.

В контексте закона находим: “*with respect to the operation by the entity*”. Значение “*respect*” как “*act of looking back at one*” (касательство, отношение) датируется 1300 г. Значение “*treat with deferential regard or esteem*” (уважение) зафиксировано впервые в 1540 г. [19]. Это означает сохранение первоначального значения в официально-деловом стиле речи (в качестве предлога «*with respect to*»). Для изучающих английский язык официально-делового стиля предлог “*with respect to*” довольно двусмыслен, неизбежно вызывая вторичные от контекста ассоциации – уважение, признание, почёт, восхищение.

“*Under the contract*”, “*under the law*” – предлог “*under*” от древнегерманского “*lower, below*” приобрёл значение субординации уже в древнем английском языке [19]. В современном языке это же значение прослеживается в префиксах многих существительных и глаголов. Пространственное значение предлога (под) более распространено в литературном и разговорном английском языке, чем в профессиональных стилях речи, чем и объясняются имплицитные значения “*under the law*” в юридическом контексте.

Определённую сложность представляет и выражение “*be subject to*”: “*...a private entity, that is subject to an administrative support...*” Значение “*to lay open or expose to*” (подвержен чему-либо) датируется 1540 г. от латинского “*to place under*”. Значение “*subject matter of an art or science*” (предмет) зафиксировано в том же веке [19].

Подводя итог изучения эмпирического материала, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что имплицитные способы выражения смысла не являются сугубо прерогативой устных, неофициальных стилей речи. В текстах институционального стиля речи мы наблюдаем имплицитно выраженные социокультурные значения на уровне структуры и графики документа, лексики с её «врожденной» склонностью к метафоризации, грамматической формы, выраженной асимметрией агента и объекта действия, темпоральности высказывания, вариациями в категории числа и рода местоимений и существительных. Представляется, что внимание к имплицитным смыслам в чтении профессиональных текстов студентами-юристами, изучающими английский язык, поможет расширить их социокультурную и профессиональную компетенции, т.к. раскрытие имплицитных смыслов ведёт к лучшему межкультурному взаимопониманию и обмену информацией.

18. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М. *Новый большой англо-русский словарь*. Москва: Русский язык, 2001.
 19. Harper D. *Online etymology dictionary*. Available at: <http://www.etymonline.com/>

References

1. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl*: Logiko-semanticheskie problemy. Moskva: Editorial URSS, 2003.
2. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sb. nauchnyh trudov. Volgograd, 2000: 5 – 20.
3. Ser' Dzh.R. Chto takoe rechevoj akt? *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. 17: Teoriya rechevyh aktov. Moskva, 1986: 151 – 169.
4. Kozhina M.N. *Stilisticheskij "enciklopedicheskij slovar" russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
5. Black M. Models and metaphors: Studies in language and philosophy. N.Y.: Ithaca, 1962.
6. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
7. Digtyar O.Yu. Formirovanie kreativnogo obraza sistemnogo myshleniya studentov neyazykovykh vuzov pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 493 – 494.
8. Lysanova N.V., Kirillina E.V. Ispolzovanie kulturovedcheskogo komparativnogo i lingvokontrastivnogo analiza na zanyatiyah po inostrannomu yazyku pri podgotovke buduyuschih specialistov k mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 587 – 589.
9. Tiersma R.M. *Legal Language*. University of Chicago Press, 1999.
10. British Virgin Islands Business Companies Act, 2004 Available at: https://www.conyersdill.com/consolidatedact-files/BVI_Business_Companies_Act_2004_Conyers.pdf
11. *Human rights act*. 1998. Available at: <https://www.mind.org.uk/media/1823083/human-rights-act.pdf>
12. Twardzisz P. *Patterns of English Word-Formation*. Warsaw, 2010.
13. Schane S. *Language and the Law*. London: Continuum, 2006.
14. Hibbits B.J. Making Sense of Metaphors: Visuality, Aurality, and the Reconfiguration of American Legal Discourse. *Cardozo Law Review*. Charleston, 1994; No. 16: 58 – 82.
15. Shirokih A.Yu. O sootnoshenii lingvisticheskikh issledovanij i praktiki otbora yazykovogo materiala dlya obucheniya angloyazychnoj terminologii strahovaniya. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2014; 11 (89): 141 – 145.
16. *The Fair Debt Collection Practices Act*. Available at: <http://www.ftc.gov/os/statutes/fdcpa/fdcpract.shtml>
17. Bondarko A.V. *Grammaticheskaya kategoriya i kontekst*. Leningrad: Nauka, 1971.
18. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М. *Новый большой англо-русский словарь*. Москва: Русский язык, 2001.
19. Harper D. *Online etymology dictionary*. Available at: <http://www.etymonline.com/>

Статья поступила в редакцию 09.07.18

УДК 811.41

Gasanova M.A., Doctor of Philology, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

Shikhaliyeva S.H., Doctor of Philology, senior researcher, Division of Lexicology and Lexicography, Dagestan Centre of Science of RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihaliyeva@mail.ru

TABASARAN SPEAKING IN CONTEMPORARY URBAN SPACE: THE ETHNIC AND LINGUISTIC. Method of teaching of the mother tongue as a complex multifunctional system of official languages is folded into varieties "mother tongue / language city". The article distinguishes between functional scope of the Tabasaran literary language, studies the pragmatic criteria of the status of "mother tongue / language city". The article reveals the segmentation criteria of the language in Tabasaran terminology lexicon. Expanding the functions of the mother tongue is produced mainly in the special terms of science and technology. The article interprets the pragmatic status of direct and indirect components of the mother tongue. Expanding of the functions of the mother tongue occurs mainly in the special terms of science and technology. Modeling method of urban sociolect status of Tabasaran is used according to the stylistic stratification rules.

Key words: cultural characteristics, social, ethno-national territory, southern and northern dialects, dialect of village, dialect of town.

М.А. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

С.Х. Шихалиева, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh_shihaliyeva@mail.ru

ТАБАСАРААНСКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ В СОВРЕМЕННОМ ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЭТНИЧЕСКОЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-09-00420 «Антропология дагестанского города: влияние глобализации на трансформацию культуры и быта горожан Дагестана в постсоветский период».

В данной статье в концепте городских социолектов разрабатывается методология моделирования форм родного языка. Метод моделирования родного языка складывается в разновидностях трансформации культуры и быта горожан Дагестана в постсоветский период. В статье интерпретируется прагматический статус родного языка с членением компонентов – говор села / язык города. В нашем случае уясняется проблема дифференциации литературного языка и языка художественной литературы. Расширение функций литературного табасаранского языка вырабатывается преимущественно в специальных терминах культуры и быта горожан. Метод моделирования городских социолектов реализуется статусом табасаранского языка и его стилистическим расслоением «диалект / говор».

Ключевые слова: культурные особенности, социум, этно-национальная территория, южное и северное наречие, табасаранские диалекты, говор села, речь города.

Введение. Сорок семь лет тому назад, формируя задачи социальной лингвистики, В.М. Жирмунский назвал две главные особенности изучения языка: изучение дифференциации языка в связи с социальным расслоением общества и изучение социальной обусловленности развития языка [1]. Дифференциация языка с социальным расслоением общества начинается тогда,

когда с независимым текстом корпуса развиваются литературно-эстетические нормы социально-экономической жизни. Учитывая дифференциацию литературного языка с социальным расслоением общества в ареале расселения народов Дагестана, рассмотрим показатели социально-экономической жизни [2, с. 65] (см. таблицу).

Таблица 1

Сведения о Табасаране		
народность	брачный договор	венчание
табасараны	кебин/нюкьягь	магьар
лезгины	кебин/нюкьягь	магьар
агулы	нюкьягь	магьар
азербайджаны	кебин/нюкьягь	магьар

Метод расширения сведений о национальном языке используется в отечественной лингвистике давно и является традиционным. Указанная формулировка действительна только в том случае, если полагать, что дифференциация языка рассматривается в организации корпуса «родного» языка: с одной стороны, корпус служит средством распространения языка исчезнувших аулов; с другой стороны, существующие диалекты распространяют сведения о национальном языке (см. таблицу 2).

Таблица 2

Сведения о национальном табасаранском языке						
год переписи	1926	1933	1959	1970	1989	2010
табасараны	29 395	34 600	35 000	70 000	97 000	146 000

Сведения о национальном языке. Первый опыт учёта языкового поведения табасаранцев следует соотносить к первой половине XVIII века. Первые ценные материалы с особенностями национального табасаранского языка описываются И. Гербером в 1728 году [3]. Некоторые лингвистические материалы с особенностями национального табасаранского языка вошли в изданный труд С. Броневского «Новейшие географические и исторические известия о Кавказе. Область Табасаранская» [4]. Лингвистические труды П.К. Услара, представляющие богатейший материал для этнографического и этнологического исследования Кавказа, отражают результат наблюдений речи с особенностями говоров табасаранского языка – аулов Ханаг и Этег. Н.С. Трубецкой, истолковывая разновидность в лексике, отмеченную П.К. Усларом, рассматривал деление сегментов в южнотабасаранском и севернотабасаранском диалектах. А.Н. Генко, отмечая неустойчивость языковой нормы в лексике, указывал на то, что в Северном Табасаране знание азербайджанского языка определяется скромным словарем, которым пользуются мужчины-отходники в возрасте 17 – 30 лет [5]. Свободное же пользование речью лезгинского языка в Южном Табасаране рассматривается как грамматически и стилистически осознанная речь. К.Т. Шалбузов, описывая тенденцию развития табасаранского языка, рассматривали три диалекта – этеский, нитрикский, сувакский [6]. А.А. Магомедов, исследуя лексику табасаранского языка с очевидными системными отношениями северного и южного наречий, разграничил диалекты и говоры. В работе А.Е. Кибрика «Табасаранские этюды» выделяются два типа наречий – северный и южный с опорными данными говоров Дюбек и Кандик [7]. Системные отношения говоров в разновидности диалектов описываются не как беспорядочный перечень отдельных изменений литературного языка, а как совокупная тенденция табасаранской стилистики. Нельзя не обратить внимания, на фиксацию системных отношений говоров с. Дюбек (северного диалекта) и с. Кандик (южного диалекта) в материалах лингвистических экспедиций МГУ – С.В. Кодзасова, И.А. Муравьевой. Образцы системных отношений говоров, иллюстрирующие основу литературного диалекта табасаранского языка, развиваются в трудах Л.И. Жиркова, Б.Г. Ханмагомедова, Б.Б. Талибова, М.Е. Алексеева, В.М. Загирова, З.М. Загирова, К.К. Курбанова, С.Х. Шихалиевой [8].

Языковое поведение носителей в разновидностях лингвистических антиномий. Образцы лингвистических материалов, иллюстрирующие связность двух наречий – южного и северного, записаны в разновидностях антиномий: говоры аулов и социальные группы города. Чтобы продемонстрировать разновидности лингвистических материалов с использованием социальных и территориальных групп, отследим итоги анкети-

рования табасаранцев. Детерминация разновидностей с так называемыми горизонтальными и вертикальными диалектами указывает, во-первых, на особенность табасаранцев, временно проживающих в городском регионе. Во-вторых, лингвистические уровни респондентов с так называемыми социальными и территориальными разновидностями указывают на языковое поведение табасаранцев. Наконец, в-третьих, разновидность языкового и личностного поведения расширяет контекст акцентных типов в городском регионе [9]. Если обратиться к механизмам их когнитивного осмысления, то разнообразие говоров и диалектов трансформируется в обобщающих ответах опрошенных¹ (см. таблицу 3).

Таблица 3

Акцентное разнообразие городского пространства	
ибадатхана – храм; идара – организация; гьюкум – закон (юридический); члеурд – башня; гьяд – мост; юрд – земельный участок.	килиса – церковь; кархана – производство; кьанун – норма (лингвистическая); гьала – крепость (стена цитадели); пир – мавзолей; руг – обрабатываемый участок.

Говоря об акцентных типах городского пространства, следовало бы сосредоточиться на различных аспектах социальной обусловленности языка «постсоветского» аула [10]. Естественно, уровень владения родным этническим языком определялся контекстом электронной коммуникации «сельская речь / городская речь». Респонденты в городском пространстве отбирались по принципу владения высоким / низким уровнем языка и сферы занятости (см. таблицу 4).

Таблица 4

Корреляты коммуникации с разновидностями «сельская речь/городская речь»		
сельская речь как платформа городской коммуникации	система функциональных стилей «сельская речь/городская речь»	сельская речь как платформа городской коммуникации
агъа «владелец»	жаргон «хозяин»	Агъа «Мужское собственное имя»
къази «духовный сан»	жаргон «верующий»	Къази «Мужское собственное имя»
адам «человек»	сленг «первокурсник»	Адам «Мужское собственное имя»
бика «сударыня»	сленг «красивая девушка»	Бика «Женское собственное имя»
ханум «госпожа»	сленг «красивая женщина»	Ханум «Женское собственное имя»

Если мы хотим выявить аспект языка в социальной обусловленности города и описать наиболее динамичные факты с разновидностями территориальных и социальных диалектов, то сфера функционирования акцентных типов, в известном смысле электронной коммуникации, рассматривает состав стратификации языка [11] (см. таблицу 5).

Семантическая адаптация показателей говоров с вершинной ролью территориальных диалектов выявляется описанием иллюстраций – знания / не знания контекстов, употребления / неупотребления различных контекстов [12]. В контексте описания отдельных иллюстраций раскрывается не только содержание разновидностей социальных групп города, но и речевая единица разных типов – говор села с территориальными группами диалектов [13] (см. таблицу 6).

¹ Гасанов М.Р. Методическое пособие. Социально-экономическое развитие дагестанского досоветского аула. Вопросник историко-этнографического материала (распространение религии) // Министерство образования науки РФ, ДГПУ, Кафедра истории. Махачкала 2012. С. 7.

Таблица 5

Стратифицированная платформа социальных и территориальных диалектов ²			
северное наречие	Этегский диалект	южное наречие	
Сувакский диалект		Нитрикский диалект	
говор с. Вартатил <i>тепе</i> «холм»	говор с. Дюбек <i>klakl</i> «холм»	говор с. Кандик <i>klaklap</i> «холм»	говор с. Хив <i>kleller</i> «холм» <i>guntl</i> «холм»
говор с. Хучни <i>тепе</i> «холм»		говор с. Межгул говор с. Кандик <i>тепе</i> «холм»	

Таблица 6

Показатели паронимии с социальными группами городов Дагестана		
*социальная группа Даг.огни <i>klakl</i> «гребень»	*социальная группа Дербента <i>тепе</i> «холм»	«1. <i>геолог.тепе</i> «холм»; «2. <i>топон. klaklap</i> «вершины». разновидность социальных групп города Махачкала, Каспийск

Детерминанты говоров с терминологическими характеристиками устной речи фиксируют показатель омонимии и паронимии. Содержательным источником описания показателей паронимии явилась стратегия информационного типа с описанием форм письменной речи. Что касается детерминации показателей паронимии, то они объединяют совокупные свойства форм письменной речи с устными характеристиками респондентов. Рассмотрим некоторые составляющие свойства описания форм письменной речи (см. таблицу 7).

Таблица 7

Корреляты паронимии	
устный язык города	письменный язык города
говор аула как социальная группа	говор аула как социальная группа
<i>джил</i> «земля»	<i>жил</i> «земля»
<i>дзав</i> «небо»	<i>зав</i> «небо»
<i>хяч</i> «крест»	<i>хач</i> «крест»
<i>вакихар</i> «звезда»	<i>Хяд</i> «звезда»

Большинство носителей табасаранского языка владеет не одним, а несколькими функциональными стилями городского

пространства [14]. При этом речь некоторых респондентов оканчивается в разной степени локально окрашенной. Локально окрашенные показатели национального табасаранского языка в разной степени маркируют социальную группу городского пространства (см. таблицу 8).

При изучении подсистемы городского пространства детерминант родного языка верифицируется анализом устной и письменной речи: все четверо опрошенных назвали табасаранский язык – родным. Что же касается детерминации несхожих языковых образований родного языка, то термин «социолект» удобен для обозначения разговорной речи ограниченного круга людей (см. таблицу 9).

Таблица 9

Речь социалектных групп города	Городской язык с общепринятой орфографией
<i>хил</i> – канал [channel]	<i>хил</i> – рука [hand]
<i>клул</i> – пик [peak]	<i>клул</i> – голова [head]
<i>маш</i> – подъем [slope]	<i>маш</i> – лицо [fase]
<i>юклв</i> – ядро [kernel]	<i>юклв</i> – сердце [heart]

Существуют различные способы установления значений подсистемы языковых образований. Подсистемы городского населения, отражая парадигму разговорной речи, объединяют фактор языковых значений³ (см. таблицу 10).

Русский язык с этническими и лингвистическими подсистемами самосознания выделяется в функциональных стилях. Тот факт, что в городской среде происходит столкновение разных языковых образований в направлении от речи к языку, давно является общепринятым в лингвистике [15]. Поэтому объем оппозиций табасаранского языка, в первую очередь, требует изучения разных языковых реалий (русский и английский языки как иерархия языкового самосознания).

Таблица 8

Социальные группы городского пространства с показателями национального табасаранского языка			
<i>пеллюдзүв</i> «яйцо» (показатель социальной группы Дербента, Даг. Огни)	<i>юмурта</i> «яйцо»; (показатель социальной группы Дербента, Даг. Огни)	<i>мурта</i> «1. геолог. яйцо»; «2. геолог. юнец». (показатель социальной группы Махачкала/Каспийск)	<i>гузү</i> «яйцо» (показатель социальной группы Махачкала/Каспийск)

Таблица 10

Национальный состав с оппозициями коммуникативной подсистемы						
национальный состав	Городское население			Сельское население		
	муж/жен	муж	жен	муж/жен	муж	жен
агулы	13716	6647	7069	14338	7031	7307
азербайджанцы	61163	29824	31339	69756	34353	35403
лезгины	176068	84520	91548	209172	103361	105811
табасараны	53375	25881	27974	65473	32067	33406

² www.tabasaran.webonary.org

³ Всероссийская перепись населения. Национальный состав и владение языками, гражданство. Том 3. Махачкала, 2013. С. 6 – 12.

Библиографический список

1. Гамзатов Г.Г. Нам нужна разумная, активная и нешаблонная языковая политика. Сборник научных трудов под редакцией академика Г.Г. Гамзатова. *Русский язык и русская культура как фактор общественного согласия, стабильности и прогресса*. Махачкала: ИЯЛИ, 2008: 3 – 10.
2. Хашаев Х.М. *Законы вольных обществ XVII–XIX вв.* Махачкала: Эпоха, 2007.
3. Гаджиев В.Г. Сочинение И. Гербера «Описание стран и народов между Астраханью и рекою Курою находящихся» как исторический источник по истории народов Кавказа 1728 гг. Москва, 1979: 188 – 213.
4. Броневский С. Область Табасаранская. *Новейшие географические и исторические известия о Кавказе*. Москва, 1823: 342 – 343.
5. Алексеев М.Е., Шихалиева С.Х. *Табасаранский язык*. Москва: Академия, 2003: 13 – 19.
6. Магомедов А.А. Неизданная монография П.К. Услара о табасаранском языке. *Вопросы языкознания*. Москва, 1954; 3: 68 – 76.
7. Кибрик А.Е. Селезнев Е.В. Синтаксис и морфология глагольного согласования в табасаранском языке. *Табасаранские этюды*. Москва: МГУ, 1982: 67 – 84.
8. Загиров В.М. Заимствования и их роль в развитии лексики лезгинских языков. *Историческая лексикология языков лезгинской группы*. Махачкала, 1987: 95 – 106.
9. Хан-Магомедов С. Мечети и минареты. *Дербент. Горная стена. Аулы Табасарана*. Москва: Искусство, 1979: 249 – 259.
10. Гасанова М.А., Шихалиева С.Х. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
11. Шихалиева С.Х. *Табасаранский словарь. Словарь топонимов Табасаранского и Хивского районов Дагестана*. Available at: <http://www.tabasaran.webonary.org.pdf>.
12. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного действия в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике*. Ответственный редактор Болдырев Н.Н. 2008: 234 – 236.
13. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
14. Баранов А. Сочетаемость метафорических моделей. *Дескрипторная теория метафоры*. Москва: Языки славянской культуры, 2014: 63 – 90.
15. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово, 2008.

References

1. Gamzatov G.G. Nam nuzhna razumnaya, aktivnaya i neshablonnaya yazykovaya politika. Sbornik nauchnykh trudov pod redakciej akademika G.G. Gamzatova. *Russkij yazyk i russkaya kul'tura kak faktor obschestvennogo soglasiya, stabil'nosti i progressa*. Mahachkala: IYaLi, 2008: 3 – 10.
2. Hashaev H.M. *Zakony vol'nykh obschestv XVII-XIX vv.* Mahachkala: 'Epoha, 2007.
3. Gadzhiev V.G. *Sochinenie I. Gerbera «Opisanie stran i narodov mezhdu Astrahan'yu i rekoyu Kuroyu nahodyaschihsya» kak istoricheskij istochnik po istorii narodov Kavkaza 1728 gg.* Moskva, 1979: 188 – 213.
4. Bronevskij S. Oblast' Tabasarakanskaya. *Novejshie geograficheskie i istoricheskie izvestiya o Kavkaze*. Moskva, 1823: 342 – 343.
5. Alekseev M.E., Shihalieva S.H. *Tabasarakanskij yazyk*. Moskva: Akademiya, 2003: 13 – 19.
6. Magometov A.A. Neizdannaya monografiya P.K. Uslara o tabasarakanskom yazyke. *Voprosy yazykoznanija*. Moskva, 1954; 3: 68 – 76.
7. Kibrik A.E. Seleznev E.V. Sintaksis i morfologiya glagol'nogo soglasovaniya v tabasarakanskom yazyke. *Tabasarakanskije etyudy*. Moskva: MGU, 1982: 67 – 84.
8. Zagirov V.M. Zaimstvovaniya i ih rol' v razvitii leksiki lezginskih yazykov. *Istoricheskaya leksikologiya yazykov lezginskoj grupy*. Mahachkala, 1987: 95 – 106.
9. Han-Magomedov S. Mecheti i minarety. *Derbent. Gornaya stena. Auly Tabasarana*. Moskva: Iskusstvo, 1979: 249 – 259.
10. Gasanova M.A., Shihalieva S.H. Pamyatka k stilju «zhenskogo znaka»: edinytse lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
11. Shihalieva S.H. *Tabasarakanskij slovar'. Slovar' toponimov Tabasarakanskogo i Hivskogo rajonov Dagestana*. Available at: <http://www.tabasaran.webonary.org.pdf>.
12. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskijh yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*. Otvetstvennyj redaktor Boldyrev N.N. 2008: 234 – 236.
13. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskijh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
14. Baranov A. Sochetaemost' metaforicheskijh modelej. *Deskriptornaya teoriya metafory*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014: 63 – 90.
15. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 811.161.1.374

Kraeva V.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: kraevaveronika@mail.ru

REGIONAL PHRASEOLOGICAL LINGUISTIC AND CULTURAL DICTIONARY (PROJECT). The article defines the place of the regional phraseological linguistic and cultural dictionary among the lexicographical publications; the importance of this kind of dictionary in the practice of teaching Russian as a foreign language and in improvement of the effectiveness of intercultural communication is noted; the structure of the dictionary in whole is proposed. The selection criteria for material for a phraseological linguistic and cultural dictionary are substantiated, on the basis of the specifics of the linguistic situation in the region and the thematic representation of the vocabulary. The present similar publications are analyzed, which allows determining the main structural components of the proposed dictionary. The basic unit of the dictionary is considered in detail: the dictionary's entry, its structure, which is determined by the purpose and tasks of the dictionary. The proposed structure of the dictionary's entry takes into account the specifics of the dialect phraseological material, which causes some differences between the specific dictionary entries.

Key words: linguistic and cultural studies, Russian as foreign language, intercultural communication, regional component, dialect phraseology, linguistic and cultural dictionary, regional phraseological linguistic and cultural dictionary, regional language, dictionary entry.

В.Ю. Краева, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: kraevaveronika@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ (ПРОЕКТ)

В статье определяется место регионального фразеологического лингвострановедческого словаря в кругу лексикографических изданий; отмечается значимость такого рода словаря в практике преподавания русского языка как иностранного и в повышении эффективности межкультурной коммуникации; предлагается структура словаря в целом. Обосновываются критерии отбора материала для фразеологического лингвострановедческого словаря с учетом специфики языковой ситуации региона и тематическое представление словника. Анализируются имеющиеся подобные издания, что позволяет определить основные структурные составляющие предлагаемого словаря. Подробно рассматривается основная единица словаря – словарная статья, структура которой определяется целью и задачами словаря. Предлагаемая структура словарной статьи учитывает особенности диалектного фразеологического материала, что обуславливает некоторые различия отдельно взятых словарных статей.

Ключевые слова: лингвострановедение, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, региональный компонент, диалектная фразеология, лингвострановедческий словарь, региональный фразеологический лингвострановедческий словарь, язык региона, словарная статья.

Создание Регионального лингвострановедческого фразеологического словаря определяется необходимостью включения лингвострановедческого материала в практику преподавания русского языка как иностранного. Лингвострановедческий словарь аккумулирует лингвострановедческую информацию, а его использование на занятиях по русскому языку как иностранному и в курсе лингвострановедения способствует наиболее эффективному усвоению материала [1]. Кроме того, фразеологический лингвострановедческий словарь, рассматриваемый в нашей работе, сохраняет исторически и культурно-значимые единицы русских говоров Алтая.

Современная лексикография находится на этапе постоянно-го совершенствования уже существующих источников и создания новых лексикографических произведений, к которым относятся лингвострановедческие словари. Лингвострановедческие словари содержат культурные реалии стран изучаемого языка и призваны, в определенной мере, устранить трудности межкультурной коммуникации. Они способствуют адекватному усвоению языка за счет знакомства с национально-культурной семантикой языка, пополняют словарный запас, состоящий из национально-маркированных языковых единиц, и формируют социолингвистическую компетенцию.

Лингвострановедческий словарь – учебный словарь нового типа. Он не подменяет других энциклопедий и справочников, а в учебных целях моделирует обыденное языковое сознание носителей русского языка. С лингвострановедческими словарями сближаются также лексикографически оформленные собрания языковых выражений, в которых отражаются особенности национального сознания носителей языка, хотя словари крылатых слов и выражений на страноведческий статус обычно не претендуют.

Задача лингвострановедческого словаря – помочь читателю правильно понять национально-маркированные единицы чужого языка. Это приводит к необходимости представления наиболее полной информации о материальной культуре народа. «Среди разнообразных подходов к языку есть один и непохожий на другие – это взгляд иностранца-представителя иной национальной культуры» [2, с. 250].

Отечественные лингвострановедческие словари различны по многим параметрам. Во-первых, принципом расположения слов в словнике: тематическим или алфавитным. Во-вторых, использованием родного или неродного языка адресата в семантизирующей части. В-третьих, спецификой содержания словарной статьи: одни словари отличаются большей филологичностью, другие – большей энциклопедичностью [3].

Некоторые лингвострановедческие издания носят тематический характер и посвящены русским пословицам, поговоркам и крылатым выражениям (В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров, М., 1979); художественной культуре (Т.Н. Чернявская, М., 1984); жестам и мимике в русской речи (А.А. Акишина и др., М., 1991). Известны словари, посвященные языку и культуре других стран (О.А. Леонтович и др., Жизнь и культура США. Англо-русский лингвострановедческий словарь, Волгоград, 1998). Одним из наиболее крупных отечественных изданий данного типа сегодня является «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» Ю.Е. Прохорова. В словаре собрано около 1000 слов, называющих реалии быта, истории, культуры, природы. Они вошли в речь как общенародные названия значимых событий, понятий, предметов и т. п.: *изба, береза, День Победы, «Мариинка», «Аврора», Арбат, Битва за Москву, «В лесу родилась елочка»* [4].

Существуют также лингвострановедческие фразеологические словари. Например, В.П. Фелицына, В.М. Мокиенко «Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь». Авторы отмечают, что данные издания, в первую очередь, направлены на иностранных учащихся, а также филологов, переводчиков и преподавателей. Эти лингвострановедческие словари также включают сведения из истории, культуры и несут познавательный характер. В словники изданий вошли фразеологизмы, употребительные в русской литературной речи и представляющие страноведческую ценность.

Лингвострановедческие словари содержат историко-культурный комментарий слов-реалий, словосочетаний, сокращений, наиболее распространенных терминов, знание которых необходимо для понимания явлений и фактов, типичных для действительности страны изучаемого языка. Сегодня существует двойное понимание реалий: первое – предмет, понятие, явление, характерное для культуры, быта, уклада народа, страны и не встречающееся у других народов; второе – слово, обозначающее предмет, явление; также словосочетание (обычно фразеологизм, пословица, поговорка, включающая такие слова) [5]. Посредством реалий усваиваются исторические факты страны, ее экономическая и политическая специфика.

Лингвострановедческие словари – это словари не только языка, но и отраженной в нём культуры. В сознании участников коммуникации всегда присутствуют фоновые знания, которые в значительной степени определяют смысл высказывания. Такие словари позволяют проникнуть в культуру носителей языка и в их фоновые знания через национально-культурную семантику языковых единиц. Лингвострановедческие словари многоаспектны, что расширяет их функциональность и создает дополнительные трудности для авторов подобных изданий. По мнению В.В. Дубичинского, лингвострановедческие словари занимают «серединное положение между энциклопедическими и лингвистическими словарями» [6, с. 76]. Основоположники лингвострановедения Е.М. Верецагин и В.Г. Костомаров отмечают, что «лингвострановедческий словарь находится как бы на половине пути от толкового словаря к энциклопедическому: он регистрирует и систематизирует фоновые знания, если иметь в виду соотечественников, и он сообщает новые сведения, если пользователем является иностранец» [7, с. 157]. Многофункциональность и содержательность повышает познавательную ценность словаря и способствует росту учебной мотивации.

Список лингвострановедческих фразеологических словарей немногочислен, а лингвострановедческих фразеологических словарей, отражающих региональную специфику, на сегодняшний день нами не найдено. Фразеология, несомненно, является материалом, который занимает значительное место в фонде любого языка. Образное содержание фразеологизма может служить подсказкой для культурно-национальной интерпретации, оно отображает характерные черты мировоззрения носителей языка. Фразеология как языковой феномен является частью национально-культурного наследия народа и входит в активный словарный запас языка. С этой точки зрения создание фразеологических лингвострановедческих словарей актуально, они способствуют эффективному усвоению курса лингвострановедения, как при помощи преподавателя русского языка как иностранного, так и при самостоятельном изучении.

Региональный словарь, проект которого мы предлагаем, помимо традиционных функций (информативная, коммуникативная, нормативная) будет выполнять еще и краеведческую, т. е.

учитывать региональный компонент обучения. Под региональным компонентом подразумевается комплекс лингвострановедческой информации, связанный с локальным местом проживания и обучения иностранца на момент освоения иностранного языка (в пределах города и региона). Лингвострановедческий материал такого характера отбирается, исходя из ситуаций общения в конкретном регионе, и представляет в обучении неязыковую действительность, необходимую для речевого общения. Именно поэтому при изучении иностранного языка учащийся знакомится не только с культурой, историей, социокультурными традициями страны изучаемого языка, с особенностями национального видения мира народом-носителем языка, но и с культурно-историческими особенностями конкретного региона проживания.

История и культура народов Сибири, в том числе и Алтайского края, чрезвычайно богата, и изучение языковых особенностей его населения – почва благодатная и благодарная. Материал, собранный на территории рассматриваемого региона безусловно, на наш взгляд, может быть использован для формирования фразеологического лингвострановедческого словаря [8].

При отборе материала составители лексикографических изданий используют определенные критерии. В лингвострановедческом словаре предметом описания являются реалии, принадлежащие одной стране, культуре, народу. Отбор таких номинаций осуществляется с точки зрения их роли в жизни данного народа и с учетом знаний носителя данной культуры. В словник Регионального фразеологического лингвострановедческого словаря войдут фразеологические единицы русских говоров Алтая.

Анализ принципов отбора материала, которыми руководствуются составители лексикографических изданий, а также преподаватели русского языка как иностранного при отборе лингвострановедческого материала для занятий с инофонами, позволяет назвать в качестве основных определенные критерии.

Вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым обязательным и ведущим критерием для нашего словаря мы считаем **лингвострановедческую ценность** устойчивых выражений [9]. Фразеологические единицы заключают в себе опыт познавательной деятельности человека, ассоциативно отражают представления людей об окружающем мире и, следовательно, являются лингвострановедчески ценными фактами языка. В случае если диалектный фразеологизм заключает в себе частицу истории, традиций и обычаев, уклада жизни носителей и их деятельности, то включение его в словарь можно считать целесообразным [10]. Например, лингвострановедческий комментарий в словарной статье к фразеологизму «*делать печь*» будет раскрывать процесс изготовления глинобитной русской печи и традиции, которые с ним связаны.

Вторым по значимости критерием мы считаем **наличие регионального компонента**. Этот критерий напрямую связан с лингвострановедческой ценностью. Нас, как составителей словаря, в первую очередь интересуют устойчивые выражения, в которых заложена информация об Алтайском крае. Такой подход предполагает не только формирование у иностранца представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, но региона проживания и обучения. Для составления словаря отбирались устойчивые сочетания, которые распространены на территории Алтайского края и содержат ценную информацию об укладе жизни представителей региона [8]. К примеру, так называемые *двухкрестовые дома*, повсеместно распространены в различных регионах Алтайского края. Объясняется это особым устройством крыши, конструкция которой обеспечивает устойчивость к ветрам. Это качество способствовало распространению такого вида домов в степных районах. История заселения региона подтверждает, что основная часть жителей края – переселенцы из других регионов России. В связи с этим допускается включение в словарь языковых единиц, берущих свое начало в других регионах России, но ярко отражающих особенности Алтайского края.

Важный критерий отбора, влияющий на структуру словаря, – **наличие в устойчивых выражениях указания на реалии, известные носителям языка**. Данный критерий связан с критерием лингвострановедческой ценности и в определенной мере является его частью.

Анализ устойчивых выражений позволяет разделить материал на подгруппы, что позволяет нам выбрать идеографический (тематический) принцип представления материала в словаре [8]. Например, часть устойчивых сочетаний русских говоров Алтая, как отмечалось выше, раскрывает особенности строительства домов. Отсюда выражения *по-круглому крыть*, *крестовая*

связь, *крестовый дом*, *двухкрестовый дом*. Диалектная фразеология отражает и особенности досуга жителей Алтайского края. Песни и танцы сибиряков имеют свой неповторимый колорит. Песнями сопровождалась полевая работа, вечерние посиделки за рукоделием. В Алтайском крае особые климатические условия – долгая сибирская зима с короткими световыми днями и бесконечными вечерами. Отсюда традиция собираться на вечерки, распространенная у местных жителей, петь и плясать: *песни (песняка) играть*, *песняка давать (задавать/задирать)*, *плясать в восьмёрки*, *плясать с припевом*. Богат растительный мир Алтая, в связи с чем появился целый ряд устойчивых наименований растений, представленных на территории Алтайского края и Сибири: *аленький цветочек*, *богородская трава*. Особенно распространены здесь лекарственные растения, многие из них входят в разряд «краснокишечных».

Как уже отмечалось ранее, наш словарь адресован, в первую очередь, иностранцам, изучающим русский язык, поэтому мы должны учитывать критерии отбора фразеологического материала с точки зрения методики. В связи с тем, что материал словаря ограничивается русскими говорами Алтая, мы не можем говорить о таком критерии, как высокий индекс употребления фразеологических единиц в современном языке. Однако, материал нашего словаря обладает **аттрактивностью (привлекательностью); коммуникативной ценностью** [11].

Каждый словарь состоит из компонентов, обеспечивающих доступ к содержащейся в нем информации. Структурные составляющие могут варьироваться в зависимости от типа словаря. При составлении словаря необходимо учитывать его назначение и материал, который будет в нем представлен. Анализ имеющихся словарей позволил определить структурные составляющие Регионального фразеологического лингвострановедческого словаря.

Первым структурным компонентом мы считаем вводную или вступительную статью, в которой традиционно должны быть представлены правила пользования словарем и содержащаяся информация о структуре словарной статьи. Кроме того, вступительная статья должна, на наш взгляд, содержать характеристику публикуемого материала и отвечать на вопрос: «Для кого предназначен этот словарь?». Словарь, проект которого мы предлагаем, будет построен таким образом, что может использоваться и как справочная литература, и как книга для чтения. Видится его значимость для читателей, увлекающихся краеведением, историей Сибири и Алтайского края, а также применение школьниками на занятиях по краеведению. Для педагогов, методистов, историков, литераторов, журналистов, редакторов, переводчиков словарь может стать справочным пособием.

Вторым, и самым значимым, компонентом словаря является словарная статья или вокабула – часть словаря, содержащая сведения о заглавном слове: его грамматические формы, его перевод на другой язык, толкование значения и т. п. В словарной статье содержится основная и дополнительная информация. Характер информации предопределяется типом словаря. Дополнительные сведения могут быть включены в корпус статьи либо вынесены в особую зону. В нашем словаре, как отмечалось выше, выбирается идеографическое расположение устойчивых выражений внутри словаря, но алфавитное внутри темы. Данный подход повышает энциклопедическую значимость словаря, позволяет соотносить наименования похожих реалий, встречающихся в русской речи жителей Алтайского края. Совокупность словарных статей формирует основной текст словаря – словник. Обычно как таковой словник специально не выделяется, но в данном словаре видится возможным отдельно представить перечень устойчивых выражений.

Третьим структурным компонентом словаря являются приложения, состав которых в лексикографии также варьируется в зависимости от типа, назначения словаря и авторского замысла. Для Регионального фразеологического лингвострановедческого словаря мы выбираем алфавитное расположение источников в библиографическом списке, поскольку считаем такой способ максимально удобным в использовании. Кроме того, считаем необходимым включить в состав алфавит, поскольку разрабатываемый словарь предусматривает аудиторию иностранных учащихся. Список условных сокращений будет традиционным.

С учетом ведущей целевой аудитории, а именно иностранцев, изучающих русский язык, мы определили еще одну особенность нашего лингвострановедческого словаря. Нами рассматривается возможность включения в словарь графических иллюстраций, изображающих предмет, который сложно описать

компактным определением. Для лингвострановедческого словаря изображение реалии является существенным преимуществом, которое облегчает восприятие опосредованной информации.

Основная структурная единица любого словаря – словарная статья, в которой, в соответствии с типом словаря даны все сведения к заголовочному слову. Обзор и анализ подходов к этому вопросу составителей лингвострановедческих словарей, в целом, и фразеологических, в частности, определил структуру словарной статьи предлагаемого словаря [12]. Некоторые структурные единицы словарной статьи могут отсутствовать в отдельно взятой словарной статье.

Заголовочная единица. Она представляет собой устойчивое выражение и его варианты. Заголовочные единицы даны полужирным шрифтом, прописными буквами, обязательно с ударением на всех словах, кроме односложных. На наш взгляд, графически обозначенное ударение способствует правильному восприятию инофонами устойчивых выражений с точки зрения орфоэпических норм.

Толкование фразеологизма. В зону толкования заголовочной единицы входит текст, разъясняющий значение единицы. Формирование данного компонента словарной статьи требует достаточно серьезного подхода. Мы заинтересованы в том, чтобы наш словарь был написан доступным для иностранцев языком. Лексика, которая используется в зоне толкования, не должна порождать новые вопросы читателя и уводить его от восприятия семантики заголовочного слова. Толкование фразеологизма выделяется в словаре полужирными строчными буквами.

Толкование сложных для иноязычного учащегося слов и синтаксических конструкций, а также безэквивалентных слов, входящих в заголовочную единицу. Мы считаем, что данный компонент словарной статьи будет способствовать успешному усвоению иностранцами общей семантики устойчивого выражения.

Лингвострановедческий комментарий. Этот компонент является главным, подразумевает объяснение исторических условий появления заголовочной единицы, отдельных фактов русской истории, описание народного быта, обычаев, которые так или иначе связаны с данным устойчивым выражением. В эту часть словарной статьи мы считаем правомерным включить краткую энциклопедическую справку – описание национально-культурного фона заголовочного слова: информацию о наиболее известных фактах о реалии, обозначенной заголовочным словом; ситуативную характеристику употребления заголовочной единицы. Лингвострановедческий комментарий должен опираться на исследования по истории Алтайского края, этнографические и географические сведения.

Иллюстративный материал. Общеизвестно, что иллюстрации или языковые примеры выполняют определённые функции: подтверждают наличие, в нашем случае, фразеологизма в языке и/или речи, раскрывают его значение в контексте, показывают возможные оттенки значения, сообщают сведения внеязыкового характера об обозначаемом предмете, повышают познавательную ценность словаря. Понимание единиц другого языка зависит не только от уровня владения фоновыми знаниями, но и от умения получать эту информацию из контекста [13]. Иллюстрациями для регионального лингвострановедческого словаря служат живые тексты носителей языка с указанием региона проживания носителя. Данные примеры употребления устойчивых выражений могут представлять некоторую сложность для восприятия иностранцами в связи с тем, что не подвергаются адаптации и сохраняют языковые диалектные особенности. Мы предусматриваем формирование комментария, раскрывающего семантику единиц, которые могут быть непонятны читателю и определяем их местоположения в конце иллюстративной зоны. Иллюстративный материал во фразеологическом лингвострановедческом словаре отображается курсивом.

Библиографический список

1. Краева В.Ю. Роль регионального фразеологического лингвострановедческого словаря в обучении русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование на Алтае*. 2017; 2: 58 – 64.
2. Девкин В.Д. *Очерки по лексикографии*. Москва: Прометей, 2000.
3. Иванищева О.Н. *Лексикографирование культуры в двуязычном словаре*. Available at: <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/leksikografirovanie-kultury-v-dvujazychnom-slovar.html>
4. Россия. *Большой лингвострановедческий словарь*. Москва, 2009.
5. Федотова Н.Л. *Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2013.
6. Дубчинский В.В. *Лексикография русского языка*. Москва: Флинта, Наука, 2008.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва: Русский язык, 1980.
8. Краева В.Ю. *Диалектная фразеология русских говоров Алтая (Лингвокультурологический аспект)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
10. Краева В.Ю. Язык региона в контексте истории. *Язык, литература и культура в региональном пространстве II Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора И.А. Воробьевой*. Барнаул: АлтГУ, 2011: 261 – 266.
11. Чепкова Т.П. *Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории*. Available at: <http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/chepkova.pdf>
12. Краева В.Ю., Шинкарева А.В. Структура словарной статьи «Фразеологического словаря русских говоров Алтая». *Филология и культура в межрегиональном пространстве Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти проф. И.А. Воробьевой*. Барнаул: АлтГУ, 2013: 190 – 192.
13. Краева В.Ю. Понимание иностранцами фразеологизмов в текстах русских писателей. *Культура и текст*. 2008; 11: 331 – 335.

References

1. Kraeva V.Yu. Rol' regional'nogo frazeologicheskogo lingvostranovedcheskogo slovary v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2017; 2: 58 – 64.
2. Devkin V.D. *Ocherki po leksikografii*. Moskva: Prometej, 2000.
3. Ivanischeva O.N. *Leksikografirovanie kul'tury v dvujazychnom slovar*. Available at: <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/leksikografirovanie-kul'tury-v-dvujazychnom-slovar.html>
4. Rossiya. *Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva, 2009.
5. Fedotova N.L. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskij kurs)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013.
6. Dubchinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, Nauka, 2008.
7. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
8. Kraeva V.Yu. *Dialektnaya frazeologiya russkih govorov Altaya (Lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2007.
9. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
10. Kraeva V.Yu. Yazyk regiona v kontekste istorii. *Yazyk, literatura i kul'tura v regional'nom prostranstve II Vserossiyskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya pamyati professora I.A. Vorob'evoy*. Barnaul: AltGU, 2011: 261 – 266.
11. Chepkova T.P. *Lingvomethodicheskie aspekty izucheniya russkoj frazeologii v inostranno auditorii*. Available at: <http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/chepkova.pdf>
12. Kraeva V.Yu., Shinkareva A.V. Struktura slovarnoj stat'i «Frazеologicheskogo slovary russkih govorov Altaya». *Filologiya i kul'tura v mezhdunarodnom prostranstve Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pamyati prof. I.A. Vorob'evoy*. Barnaul: AltGU, 2013: 190 – 192.
13. Kraeva V.Yu. Ponimanie inostrancami frazeologizmov v tekstah russkih pisatelej. *Kul'tura i tekst*. 2008; 11: 331 – 335.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 398.31

Efimova L.S., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of the Department of Cultural Studies, In Institute of Languages and Culture of the Peoples of the North-East of the Russian Federation n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

Illarionova T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Folklore and Culture Department, Institute of Languages and Culture of the Peoples of the North-East of the Russian Federation n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

Afanasyev N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Folklore and Culture Department, Institute of Languages and Culture of the Peoples of the North-East of the Russian Federation n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

OT-ENE AS A SYMBOL OF HAPPINESS AND A KEEPER OF THE FAMILY AMONG THE ALTAI PEOPLE IN SIBERIA. The article deals with the functional features of fire. The authors analyze the main functions of fire in the traditional culture of the Altai people. The spirit of fire among the Altai people is represented in the female anthropomorphic image, it is called Ot-Ene (Mother-of-Fire). Ot-Ene acted as a mediator between the three worlds in the traditional picture of the world (Upper, Middle, Lower). She acted as a mediator between the Light Deities – *Adyas Konga* 'Clarity Khan', *Ak Dyaiyktan Altai* 'White Yajyk of Altai', *Ulgen* 'Supreme Deity'. According to the ideas of the Altai people, the main functional belonging of Ot-Ene was the patronage of family happiness and the protective function of the entire family's house. In addition to the function of a mediator and a patron of the Spirit of fire, its purifying function was also inherent. The authors emphasize that the ancient Altaians constantly performed the ceremony of consecration by fire, and treated their protector every day; so the guardian kept the sacralization of the main functions of the spirit of fire as the patron of the individual, family and kinship.

Key words: fire, Spirit of fire, folklore, Altai peoples, functions.

Л.С. Ефимова, д-р филол. наук, доц., зав. каф «Культурология», Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

Т.В. Илларионова, канд. филол. наук, доц. каф. фольклора и культуры, Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

Н.В. Афанасьев, канд. филол. наук, ст. преп. каф. фольклора и культуры, Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: n.v.afanasev@mail.ru

ОТ-ЭНЕ КАК СИМВОЛ СЧАСТЬЯ И ХРАНИТЕЛЬНИЦА РОДА У АЛТАЙСКИХ НАРОДОВ СИБИРИ

В статье рассмотрены функциональные особенности символа огня. Авторы анализируют основные функции символа огня в традиционной культуре алтайских народов. Дух огня у алтайских народов представлен в женском антропоморфном образе, его называют «От эне» 'Мать-огонь'. Она выступала в качестве посредника, медиатора между тремя мирами по традиционной картине мира (Верхний, Средний, Нижний). Она выступала как медиатор между Светлыми божествами – *Аяс Конга* букв. 'Ясность Хан', *Ак жайыктан Алтай* букв. 'белый Яик Алтая', *Ульген* 'Верховное божество'. По представлениям алтайских народов, основной функциональной принадлежностью *От эне* ('Мать-огонь') являлась покровительство семейного счастья и охранительная функция всего родового очага. Помимо функции посредника, медиатора и покровителя Духу огня так же была присуща её очистительная функция. Авторы подчёркивают, что древние алтайцы постоянно совершая обряд освящения огнем и каждодневно угощая своего покровителя, хранителя сохраняли сакрализацию основной функции Духа огня как покровителя человека, семьи и рода.

Ключевые слова: огонь, Дух огня, фольклор, алтайские народы, функции.

С середины XIX в. В.В. Радлов, В. И. Вербицкий, Н.Ф. Катанов, Г.Е. Грумм-Гржимайло и другие исследователи стали собирать и изучать материалы по устному творчеству и обрядовому фольклору алтайских тюрков. До сих пор текстовые материалы, собранные вышеуказанными исследователями, играют важную роль в качестве первоисточников и содержат в себе ценные сведения о бытовании устных традиций алтайских народов. В XX в. изучение и систематизация обрядового фольклора алтайских тюрков, в основном, исследуется с позиции традиционно-религиозных верований. Это можно проследить в работах Л.Э. Каруновской, С.С. Каташа, Л.П. Потапова и др. Начиная с 90-х годов XX в., устное народное творчество рассматриваемых народов в трудах К.Е. Укачиной, Д.А. Функ, А.И. Наевой и др. исследуется на стыке фольклористики, этнографии, искусствоведения и культурологии.

По верованиям алтайцев, ни одно домашнее и общественное жертвоприношение не обходилось без жертвенного огня, ни одно божество не могло «вкусить» жертвующей им пищи без помощи огня. Только при помощи огня можно было просить духов о здоровье, рождении ребёнка, о благосостоянии в семье, о том, что и составляет саму жизнь [1, с. 27 – 29]. Человек свои просьбы-обращения к высшим божествам в обязательном порядке доводил посредством обрядов и поэтических благопожеланий к Духу огня [2, с. 133]. Дух огня представлялась в женском образе и воспринималась как живое (антропоморфное) существо. Она

требовала к себе особого отношения и почитания. Однако От-эне могла иногда оказывать и карающие действия за непочтение к ней, пренебрежение и особенно за осквернение. Поэтому с древних времен тюрки Алтая считали *От-эне* ('Мать-огонь') хранительницей рода – символом счастья и очага семьи. Каждый *сбёк* «род» старался беречь свой огонь, не гасить его и не передавать другому роду. Но в исключительных случаях огнем делились только с сородичами или когда огонь нужен для жертвоприношения. Огонь по ритуалу переносили на деревянной лопатке в юрту, произнося *алкыш* 'благопожелание'.

Таблица 1

<i>Одус башту от-эне, Ада чапкан ар жалкын, Эне көмгөн таш очок Бек болзын! Онон ёрб үч очок Онон ёрб үч сыра, Талкан-күл обоо болзын, Ёрб турган Ульген куда Баш болзын!</i>	Тридцатиголовая огонь-мать, Высеченное отцом великое пламя, Матерью вкопанный каменный очаг Да будет крепким! Выше их три очага, Выше их три жерди, Талкан-зола да будет стогом, Находящийся сверху (на небе) бог Ульген Да будет главою! [3, с. 53]
---	---

Алтайцы считали, что при перенесении огня из своего *аила* «дома» вместе с огнём может уйти и сам Дух огня – *От-эне* ('Мать огня'). Тогда этот род может потерять счастье, благосостояние и навлечь на весь род болезни, так как *От-эне* уже не покровительствовала ему. А.В. Анохиным было зафиксировано благопожелание, обращенное к огню, в котором подчеркивается его посредническая функция.

Таблица 2

<i>Ада чаккан от алгын,</i>	Отцом высечанный
<i>Ана көмгөн таш очок.</i>	пламенный огонь,
<i>Үч бургалган бос тудун,</i>	Матерью водруженный
<i>Ајас Конга томуган.</i>	каменный очаг.
<i>Үзү чаккан жалыр одым,</i>	Серый дым трижды
<i>Јар јанеске эбир көр!</i>	перевившийся,
<i>Ак јайыктан Алтай јаргы</i>	Ясности-Хану воскурившийся,
<i>сурап турзын!</i>	Горячий, высечанный
<i>Айдан, күннен бир бијени</i>	пламенный огонь мой,
<i>једишсин!</i>	Обвейся вокруг вселенной!
	От белого Яика Алтай пусть
	просит решения!
	От солнца и месяца пусть
	достанется милость! [4, с. 107]

В этом благопожелании огонь в виде серого дыма долетает до *Ајас Конга* букв. 'Ясность-Хана' (один из эпитетов главы светлых божеств Ульгена) и просит разрешения о милости солнца и месяца от *Ак јайыктан Алтай* букв. 'белого Яика Алтая'. По материалам мифологических текстов, *Јайыктан* – светлое божество, посредник между Ульгеном и людьми. Также считается, что *Јайыктан* – часть самого Ульгена, отколовшаяся от тела божества [5, с. 67]. Тогда *От-эне* букв. 'Мать огня' выступает как посредник между людьми и светлыми божествами – небожителями. Л.П. Потапов, исследуя шаманизм и охотничий промысел алтайцев, отмечает, что «особо почитают огонь на охоте. То, что даешь огню, он все передаст горному хозяину» [6, с. 142]. В этом можно проследить посредничество огня с духами срединного мира. В похоронном обряде Дух огня служит для сопровождения инвентаря в мир мертвых – царство божества Эрлика. Посредническая функция огня не только связана со светлыми божествами и духами, но и с Нижним миром. В этом отражаются представления древних алтайцев о трехъярусном мире: Верхнем, Среднем и Нижнем.

С прежних времен алтайцы во время обрядовых действий, связанных с жизненным циклом, обязательно почитали Духа огня как хранителя жизни и совершали ритуальные действия. Во время родильного обряда огонь играл важную роль при инициации. Как отмечала Н.П. Дыренкова, у некоторых народностей Алтая существовал обряд жертвоприношения огню во время свадьбы. Жених, когда невеста оставалась в его доме, совершал религиозный обряд, прося у Духа огня *От-эне* благословения и

разрешения на брак [7, с. 34]. При свадебных обрядах, в момент прощания девушки с родным очагом, она должна была соблюсти ритуал прощания со своим родовым огнем и приобщиться к огню рода мужа, куда она переходила. «Во время свадьбы, – пишет Д.А. Функ о телеутах, – устраивали обряд, представляющий невесту *От-эне*, чтобы заручиться ее благословением. Такое обращение, сопровождаемое кормлением огня, произносится кем-либо из старших мужчин около печи в присутствии невесты и сопровождающих ее *кудагайев* (свах) и *куда* (сватов)» [8, с. 133]. Следовательно, во время свадебного обряда алтайцы просили у Духа огня благословения и совершали обряды приобщения невесты к родовому огню жениха, создавая родственный союз и закладывая совместного очага молодоженов. После свадебных действий для жилища молодоженов огонь брался из отцовского очага. Но когда молодожены переезжали в новое жилище, огонь нового семейного очага зажигался с помощью огнива. Этот огонь считался своим, семейным огнем. Молодые, зажигая новый огонь в своем *аиле* (жилище), создавали свой символ счастья и хранителя очага – *От-эне* ('Мать-огонь').

В погребальном обряде у алтайцев Дух огня выступал как медиатор между живыми и мертвыми. Например, когда умирает человек, огонь кормят левой рукой и говорят: «Рано ушедшая душа, отсюда ешь, отсюда пей! Последний раз поешь у нас и уходи, больше прийти к нам и соединиться с нами тебе не придется, ты уйдешь отсюда навсегда!». Таким образом, древние алтайцы просили у души покойного больше не оставаться в мире живых, ибо оставшаяся душа считалась уже злым духом. Наверное, через это прошение люди семантически просили Духа огня защищать и оберегать их от нечистой силы. Когда умирал последний представитель какого-либо рода, гасили огонь в очаге его юрты в знак того, что жизнь в этом роду угасла [3, с. 53]. Видимо, данный ритуал подтверждает тот факт, что *От-эне* считалась равноправным членом семьи, ибо без семьи она теряла свою основную функцию – хранительницы семьи, рода.

Еще одной функциональной принадлежностью Духа огня – *От-эне* букв. 'Мать-огонь' являлся ее очистительная функция. Так с древних времен считалось, что огонь не впускает в жилище злых духов, рассеивает недобрые мысли человека, отпугивает души покойников. Поэтому огнем окуривали-очищали предметы домашнего обихода и хозяйственные постройки. При таком освящении и очищении-окуривании огнем больного человека необходимым атрибутом выступал *арчын* (можежевательник).

Таким образом, алтайские народы Сибири почитали огонь, уважительно относились и поклонялись ему. В традиционном мировоззрении и в фольклорных текстах Огонь имеет основную функцию посредника, медиатора между человеком, духами и божествами. Посредническая функция огня не только была связана со светлыми божествами Верхнего мира и духами Среднего мира, но и была связана с Нижним миром. Например, в погребальном обряде Дух огня выступал, как медиатор между живыми и мертвыми. Далее огонь выступал как символ семейного счастья и хранителя домашнего очага. В этом заключалась ее основная функция. Еще ему была присуща очистительная и лечебная функции.

Библиографический список

1. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири: Человек. Общество. Э.Л. Львова, И.В. Октябрьская, А.М. Сагалаев и др. Новосибирск, 1989.
2. Укачина К.Е. Культ огня и его связь с фольклором. Проблемы изучения истории и культуры Алтая и определенных территорий: Сборник материалов конференции. посв. 40-л. ГАНИИЯЛ. Редактор Я.А. Пустогачев, А.С. Суразаков. Горно-Алтайск, 1992: 131 – 136.
3. Каташ С.С. Мифы, легенды Горного Алтая. Горно-Алтайск, 1978.
4. Анохин А.В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествий по Алтаю в 1910 – 1912 гг. по поручению Русского комитета для изучения Средней и Восточной Азии. Сборник Музея антропологии и этнографии при Российской академии наук. Ленинград, 1924; Т. 4, Вып. 2.
5. Гекман Л.П. Мифология и фольклор Алтая: учебное пособие. Барнаул, 2000.
6. Потапов Л.П. Охотничий промысел алтайцев. (Отражение древнетюркской культуры в традиционном охотничьем промысле алтайцев). Санкт-Петербург, 2001.
7. Дыренкова Н.П. Пережитки материнского рода у алтайских тюрков (авункулат). Советская этнография. 1937; 4: 18 – 45.
8. Функ Д.А. Миры шаманов и сказителей: комплексное исследование телеутских и шорских материалов. Москва, 2005.

References

1. Tradicionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoj Sibiri: Chelovek. Obschestvo. 'E.L. L'vova, I.V. Oktyabr'skaya, A.M. Sagalaev i dr. Novosibirsk, 1989.
2. Ukachina K.E. Kul't ognya i ego svyaz' s fol'klorom. Problemy izucheniya istorii i kul'tury Altaya i opredelennyh territorij: Sbornik materialov konferencii. posv. 40-l. GANIIYAL. Redaktor Ya.A. Pustogachev, A.S. Surazakov. Gorno-Altajsk, 1992: 131 – 136.
3. Katash S.S. Mify, legendy Gornogo Altaya. Gorno-Altajsk, 1978.

4. Anohin A.V. Materialy po shamanstvu u altajcev, sobrannye vo vremya puteshestvij po Altayu v 1910 – 1912 gg. po porucheniju Russkogo komiteta dlya izucheniya Srednej i Vostochnoj Azii. *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii pri Rossijskoj akademii nauk*. Leningrad, 1924; T. 4, Vyp. 2.
5. Gekman L.P. *Mifologiya i fol'klor Altaya: uchebnoe posobie*. Barnaul, 2000.
6. Potapov L.P. *Ohotnichij promysel altajcev. (Otazhenie drevnetjurkskoj kul'tury v tradicijnom ohotnich'em promysle altajcev)*. Sankt-Peterburg, 2001.
7. Dyrenkova N.P. Perezhitki materinskogo roda u altajskih tyurkov (avunkulat). *Sovetskaya etnografiya*. 1937; 4: 18 – 45.
8. Funk D.A. *Miry shamanov i skazitelej: kompleksnoe issledovanie teleutskih i shorskih materialov*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Bashkova L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com

Kholodkova Yu.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: julia.kholodkova@yandex.ru

FEATURES OF LITERARY CRITICISM OF THOMAS HOOD'S WORKS WITH REFERENCE TO THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE POEM "THE BRIDGE OF SIGHS". The article is dedicated to an analysis of circumstances and tendencies in understanding of Thomas Hood's poetry in Russian literature and literary criticism of the second half of the 19th and early 20th centuries. The study reveals the circumstances of treatment of Thomas Hood's works in Russia, as well as the harmony of the English writer's works with the events of public and literary life of Russia in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century. The features of the literary critical analysis of Thomas Hood's work and his influence on the literary development in Russia in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century are analyzed. A literary analysis of Russian translations of Thomas Hood's works created in the second half of the XIX – beginning of the XX century is carried out involving materials of later translations (XX – the beginning of the XXI century).

Key words: Russian literature, English writers, Thomas Hood, literary criticism, literary development, translation comprehension, traditions of poetry.

Л.Р. Башкова, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com

Ю.В. Холодкова, канд. филол. наук, доц. каф. «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: julia.kholodkova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА ТОМАСА ГУДА НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ «МОСТ ВЗДОХОВ»

Статья посвящена анализу обстоятельств и тенденций осмысления творчества Томаса Гуда русской литературой и литературной критикой второй половины XIX – начала XX в. В ходе исследования выявляются обстоятельства обращения в России к творчеству Томаса Гуда, а также созвучие произведений английского писателя событиям общественной и литературной жизни России второй половины XIX – начала XX в. Анализируются особенности литературно-критического осмысления творчества Томаса Гуда и его влияния на литературное развитие в России второй половины XIX – начала XX в. Осуществляется литературоведческий анализ русских переводов произведений Томаса Гуда, созданных во второй половине XIX – начале XX в. с привлечением материалов позднейших переводов (XX – начало XXI в.).

Ключевые слова: русская литература, английские писатели, Томас Гуд, литературная критика, литературное развитие, переводческое осмысление.

Освоение русской литературой творчества английских писателей представляет собой сложный, многообразный процесс, характеризующийся, в частности, эпизодичностью внимания к наследию конкретных авторов, не относящихся к числу признанных классиков. Эпизодичность проявляется как во фрагментарном интересе к произведениям отдельных жанров, определенной тематике и идейной направленности, так и в ограниченности внимания определенным временным отрезком, на протяжении которого писатель оказывает существенное, но непродолжительное влияние на литературный процесс в России.

Английский поэт Томас Гуд (1799 – 1845) был чрезвычайно популярен в России во второй половине 1850 – 1870-х гг., когда были созданы многочисленные переводы его произведений социальной направленности, оригинальные стихотворения «на мотив» из Гуда, когда русская литературная критика и публицистика были наполнены упоминаниями о поэте, его стихи цитировались в прозаических и драматургических сочинениях русских писателей, оказывали влияние на отечественную музыку и изобразительное искусство. В последующие десятилетия XIX в. и в начале XX в. литературная репутация Томаса Гуда в России неуклонно падала, что во многом обуславливалось радикализацией общественных настроений, восприятием английского автора уже не в качестве борца за социальную справедливость, а в качестве «мягкого» примиренца, пытавшегося усовестить правящие классы. В советский период обращения к творчеству Гуда были единичными (Э.Г. Багрицкий, А.П. Шмуйлян, А.С. Големба),

и только современные переводчики (Е.В. Витковский, Г.Е. Бен, А.В. Шарапова, Е.Д. Фельдман, Г.Л. Варденга и др.) смогли возродить интерес к наследию английского поэта, представив его автором ироничных эпиграмм, проникновенной любовной лирики и т. д. В этой связи неизбежной представляется параллель между прошлым, границы которого обозначены в названии нашего диссертационного исследования, – вторая половина XIX – начало XX в. – и настоящим временем, продемонстрировавшим возросший и при этом трансформированный интерес к Томасу Гуду, свидетельствующий о значимости наследия поэта, не утратившей с течением времени.

Стихотворение «The Bridge of Sighs» («Мост вздохов», 1844), созданное в самом конце творческого пути Томаса Гуда, относится к числу его наиболее известных гражданских лирических произведений сатирической направленности. Этот «горький плач над бедной утопленницей, убитой нищетой и безумием общественных нравов» [1, с. 16], сочетавший специфику бытового жанра и высокую гуманность, отвечал требованиям демократического искусства середины XIX в. По наблюдению Н.П. Коваленко, «Мост вздохов» в художественном отношении являлся лучшим из социальных произведений Томаса Гуда, поскольку выдвигал на первый план не «разящие приемы критического искусства», а «мягкое и лирическое выражение сострадания и сочувствия» [2, с. 18].

На русский язык стихотворение «The Bridge of Sighs» было впервые переведено В.Д. Костомаровым, чья интерпретация

была опубликована сначала в «Современнике» в 1861 г. [3, с. 185–188], а затем в сборнике «Избранные поэты Англии и Америки. № 1. Г.В. Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд» (1864) [см.: 4, с. 51–55]. Впоследствии произведение Гуда привлекло внимание Д.Л. Михаловского («Утопленница», 1864; републиковано в 1875 и 1876 гг.), К.Д. Бальмонта («Из Томаса Гуда. Мост вздохов», 1904; републиковано в 1918 и 1992 гг.), Е.В. Витковского (2007). Если у Гуда «The Bridge of Sighs» состоит из 18 строф, содержащих от четырех до девяти стихов, то русские переводы (за исключением новейшего перевода Е.В. Витковского) не сохраняют эту структуру: В.Д. Костомаров организует текст в 17 строф из 4 – 10 стихов каждая, К.Д. Бальмонт – в 15 строф из 4 – 13 стихов, Д.Л. Михаловский – в 22 катрена. Другая формальная особенность оригинала – эпиграф «Drown'd, drown'd», заимствованный из «Гамлета» В.Шекспира и позволяющий Гуду провести параллель между образами его утопленницы и шекспировской Офелии, – нашла отражение только в переводах В.Д. Костомарова («Утонула! утонула!») и Е.В. Витковского («Да, утонула, утонула»), причем последний привел шекспировский стих в одном из лучших его прочтений, принадлежащем М.Л. Лозинскому.

Несмотря на пристрастие к ямбическому стиху, Томас Гуд не избегал использования иных стихотворных размеров, употребляя анапест в «Центавре Лике» («Lycus the Centaur»), амфибрахий – в «Стансах» («Stanzas»), дактиль – в запоминающемся своим своеобразием «Мосте вздохов» [см. подробнее: 2, с. 14]. К.Д. Бальмонт, стремясь к максимально точному соблюдению стихотворного размера, допускал лексические вольности. Например, употребленная в самом начале его перевода синтагма «еще несчастливая» (вместо «еще одна несчастная») характеризуется некоей недоговоренностью, вызванной, скорее всего, невозможностью сохранения всех нюансов описания при детальном воссоздании его метрического рисунка: «One more unfortunate, / Weary of breath, / Rashly importunate, / Gone to her death!» [5] [Еще одна несчастная, / Уставшая дышать, / Необдуманно поспешившая, / Умерла!] – «Еще несчастливая / Устала дышать. / Ушла, торопливая, / Лежит, чтоб не встать» [6, с. 578]. Слова английского языка короче русских, а потому, жертвуя лексикой в угоду соблюдения размера, Бальмонт получал, согласно наблюдению С.Я. Маршака, не «кровь с молоком», а «молоко с кровью» [7, с. 204]; к тому же оригинальный замысел в данном случае искажался у него изменением порядка слов, приводившим к трансформации смысла и характера фразы. В.Д. Костомаров и Д.Л. Михаловский, напротив, изменили стихотворный размер ради сохранения смысловой наполненности подлинника, ср.: «Вот: посмотрите! еще горемышная – / Знать истомилась жизнью голодной! / В городе людном была она лишняя – / Так приютилась в Темзе холодной!» (В.Д. Костомаров; [8, с. 51]); «Вот еще одна жертва несчастная, / Утомясь житейской борьбой, / Еще одна, нежно-прекрасная, / Так покончила рано с собой» (Д.Л. Михаловский; [9, с. 57]). И только Е.В. Витковскому, пожалуй, удалось в удивительно емких и ярких стихах сохранить не только размер и смысл, но и своеобразную внутреннюю ауру английского подлинника: «Падшая, павшая / В лоно беды, / Гибель избравшая / В толще воды» [10, с. 597].

Среди повторов, характерных для гудовского стихотворения, следует особо отметить повтор второй и четырнадцатой строф оригинала, подчеркивающий бережное, трепетное отношение к умершей: «Take her up tenderly, / Lift her with care; / Fashion'd so slenderly, / Young, and so fair!» [5] [Возьмите её нежно, / Поднимите её с заботой; / Сложенную так стройно, / Молодую и такую красивую!]. Учитывая значимость данного повтора, русские переводчики постарались максимально полно сохранить его в своих интерпретациях, причем если у В.Д. Костомарова можно видеть определенные синтаксические несоответствия во второй и четырнадцатой строфах, а у Д.Л. Михаловского – даже небольшое лексическое несоответствие (появление частицы *ж*), то переводчики более позднего времени при повторе буквальных, ср.: «Бережно выньте страдальицу бедную, / Горя тяжелого жертву несчастную<,> –! / Тише бери её<,> – мертвенно бледную, / Девственно<,>стройную, детски прекрасную...» (В.Д. Костомаров; [4, с. 51, 55]); «Окажите <ж> усопшей внимание, / Подымите её поскорей<!>; / Это хрупкое было создание – / Прикасайтесь бережно к ней!» (Д.Л. Михаловский; [8, с. 58, 60]); «Ее равнодушно / Не троньте рукой; / Такую воздушную / Берите с мельбой» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 578, 579]); «Так ли мучительно? / Миг – забытье. / О, как пленительно / Тело ее!» (Е.В. Витковский; [9, с. 597, 600]).

Желая показать людское равнодушие, Гуд прибегает к анафоре, которая оказывается более звуковой, нежели смысловой, в силу различия используемых значений предлога «from»: «With many a light / **From** window and casement, / **From** garret to basement» [5] [Много было света / **Из** окон и оконных створок, / **От** чердаков до подвалов]. Среди русских переводчиков лишь В.Д. Костомаров не только обратил внимание на эту анафору («**Здесь**, у моста с этой черною аркою, / Где полосой то тусклой, то яркою / Блещут огни с чердака до подвала: / **Здесь**, над рекой неприветливо-мутною» [4, с. 54]), но и дополнил свою интерпретацию анафорами, отсутствовавшими в английском подлиннике: «**Выньте** ж скорей ее, но не с проклятьями / **Выньте** из волн, – и тогда – / Встретите с любовью, и будьте ей братьями...» [4, с. 52]; «Дайте дорогу развратнику низкому! / **Пусть** прикоснется к челу ее склизкому, / **Пусть** он наклонится к ней...» [4, с. 54]. У Д.Л. Михаловского анафора оригинала опущена, однако использован ряд параллелизмов с характерным единоначатием стихотворных строк («**Не** с холодностью сердца жестокого, / **Не** с презрением сухим на лице; / Но подумайте с скорбью глубокою» [8, с. 58–59]), а также с отрицательной конструкцией «ни... ни...» («Но ее эта ночь непроглядная / **Не** пугала уж тьмою своей; / **Не** пугала ни арка громадная, / Ни холодная **бездна** под ней» [8, с. 60]). Специфика переводов К.Д. Бальмонта и Е.В. Витковского, также опустивших гудовскую анафору, состоит в использовании анафоры в экспрессивных целях в предпоследних строфах: «**Сквозь** плесень холодную, / **Сквозь** грязь эту водную, / Так страшно глядит неотступный тот взор; / **И нет в нем** раскаянья, / **В нем** только отчаянье, / **В нем** дерзкая смелость и горький укор» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 579]); «**Той, что** измаялась, / **Той, что** отчаялась, / **Дайте** не мщение – / **Дайте** прощение» (Е.В. Витковский; [9, с. 600]).

Существенно большее значение для Гуда имели эпифоры, среди которых – как одинаковые окончания смежных стихов («Think of her... / <...> / Not of the stains **of her**, / All that remains **of her** / Now is pure womanly» [5] [Подумайте о ней... / <...> / Не о позоре **ее**, / Все, что осталось **от нее**, / Теперь чистое, нежное]; «...her limbs... / <...> / Smooth and compose **them**; / And her eyes, close **them**» [5] [...ее руки и ноги... / <...> / <...> / Расправьте и сложите **ux**; / И ее глаза, закройте **ux**]), так и эпифоры в стихах, стоящих через один («Still, for all slips **of hers**, / One of Eve's family – / Wipe those poor lips **of hers** / Oozing so clammyly» [5] [Все же, ради всех ошибок **ее**, / Одной из семьи Евы – / Вытрите эти бедные губы **ее**, / Сочащиеся чем-то липким]; «Loor up her **tresses** / Escaped from the comb, / Her fair auburn **tresses**» [5] [Уберите ее **волосы**, / Выбившиеся из-под гребня, / Ее прекрасные каштановые **волосы**]). Эти эпифоры в большинстве своем либо полностью утрачивались переводчиками, либо заменялись параллельными конструкциями, например: «Все ей оставилось, все ей простилось; / Если пятно на ней было, так смылось» (В.Д. Костомаров; [4, с. 52]); исключением стала интерпретация образа каштановых волос («auburn tresses») В.Д. Костомаровым и Е.В. Витковским: «Да обовьем ее голову **косами**, / Иль обернем полотном – / Голову бедную с русыми **косами**» (В.Д. Костомаров; [4, с. 53]); «Спутанным **локонам** / Ласка нужна, – / Витье бы **локонам**!» (Е.В. Витковский; [9, с. 598]).

Эпифора XIII-ой строфы оригинала, пронизанная призывом к обществу проникнуться человеческой трагедией («The rough river ran – / Over the brink **of it**, / Picture it – think **of it**, / Dissolute Man! / Lave in it, drink **of it**, / Then, if you can!» [5] [Суровая река выбегала – / Из берегов **своих**, / Представьте ее – подумайте **о ней**, / Праздный Народ! / Купайтесь в ней, пейте **из нее**, / Тогда, если вы можете!]), не сохранена в переводе К.Д. Бальмонта, однако сам оригинальный замысел передан ярко, выразительно, что сделано во многом за счет использования противоположной фигуры речи – анафоры: «**Ты**, с волей железною, / **Ты**, взявший свое, / **Ты** можешь над бездною / Представить ее? / Коль знаешь, как зыбко / Явилась вода, – Пей воду с улыбочко, / В ней мойся тогда» [6, с. 579]. В заключительных стихах бальмонтовской строфы отчетливо проступают саркастические ноты, в чем ощутимо влияние В.Д. Костомарова, так обращавшегося к «развратнику низкому»: «Дайте дорогу развратнику низкому! / <...> / Пить ли ты <развратник> будешь – припомни утопшую / В Темзе холодной – и пей!» [4, с. 54]. У Е.В. Витковского, напротив, обращение направлено ко всему обществу, соотносимо с миром праздных зевак: «С горькой тоской / Выпейте, **зрящие**, / За упокой!» [9, с. 599]. В интерпретации Д.Л. Михаловского нет ни гудовской эпифоры, ни эмоциональных призывов, обращенных к обществу в целом или к конкретному человеку, – доминирующим оказыва-

ется мотив отчаяния, возникающего при осознании масштабов людского равнодушия: «**Кто** поймет эту бездну отчаянья, / Этот ад беспредельной тоски!» [8, с. 60].

Параллельные конструкции, содержавшие риторические вопросы о родственниках утопленницы («Who was her father? / Who was her mother? / Had she a sister? / Had she a brother?» [5] [Кто был ее отец? / Кто была ее мать? / Была ли у нее сестра? / Был ли у нее брат?]), были близко к оригиналу повторены в переводе В.Д. Костомарова, который, впрочем, посредством вполне прозрачного по смыслу резюме постарался нивелировать их значение, подчеркнуть всю их несущественность: «Кто был отец ее? кто была мать ее? / Кто ее сестры? кто ее братья? / Но, – кто бы не были, где б они не жили, / Да вот помочь-то они не могли же ей!» [4, с. 53]. Риторика Д.Л. Михаловского в данном случае несколько иная, имеющая, пожалуй, большую связь с гражданскими мотивами поэзии Н.А. Некрасова и авторов его круга, нежели с гудовским стихотворением: «Кто она? над печальной могилой / Слезы есть ли кому проливать? / У ней были ль родные иль милые / Братья, сестры, отец или мать?» [8, с. 59]. Отдельные находки можно видеть в более поздних переводах, в частности, у К.Д. Бальмонта произвольно появился образ подруги («Кто был ей отец? Кто родимая? / Иль, может быть, брат был у ней? / Сестра? Иль подруга любимая?» [6, с. 578]), а у Е.В. Витковского описание было расширено за счет новых художественных деталей: «Где вы, родители / Брат иль сестрица? / К телу склоните ли / Скорбные лица?» [9, с. 598].

Использованный В.Д. Костомаровым оборот «...кто бы не были, где б они не жили» [149, с. 53] обыгрывается им позже при переводе стихов с повтором «*Anywhere, anywhere* / Out of the world!» [5] [Куда угодно, куда угодно / Прочь из мира!]: «Где бы то ни было – / Что бы то ни было, / Только б из мира-то прочь!» [4, с. 54]. Повторы можно видеть также в переводах Д.Л. Михаловского и К.Д. Бальмонта, акцентировавших таким образом ключевую мысль оригинала о желании героини покинуть жестокий мир: «*Как-нибудь* – все равно – *как-нибудь*!» [8, с. 60]; «*Куда бы то ни было, / Скорее, скорее куда бы то ни было, / Но только из мира ужасного прочь!*» [6, с. 579]. Е.В. Витковский, отказавшись от повторов, поставил рядом противоположные по значению глаголы внутри восклицательных конструкций в повелительном наклонении («Люди, *прощайте!* / *Здравствуй*, вода!» [9, с. 599]), что позволило переводчику показать не столько неистовое желание героини уйти из жизни, сколько легкость осуждения трудного решения о самоубийстве.

Использование английским поэтом прилагательных в сравнительной степени для характеристики возможного возлюбленного («Or was there *a dearer one* / Still, and *a nearer one* / Yet, than all other?» [5] [Или был *кто-то* более дорогой / Еще, и *более близкий кто-то* / Еще, чем все другие?]) получило отклик практически во всех русских интерпретациях: «Или, быть может, был кто-нибудь *ближе* ей, / Сердцу *милее, желаннее*, нежели / Все эти сестры, родители, братья?...» (В.Д. Костомаров; [4, с. 53]); «Иль другой кто-нибудь, еще *более / Близкий* сердцу, чем дом и семья, / Погорюет над грустною долею, / Над несчастной кончиной ее?» (Д.Л. Михаловский; [8, с. 59]); «Иль кто-нибудь *ближе, тесней* / С ней связанный, / Сердцем указанный, / Кто всех был *желаннее* ей?» (К.Д. Бальмонт; [6, с. 578]). Вместе с тем в позднейшем переводе Е.В. Витковского описание строится на метафорической параллели между героиней и обрубленной ветвью: «Или возлюбленный / Выйдет – *с обрубленной / Ветвью* прощаться?» [9, с. 598].

Из русских переводчиков только В.Д. Костомаров конкретизирует место действия интерпретируемого произведения, четырежды упоминая Темзу, главную реку Лондона: «В городе людном была она лишняя – / Так приютилась в *Темзе* холодной! / <...> / Что же? страшна ли ей *Темза* холодная, / *Темза* с тяжельми, мрачными барками, / Мост исполинский с тяжельми арками? / <...> / <...> припомни утопшую / В *Темзе* холодной...» [4, с. 51, 54]. В английском оригинале нет названия реки, однако под «мостом вздохов», в соответствии с традицией, бесспорно, подразумевается мост Ватерлоо, открытый в 1817 г. и вскоре получивший множество «народных» наименований, среди которых, в частности, «утес влюбленных», «мост печали», «арка самоубийц». В середине XIX в. на мосту Ватерлоо в среднем в год сводили счеты с жизнью около тридцати человек, в связи с

чем высказывалась мысль, что в самой атмосфере близ моста есть нечто, подталкивающее человека к самоубийству. Побывавший там в 1827 г. немецкий поэт Г. Гейне вспоминал в своей повести «Флорентийские ночи» («Florentinische Nächte», 1833): «...ничто не сравнится с тем душевным мраком, который обуял меня, когда однажды под вечер я стоял на мосту Ватерлоо и смотрел в воды Темзы. Мне чудилось, будто в них отражается моя душа со всеми своими ранами, будто смотрит мне навстречу из воды <...>. А в памяти всплывали самые горестные события <...>. Сердце у меня сжалось такой болью, что из глаз неудержимо хлынули жгучие слезы. Они падали вниз, в Темзу, и уплывали прочь, в безбрежное море, а оно поглотило уже много человеческих слез, даже не приметив их!» (перевод Е. Рудневой) [10, с. 375]. Годы спустя в очерке «Ночные прогулки» («Night Walks») из книги «Путешественник не по торговым делам» («The Uncommercial Traveller», 1861) Ч. Диккенс, в сознании которого река была неразрывно связана с мыслью о смерти, так описывал Темзу у моста Ватерлоо: «...Река была страшной, дома на берегу были окутаны черным саваном, и казалось, что отраженные огни исходят из глубины вод, словно призраки самоубийц держат их, указывая место, где они утонули. Луна и тучи беспокойно металась по небу, точно человек с нечистой совестью на своем смятом ложе, и чудилось, что сам необъятный Лондон своей тяжелой тенью навис над рекой» (перевод Ю. Кагарлицкого) [11, с. 28]. Как видим, суровый образ лондонского моста, на котором внезапно завершалась дарованная свыше человеческая жизнь, стал в европейской литературе середины XIX в. своего рода символом неизбежности конца, утраты иллюзий, безбрежности разочарования; именно на этом мосту кончает свой земной путь и героиня Томаса Гуда.

Особенностью перевода Д.Л. Михаловского можно считать широкое использование приема персонификации («И *вода* этот труп *напоившая*, / С него капля по капле бежит, / <...> / И, дрожа, в темной влаге *купается* / Дальний *отблеск* ночных фонарей» [8, с. 59, 60]), причем не только там, где в оригинальном тексте имеется олицетворение («Where the *lamps quiver* / So far in the river» [5] [Где *лампы дрожат* / Так глубоко в реке]), но и там, где оно не подразумевается («Whilst the wave constantly / Drips from her clothing» [5] [Тогда как вода непрестанно / Стекает с ее облачения]). У К.Д. Бальмонта ошутимо нагнетание сравнительно-условных конструкций с союзом «как будто», вполне соответствующих духу гудовского подлинника, однако никоим образом не являющихся для него приоритетными, значимыми, ср.: «Look at her garments / Clinging *like cerements*; / Whilst the wave constantly / Drips from her clothing» [5] [Взгляните на её одежду, / Облегающую ее *как саван*; / Тогда как вода непрестанно / Стекает с ее облачения] – «Глядите, покровами, / *Как будто суровыми / Могильными тканями*, / Покрыта она; / *Как будто с рыданиями* / К ней льнула волна» [6, с. 578]; «Cross her hand humbly / *As if praying dumbly*, / Over her breast!» [5] [Сложите ее руки смиренно, / *Как будто она молится безмолвно*, / На груди!] – «Сложите ей руки: *как будто с молением*, / *Как будто она со смирением* / Лежит, утомившись борьбой...» [6, с. 579]. Экспрессивность фрагментов описания более следует из мироощущения К.Д. Бальмонта, нежели из восприятия событий, представленного в английском оригинале, которому близок несколько суховатый, констатирующий перевод Д.Л. Михаловского: «На нем <теле> платье *как саван* лежит / <...> / И, *как будто с немою молитвою*, / Вы сложите ей руки крестом» [8, с. 58, 61].

В.Д. Костомаров опустил сравнение, сделав картину более реалистичной («С трупа, покрытого грубой холстиною, / Липкою грязью, да смрадною тинью / Струйками льется вода...» [4, с. 52]), после чего использовал сослагательное наклонение: «Сложим на грудь, истомленную битвою, / Руки крестом ей, *как будто с молитвою* / В вечность она отошла!» [4, с. 55]. В переводе Е.В. Витковского обращают на себя внимание сравнения внутри параллельных конструкций, акцентирующие некоторую жесткость повествования («В платье – *как в саване*; / В смерти – *как в гавани*» [9, с. 598]), а также предельная сжатость описания («В жисте мольбы / Сведите ей писти» [9, с. 600]).

Сравнительно-условная конструкция также употреблена К.Д. Бальмонтом с целью акцентировки отверженности героини, отринутой даже Богом: «*Как будто от самых Небес отчужденная*, / Стояла она над волной» [6, с. 579]. Вместе с тем

* См.: «...the river had an awful look, the buildings on the banks were muffled in black shrouds, and the reflected lights seemed to originate deep in the water, as if the spectres of suicides were holding them to show where they went down. The wild moon and clouds were as restless as an evil conscience in a tumbled bed, and the very shadow of the immensity of London seemed to lie oppressively upon the river» [294].

в подлиннике характерная отверженность, отринутость героини представлена в контексте ее внутренних ощущений как явление субъективное, лишенное непосредственной соотнесенности с реальностью, что точно подметил Е.В.Витковский, сохранивший в своем переводе английский глагол «seem» («казаться»), ср.: «Even God's providence / Seeming estranged» [5] [Даже Божий промысел, / Кажется, чужд] – «Кажется, сгинула / Милость Господня» [9, с. 599]. Не менее осторожен в своих суждениях Д.Л. Михаловский, использовавший сравнительный оборот: «Но, всем чуждая, *точно проклятая*, / Не имела приюта она» [8, с. 59]; размышления В.Д. Костомарова, напротив, крайне прямолинейны, лишены каких-либо аналогий: «И Провидение с гордым величием / От человека совсем отчуждилось!» [4, с. 53].

Как видим, переводы стихотворения Томаса Гуда «The Bridge of Sighs», выполненные В.Д. Костомаровым и Д.Л. Михаловским в 1860-е гг. и К.Д. Бальмонтом в начале XX в., в целом

характеризуясь несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передавали примирительную филантропическую тональность английского произведения, пронизанного «стремлением вызвать жалость к бездомным, несчастным беднякам, ночевавшим тысячами на улицах, в парках и под мостами и нередко кончавшим жизнь самоубийством» [12, с. 32]. С позиций современных требований к поэтическому переводу наиболее удачной можно считать недавнюю интерпретацию «The Bridge of Sighs» Е.В. Витковским, который наиболее точен не только в воссоздании формы иноязычного произведения, но и в передаче его характерной атмосферы, своеобразного внутреннего духа, сочетающего лаконизм, отточенность каждой фразы, очевидную эмоциональную скупость на фоне удивительного богатства оттенков настроения, передаваемого языковыми средствами, а также музыкальности, гармонии стиха.

Библиографический список

1. Костомаров В.Д. Томас Гуд. *Светоч*. 1862; Кн. IV: 1 – 34.
2. Коваленко Н.П. *Поэзия Томаса Гуда*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Горьковский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. Горький, 1975.
3. Костомаров В.Д. Мост вздохов. *Современник*. 1861; 7: 185 – 188.
4. Костомаров В.Д. Мост вздохов. *Избранные поэты Англии и Америки*. № 1. Г.В. Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд. Санкт-Петербург: тип. Э. Метцига, 1864: 51 – 55.
5. Hood Th. The Bridge of Sighs. *The Oxford Book of English Verse. 1250 – 1900*. Ed. Arthur Quiller-Couch. Oxford: Clarendon, 1919. Available at: <http://www.bartleby.com/101/>
6. Бальмонт К.Д. Из Томаса Гуда. Мост вздохов. *Ежемесячный журнал для всех*. 1904; 10: 578 – 579.
7. Маршак С.Я. Портрет или копия? (Искусство перевода). *Собрание сочинений*: В 8 т. Москва: Худ. лит., 1971; Т. 7: 202 – 208.
8. Михаловский Д.Л. *Утопленница. Иностранные поэты в переводе Д.Л. Михаловского*. Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1876: 58 – 61.
9. Гуд Т. Мост вздохов. Пер. Е.В. Витковский. *Семь веков английской поэзии: Англия. Шотландия. Ирландия*. Уэльс: В 3 кн. Москва: Водолей Publishers, 2007; Кн. 2: 597 – 600.
10. Гейне Г. Флорентийские ночи. Пер. Е. Рудневой. *Собрание сочинений*: В 10 т. Москва: ГИХЛ, 1958; Т. 6: 347 – 405.
11. Диккенс Ч. Путешественник не по торговым делам. Пер. Ю. Кагарлицкого, В. Ефановой и Н. Новикова. *Собрание сочинений*: В 30 т. Москва: ГИХЛ, 1962; Т. 26: 5 – 426.
12. Шиллер Ф.П. *Очерки по истории чартистской поэзии*. Москва-Ленинград: ГИХЛ, 1933.

References

1. Kostomarov V.D. Tomas Gud. *Svetoch*. 1862; Kn. IV: 1 – 34.
2. Kovalenko N.P. *Po'eziya Tomas Guda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Gor'kovskij gos. un-t im. N.I. Lobachevskogo. Gor'kij, 1975.
3. Kostomarov V.D. Most vzdohov. *Sovremennik*. 1861; 7: 185 – 188.
4. Kostomarov V.D. Most vzdohov. *Izbrannye po'ety Anglii i Ameriki*. № 1. G.V. Longfello, Elizaveta Barret Brouning, Tomas Gud. Sankt-Peterburg: tip. 'E. Metciga, 1864: 51 – 55.
5. Hood Th. The Bridge of Sighs. *The Oxford Book of English Verse. 1250 – 1900*. Ed. Arthur Quiller-Couch. Oxford: Clarendon, 1919. Available at: <http://www.bartleby.com/101/>
6. Bal'mont K.D. Iz Tomas Guda. Most vzdohov. *Ezhemesyachnyj zhurnal dlya vseh*. 1904; 10: 578 – 579.
7. Marshak S.Ya. Portret ili kopiya? (Iskusstvo perevoda). *Sobranie sochinenij*: V 8 t. Moskva: Hud. lit., 1971; T. 7: 202 – 208.
8. Mihalovskij D.L. *Utoplennica. Inostrannye po'ety v perevode D.L. Mihalovskogo*. Sankt-Peterburg: tip. M.M. Stasyulevicha, 1876: 58 – 61.
9. Gud T. Most vzdohov. Per. E.V. Vitkovskij. *Sem' vekov anglijskoj po'ezii: Angliya. Shotlandiya. Irlandiya*. U'el's: V 3 kn. Moskva: Vodoley Publishers, 2007; Kn. 2: 597 – 600.
10. Gejne G. Florentijskie nochi. Per. E. Rudnevoj. *Sobranie sochinenij*: V 10 t. Moskva: GIHL, 1958; T. 6: 347 – 405.
11. Dikens Ch. Puteshestvennik ne po trgovym delam. Per. Yu. Kagarlickogo, V. Efanovoj i N. Novikova. *Sobranie sochinenij*: V 30 t. Moskva: GIHL, 1962; T. 26: 5 – 426.
12. Shiller F.P. *Ocherki po istorii chartistskoj po'ezii*. Moskva-Leningrad: GIHL, 1933.

Статья поступила в редакцию 11.07.18

УДК 81.367; 81.366

Kuraeva M.N., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Second Foreign Language, Faculty of Foreign Languages, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mkuraeva@mail.ru

Misieva L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Second Foreign Language, Faculty of Foreign Languages, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: luizaah_83@mail.ru

THE USAGE OF EXPRESSIVE-EVALUATIVE NOUNS IN THE AVAR GENDER PAROEIOLOGICAL UNITS. The article describes the aspects of usage of the expressive-evaluative nouns in the Avar paroemiological units in direct and indirect meanings. Expressive-evaluative characterized article nouns are primarily due to their use in portable metaphorical meanings. Especially productive in this function are animal names. The national and cultural connotations and the means of expression of connotative meanings are being described in the article. Analyzing the Avar paroemiological material with a gender character, the authors define culture codes correlated with paroemiological images. It is found out that in some paroemiological units based on comparative relations there are expressive-evaluative nouns opposed to each other on connotative and denotative levels and which get a symbolic interpretation.

Key words: Avar gender paroemiological units, expressive-evaluative nouns, direct and indirect meanings, national and cultural connotations, culture codes.

М.Н. Кураева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. второго иностранного языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru

Л.А. Мусиева, канд. филол. наук, каф. второго иностранного языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru

УПОТРЕБЛЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОСТАВЕ АВАРСКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье рассматриваются особенности употребления в аварских гендерных паремиологических единицах экспрессивно-оценочных существительных в прямом и переносном (метафорическом) значениях. Определяются национально-культурные коннотации, описываются средства выражения коннотативных значений. При лингвокультурологическом анализе аварского паремиологического материала, имеющего ярко выраженный гендерный характер, рассматриваются коды культуры, с которыми соотносятся характеризующие паремиологические образы, определяются когнитивные основы данных образов. Выявлено, что в ряде паремиологических образов, построенных на основе сравнительно-сопоставительных отношений, используются экспрессивно-оценочные существительные, противопоставленные на денотативном и коннотативном уровнях и получившие соответствующую символическую интерпретацию.

Ключевые слова: аварские гендерные паремиологические единицы, экспрессивно-оценочные существительные, прямые и переносные значения, национально-культурные коннотации, коды культуры.

Актуальность рассматриваемой в настоящей статье проблемы объясняется, прежде всего, тем, что аварские паремиологические единицы в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах исследованы недостаточно. Проблема особенностей употребления экспрессивно-оценочных существительных в аварских гендерных паремиологических единицах в данной статье ставится впервые, чем и определяется актуальность полученных результатов и фактического (иллюстративного) материала исследования. Аварские паремиологические единицы безотносительно их гендерного характера в сопоставлении с соответствующими структурами английского языка рассмотрены в кандидатской диссертации З.Г. Абдуразаковой [1]. Отдельные научно-квалификационные работы посвящены литературоведческому анализу аварских паремий [2, с. 3 – 22]. В ряде научных статей последних лет проводится концептуальный анализ аварских и других дагестанских паремиологических единиц. Так, например, получили лингвокультурологическое исследование на материале аварских и табасаранских паремиологических единиц такие концепты, как «Труд» [3, с. 131 – 133; 4, с. 193 – 199], «Пьянство» [5, с. 186 – 190]; рассмотрены некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепты «Время» и «Пространство» [6, с. 51 – 53; 7, с. 124 – 130].

В отдельных публикациях рассматривается языковая символика, формирующая паремиологические образы в дагестанских языках [8, с. 54 – 56]. В лингвистическом и лингвокультурологическом аспекте рассмотрены аварские компаративные паремиологические единицы [9, с. 103 – 107; 10, с. 3 – 25].

В статье Магомедовой А.Н. внимание обращается на морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц в качестве средства формирования паремиологических образов [11, с. 13 – 17]. В кандидатской диссертации М.Ш. Рамзановой частично рассматривается роль фразеологических единиц в формировании паремиологических образов, использованных в аварских сказках [12, с. 3 – 17]. Материал для исследования был собран из сборника аварских пословиц и поговорок З. Алиханова [13].

Экспрессивно-оценочный характер характеризующих в статье существительных в первую очередь объясняется их употреблением в переносных метафорических значениях. Особенно продуктивно в этой функции употребляются названия животных. Такой факт свидетельствует о том, что характеризующие паремиологические образы соотносятся с зооморфным кодом культуры. В силу символического употребления в составе гендерных паремиологических единиц тех или иных зоономов, переносно характеризующих в основном лиц мужского пола, в целом рассматриваемые паремиологические образы и соответствующие коннотации несут национально-культурный характер. Так, например, в качестве культурных знаков языка в гендерных (мускулиных) паремиях употребляются получившие в сознании носителей языка образно-ассоциативную позитивную или, напротив, негативную интерпретацию зоонимы:

дег1ен (символ горделивости), *гьалбац1* «лев» (символ храбрости), *х1елеко* «петух» (символ задиристости, самодовольства), *бугъа* «бык, бугай» (символ физической силы, мощи), *ц1ц1е* «коза» (символ трусливости, пугливости), *бече* «теленко» (символ никчемности, глупости), *г1анк1у* «курица» (символ слабости, трусости), *г1анк1* «заяц» (символ трусливости), *гьой* «собака» (символизирует злого, агрессивного человека) и т.д.

Практически все такого типа паремиологические единицы, в силу метафорического употребления названий животных для

характеристики качеств человека, несут эксплицированный или имплицитированный компаративный характер

Аниэ – дег1ен, дова – ц1ц1е «Здесь (=дома) – козел, там (=вне дома) – коза». *Бакъараб хъумур г1адаэ, хъант1араб гьой г1адаэ* «Голодному волку подобный, алчной собаке подобный». *Гьекъедал – х1елеко, вигъиндал – г1анк1у* «Выпивши – петух, протрезвевши – курица». *Вихъизе – бугъа, ватиэ – бече* «На вид – бугай, на деле – теленок». *Г1ундул рихъун – х1ама, рач1 бихъун – дег1ен* «По ушам – осел, по хвосту – козел». *Рокъов – гьалбац1, кьват1ув – г1анк1* «Дома – лев, вне дома – заяц». *Рокъов – дег1ен, кьват1ув – ц1ц1е* «Дома – козел, вне дома – коза». *Багъун ч1алг1унареб т1ех1 бараб бече г1адинаэ* «Назойливо бодающемуся паршивому теленку подобный».

Некоторые паремиологические образы компаративного характера соотносятся с природным кодом культуры, мотивируются метафорически-оценочным употреблением названий природных явлений, с которыми уподобляется лицо мужского пола. Дифференцированное употребление тех или иных оценочных существительных зависит от возрастного фактора характеризующего лица. Так, например, при ласковом обращении женщины к ребенку-мальчику могут быть употреблены компаративно-оценочные паремии следующего характера: *Гьарун цъараб ц1ад г1адаэ, ц1алун цъараб бакъ г1адаэ* «Явившийся [на свет] как вымоленный дождь, пришедший как выпрошенное солнце» (так выражается идея результата молитвенной просьбы, обращенной к Всевышнему).

При негативной оценке взрослого человека используются названия природных явлений, употребленных в переносном количественном значении: *Мац1ул ц1ад барав, ц1огьол г1ор цъараэ* «Вранье [у кого-либо] льется как дождь, кража течет рекой» (в паремиологическом образе использованы природные субстантивные метафоры *мац1ул ц1ад* «вранья дождь» и *ц1огьол г1ор* «кражи река»).

В ряде паремиологических образов, построенных на основе сравнительно-сопоставительных отношений, используются экспрессивно-оценочные существительные, противопоставленные на денотативном и коннотативном уровнях и получившие соответствующую символическую интерпретацию:

Вихъизе – т1арикъатчи, ватиэ – хиянатчи «На вид – правовеерный [мусульманин], на деле – вероломный [человек]». *Вихъизе – цу, ватиэ – чухъа* «На вид – мужчина [настоящий], на деле – трус». *Х1алимаса хъиру г1адаэ, хъач1аса квасквас г1адаэ* «Для слабых [людей] как кремь [жесткий, жестокий], для жестких – как вата [мягкий]». *Гьоболлухъ индал – хан, гьобол вач1индал – лагъ* «В гостях – хан (=смелый), когда гости приходят – раб («трусливый»): оценочность создается переносным употреблением существительных хан «хан» и лагъ «раб». *Мискинаса заз г1адаэ, залимаса нах г1адаэ* «С бедными [людьми] колотке подобен, с сильными маслу подобен». *Т1еренлъеда – лъет1ахъан, шагъранухда – палугъан* «На мелководье – пловец [хоть куда], на широкой дороге – словно пехлеван» (использование слов, обозначающих ситуации, где особого мастерства и сноровки не требуется, – *т1еренлъеда* «на мелководье» и *шагъранухда* «на широкой дороге» – приводит к выражению стилистической иронической окраски).

Для части рассматриваемых паремиологических образов характерно использование ставших позитивными или негативными символами фольклорных мужских имен собственных, в данном дискурсе функционирующих в качестве оценочных существительных: *Диваналь къун ч1оларев Хочбар г1адин* «Подобный Хочбару, не проигрывающему в споре (=в состязании). *Раг1и гьорое биччалеэ гьорол Вух1ума* «Ветреный Ву-

хума, бросающий слова на ветер». *Хвалчаца т1ут1 ч1варае Ч1алдаса Г1усман* «Убивший кинжалом муху *Осман* из Чалда» (конкретизация паремиологического образа и его национально-культурная специфика создается употреблением названия реального населенного пункта). *Дунял г1аламатул жо бикъ-улев ц1огъор, ц1огъорасул рокъоса жо бикъулев Къебед* «Вор крадет все, что существует в мире, *Кебед* [же] крадет [у самого] вора».

В отдельных паремиологических образах для негативной оценки никчемного человека употребляются окказиональные звукоподражательные субстантивные образования: *Я мими гу-*

рев, я дуду гурев «Ни мими, ни дуду». Никчемный, бездарный человек в интерпретации носителей языка рассматривается как не заслуживающий соответствующей узусной номинации.

Отмеченное выше свидетельствует о том, что оценочная эмотивность существительных в паремиологических образах создается разными факторами: а) употреблением изначально экспрессивно-оценочных существительных, б) употреблением одушевленных и неодушевленных существительных в переносных значениях и их символической интерпретацией в аварской языковой картине мира, в) символизацией (позитивной и негативной) имен собственных.

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. *Компаративные фразеологические и паремиологические единицы в аварском и английском языках: лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
2. Абдуллаева Р.Н. *Идейно-тематическое и художественное своеобразие аварских пословиц, поговорок и загадок*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
3. Магомедова А.Н. Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд». *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2013: 131 – 133.
4. Гасанова М.А. Концепт «труд» в табасаранской языковой картине мира. *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2013: 193 – 197.
5. Магомедова А.Н. Концепт «пьянство» в зеркале аварских паремиологических единиц. *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2014: 186 – 189.
6. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время». *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2012: 51 – 53.
7. Алиханова Л.Г., Гаджихамедова М.Х. Особенности лексико-грамматического состава аварских паремиологических единиц пространственной семантики. *Вестник Дагестанского государственного университета. Вып. 3. Филологические науки*. Махачкала, 2015: 124 – 130.
8. Гасанова М.А. Волк и собака в табасаранской паремиологической картинке мира. *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2012: 54 – 57.
9. Абдуразакова З.Г. Лингвокультурологическая характеристика аварских паремиологических единиц. *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2014: 103 – 107.
10. Абдуразакова З.Г. *Компаративные фразеологические и паремиологические единицы в аварском и русском языках: лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
11. Магомедова А.Н. Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц как средство формирования паремиологических образов. *Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки*. Махачкала, 2012: 13 – 17.
12. Рамазанова М.Ш. *Фразеология аварских народных сказок*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
13. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1972 (на ав. яз.).
14. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.

References

1. Abdurazakova Z.G. *Komparativnye frazeologicheskie i paremiologicheskie edinicy v avarskom i anglijskom yazykah: lingvisticheskaya i lingvokul'turologicheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
2. Abdullaeva R.N. *Idejno-tematicheskoe i hudozhestvennoe svoeobrazie avarskikh poslovic, pogovorok i zagadok*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
3. Magomedova A.N. Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskikh paremiologicheskikh edinic, vyrazhayuschih koncept «trud». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2013: 131 – 133.
4. Gasanova M.A. Koncept «trud» v tabasaranskoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2013: 193 – 197.
5. Magomedova A.N. Koncept «p'yanstvo» v zerkale avarskikh paremiologicheskikh edinic. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2014: 186 – 189.
6. Samedov D.S., Alihanova L.G. Naimenovaniya vremen goda v avarskikh paremiologicheskikh edinicah, vyrazhayuschih koncept «vremya». *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2012: 51 – 53.
7. Alihanova L.G., Gadzhiahmedova M.H. Osobennosti leksiko-grammaticheskogo sostava avarskikh paremiologicheskikh edinic prostranstvennoj semantiki. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2015: 124 – 130.
8. Gasanova M.A. Volk i sobaka v tabasaranskoj paremiologicheskoy kartinke mira. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2012: 54 – 57.
9. Abdurazakova Z.G. Lingvokul'turologicheskaya harakteristika avarskikh paremiologicheskikh edinic. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2014: 103 – 107.
10. Abdurazakova Z.G. *Komparativnye frazeologicheskie i paremiologicheskie edinicy v avarskom i russkom yazykah: lingvisticheskaya i lingvokul'turologicheskaya harakteristika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
11. Magomedova A.N. Morfologo-sintaksicheskij sostav avarskikh paremiologicheskikh edinic kak sredstvo formirovaniya paremiologicheskikh obrazov. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 3. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2012: 13 – 17.
12. Ramazanova M.Sh. *Frazeologiya avarskikh narodnyh skazok*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
13. Alihanov Z. *Avarskie posloviy i pogovorki*. Mahachkala, 1972 (na av. yaz.).
14. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 06.07.18

УДК: 821 (470.67)

Kurbanov M.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Taho-Godi Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogics (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbanov55@list.ru

THE ENVY THAT RUINED A TALENTED POET. The relevance of the article is that the tragic fate of the founder of Tabasaran Soviet literature Abumuslim Pirmagomedovich Zhafarov (Djafarov), repressed as “the enemy of the people” in 1937 and rehabilitated in 1957, is studied in detail for the first time. The study of archival documents of the NKVD, the KGB and the CPSU make it possible to conclude that the talented poet became a victim of envy and persecution of the part of the intelligentsia of the Dagestan Republic,

Khiv District. After returning from the camps of the GULAG, A. Zhafarov, being suffered from consumption, published six stories, two novels, one play and many poems, but he did not finish the story "A Concert in the Grave", narrating about the monstrous realities of the Stalin's camps.

Key words: *envy, Zhafarov, repression, talent, "the enemy of people", camp.*

М.М. Курбанов, д-р филол. наук, проф., Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики
им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: kurbanov55@list.ru

ЗАВИСТЬ, ПОГУБИВШАЯ ТАЛАНТЛИВОГО ПОЭТА

Актуальность статьи в том, что впервые подробно изучается трагическая судьба основоположника табасаранской советской литературы Жафарова (Джафарова) Абулмуслима Пирмагомедовича, репрессированного как «враг народа» в 1937 г. и реабилитированного в 1957 г. Изучение архивных документов НКВД, КГБ и ВКП(б) привело к выводу, что талантливый самородок стал жертвой зависти и травли части интеллигенции Хивского района РД. После возвращения из лагерей ГУЛАГА большой чахоткой А. Жафаров опубликовал шесть поэм, две повести, одну пьесу и много стихотворений, однако не успел закончить повесть «Концерт в могиле», повествующая о чудовищных реалиях сталинских лагерей.

Ключевые слова: *зависть, Жафаров, репрессии, талант, «враг народа», лагерь.*

Согласно ветхозаветному иудейскому мифу Каин, сын Адама и Евы, из-за зависти убил брата Авеля, но бог Яхве, чтобы Каин не был убит в изгнании, сделал ему знамение и объявил, что тому, кто убьёт Каина, «отмститесь всемеро» [Бытие: 4, 8 – 15]. Исходя из этого, древние арамейские богословы предполагали и в своих проповедях для нравственного очищения паствы уверяли, что если бы не было на земле этого чудовищного первого убийства, то никогда не возникли бы ни распри между людьми, ни войны, «ибо все люди на земле – братья, сыновья Адама и Евы».

Однако в последующие века мифы также сочинялись и ботовали повсеместно, но человеческие пороки не исчезли, а все больше напоминали о себе и совершенствовались с каждым годом, обретая в немыслимых для нормального человека коварные дела в красочных оболочках. К такому печальному выводу приходишь, изучив уголовное дело основоположника табасаранской советской литературы Жафарова (Джафарова) А. П., поэта, репрессированного в 1937 г. по политической статье 58–10 УК РСФСР и реабилитированного в 1957 г. Причиной всему, как часто наблюдается в среде творческой интеллигенции, – банальная зависть, поскольку А. Жафаров, работая редактором Даггиза, явно выделялся талантом среди земляков-сверстников и за короткое время издал на «латинице» ряд удачных сборников: «Садпи гьадамар» («Первые шаги») (1933 г.), «Их мялийир» («Наши песни») с Д. Раджабовым (1934 г.), «Шад сесер» («Веселые голоса») (1935 г.), «Думуган ва гьамус» («Прежде и теперь») (1935 г.), получил за первую пьесу в родной литературе «Муч1у-валиан акувализ» («От тьмы к свету») в 1935 г. республиканскую премию.

Так, что же тут плохого, если из-под его пера выходили новаторские и гениальные произведения? Завистливая часть интеллигенции Хивского района ДАССР тридцатых годов XX в. объединяется и «строчит сигналы» в соответствующие органы, после чего возбуждается дело №2/4504, где даровитого самородка А.П. Жафарова (Джафарова) обвиняют по четырем позициям как «врага народа». Рассмотрим их по порядку, сохранив лексику, стиль и пунктуацию документов.

1). Согласно обвинительному заключению помощника уполномоченного Хивского РО НКВД Дадаева М. от 20 декабря 1937 года, установлено, что «Жафаров Абулмуслим происходит из семьи торговца-спекулянта, рецидивиста, скотоконокрада, отец его Пирмагомед активный участник кулацко-мульского восстания 1930 г. против Советской власти, образование Жафарова среднее, исключен из рядов ВКП(б) в 1934 г. за рвачество, за умышленное искажение переводов с русского на табасаранский язык важнейших документов партии и правительства, родственно тесно связан с бывшим кулацко-мульским контрреволюционным элементом» [1, с. 13].

Под выражением «за рвачество» имеется в виду, что А. Жафаров допустил ошибки в переведённом на табасаранский язык учебнике Попова по арифметике для начальных классов и получил положенные ему гонорары за изданные его личные труды. В выражении «умышленное искажение переводов» речь идет о том, что, будучи редактором, А. Жафаров перевёл на родной язык речь И. Сталина, где говорилось о победе социализма в СССР. Там действительно было предложение «Советская власть превратилась в непобедимую силу», а переведено было, судя по косвенным признакам, так: «Советская власть превратилась в немогущую победить силу». Как звучит перевод предложения на

табасаранском языке в действительности, оценить трудно, поскольку оригинал в деле отсутствует.

Что же касается характеристики семьи «торговца-спекулянта» Пирмагомеда, отца Жафарова, то в личном деле также отсутствуют какие-либо документы, подтверждающие его причастность к «кулацко-мульскому восстанию в 1930 г.», а также принадлежность к каким-нибудь районным маргинальным «группировкам и элементам».

При составлении хрестоматии для табасаранских школ А. Жафаров перевел и поместил в нее рассказ М. Горького «Дети из Пармы» из цикла «Сказки об Италии», где генуэзцы, встречающие голодных детей рабочих из бастующей Пармы, кричали: «Да здравствует Италия!», «Да здравствует социализм!», «Да здравствует Парма!». Помощник уполномоченного НКВД Хивского района Дадаев М. и сержант госбезопасности Абакаров А., вероятно, не знакомые с творчеством М. Горького, обвинили поэта в том, что он «восхваляет фашистскую Италию и Муссолини». Жафарову А., как он ни старался, не удалось переубедить упрямых силовиков, что речь в рассказе М. Горького идет о событиях 1912 года в Италии.

2). Второе обвинение по статье 58–10 УК РСФСР за антисоветскую агитацию (АСА) гласит, что «А. Жафаров является близким приятелем и ставленником «врага народа» Ханмагомедова Х.Г., по заданию которого искажал переводы важнейших партийных документов на национальный язык».

А. Жафаров не мог быть «ставленником» «врага народа» Х. Ханмагомедова, поскольку еще в 1932 году до знакомства с ним был командирован Табасаранским райкомом ВКП(б) в Даггиз для работы редактором табасаранских изданий. Только в Махачкале они познакомились, и Х. Ханмагомедов обкомом ВКП(б) был определен «политредактором табасаранской литературы». Естественно, без его визы Даглит и Даггиз не допускали текстов к набору в печать.

Заметим, что «враг народа» Ханмагомедов Х.Г. был одним из образованных людей Дагестана. После окончания Ленинградского политеха он работал на различных должностях, а в тридцатые годы XX в. его назначили наркомом местной промышленности ДАССР. Именно в эти неспокойные годы после покушения на С.М. Кирова повсеместно шла борьба между партийными течениями и группировками о путях развития СССР, и «10 сентября 1936 г. обкомом КПСС был снят с работы нарком Х. Ханмагомедов в связи с поступившими материалами о его связи с троцкистом Лелевичем, Томским и другими, а 9 февраля 1937 года исключен из членов партии как чуждый, случайно пробравшийся в ряды партии». Далее читаем: «10 февраля 1937 г. органами НКВД ДАССР арестован и военным трибуналом Северо-Кавказского военного округа 4–15 декабря 1938 г. осужден к высшей мере наказания (ВМН) за вредительство в промышленности и сельском хозяйстве. Военной коллегией Верховного суда СССР ВМН заменена 20-ю годами заключения в исправительно-трудовых лагерях». Но на этой же странице документа Госархива РД через строчку напечатано: «Решением бюро обкома КПСС от 9 февраля 1937 года об исключении из членов партии Ханмагомедова Х.Г. отменено» [2, с. 1].

Отмененное решение бюро Дагестанского обкома КПСС не доведено до НКВД, и Х.Г. Ханмагомедов оказался в лагерях Коми АССР. Тяжелейшие условия быта и труда довели талантливого инженера и руководителя до смерти от чахотки 7 марта 1943 года, а в 1955 году он был реабилитирован.

Народный поэт Дагестана Муталиб Митаров, хорошо знавший А. Жафарова и Х.Г. Ханмагомедова, рассказал нам о судьбе последнего, услышанной им от членов обкома КПСС. Как отмечал поэт, «Дагобком КПСС в 1936 г. командировал наркома для изучения опыта текстильщиков в Англию. По возвращении домой нарком решил доложить о поездке на бюро Дагобкома. В своем выступлении он заявил, что станки англичан за один час в три раза больше производят ткани, чем наши, поэтому надо закупить современные английские станки и оснастить ими «Фабрику им. III Интернационала» в Махачкале, чтобы поднять производительность труда наших ткачих...»

Его тут же прервали из президиума бюро окриками: «Это провокация! Свободная советская ткачиха не может работать хуже, чем угнетенная капиталистами английская ткачиха!» Докладчик напрасно старался объяснить, что ткачихи тут совсем ни при чем, что наши работают не хуже, но у англичанок станки современные с высокой производительностью труда.... Но никто его не хотел ни слушать, ни слышать.... Так он стал «врагом народа» и «английским шпионом». Не за что погубили талантливого инженера и руководителя...» [3].

3). Третье обвинение вызывает, мягко выражаясь, недоумение, так как в этом можно было в то время обвинять кого угодно, поскольку никто из советских органов не интересовался правдивостью доноса. В том же обвинительном заключении написано: «В 1936–37 годы Жафаров Абулмуслим периодически приезжал из Махачкалы в Хив, систематически вел антисоветскую агитацию среди населения, восхваляя «врага народа» Ханмагомедова Х., выражался нецензурно в адрес партии и правительства».

4). Четвертое обвинение в некоторых документах гласит как «Издевательство над советским колхозником». Сегодня это выглядит весьма комично. В упомянутом обвинении написано: «В сентябре 1937 г. Жафаров А. приехал в Хив, сгруппировал вокруг себя бывших рецидивистов, скотоконократов, бандитов и исключенцев из партии, организовал охоту, устроил пьяный дебош, одного колхозника насильно заставил пить водку, а когда тот отказался, заставил его влезть в реку, после чего избил его».

Заметим, в Табасаране хорошо знали, каким заядлым охотником был А. Жафаров. О своем увлечении он написал ряд шедевров, напоминающих «Записки охотника» И.С. Тургенева, и в 1964 г. издал повесть «Хлинцар кайи зиянкар» («Крылатый браконьер»). Многие рассказы из повести были переведены на русский язык и языки народов Дагестана и включены в школьные хрестоматии.

Об обвинении «Издевательство над советским колхозником» нам рассказал сам А. Жафаров в 1969 г., когда мы собирали материал для дипломной работы по теме «Поэзия Абулмуслима Жафарова». После короткой усмешки писатель заявил: «Такое «издевательство» предпочел бы всякий горец.... Это было до моего ареста в сентябре тридцать седьмого года. Мы с друзьями на охоте подстрелили жирного зайца. Решили искупаться и пообедать на речке Мухун вблизи соседнего села Чувек. Речка такая маловодная, что можно перейти ее, не намочив ноги. Когда шашлык из зайца был готов, мы заметили проходившего мимо нас знакомого жителя из с. Чувек. Мы его окликнули и пригласили пообедать с нами. Имя его я не назову, в моей беде он не виноват.... Горец согласился, но сообщил, что торопится в райцентр Хив по делам и решил взять «палочку» шашлыка. Но мы, молодые и задорные, под хохот и аплодисменты заставили его в шутку выпить «маленьковский» стакан водки, притом, стоя в воде в чарыках, «чтобы было прохладно идти пешком оставшиеся до Хива пять километров». Он поблагодарил нас за угощение и с хохотом продолжил свой путь.

Когда он встретился в райцентре со знакомым партийным чиновником, тот спросил, почему от него пахнет водкой. Горец рассмеялся и рассказал о шашлыке с водкой. Так мне издевательски приписали статью «Издевательство над советским колхозником».

Обвинительное заключение из четырех пунктов без всякого допроса было утверждено «тройкой» НКВД ДАССР, и А. Жафарова после «пытки и издевательств со стороны допрашиваемого следователя», «голодных дней и угроз пистолетом», обессиленного заставили подписать заранее составленные одним почер-

ком документы. Поэт наивно надеялся добиться справедливости, но ни нормальных допросов, ни очных ставок, ни судебных заседаний так и не было. Только в Ивдельском лагере НКВД Свердловской области он узнал о своей политической статье 58–10 УК РСФСР, предусматривающей «врагу народа» десять лет заточения в лагере, где политзаключенные при тридцатиградусном холоде работали на лесоповале и выполняли обязательный план, чтобы не умереть с голоду.

О том, что испытал физически слабый и морально сломленный «враг народа» в лагерях ГУЛАГа, написал А. Жафаров в своей неоконченной автобиографической повести «Накъвди концерт» («Концерт в могиле») [4, с. 261–301], опубликованной после его смерти. В ней впервые в табасаранской литературе, да и в дагестанской также, автор пишет о чудовищных картинах сталинских лагерей, где в дремучей и холодной тайге на севере Урала, без следствия и судебного разбирательства гибли на лесоповалах как отпетые уголовники («братва») и женщины легкого поведения, так и политические заключенные, большей частью представители технической и творческой интеллигенции. Как пишет автор, «после высадки из «теплушек» сотни километров в глухой тайге более пятисот «врагов народа» прошли пешком на север по колено в снегу. Дощечки, прибитые к стволам деревьев-ориентиров направления со словами «Смерть врагам народа!», частенько встречались по пути. Наконец, остановились у большого дырявого барака, напоминающего гнилой сарай. Здесь вдали от людей и всякой цивилизации на берегу замерзшей реки мы должны были жить и готовить шпалы и бревна для народного хозяйства...» [4, с. 267].

Неоконченная повесть состоит из пяти рассказов: «Предисловие», «Сожженное письмо», «Тупица», «Похоронная бригада» и «Кровавая речка», объединенные общей лагерной тематикой. Талантливому писателю ничего не нужно было придумывать для своей повести. Ежедневные чудовищные нечеловеческие проявления надзирателей и начальства, доставляющие им «удовольствие», издеательства «блатных» над «политическими» – все было вокруг. Новаторское произведение табасаранской литературы напоминает «Колымские рассказы» Варлама Шаламова. «Враги народа» в Ивдельском лагере НКВД не представляли никакой ценности для начальства. Каждым утром специальная похоронная команда вывозила из бараков замерзшие тела – пять, шесть, иногда до десяти. Но здесь велась точная статистика живых и мертвых. Этого требовали из Москвы ежемесячно.

Отдельные эпизоды из жизни в Ивдельлаге впечатляют своим натурализмом. Описывая увиденное в похоронной бригаде, ничего автор не старается приукрашивать для эффективности. Все итак за душу берет:

« – Гражданин начальник, труп длиннее ящика, не знаю, как быть. Что делать? – спросил кучер из бригады у проходившего мимо начальника.

Начальник, молча, залез на арбу, положил голову замерзшего трупа на край ящика и прыгнул на его грудь. Голова легко отломилась по шее.

– Так надо! Брось голову в ящик, – приказал довольный собой начальник» [4, с. 290].

...После освобождения из лагеря, где фактически находился тринадцать лет, писатель был реабилитирован в 1957 году. С первых дней свободы А. Жафаров начал творить, ведь сколько сюжетов накопилось в его авторском воображении. За двенадцать лет до смерти он издал шесть поэм («Тайна Дюрка» (1959), «Живых не хоронят» (1966), «Урожайный год» (1967), «Охотник с седой бородой» (1968), «У мавзолея» (1968), «Ради жизни» (1969), две повести («Крылатый браконьер» (1964), «Дорога в завтра» (1965), одну пьесу («Тарикули» (1967), десятки рассказов и сотни стихотворений. Чувствуя свою близкую кончину из-за лагерной чахотки, писатель начал работать над повестью «Накъвди концерт» («Концерт в могиле»), которую невозможно было опубликовать в то время. Но он писал до конца жизни.... Повесть не была завершена, ибо самоубытный поэт, писатель, драматург, член Союза писателей СССР, А. П. Жафаров в 60 лет ушел из жизни 19 декабря 1969 года, став жертвой зависти и идеологической травли.

Библиографический список

1. ГКУ «ЦГА РД». Фонд № п-1; дело № 2/4504; л. 13.
2. ГКУ «ЦГА РД». Фонд № п-1; опись 82 а; дело № 57; л. № 1.
3. Из нашей беседы с Народным писателем Дагестана М.М. Митаровым в 1982 г.
4. Жафаров А.П. *Накъвди концерт. Уьмур бадали*. Сост. Ш. Казиев. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2009: 261 – 301. (На табас. яз.).

References

1. GКУ «CGA RD». Fond № p-1; delo № 2/4504; l. 13.
2. GКУ «CGA RD». Fond № p-1; opis' 82 a; delo № 57; l. № 1.
3. *Iz nashej besedy s Narodnym pisatelem Dagestana M.M. Mitarovym v 1982 g.*
4. Zhafarov A.P. *Nak'vdi' koncert. U'mur badali*. Sost. Sh. Kaziev. Makhachkala: Dag. kn. izd-vo, 2009: 261 – 301. (Na tabas. yaz.).

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 070.15

Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Printed Mass-Media Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru*

Magomedova M.P., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: i.am.gorolova@gmail.com*

ILLUSTRATIONS IN MODERN DAGHESTAN PUBLIC-POLITICAL MEDIA. The article studies problems of compositional and graphic design of modern Dagestan periodicals during the transformation of the entire journalism system. The article shows the features of the use of illustrations in local weekly publications, the place in the newspaper of such elements as photography, lead, sketch, diagram, graphic, drawing, table, etc. The study uses scientific methods of empirical level, as description, comparison, measurement, experiment, modeling. In particular, a comparative analysis of local media with a national publication "Rossiyskaya Gazeta" is conducted.

Key words: mass-media, information, information resource, policy, state, society.

Г.А. Магомедов, канд. ист. наук, доц. каф. печатных СМИ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mgamid@mail.ru

М.П. Магомедова, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: i.am.gorolova@gmail.com

ИЛЛЮСТРАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ДАГЕСТАНСКИХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ СМИ

Статья посвящена проблемам композиционно-графического оформления современных дагестанских СМИ в период трансформации всей системы журналистики. В ней показаны особенности использования графики в дагестанских общественно-политических изданиях, место в газете таких элементов, как лид, зарисовка, инфографика, диаграмма, чертеж, таблица и др. В исследовании использованы научные методы эмпирического уровня, такие, как описание, сравнение, измерение, эксперимент, моделирование.

Ключевые слова: композиция, графика, газета, жанр, фоторепортаж, фотозарисовка, модель, тип.

Важную составляющую газетной практики на современном этапе развития региональной прессы представляют собой иллюстрации разного вида и характера. Термин иллюстрация происходит от «illustration» (освещение). Иллюстрации всегда содержат только графическую информацию, которую читатели воспринимают намного быстрее и воздействует на них намного эффективнее текстов. Без использования каких-либо иллюстраций журналистский контент будет абсолютно неполноценным, поскольку сплошной текстовый контент намного сложнее воспринимается аудиторией [1, с. 102].

Все печатные иллюстрации можно подразделить на две группы. Первая – фотографии и иная иллюстрация, получаемая с помощью фотокамеры или сотовых телефонов. Вторая – графика в чистом виде, которая исключает элементы фото, то есть карикатуры, схемы, зарисовки, рисунки, чертежи, графики и т. д.

Материалом исследования послужили печатные издания республиканские общественно-политические еженедельники «Черновик» и «Свободная республика». Репортажный снимок популярен как в «Черновике», так и в «Свободной Республике», чаще всего встречаются фотографии митингов и забастовок.

Фотообвинение встречается редко, в исследованных нами номерах «Черновика» были фотографии, посвященные одной теме, на первой – канализационный «ручей», который протекает по поселку, а на второй – втекает в КОР (Канал Октябрьской революции).

Важное место в газете занимает фотореклама, показывающая образцы различных товаров, продукцию различных видов производства [2, с. 54].

Несмотря на то в «Черновике» есть восьмиполосное рекламное приложение «Средний класс», реклама в газете размещена практически на каждой полосе, и, как правило, к каждой прилагаются фотографии различных товаров.

Наряду с фоторекламой значительное место отводится фотопортрету, которому присущи два качества: глубина проникновения в суть человеческого характера и стремление к наивысшей достоверности передаваемых на фотографии деталей. Портрет передает индивидуальные черты модели.

В дагестанских еженедельниках преобладают фотопортреты самих журналистов, это связано с повышением внимания к личности журналиста.

В газете «Свободная Республика» фотографии авторов рубрик расположены в правом нижнем углу полосы. Там же указаны номера их телефонов, для обратной связи с читателями. В «Черновике» – это фотографии авторов колонок.

Контент путевого очерка или зарисовки местами сопровождается фотопейзажем, который знакомит аудиторию газеты с описываемой местностью, пропуская увиденное сквозь призму собственного субъективного восприятия.

Фоторепродукция – это репродукция картин, документов, книжных страниц, фрагментов газетных и журнальных публикаций, кинокадры и т. д. [3, с. 28].

К фоторепродукции прибегают в обеих газетах. В «Свободной республике» в №11 был кадр из рекламы, в № 14 – фотографии диплома и т. д., в «Черновике» во многих номерах представлены копии писем, которые приходят в редакцию от различных структур, письма самих журналистов, была репродукция картины Заиры Астемировой. В «Российской газете» фоторепродукции встречаются гораздо чаще, чем в наших еженедельниках, там часто можно встретить фрагменты из фильмов, исторические фотографии, репродукции различных бумаг, фрагментов книг и т. д.

При необходимости в газете нередко может использоваться фотомонтаж – соединение нескольких фотоснимков [4, с. 43].

В «Свободной Республике» фотомонтаж встречается, но редко.

К нефотографическим иллюстрациям относят рисованные зарисовки, карикатуры, шаржи и инфографику: диаграммы, графики, карты, картосхемы, чертежи, таблицы и т. д.

Из инфографики в «Свободной Республике» очень популярна круговая диаграмма. Она позволяет узнать результаты опросов населения по разным вопросам. В рубрике «Честный кризис» – таблица котировок, турнирные таблицы в «Спорт – life» и т. д. С.Л. Уразова [5, с. 180] и М.Н. Ким [6, с. 72] выделяют принцип «мультивариативности», его суть заключена в необходимости создания современными СМИ контента, который впо-

следствии может быть размещён на различных площадках без серьёзной адаптации.

Немного слов об особенностях верстки. В обеих газетах преобладает разделительный метод верстки. В газете «Свободная Республика», на первой полосе часто встречаются самые разные жанры иллюстраций, в каждом номере они располагаются по-разному.

С семантической точки зрения привлекательнее в газете или журнале смотреть фотографии, показывающие объект в движении, то есть снимки репортажного стиля. Снимок, на котором герой сфотографирован именно в тот момент, когда он прыгает, выглядит эмоционально. Это всегда очень привлекает внимание читателя.

При размещении фото и иной иллюстрации очень важно иметь в виду и такие параметры, как направление иллюстрации и её размер.

Направление фотографии определяется тем, в какую сторону «смотрит» изображённый на ней человек. Располагать фотографии необходимо так, чтобы люди на них были направлены внутрь газетной полосы, а не наружу.

Важнейшая функция заголовочного комплекса – это первоначальное привлечение внимания читателей, то есть, использование функции «капкана». Заголовки помогают читателю оперативно ознакомиться с содержанием газеты или журнала, разобраться, о чём сообщают публикации издания, понять важное в материале.

Умение редакционного коллектива использовать заголовки в номере часто определяет решение читателя – купить газету и прочитать определенные тексты, заголовки которых показались ему интересными, или поступить иначе и не покупать печатное издание.

Заголовочный комплекс вбирает в себя практически все информационные свойства журналистского произведения: событие, оценочные суждения, время и место действия, определенный жанр, оригинальность, направленность публикации к социальной группе.

Если заголовочный комплекс в газете не несёт смысловую нагрузку (абстрактное словосочетание, устоявшаяся фраза, штамп), он чаще всего не привлечет внимание аудитории. И при всем этом заголовочный комплекс должен быть не растянутым, простым, доступным, кратким, по мере возможности. Аббревиатура и иностранные слова в заголовке не приветствуются.

Мультимедийность в техническом отношении понимается как компьютерная система, включающая в себя текстовые компоненты [7] и применительно к СМИ мультимедийность – это характеристика представления информации с помощью различных медийных платформ [8, с. 202].

Таким образом, можно сделать вывод, что на практике существуют только два варианта расположения по горизонтали утолщенного комплекса или его основной части:

1. Ярко выраженная симметрия;

2. Подчеркнутая асимметрия с соблюдением надлежащих пропорций [9, с. 89].

Рассмотрим оформление заголовочного комплекса в республиканском общественно-политическом еженедельнике «Черновик».

В самой верхней части полосы дается колонцифра (в углу), рядом название газеты, номер и дата.

Название рубрики здесь дается не сверху заголовка, как обычно в газетах, а снизу сбоку в вертикальной форме. Заголовок верстается чаще всего в одну строку. Допускается и большее количество, например, если текст сверстан в нескольких колонках.

Сам заголовок берется в квадратные скобки, что является элементом украшения и средством привлечения внимания. Используются также подзаголовки внутри текстов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в дагестанских общественно-политических еженедельниках фото и иная иллюстрация занимает значительное место, приветствуется «игра шрифтов», используются разнообразные формы в оформлении заголовочных комплексов.

Библиографический список

1. Серов С.И. *Стиль в графическом дизайне*. Москва, 2011.
2. Табашников И. *Газета и дизайн*. Тюмень, 1994.
3. Консон Г.Р. *Метод целостного анализа художественных текстов*. 2-е изд., исправ. Москва: Нобель-Пресс, Lennox Corp., 2013.
4. Киселев А. П. *От содержания – к форме. Основные понятия и термины газетного оформления*. Москва, 1995.
5. Киселев А.П. *Типологические исследования газеты*. Москва, 1997.
6. Уразова С.Л. Конвергенция как фактор жизнеспособности массмедиа в цифровой среде. Творческий аспект. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; 5 (1): 287 – 293.
7. Мультимедиа. *Научно-технический энциклопедический словарь on-line*. Словари и энциклопедии on-line. Проект Academic.ru. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes/>
8. Лукина М.М. Интернет-СМИ как часть медиасистемы. *Интернет-СМИ: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов*. Под. редакцией М.М. Лукиной. Москва: Аспект Пресс, 2010.
9. Лотман Ю.М. Текст и функция. *Статьи по семиотике культуры и искусства*. Санкт-Петербург: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2002.

References

1. Serov S.I. *Stil' v graficheskom dizajne*. Moskva, 2011.
2. Tabashnikov I. *Gazeta i dizajn*. Tyumen', 1994.
3. Konson G.R. *Metod celostnogo analiza hudozhestvennykh tekstov*. 2-e izd., isprav. Moskva: Nobel'-Press, Lennox Corp., 2013.
4. Kiselev A. P. *Ot soderzhaniya – k forme. Osnovnye ponyatiya i terminy gazetnogo oformleniya*. Moskva, 1995.
5. Kiselev A.P. *Tipologicheskie issledovaniya gazety*. Moskva, 1997.
6. Urazova S.L. Konvergenciya kak faktor zhiznesposobnosti massmedia v cifrovoy srede. Tvorcheskij aspekt. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobacheskogo*. 2011; 5 (1): 287 – 293.
7. Multimedia. *Nauchno-tehnicheskij 'enciklopedicheskij slovar' on-line*. Slovarei i 'enciklopedii on-line. Proekt Academic.ru. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes/>
8. Lukina M.M. Internet-SMI kak chast' mediasistemy. *Internet-SMI: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Pod. redakciej M.M. Lukinoj. Moskva: Aspekt Press, 2010.
9. Lotman Yu.M. Tekst i funkciya. *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva*. Sankt-Peterburg: Gumanitarnoe agentstvo «Akademicheskij projekt», 2002.

Статья поступила в редакцию 27.06.18

УДК – 81'44

Agayeva Z.T., postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: javadova18@bk.ru

COMMUNICATION BETWEEN THE COMPONENTS OF MEANINGFUL STRUCTURE OF A TEXT. The article considers the means of communication between the components of the semantic structure of the text on the material of the Russian language. The work describes structural-semantic features of the sentences, which form a complex syntactic whole. Particular attention is paid to a problem of interrelation of sentences in the compositional-semantic structure of a complex syntactic whole. The semantic connection between the previous context and the subsequent sentences of the text is provided by lexico-grammatical means of communication.

The correct use of these means of communication plays an important role in text formation. The text reflects two types of connection between the sentences: external communication and internal communication.

Key words: text, complex syntactic whole, lexico-grammatical means of communication, connection of sentences, external communication, internal communication.

3.Т. Агаева, аспирант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: javadova18@bk.ru

СРЕДСТВА СВЯЗИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА

В статье рассматриваются средства связи между компонентами смысловой структуры текста на материале русского языка. Освещаются структурно-семантические особенности предложений, составляющих сложное синтаксическое целое. Особое внимание уделяется проблеме взаимосвязи предложений в композиционно-смысловой структуре сложного синтаксического целого. Смысловая связь между предыдущим контекстом и последующими предложениями текста осуществляется лексико-грамматическими средствами связи. Правильное использование этих средств связи играет важную роль в текстообразовании. В тексте отражаются два вида связи между предложениями: внешняя связь и внутренняя связь.

Ключевые слова: текст, сложное синтаксическое целое, лексико-грамматические средства связи, связь предложений, внешняя связь, внутренняя связь.

Текст как целое речевое произведение и отдельные его единицы мыслятся только через понятие связности. Исследователи непременно подчёркивают эту особенность текста, сосредотачивая внимание на внешних средствах создания связности. Как правило, рассматриваются языковые сигналы связи соседствующих предложений в рамках единого целого. Однако понятие связности предполагает не только наличие внешних примет сцепления предложений, но и наличие внутренней, семантической, глубинной связи всех смыслов (или большинства смыслов), из которых состоит фрагмент текста.

Исследователями названы и определены многие важнейшие особенности текста [1]. Так, Г.Г. Почепцов различает два уровня текста – дискурсивный и композитный. Дискурсивный уровень – это речевая связность текста, а композитный – это текстовое целое со своей жанрово-специфической организацией [2].

В.В. Одинцов отмечает, что «всякий текст внешне организуется как линейная последовательность знаков, но восприятие его не может быть чисто линейным процессом» [3, с. 108]. С этими точками зрения соотносятся взгляды Г.Г. Инфантовой, утверждающей, что связность текста и его цельность – разные понятия. Связность текста проявляется в связи предложений, а цельность – это характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры и определяется на всем тексте [4, с. 75]. Освещая эти положения, М.И. Откупщикова пишет «Следует различать связность и цельность текста. Связность обычно является условием цельности, но цельность не может полностью определяться через связность» [5, с. 46].

В лингвистике выход за пределы отдельного предложения и рассмотрение сложного синтаксического целого (ССЦ) как компонента текста и текста как целого речевого произведения является общепризнанным [6]. Характер и тип связности неодинаковы в текстах разной коммуникативной заданности, например, в текстах-информациях, научных текстах, сводах правил, в художественных текстах. Разнообразнее и сложнее представлены средства создания связности в текстах художественных произведений, в которых синтезируются важнейшие функции языка: функция сообщения с функцией эстетического воздействия на читателя.

Рассматривая ССЦ как синтаксическую единицу сверхфразового уровня, лингвисты стремятся отыскать формальные критерии этой единицы, установить степень грамматичности её компонентов. «Грамматичность текста, – пишет Г.В. Колшанский, – есть прежде всего последовательность сцепления высказываний, объединённых некоторой общей темой, идеей, предметом обсуждения» [7, с. 62].

Лингвистический подход к тексту нацелен на раскрытие типичного строения текста вообще, всякого текста, его языковой, структурной и композиционной оформленности. Для текста в этом плане характерны свои основные признаки: 1) смысловая автономность (смысл текста – это его содержательная сторона, т. е. та информация, для передачи которой и был написан текст); 2) языковая, структурная, композиционная и стилистическая оформленность; 3) коммуникативная направленность текста, т. е. соответствие его целям, условиям и адресату, которые предопределили данный текст; 4) связность или взаимозависимость предложений в тексте и средства связи. Связность достигается

лексико-семантическими, морфологическими, синтаксическими и стилистическими средствами.

«Сцепление высказываний» происходит по-разному: с помощью таких лексико-грамматических средств связи, как союзы, частицы, вводные слова, видо-временная соотносительность глагольных сказуемых, местоимения, повторение слов, наречия и т. д. Такие фразовые скрепы называются средствами межфразовой связи. Эти средства связи неоднородны по своему составу (лексические и грамматические), что они далеко не одинаково выполняют эту функцию, что степень их употребительности в разных функциональных стилях различна, что они могут по-разному комбинироваться в целях создания связности текста.

Рассмотрим некоторые лексико-грамматические средства связи между компонентами ССЦ.

Союзы, во-первых, объединяют смежные предложения, во-вторых, с их помощью более четко устанавливаются смысловые отношения между компонентами. Например: *Шёл только одиннадцатый час, но улицы были совершенно пусты. Да и громады домов с черными, затемненными изнутри окнами казались нежилыми* (А. Чаковский. Блокада). Здесь союз *да и* – единственное средство межфразовой связи, союз выражает присоединительные отношения.

Контекстное сцепление предложений вовлекает в круг «гибридных» слов все большее количество частиц, которые или самостоятельно, или в сочетании с союзами, вводными словами или наречиями функционируют в качестве фразовых скреп. Однако языковеды неоднократно отмечали возможность перехода частиц в союзы. В.В. Виноградов писал: «Границы частиц и союзов пересекаются, а иногда становятся очень зыбкими, текучими» [8, с. 523]. При этом сохраняется их лексико-грамматическое значение, что способствует наиболее точному оформлению логико-смысловых отношений между смежными предложениями. Обычно в указанной функции употребляются частицы *вот, вон, даже, именно, только, еще, же, ведь*. Например:

У ворот я остановился. *Вот*, он, наш двор. *Вот* уже зажгли знакомый фонарь возле шахты Метростроя, тот, что озаряет по ночам наши комнаты. *А вон* высоко, метром с трубой, три окошка нашей квартиры, и на пыльных стеклах прежней отцовской комнаты, где подолгу когда-то играли мы с Ниной, отражается луч заходящего солнца (А. Гайдар. Судьба барабанщика).

В данном ССЦ с помощью указательных частиц *вот, вон* наиболее отчетливо оформляются перечислительные отношения, отражается пространственная точка зрения рассказчика при описании действительности.

Некоторые группы вводных слов приближаются по функции к союзам, так как с их помощью объединяются законченные смежные предложения или части текста. Сходство вводных слов с союзами и частицами обнаруживается в том, что вводные слова помогают более точно и определенно выразить смысловые отношения между смежными предложениями. Например:

Под вечер этого дня я с отуманенною головою задумчиво возвращался к себе. Странные речи Тыбурция ни на минуту не поколебали во мне убеждения, что «воровать нехорошо». *Напротив*, болезненное ощущение, которое я испытывал раньше, еще усилилось (В. Короленко. В дурном обществе).

Видо-временная соотносительность глаголов-сказуемых предполагает зависимость видо-временного значения каждого

последующего глагола от каждого предыдущего. Глагольная временная соотносительность создает единство модально-временного плана в ССЦ и выражает временные отношения последовательности или одновременности.

Соотносительность времен глаголов-сказуемых в ССЦ с цепными связями между компонентами имеет важное значение в создании семантической целостности сложного единства. Цепная связь сама по себе не создает движения времени. Динамизм и статичность ССЦ зависит прежде всего от видо-временных форм глаголов-сказуемых. В ССЦ с цепными связями употребляются различные видо-временные формы глаголов: прошедшее совершенного вида, прошедшее несовершенное, настоящее несовершенное, сочетания этих форм. Рассмотрим некоторые примеры:

Матвей *попрощался* с ним и шутливым голосом еще раз *поблагодарил* хозяйку за воду. Она *поклонилась* ему почти в пояс и *ответила* с прежним недоуменным выражением лица:

– Не взыщи, когда чего не так. Нету у нас квасу-то.

Матвей напоследок *кивнул* старикам и *зашагал* вдоль широкой длинной улицы Дегтярей (К. Федин. Костер). Здесь два ряда соотносительных глагольных форм; первый ряд: *попрощался*, *поблагодарил*, *кивнул*, *зашагал* – ими обозначаются действия, принадлежащие Матвею (Π_1). Второй ряд: *поклонилась* и *ответила* – ими обозначены действия хозяйки (Π_2). Действия второго субъекта вызваны и обусловлены действиями первого субъекта.

В ССЦ с параллельными связями видо-временная соотносительность глагольных сказуемых играет исключительно важную роль. В них временные планы размещаются как бы параллельно друг другу, не пересекаясь и не проникая взаимно один в другой. Например: 1) *Доцветают* пионы. *Всплывают* первые розы. *Раскрываются* первые космеи (Г. Николаева. Наш сад).

В качестве средств междфразовой связи в ССЦ употребляются различные местоимения: личные, указательные, притяжательные, определительные. Своеобразие лексического значения местоимений обусловлено синсемантической природой этих слов. Многие местоимения выполняют заместительную функцию в речи: они употребляются вместо имен, обозначающих предметы или их свойства. Заместительная и указательная функции местоимений делают его важнейшим средством связи смежных предложений в единое семантико-синтаксическое целое.

Особенно частотны в данной функции личные местоимения *он, она, оно, они* в именительном или косвенных падежах, указательные местоимения *это, этот, тот, такой* и др. Они оформляют цепную связь между компонентами ССЦ, служат показателями сходства, тождества обозначаемого ими лица или предмета с лицом или предметом, обозначенным существительным, обычно стоящим непосредственно перед этим местоимением. Например:

В танковом училище все двери были распахнуты настежь – и хоть шаром покати! Только на плачу стояли *две танкетки с экипажами*. *Они* были оставлены здесь впредь до дальнейших распоряжений (К. Симонов. Живые и мёртвые).

Для связи смежных предложений употребляются и разные группы наречий. Среди них следует прежде всего выделить группу наречий местоименного происхождения: *тогда, всегда, тут, там, здесь, сюда, отсюда, оттуда, потом, затем, сейчас, тотчас, сегодня, теперь* и другие. В силу того, что данные наречия в своей основе содержат местоименный элемент, они синсемантически. Их конкретное лексическое наполнение происходит лишь в контексте. Например:

Забрав свои трофеи, я возвратился *на бивак*. *Там* все уже были в сборе, палатки поставлены, горели костры, варился ужин (В. Арсеньев. Дерсу Узала).

В создании связности ССЦ, в его завершенности и монотемности большую роль играет лексический повтор, то есть целенаправленное повторение лексических единиц из предыдущего предложения в последующем.

Лексический повтор может выполнять только синтаксическую функцию связи, т. е. быть стилистически нейтральным, и может одновременно со строевой ролью «подчеркивать значимость новых сведений», т. е. служить «стилистическим приемом, акцентирующим внимание читателя на семантике повторяющихся слов и содержании предложений, в которых они находятся» [9, с. 136]. Рассмотрим пример:

Кирилл вскочил на ноги и поднял *цель*. *Цель* все больше сгруживалась в кучки, устремляясь в проходы между сараем с непрерывной стрельбой и возникавшими без всякой команды с грозно-отчаянными криками «ура» (К. Федин. Необыкновенное лето).

Здесь синтаксическая цепная связь между предложениями (дополнение – подлежащее) оформляется посредством лексического повтора. Это повтор отдельного слова-существительного, неосложненный, контактный, нейтральный в стилистическом плане.

Логическое движение мысли в тексте отражают две разновидности связи самостоятельных предложений: внешняя связь и внутренняя связь [10, с. 48].

Внешняя связь реализуется с помощью слов, не являющихся членами предложений, – союзов, частиц, повторов, вводных слов и т. д. Эти средства связи выражают собственно семантические отношения между предложениями, отражают семантическую динамику текста. Например: Фазы Венеры доказывают, что эта планета светит отраженным светом подобно Луне. *Отсюда вытекало, что* планеты физически сходны с Луной. Луна же, благодаря открытиям Галилея, рассматривалась как тело, принципиально не отличающееся от Земли. *Таким образом*, в последнем счете фазы Венеры доказывали единство небесных тел, что и было важнейшей стороной гелиоцентризма (г. «Комс. правда», 21. 05. 2014). Выделенные средства выражают отношения следствия (*отсюда вытекало, что*), сопоставления (*же*), обобщенного вывода (*таким образом*).

Внутренняя связь осуществляется с помощью членов предложений, фрагментов предложений или же в ее реализации принимают участие целые самостоятельные предложения.

Простейшим выражением внутренней связи является такая, при которой компоненты двух самостоятельных фраз относятся к одному денотату. При этой связи чаще выступают повторы или местоименные замены. Например:

(1) *Скворцы* для нас всегда желанные гости. (2) Прилетают *они* немного позже грачей, когда уже в поле много проталин и солнышко как следует пригревает.

(3) Вот *они* целой стайкой хлопотливо бегают по оттаявшей земле. (4) *Их* ярко-черные, блестящие *перышки* так и переливаются на солнце. (5) Скачут *скворцы* по полю, ищут в земле червей, слизняков, жучков разных. (6) Это *их* любимая *пища* (Г. Скребицкий).

Здесь благодаря личному местоимению *они* 2-е и 3-е предложения соединяются с 1-м (*скворцы – они*). Связь «подлежащее-подлежащее». 3-е предложение связано со 2-м повторением (*они – они*). Связь также «подлежащее-подлежащее». 4-е предложение связано с 3-м, а 6-е с 5-м притяжательным местоимением *их* (*они – их перышки, скворцы – их пища*).

Во всех проанализированных предложениях местоимения указывают на существительное *скворцы*, замещают его, и благодаря этому образуют смысловое и структурное единство.

В заключение необходимо отметить, что общность темы является смысловым стержнем для объединения группы предложений в составе ССЦ. Если ССЦ, с одной стороны, является интегрирующей единицей по отношению к предложениям, то с другой стороны, оно само может входить на правах конституента в единицу более высокого порядка, объединяющую два или более ССЦ. Текст имеет более широкую референцию, чем ССЦ, и тема текста состоит из подтем, являющихся смысловыми ядрами ССЦ.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
2. Почепцов Г.Г. Прагматика текста. *Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств*. Калинин: КГУ, 1980.
3. Одинцов В.В. *Стилистика текста*. Москва: Наука, 1980.
4. Инфантова Г.Г. Современные тенденции реализации текстовых категорий цельности, связности и расчлененности. *Филологические науки*. 2008, № 6: 74 – 78.
5. Откупщикова М.И. *Синтаксис связного текста*. Ленинград: ЛГУ, 1982.
6. Мальчева Н.В. *Текст и сложное синтаксическое целое: системно-функциональный анализ*. Ростов-на-Дону: АПСН, 2003.
7. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука, 1984.

8. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
9. Солганик Г.Я. *Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое)*. Москва: Высшая школа, 1973.
10. Чернухина И.Я. *Очерк стилистики художественного прозаического текста (факторы текстообразования)*. Воронеж: ВГУ, 1977.

References

1. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
2. Pocheptov G.G. *Pragmatika teksta. Kommunikativno-pragmaticheskie i semanticheskie funktsii rechevykh edinstv*. Kalinin: KGU, 1980.
3. Odincov V.V. *Stilistika teksta*. Moskva: Nauka, 1980.
4. Infantova G.G. *Sovremennye tendentsii realizatsii tekstovyykh kategoriy cel'nosti, svyaznosti i raschlenennosti. Filologicheskie nauki*. 2008, № 6: 74 – 78.
5. Otkupshchikova M.I. *Sintaksis svyaznogo teksta*. Leningrad: LGU, 1982.
6. Malycheva N.V. *Tekst i slozhnoe sintaksicheskoe celoe: sistemno-funktsional'nyy analiz*. Rostov-na-Donu: APSN, 2003.
7. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
8. Vinogradov V.V. *Russkiy yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
9. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika (slozhnoe sintaksicheskoe celoe)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1973.
10. Chernuhina I.Ya. *Ocherk stilistiki hudozhestvennogo prozaicheskogo teksta (faktory tekstoobrazovaniya)*. Voronezh: VGU, 1977.

Статья поступила в редакцию 03.08.18

УДК 81-2

Maslov A.A., Doctor of Sciences (History), Professor, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia), E-mail: amaslov@hse.ru

Prosvirkina I.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: prosvirkina.irina@yandex.ru

Bulakhtina T.A., student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: mrs_tana@mail.ru

THE STYLE OF EXPRESSION OF TEMPORARY CATEGORIES IN THE LI BO'S POETRY. The paper discusses the key notions and vocabulary used by the Chinese poet and intellectual Li Bo of Li Bai (8 c.) for the description of time and temporary continuum. Following the Tang period poetic tradition Li Bo implemented two groups of notions. The first one is represented by the direct indication to the particular moment ("today", "in the past"), the second one is represented by indirect description by some "signs" affiliated with concealed symbolic meaning, such as "the shadow of bamboo", the "coocoo cry", "the wind from the East", "drinking dancing in the mountains", etc. The continuum could be expressed by the binary oppositions like "past-present" (gu – jin), "late night – early morning" (xiao – xiao), "autumn – springtime" (qiu – chun), etc. At the same time "moon" became a symbol of eternal and unchangeable. By trying to overcome worldly discreet structures and to address directly to the temporary continuum Li Bo establishes just a starting point ("ancient time" or "in the past" – gu) and a present moment point ("today" of "right now" – jin) without any events in the middle. This sudden and inversive transfer from "present" to "past" is expressed in the terms of "suddenness" (ou), "distance" (yuan), visualization of the "moon of the past times" (gu shi yue), etc. At the same time the immersion to the "past" is equal to the gaining of sudden wisdom and is the allusion of the attainment of enlightenment.

Key words: lexical explication of time, temporary notions, cultural semantic, Chinese language worldview, Chinese poetry, Li Bo.

А.А. Маслов, д-р ист. наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: amaslov@hse.ru

И.И. Просвиркина, д-р пед. наук, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: prosvirkina.irina@yandex.ru

Т.А. Булахтина, студент, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: mrs_tana@mail.ru

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕННЫХ КАТЕГОРИЙ В СТИХОТВОРЕНИЯХ ЛИ БО

В статье проанализированы различные способы выражения временных категорий в стихотворениях китайского поэта Ли Бо. Выделены темпоральные лексические единицы, указывающие на время («сегодня», «в прошлом»), описаны некоторые символы («тень бамбука», «кокосовый крик», «ветер с Востока» и т. д.). Авторы считают, что важную роль в поэтической системе Ли Бо сыграли художественные средства выразительности, такие как антитеза («Поздняя ночь – раннее утро» (сяо – сяо), «осень – весна» (цю – чунь) и т. д.), прецедентные феномены. В то же время в стихотворениях Ли Бо время является символом сиюминутности жизни, обретение внезапной мудрости. Понимание глубинного смысла темпоральных лексических единиц, с помощью которых фиксируется «время» в поэтическом тексте Ли Бо, невозможно без расшифровки прецедентных феноменов и символов китайского языкового сознания, отражающего национальную картину мира, а также особой эстетики, образности поэтического мира поэта.

Ключевые слова: лексическая экспликация категории «время», темпоральная лексика, культурная семантика, китайская языковая картина мира.

Экспликация темпоральных лексических единиц во многом зависит не только от стабильных лексических единиц, очевидно указывающих на временную протяженность или отдельно взятый момент, но и от использования символических образов, так или иначе связанных со временем и пространством, причем в ряде случаев эти образы воспринимаются только «изнутри» культуры и могут быть «прочитаны» только ее носителями. Пространство и время – основные категории, отражающие мир, поэтому в языкознании исследованию способов экспликации данных категорий уделяется особое внимание. Так, Н.Д. Арутюнова отмечает роль категории времени в развитии языка: «Время воздействует на язык извне и изнутри... Время стимулирует развитие языка и вместе с тем налагает на него ограничения, которые язык вы-

нужден преодолевать» [1, с. 5 – 6]. Нельзя не согласиться с тем, что любой язык ищет способы преодолеть дискретность лексических единиц при описании временного континуума и нередко прибегает к сочетанию явных указателей на дискретную временную точку («вчера», «сегодня», «в прошлом») и символических образов времени (в китайском языке, например, луна, кукушка, сороки и т. д.)

Во многих научных трудах, посвященных способам выражения «пространства» и «времени», данные понятия представлены как тесно связанные, и часто только в рамках этой взаимосвязи исследователи описывают непрерывность движения материи. Несмотря на тесную связь данных категорий экспликация категории «время», в частности, темпоральные лексические едини-

цы, исследованы современной наукой недостаточно. В научных трудах, в которых исследуются лексические единицы, обозначающие время (темпоральные единицы), данная проблема изучается в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах. Исследование темпоральных языковых единиц освещается в работах В.П. Гак, Ю.Д. Апресяна, Е.Г. Крейдлина, В.А. Плунгяна, Н.И. Толстого, С.М. Толстой, В.И. Тхорика, Н.Ю. Фанян, Е.С. Яковлевой и многих других. Но в области китайского языка подобных исследований проводится недостаточно, что обуславливает актуальность темы, к которой мы обращаемся. Важность нашего исследования связана ещё и с тем, что развитие любого языка отражается в языковых единицах, обозначающих время, а темпоральные единицы языка отражают самобытность восприятия категорий, в частности – времени. В художественном же тексте, особенно поэтическом, данные языковые единицы приобретают особое образно-символическое значение. В связи с этим мы обратились к анализу лексических единиц, обозначающих время, в текстах стихотворений Ли Бо (701–762 гг.) – известного китайского поэта. Анализ темпоральных единиц на материале поэтических текстов, на наш взгляд, не только позволит осознать культурологические особенности лексических единиц китайского языка, обозначающих время, но и научиться понимать смысл образной, символической картины китайцев.

В статье описаны средства выражения темпоральности в поэтических текстах Ли Бо. Для системного описания разнообразных языковых средств, с помощью которых Ли Бо создаёт особое временное пространство, мы обратились к научным исследованиям, в которых определяется место категории «время» в языковой картине китайцев, а затем – сравнили темпоральные лексические единицы, использованные поэтом для создания образа времени.

Интерес к анализу категории времени и её значению для китайского языкового сознания возник давно. К данной проблеме обращался ещё первый российский синолог И.Я. Бичурин, в 1848 году детально описавший особенности китайского времениисчисления и, в частности, летоисчисления. Учёным были проанализированы названия элементов системы двенадцати «земных ветвей», системы разделения календарного года на 24 «перемены атмосферы» [2, с. 35 – 45, 244 – 249], упомянуты т.н. «десять пней небесных» [2, с. 38] (в современных работах чаще используется термин «небесные стволы» (*тяньгань* 天干)).

В монографии Тань Аошун темпоральная лексика представлена как часть китайской языковой картины мира. Автор анализирует значение иероглифов, используемых для обозначения понятия «время»: *шунцзянь* 时间, *шунцзэ* 时刻 и иероглиф *шунь* 瞬 (мг); описывает основные лексические единицы, эксплицирующие понятие «время»; представляет их в виде антонимических пар, которые участвуют в образовании временных конструкций: *цян* 前 «спереди» (и синоним *сянь* 先 «первый по порядку, сначала, раньше») – *хуо* 后 «сзади»; *шан* 上 «верх» – *ся* 下 «низ»; *лай* 来 «приходить» – *цю* 去 «уходить». Кроме того, учёный отмечает сосуществование в китайской картине мира двух языковых моделей времени: линейно-исторической и традиционной антропоцентрической, при этом последнюю она считает преобладающей и имеющей отражение в лексических единицах [3, с. 31 – 42]. Тань Аошун считает, что в китайской языковой картине мира изменение времени в силу его антропоцентричности представлено движением поколений человечества в сторону прошлого. Этот процесс она сравнивает с набегующими волнами: поколения людей, обращенных лицом к прошлому, движутся вслед за своими родителями и прародителями снизу вверх (к небу) и постепенно уходят в историю, а их место занимают потомки [3, с. 41].

В целом, как для китайской философской, так и для лексической традиции характерно обращение к прошлому не только как к чему-то очевидно позитивному, но и как к прецеденту, который легитимизирует все, что происходит в настоящий момент. При этом в лексическом выражении время в китайской традиции течет не в «горизонтальной» проекции (в качестве примера обратим внимание на множество графических изображений, где время «течёт» слева (вчера или раньше) направо (завтра, позже), а в вертикальной: «раньше» изображается как «верх» (上), а «будущее» как «низ» (下). Таким образом, временная конструкция «стекает» вниз, а для обращения к прошлому необходимо «восхождение» обратно – это чуть позже мы покажем на примере некоторых строк Ли Бо.

А.А. Маслов в работе «Колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала» рассматривает восприятие китайцами времени через призму их отношения к своей истории, которая

для них первичнее религии. К великим историческим персоналиям китайцы относятся как к своим далеким родственникам. Исторические факты из жизни известных предков являются руководством к тому, как нужно жить и правильно поступать. Некоторая последовательность действий людей древности в разных ситуациях складывалась под влиянием трепетного отношения последующих поколений к истории и постепенно превратилась в ритуал, дошла до наших дней в виде обрядов и церемоний. Таким образом, история сакрализуется и становится в китайском сознании чем-то мистическим. Абсолютность деяний великих предков культивирует постоянное повторение их поступков, поэтому китайская история является одновременно и линейной последовательностью событий, и циклическим повторением сформировавшихся традиций [4].

А.Е. Сериков также пишет о сочетании линейности и циклическости в восприятии времени китайской культурой. В качестве отличительной черты он, как и Тань Аошун, выделяет обращенность говорящего к прошлому, а кроме того, активность движения в прошлое и пассивность ожидания встречи с будущим. Ценным является умение поймать нужный момент и соответствовать наступающим обстоятельствам, не пытаясь приблизить необходимую ситуацию, и просто ждать. В этой особенности мировосприятия, по нашему мнению, заключено глубокое влияние основных принципов даосской философии на китайский менталитет [5].

В словарях иероглифов и графем лексические единицы классифицируют по «темам», которые отражают определённую языковую картину мира китайцев. Так в китайско-русском словаре иероглифов Ван Луся и С.П. Старостиной графемами, которые относят к теме «время», названы: *чэнь* 辰 – пятый циклический знак, *уэ* 乙 – второй циклический знак десятиричного цикла «небесные стволы»; *фэй* 飞 «летать, летающий»; *шу* 书 «книга, книжный»; *дянь* 电 «молния»; *си* 夕 «вечер»; *до* 多 «много, немало, больше»; *мин* 名 «имя, название, наименование» [6, с. 41 – 48].

В работе Сюэ Шаолань тематическая группа, связанная с осознанием временного континуума, называется «Числа, время, даты», и как основные единицы автором называются числительные (от 1 до 100), тысяча, доллар; графемы *дянь* 点 «точка», час; *нянь* 年 «год», *юэ* 月 «луна, месяц»; *жи* 日 «солнце, день»; *шэн* 生 «рождение» [7].

Итак, лексические единицы, эксплицирующие «время» как базовую категорию китайского языкового сознания, невозможно понять в отрыве от китайской культуры, истории, философии. Важно отметить, что выделение графем и иероглифов в группу, относящуюся к категории «время», у разных авторов неоднозначно, и мы считаем, что это связано, прежде всего, с тем, что ощущение времени интерпретируется носителями языка на основе философских, а не лексических критериев.

В китайском языке, в особенности в поэтическом контексте, можно нередко встретить темпоральное указание по косвенным признакам – по событию, которое формально не указывает на время. А. Маслов приводит пример каллиграфических парных надписей в сочетании с картиной. На свитке изображен растущий бамбук и, едва начавшая расцветать, слива-мэйхуа. Слева и справа на отдельных парных свитках (*дуйлянь* 对联) идут каллиграфические надписи, раскрывающие суть изображённого: *Мэйсянжунмэн, цзюэчунь* 梅香入梦觉春来 / *Чжунхэнцун, чжюэйшан* 竹影横窗知月上: «Ароматы сливы наполнили меня грезами – чувствую, пришла весна. Тень от бамбука легла наискосок – понял, что месяц взошел».

Как видим, явления, никак не связанные между собой, вдруг обретают временную связь, позволяя «постигать себя» друг через друга, как месяц и бамбук. И косвенными, но при этом очевидными временными указателями, выступают «ароматы сливы», которые указывают на весенний период, и «тень от бамбука», которая указывает на приход сумерек [4, с. 203 – 204].

В произведениях Ли Бо, на творчество которого оказали влияние как даосские, так и буддийские теории, в том числе и концепция «внезапного просветления», категория времени отражает базовые понятия китайского сознания, но особыми поэтическими средствами выражения [8]. В стихотворении *把酒问月* «С кубком в руке вопрошаю луну» (*Бацзюэвэньюэ*), как и во многих других, присутствуют «следы» сюжетов даосских алхимических текстов. В общем, в произведении поэта лексические единицы передают чувство свободы и созерцательности, поэтическая картинка сиюминутна, «фотографична». В соответствии с даосскими традициями, многие стихи содержат идею «забытия», «самоотсутствия», утраты связи личности с пространственно-временным континуумом.

нуумом, что отражается и на лексической экспликации данных смыслов.

Так, например, в стихотворении 独坐敬亭山 «Одиноко сижу в горах Цзинтиншань» («*Дуцзоцзинтиншань*») [9] темпоральная лексика как таковая отсутствует, время в тексте передано через описание происходящих вокруг наблюдателя (автора) действий, которые происходят «здесь и сейчас». Роль наблюдателя обуславливает его отстраненность: время проплывает мимо него, он созерцает события со стороны, выжидает наступление подходящего момента, при котором «встраивает себя», свое сознание в текущую ситуацию, переживая ее неповторимость. Затем Ли Бо, как живописец, пишущий в быстрой технике *сеъи* (写意) – «выписывание мыслью», – одним взмахом кисти фиксирует ускользающую картину, осозная сиюминутность бытия.

В стихотворении 静夜思 «Думы тихой ночью» («*Цзин е сы*») [9] единицей, эксплицирующей время, является находящийся в названии иероглиф 夜 «ночь, ночью, вечером; мрак, темнота; темный». В самом тексте лексику, прямо указывающую на время, автор уже не использует, рисуя образы, сообщающие нам о нем косвенно. Первая строка (床前明月光 «Край постели сверкает в свете луны») говорит о том, что действие происходит при свете луны, то есть в ночное время. Вторая строка (地上霜 «Видимо, иедем он покрылся») передает ощущение холодного времени года. В строках (举头望明月 «Вскидывая голову, возвращая яркой луной» и 低头思故乡 «Опуская голову, тоску по родным краям») возникает стандартный для китайской поэзии символ «луны», указывающий на «тоску по родным местам». Данный символ обращает взор автора внутрь, и как следствие, воплощает его «назад» во времени. Тоска чиновника, который вынужден служить вдали от родных мест и близких ему людей, воплощается в особом рода «задумчивости» (сыш).

Сравнивая способы выражения темпоральности в поэтическом тексте 把酒问月 «С кубком в руке вопрошаю луну» с двумя предыдущими, отметим наполненность данного стихотворения лексическими средствами выражения категории времени. Можно отметить восемь лексических единиц, обозначающих время (в скобках указано количество повторений в тексте):

- *ши* 时 (3) – время, час; постоянно, подходящий случай; эра, эпоха, век;
- *цзинь* 今 (4) – настоящее время, ныне, современный;
- *сяо* 宵 (1) – ночь, ночной, (темнота; темный ...);
- *сяо* 晓 (1) – рассвет, утренняя заря; утро;... утренний;... на рассвете; предрассветный;
- *цю* 秋 (1) – осень;
- *чунь* 春 (1) – весна;
- *гу* 古 (3) – древность, старина;
- *цэнцзин* 曾经 (1) – уже, уже некогда, уже в своё время, прежде, когда-то; однажды...

В первой строке (青天有月来几时, 我今停杯一问之 «Когда появляется луна на небе голубом, я отставляю свой бокал, один вопрос задать») иероглиф *ши* 时 сочетается с вопросительной частицей *цзи* 几: *цзи* *ши* 几时 – «в какое время, когда»; а иероглиф *цзинь* 今 является показателем настоящего времени для всего предложения.

В четвертой строке (但见宵从海上来, 宁知晓向云间没 – «И увидишь ты, как в вечерний час из моря встаёт луна, а в свете утра узнаешь, что в облаках сокрылась она») вновь возникает символ луны, которая совершает «круг во времени», и противопоставлена дневному свету: она появляется именно в ночной тьме (*сяо* 宵), а при утреннем рассвете (*сяо* 晓) луна скрывается за облаками. Время представлено через динамику движения луны и встречу света и тьмы.

В пятой строке («И заяц белый толчет там снадобье свое, пока осени сменяются веснами. И богиня Чань Э в одиночестве рядом с ним живет» (白兔捣药秋复春, 嫦娥孤栖与谁邻) автор упоминает мифологические образы. Красавица Чань Э, обреченная на вечную одинокую жизнь на луне в обществе Белого зайца, который занимается вечным приготовлением снадобья бессмертия. Сами эти персонажи – богиня Чань Э, Белый заяц – являются воплощением вечности и неизменности установленного миропорядка, вечная жизнь выступает символом одиночества, а «чудесное снадобье» или «пилюля бессмертия», что толчет Белый заяц, оказывается столь же желанной, сколь и ненужной. Все действия «вечности» в тексте противопоставляются обыденной жизни, состоящей из череды перемен (*цю* 复 秋 复 春 – «осени, что весны сменяют»). Данное противопоставление создает ощущение сиюминутности бытия и неизменности ценностей древности. Обратим внимание также на то, что выраже-

ние «весны и осени» в китайском языке указывает не столько на смену сезонов, сколько на течение времени, – не случайно одна из известнейших китайских хроник так и называется «Чуньцю» («Весны и осени») и охватывает период 722-468 г. до н.э.

Шестая строка (今人不见古时月, 今月曾经照古人) сообщает о том, что *цзинь* 今 «современным людям» уже не увидеть *гу* 古 *ши* 古 *и* *гу* 古 *и* *гу* 古 – «луны древних времен», а *цзинь* 今 *и* *гу* 古 «сегодняшняя луна» *цэнцзин* 曾经 – «уже никогда не будет светить» *гу* 古 *и* *гу* 古 «как это делала она людям древности». Таким образом, Ли Бо объясняет, что современным людям уже недоступна древняя мудрость, да и сама мудрость не транслируется на современных людей. Символика луны намекает на вечность и неизменность мудрости во всех её проявлениях, но её сокрытый смысл, то есть смысл «мудрости прошлого» уже не доступен ныне живущим людям. В этом стихотворении Ли Бо проявляется вполне традиционный для китайской поэзии мотив разрывности «древнего» и «нынешнего» и лексически «*гу-цзинь*» означают не только «протяженность времени от прошлого до настоящего», но и бинарную оппозицию, несмыкаемость «прошлого» и «настоящего».

В седьмой строке «Что люди прошлого, что люди нынешние, – подобны все они воды потокам. Ведь вместе все они одинаково на луну глядят» (古人今人若流水, 共看明月皆如此) временные единицы вновь представлены парой *гу* 古 «древность» и *цзинь* 今 «современность», а динамика – образом непрерывного потока смены древних людей современными (古人今人若流水). Несмотря на кажущуюся близость лексических способов выражения с предыдущей строкой, в данной фразе вместо «несмыкаемости» прошлого и настоящего мы наблюдаем восстановление временного континуума, причем объединяющим компонентом выступает именно «любование общей луной». Вообще, символика луны как низменной и порою единственного спутника странника – как во времени, так и в пространстве – оказывается важнейшим «временным мотивом» и указателем на «вечность» в китайской поэтике.

И завершающая фраза: «Хотел бы я, чтобы в часы эти, когда слагу я строки о вине, длинный луны луч отражался бы в кубке золотом моем» (唯愿当歌对酒时, 月光长照金樽里) подчёркивает, что луна, отражаясь в кубке, символизирует вечность, которая противопоставлена ускользающему и проходящему моменту. Иероглиф *ши* 时 – «время», «период» можно трактовать как «короткий момент», который противопоставлен чему-то протяжённому, выраженному иероглифом *чан* 长 – «долгий» или «длинный» луч луны.

Таким образом, в проанализированном тексте указание на время и подходящий (по времени) случай выражается лексической единицей *ши* 时, динамика смены событий представлена парами современность – древность (*цзинь* 今 – *гу* 古), ночь – утро (*сяо* 宵 – *сяо* 晓), осень – весна (*цю* 秋 – *чунь* 春); единица *цэнцзин* 曾经 «уже никогда» указывает на необратимость события во времени.

Лексемы времени, использованные Ли Бо, имеют более глубокий смысл: они не только указывают на «сегодня» и «вчера», а являются элементами языковой игры. Играя со значением слов, прямыми и косвенными намёками, поэт создает ощущение проживания в одном бесконечном пространстве, где прошлое и настоящее вплетены друг в друга, а мир – столь же реален и даже физически болезнен (например, возникающие мотивы переживания), а также абсолютно мистичен и ирреален.

Работая в жанре *юэфу* 樂府 – традиционной китайской лирической поэзии (обычно в пять иероглифов), часто создаваемой в подражание народным напевам, Ли Бо выстраивает причудливую картину, играя образами, которые внезапно «перебрасывают» человека из настоящего в прошлое. Причем для этого он не использует явные указатели (такие, как «вчера» или «древность») – автор достигает данного эффекта с помощью символов, хорошо понятных китайскому читателю, но плохо «прочитаемых» в переводах на западные языки. Например, одним из таких прецедентных указателей-символов на перенос в прошлое у Ли Бо может служить старая, искривлённая временем сосна; крик ночной кукушки; «взирание» вдали; чтение нараспев стихов поэта древности и даже сорванная ветром шапка.

Ли Бо пользуется множеством приемов, чтобы перенести временной континуум на континуум переживательный. Например, он пишет об иве (*лю* 柳), иероглиф которой омофоничен понятию «протекать» или «утекать», «ускользать» (*ли* 流), подобно тому, как жизнь утекает вдали. Рисуя образы вне пространства или конкретного места, Ли Бо пользуется методом аллюзии и тем

самым перенаправляет внимание читателя не на конкретный отрезок времени или событие, а на прошлое вообще [10]. Такой прием позволяет ему создавать ощущение вечно возвращающегося или бесконечно обновляющегося прошлого. Ли Бо практически постоянно апеллирует к прошлому или уходящему, создавая для читателя возможность пережить личный прошлый опыт, как глубоко интимный. Именно сокровенность прошлого дает ощущение истинности любого, уже прошедшего события.

Благодаря «игре со временем» Ли Бо стремится выстроить образ «сквозного» времени и стремительности проживаемой жизни – жизни, как моментальной вспышки мудрости и переживания. При этом сам «промежуток» проживания жизни как таковой оказывается не столь существенным, как понятия «вчера» и «сегодня», то есть, воспринимаемые как начальная и конечная временные точки. Мы сталкиваемся с намеренным «забыванием», ускользанием от того, что уже произошло – не случайно Ли Бо никогда не описывает «происходящее», а только уже «произошедшее». Проследим, как проявляется «намеренное забывание», на примере анализа стихотворения «Пишу о своих чувствах, что посылаю младшему двоюродному брату, начальнику области Бинчжоу» (书信寄从弟邠州长史昭) (подстрочный перевод здесь и далее выполнен А.А. Масловым).

1	Смеюсь я над собой – сколь долго гостем я брожу!	自笑客行久
2	Когда же в движении своем остановлюсь я?	我行定几时?
3	И вот пора уже обломать зеленой ивы ветки	绿杨已可折
4	Что вытянулись длиннее всех	攀取最长枝
5	Взывают они вверх – я ж наслаждаюсь их весенним цветом.	翩翩弄春色
6	И долго стою в ожидании, тоской снедаем	延伫寄相思
7	Но кто сказал, что вещь эту мы ценить должны?	谁言贵此物?
8	Стремления мои – ценнее, чем нефритовый цветок.	意愿重琼蕊
9	Вчера во снах своих увидел я Хуэйлянь	昨梦见惠连,
10	А поутру сегодня читал я нараспев стихи Се-гуна.	朝吟谢公诗
11	Восточный ветер разворошил лазоревую траву	东风引碧草,
12	И невольно скрыл цветочный пруд	不觉生华池
13	Смотрю я вдаль – внезапно сумерки настали!	临玩忽云夕,
14	Скорбен крик ночной кукушки	杜鹃夜鸣悲
15	Скучаю по тебе в своих весенних песнях	怀君芳岁歇
16	Лишь деревья во дворе красный нектар проливают	庭树落红滋

В первой и второй строках автор использует антитезу, построенную на противопоставлении «бродить, ходить» (син 行) и «остановиться, осесть» (дин 定), создающую внутреннюю динамику стихотворения и указывающую на стандартную бинарную оппозицию даосского текста «движение – покой». Далее весь стих построен на неявной антитезе, которая и создает для читателя ирреальность временного континуума. Размышления автора изменяют ток времени и позволяют встречаться с героями прошлого – с теми, кто близок и дорог сердцу, соединить прошлое и будущее, грезы и реальность. Новая антитеза в 9–10 строках усиливается благодаря использованию прецедентного имени. «Вчера во снах увидел... а по утру *сегодня* читал я нараспев...» (昨梦见...朝吟). Ночью поэт видит Хуэйляня, то есть интеллектуала и поэта Се Хуэйляня (397 – 43 гг. 谢惠连), чье имя стало нарицательным символом добрых дружеских чувств, а утром нараспев читает его же стихи (строка 10). К образу Се Хуэйляня Ли Бо прибегал не раз, например в стихотворении «Весенней ночью на пиру сижу я в персиковом саду с друзьями» («春夜宴从弟桃花园序»), поэт также описывает, как быстро летит время, а жизнь проносится, как мимолетный сон. Примечательно, что имя поэта

Се Хуэйляня, с которым Ли Бо разделяют несколько столетий, внезапно оказывается своеобразным экспликатом времени – символом тонкой, но светлой грусти о прошедшем (несколько иную трактовку смысла временных аллюзий стихотворения можно найти в работе Паулы Варсано [10; с. 260 – 261]).

Поскольку воспоминания поэта модифицируют время, отсылка к символу Се Хуэйляня (то есть к прошлому и скорбному) сразу же вызывает ассоциации с другим прецедентным феноменом – кукушкой (строка 14), её скорбным криком, возвращающим читателя и автора в настоящее время.

В последующих строках также обыгрывается стремительная «смена» «настоящего» и «прошлого», надежды на обновление и реминисценции прошлой мудрости. Так, «ветер с востока» (дун фэн 东风) – символ весны, обновления и ожидания будущего, равно как и «лазорево-зеленая трава» (би цзо 碧草), которую «расшевелил весенний ветер» – символ свежести и рождения, при этом у нее есть и другой подтекст – из «свежей травы» делали соматический напиток, вино, которое всегда так почитал Ли Бо. «Цветочный пруд» (хуачи 华池) – символ бессмертия и вечной красоты, но одновременно это и намёк на упоминавшегося выше Се Хуэйляня, который писал о «цветочных прудах». Таким образом, фразу можно понимать так: «ожидания будущего пьянят и уносят мысли о вечном».

Время изменяется внезапно, и именно воспоминания «опрокидывают» его, заставляют течь вспять (строка 13): «Смотрю я вдаль – внезапно сумерки настали!». Эффект «внезапности» (оу 忽) переворачивает время и по сути устраняет всё, что было в промежутке между утром и вечером. Подобный прием – моментального продвижения по времени – приводит к идее о столь же моментальном прозрении человека (дун у), которое активно проповедовалось в период жизни Ли Бо одним из направлений чань-буддизма.

Ли Бо превращает прошлое в особый тип личной мудрости, отсылая нас к универсальной мудрости вообще, одновременно используя вполне стандартное для даосской философии понятие «самозабвения», «самоутраты в прошлом», при котором время становится неактуальным. Само же воспоминание «слоится», проходит как бы на нескольких временных уровнях, и читатель вслед за автором, словно «взбирается по воспоминаниям», каждый раз выверяя «истинного человека» в себе. Такое многослойное время можно наблюдать в известном стихотворении «Всхожу на гору в праздник двойной девятки» («Цзюжидэншань» 九日登山), а также в стихотворении «Праздник двойной девятки» (цзюжи 九日). Праздник «двойной девятки» или 9-е число 9-го месяца по лунному календарю в Китае традиционно считается праздничным днем. В этот день принято запускать воздушных змеев и устраивать фестиваль хризантем.

В первом стихотворении автор обыгрывает антитезу «настоящего и прошлого», как противопоставление «прихода» (лай 来) и «ухода» (го 过), что в переводе ниже обозначено как «пропустить мимо».

Придя сюда, лишь разочаровался я.	我來不得已
В пустых делах промчался мимо праздник двойной девятки.	虛過重陽時

«Ускользание» и «истечение» времени передается и в другой части стихотворения благодаря иероглифам «сдвигать ветром» (чуй 吹) и «расстаться или распрощаться» (бе 别), которые способствуют погружению читателя в воспоминания о прошедшем, о друге:

Шапка слетела, ветром осенним унесена.	帽逐秋风吹
Прощаюсь со всеми, на башню всхожу	別後登此臺
Сказать бы хотел: «Хоть в мыслях вернемся друг к другу»	願言長相思

Перенос во времени, резкий «скачок», смена временных пластов достигается Ли Бо с помощью темпоральных лексических единиц, ярких символов, прецедентных феноменов в стихотворении «Праздник двух девяток»:

1. Сколь прекрасен сегодня облачный пейзаж	今日云景好,
2. Воды – лазурны, осенние горы светлы	水綠秋山明。
3. Чашу беру, «нектар бессмертных» пью	携壺酌流霞
4. Срываю хризантему – уплыл ее цветок	牽菊泛寒榮。

5. Уходят земли вдаль, сосны и камни древностью полны	地远松石古
6. Ветер разносит чистейший звук флейты и цитры	风扬弦管清
7. Взгляд в кубок радостью лицо озарит	窥觴照欢颜
8. Веселюсь я над собой – себе ж я сам и подношу!	独笑还自倾
9. Роняя шапку, пьяным танцую я, на месяц в горах глядя.	落帽醉山月
10. И в песнях пустых друзей вспоминаю	空歌怀友生

Стихотворение наполнено символами вечности и даосского бессмертия – автор пьет «нектар бессмертных» (люся 流霞) – сливовое вино. Этот «нектар» является мостом между современностью и древностью, автор не пьянеет, а лишь пересекает границу времени (строка 5): «уходят земли вдаль, сосны и камни древностью полны». Лексическим экспликатом «переноса во времени» в этих строчках является иероглиф «уходить вдаль» или «отдаляться» (юань 远), который коррелирует с иероглифом «уплывать» (фань 泛) в строке 4, и возникает символический образ «разносящихся в чистоте звуков» (строка 6). Прецедентное высказывание «ронять шапку» (ломао 落帽) в строке девятой требует отдельного комментария. Это выражение связано с историей, изложенной в «Истории династии Цзинь» «Цзиньшу», описывающей события III-V вв. В главе «Биография Мэнцзя» описывается история военного похода Хуань Вэнь (IV в.) известного полководца царства Восточная Цзинь. Как-то 9-го числа 9-го лунного месяца Хуань Вэнь отдыхал в горах Луншань («Драконых горах»), вокруг него собрались его помощники, среди которых было много мелких чиновников, одетых в пышные ритуальные одежды, военные доспехи. В это время поднялся ветер, который сбил шапку с чиновника Мэн Цзя, известного своей скромностью, справедливостью и мудростью. Мэн Цзя этого даже не заметил, да и свита Хуань Вэня ничего не сказала, не желая указывать на его неловкость. Мэн Цзя продолжал пировать и поднимать тосты.

Когда через долгое время Мэн Цзя отправился в туалет, один из чиновников, воспользовавшись моментом, поднял шапку и положил на место Мэн Цзя. Хуань Вэнь, не зная, каким достойным человеком был Мэн Цзя, приказал одному из чиновников написать короткое издевательское сочинение об этом случае, что тот и сделал, и положил текст издевательского сочинения под шапку. Мэн Цзя, вернувшись, увидел, что уронил шапку, тихо надел её и сел на место. Затем, прочитав издевательское сочинение, также спокойно попросил тушь и бумагу и «стремительно» написал изящный ответ. Все были поражены его мастерством и скромностью. Позже выражение «ронять шапку» стало обозначать празднование в период двойной девятки, когда люди поднимаются на горы и холмы, там пьют хризантемовое или сливовое вино и сочиняют изящные строки. Строки (9-10) вызывают ассоциации с данной прецедентной ситуацией и могут служить характеристикой поведения честного интеллектуала, который, даже в условиях насмешек и увольнения со службы (здесь Ли Бо намекал на себя), сохраняет достоинство и светлый ум. Таким образом, для китайского читателя, знакомого с прецедентным феноменом, «ронять шапку» является и очевидным указанием и на тип поведения, и одновременно – лексическим экспликатом времени, указывающим на 9 число 9-го месяца.

В целом, анализ текстов стихотворений Ли Бо позволяет сделать вывод, что автором используются не только традиционные лексические экспликативы времени как базовые категории китайского языкового сознания, но и образы, созданные автором с помощью лексем, которые вне контекста не имеют «временного значения». Временной континуум не описывается, а рисуется через символические и часто понятные только китайскому читателю знаки, которые формируют «пространство события» между чем-то уже прошедшим и тем, что наступает, но никогда так и не произойдет. Поэтическая экспликация времени в стихотворениях Ли Бо происходит благодаря сочетанию темпоральных прямых и косвенных указаний, при этом косвенные доступны только тому, кто понимает образы, привязанные не только к значениям лексических единиц китайского языка, но и к прецедентным феноменам, связанным с конкретными событиями, к символам, которые были актуальны в отдельные эпохи.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д., Янко Т.Е. *Логический анализ языка. Язык и время*. Москва: Издательство «Индрик», 1997.
2. Бичурин И.Я. *Китай в гражданском и нравственном состоянии*. Москва: Восточный дом, 2002.
3. Тань Аошун. *Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
4. Маслов А.А. *Колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала*. Москва: Алтея, 2005.
5. Сериков А.Е. Восприятие времени в китайской культуре. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология»*. 2016; 2 (20): 50 – 61.
6. Ван Луся, Старостина С.П. *Китайско-русский учебный словарь иероглифов*. Москва: Восточная книга, 2013.
7. Сюэ Шаолань. *Chineasy каждый день. Знакомство с китайским языком и культурой*. Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2016.
8. Ania Holub, Paul Simpson-Housley Sacred Taoist mountains and the poet Li Po. *Prairie Perspectives: Geographical Essays*. 2001; volume 4. Available at: http://pcag.uwinnipeg.ca/Prairie-Perspectives/PP-Vol04/Holub-Simpson_Housley.pdf
9. 李白诗集大全 («Полное собрание стихотворений Ли Бо»). Available at: <http://www.lz13.cn/shiju/51824.html>
10. Varsano, Paula M. *Tracking the Banished Immortal: The Poetry of Li Bo and Its Critical Reception*. Univ of Hawaii Pr, 2003.
11. 全唐诗 (上.上海古籍出版社, 1986年10月版, 第405页. Полное собрание поэзии периода Тан. 1986; Часть 1.

References

1. Arutyunova N.D., Yanko T.E. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyk i vremya*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1997.
2. Bichurin I.Ya. *Kitaj v grazhdanskom i нравstvennom sostoyanii*. Moskva: Vostochnyj dom, 2002.
3. Tan' Aoshuan. *Kitajskaya kartina mira. Yazyk, kul'tura, mental'nost'*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
4. Maslov A.A. *Kolokol'ca v pyli. Stranstviya maga i intellektuala*. Moskva: Alteja, 2005.
5. Serikov A.E. Vospriyatie vremeni v kitajskoj kul'ture. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya «Filosofiya. Filologiya»*. 2016; 2 (20): 50 – 61.
6. Van Lusya, Starostina S.P. *Kitajsko-russkij uchebnyj slovar' ieroglifov*. Moskva: Vostochnaya kniga, 2013.
7. Syu'e Shaolan'. *Chineasy kazhdyj den'. Znakomstvo s kitajskim yazykom i kul'turoj*. Moskva: «Mann, Ivanov i Ferber», 2016.
8. Ania Holub, Paul Simpson-Housley Sacred Taoist mountains and the poet Li Po. *Prairie Perspectives: Geographical Essays*. 2001; volume 4. Available at: http://pcag.uwinnipeg.ca/Prairie-Perspectives/PP-Vol04/Holub-Simpson_Housley.pdf
9. 李白诗集大全 («Polnoe sobranie stihotvorenij Li Bo»). Available at: <http://www.lz13.cn/shiju/51824.html>
10. Varsano, Paula M. *Tracking the Banished Immortal: The Poetry of Li Bo and Its Critical Reception*. Univ of Hawaii Pr, 2003.
11. 全唐诗 (上.上海古籍出版社, 1986年10月版, 第405页. Polnoe sobranie po'ezi perioda Tan. 1986; Chast' 1.

Статья поступила в редакцию 15.06.18

УДК 81

Mirzoyan I.G., senior teacher, Foreign Languages Department, FPA Synergy (Moscow, Russia), E-mail: mirzoyan.inga@gmail.com
Magarina T.V., senior teacher, Foreign Languages Department, FPA Synergy (Moscow, Russia), E-mail: magarina@mail.ru

THE ISSUES OF THE GLOBALIZATION INFLUENCE ON THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: THE SIGNIFICANCE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE INTERNATIONAL INTERACTIONS. The article is dedicated to the English language's influence on the intercultural communications in the globalization epoch. The value of the article is determined by the necessity to

consider an anglophony predominance in the communication contacts of the international exchange. The issue of the research was studied in the works of B.V. Grigoryev, L.I. Grishaeva, O. Leontovich, A.P. Sadokhin, Y.V. Taratuhina, O.V. Timasheva, A.T. Shetina and others. The works describe how the globalization factor has determined the dynamics of the anglophony's prevailing influence on the intercultural communication contacts. The research defines the political and social impact factors of meaningfulness of an anglophone in the way how the international communications are carried out.

Key words: intercultural communications, globalization, anglophony, intercultural exchange contacts, political and social factors, system of intercultural communications.

И.Г. Мирзоян, ст. преп. каф. иностранных языков, МФПУ Синергия, г. Москва,
E-mail: mirzoyan.inga@gmail.com

Т.В. Магарина, ст. преп. каф. иностранных языков, МФПУ Синергия, г. Москва,
E-mail: magarina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Статья посвящена изучению роли английского языка в системе межкультурной коммуникации в условиях глобализации. Актуальность темы статьи обусловлена тем, что влияние англофонии в контактах межкультурного обмена остается недостаточно изученным аспектом системы межкультурного обмена. Историографию проблемы составили работы Б.В. Григорьев, Л.И. Гришаева, О. Леонтович, А.П. Садохин, Ю.В. Таратухина, О.В. Тимашева, А.Т. Щетинина. В статье рассмотрено влияние глобализации на динамику влияния английского языка в межкультурной коммуникации. Обозначены политический и социальный фактор значимости англофонии в системе межкультурных коммуникаций.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, глобализация, англофония, контакты межкультурного обмена, политический и социальный факторы, система межкультурных коммуникаций.

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в условиях распространяющейся глобализации возникают трудности в осуществлении культурного обмена между странами. Трудности состоят в том, что, во-первых, воздействие принятых международных нормативных актов на процесс межкультурных коммуникаций остается ограниченным. Во-вторых, общая практика обменов между некоммерческими культурными учреждениями остается ограниченной. В-третьих, операции межкультурного обмена чаще всего носят конфиденциальный или негласный характер.

Тема исследования актуализируется также тем, что влияние англофонии в условиях глобализации межкультурного обмена остается недостаточно изученным аспектом системы межкультурного обмена.

Теорию и практику межкультурной коммуникации разрабатывали Б.В. Григорьев [1], Л.И. Гришаева [2], О. Леонтович [3], А.П. Садохин [4], Ю.В. Таратухина [5], О.В. Тимашева [5], А.Т. Щетинина [7] и некоторые другие.

Правовые основы развития международных коммуникаций были приняты 26 ноября 1976 года на Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры в городе Найроби. На исторически важной для межкультурного обмена конференции были разработаны и приняты рекомендации по организации международного сотрудничества и культурного обмена, предполагающие следующие аспекты культурного обмена:

1. «Создание и соблюдение условий для полного взаимного ознакомления с достижениями в различных областях культуры, что обеспечит обогащение различных культур, составляющих культурное наследие всего человечества»;

2. Стимуляция взаимного обмена культурными ценностями со стороны государств, то есть обеспечение взаимодействия юридическими, научными и техническими условиями;

3. Правовое содействие в предотвращении незаконной торговли и нанесении ущерба этим ценностям, что является мощным средством укрепления взаимопонимания и взаимного уважения между народами;

4. Обеспечение содействия операциям, позволяющим всем учреждениям устанавливать отношения на равной основе» [8];

5. «Проведение и поддержание систематической политики обменов между культурными учреждениями, с помощью которого учреждения отдадут приоритет ценностям, направленным не только к обогащению каждой из участвующих сторон, но и к лучшему использованию мирового культурного наследия» [8].

Межкультурные коммуникации находятся под влиянием глобализации англофонии, которая тесно связана с усилившимся в XX веке влиянием США в мире. Еще одним показательным примером глобализации англофонии как феномена является утверждение в мире английского языка в качестве языка международных коммуникаций.

Существуют два вектора соотношения межкультурных коммуникаций и англофонии: 1) язык как инструмент политики, 2) язык как объект политики.

Язык как инструмент политики выступает как инструмент воздействия на общество с целью достижения определенных политических целей, в этом смысле подразумевают «языковое манипулирование». Язык как объект политики подразумевает собственно языковую политику.

Отметим, что в истории европейского континента проблема сознательного воздействия общественных институтов на функционирование, развитие и взаимодействие языков никогда не была настолько актуальной, как на современном этапе. Наполняя международную политическую коммуникацию, английский язык является эффективным инструментом политики, борьбы за власть, влияние англофонии. Английский язык также является сущностным наполнением международных политических коммуникаций, орудием пропаганды, средством политического PR и интерпретации доктрины на различных уровнях: от макросоциальных пластов международной политики до индивидуального мнения.

Проблематика значения английского языка в системе межкультурных коммуникаций многократно актуализируется в условиях глобализации. С одной стороны, английский язык способствует языковой универсализации контактов и унификации международного общения в целом. С другой стороны, английский язык является индикатором влияния англофонных государств. В данном случае речь идет о необходимости продолжать изучать и раскрывать политический аспект значения английского языка в межкультурных коммуникациях.

Успех английского языка в процессе межкультурной коммуникации объясняется тем, что «языковые механизмы вариативной интерпретации действительности находятся на высоком уровне именно в политическом дискурсе английского языка» [7, с. 32]. Поэтому, английский язык является в настоящее время экспортером политических понятий и дефиниций. Данное свойство языка вполне может объяснить факт доминирования английского языка в системе международных контактов.

Можно предположить, что процесс дальнейшей универсализации английского языка в условиях глобализации будет осуществляться преимущественно в сфере общественных и международных контактов, где законодателем мод является эффективная на данный момент внешняя политика США. Для того чтобы создать условия для языковых заимствований, необходима устойчивая мотивация в форме социально-идеологической детерминанты, а именно – глобализация, реализуемая в англофонном культурном пространстве.

Процесс глобализации в целом, связан с господствующей ролью США в мире, и является результатом разрушения системы биполярного мира. В основе глобализации лежит, прежде всего, англо-американская модель общества, его экономики, политики

и культуры. Такая модель общества и культуры тесно связана с возвышением английского языка, который претендует на роль первого в истории человечества всемирного языка.

Обозначим социально-политический аспект проблемы значения английского языка в межкультурной коммуникации. Тенденцией времени становится «представление об одноязычии, как свойстве культурных и зажиточных людей и связи двуязычия с бедностью и отсталостью» [9].

Экспансия английского языка усложняет положение языковых меньшинств в международной коммуникации. Во-первых, носители языка оказываются в более выгодном положении, ведь им дополнительно не надо учить какой-либо язык. Во-вторых, английский язык зачастую ассоциируется с негативным агрессивным образом англофонных «метрополий», что отрицательно сказывается на популярности языка [10]. По сути, глобализация придает английскому языку возможность трансляции на мировой уровень ситуации объективного неравенства.

Несмотря на демократичность идейного посыла англофонизации нарушается баланс равноправия языков, ведь происходит сокращение средств общения до одного доминирующего языка. Конструктивный фактор глобализации нивелируется, так как по сути своей нарушаются права локальных, национальных общностей и создается конгломерат ценностей по американскому образцу.

Мир столкнулся с ситуацией, когда английский язык является языковым базисом современных информационных технологий, языком международных научных конференций и переговоров. Снижается международная роль таких языков, как русский, немецкий, чуть в меньшей степени французский. Появившиеся в литературе прогнозы о возможном повышении роли китайского языка в международных коммуникациях к середине XXI века, на наш взгляд, не будут оправданы по причине своей утопичности. Значение того или иного языка в мире определяется не количеством говорящих на языке, ведь китайский в данном случае лидирует уже сейчас, а объемом его использования в международном общении. На данный момент наблюдается абсолютное доминирование англофонии в сфере межкультурного обмена.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что глобализация достаточно опасна для культурного и языкового разнообразия планеты. Речь идет о глобальном английском как политическом ресурсе влияния в мире. На наш взгляд, в настоящий момент, когда степень универсализации межкультурных коммуникаций достигла своего апогея, это причиняет вред процессу трансляции культурных и языковых потоков других народов.

Отметим также положительную сторону данного процесса влияния англофонии в международных коммуникациях. Всеоб-

щее владение английским языком удовлетворяет естественную человеческую потребность взаимопонимания «в мировом масштабе». Идеальное и недостижимое ранее становится возможным – межкультурные коммуникации практически становятся теснее и проще.

Рассмотрим реализацию потенциала английского языка на примере деятельности ООН. В данной организации следующий алгоритм выбора языкового инструментария для проведения своих политических программ. Так как практически каждая страна мира представлена в ООН, утверждение о том, что она представляет собой микрокосм всего мира, не будет преувеличением. ООН использует шесть официальных языков в течение своих межправительственных заседаний и в своих документах, а именно – английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. При этом Секретариат использует два рабочих языка – английский и французский [11].

Однако языковой вопрос периодически возникает. Так, Генеральная Ассамблея ООН своей резолюцией провозгласила 2008 г. Международным годом языков, подчеркивая равноправие шести языков в ООН. В данной резолюции излагается просьба к Генсеку ООН назначить специального координатора по вопросам многоязычия. Абсолютное преобладание английского с одной стороны, упрощает и унифицирует международную коммуникацию, а с другой стороны, нарушает демократические принципы межкультурной коммуникации и гармоническую картину системы официальных языков ООН. Понятно, что в европейских организациях существует договоренность о приоритете двух языков – французского и английского языков, но на деле английскому часто отдается предпочтение.

Феномен сложившегося лидерства англофонии языков в международных политических организациях не случаен по обозначенным выше политическим факторам. В свете исследуемой проблемы глобализации межкультурной коммуникации, ведущей в целом к универсализации общения, отмеченная тенденция возникновения «языкового вопроса» в системе международного общения демонстрирует растущее «языковое неравенство» в системе межкультурного обмена.

Определяя значение английского языка в условиях глобализации межкультурных коммуникаций, можно сделать следующие выводы. Во-первых, глобализация усилила преобладание англофонии в межкультурных коммуникациях. Во-вторых, увеличение роли английского языка в системе культурного взаимодействия объясняется языковыми свойствами английского языка, такими как лаконичность, развитость политического дискурса, относительная грамматическая простота в сравнении с другими языками. В-третьих, в силу влияния политического фактора англофония создала «языковой вопрос» в системе межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Григорьев Б.В. *Intercultural Communication. Межкультурные коммуникации*. Б.В. Григорьев, В.И. Чумакова. Москва: Петрополис, 2012.
2. Гришаева Л.И. *Введение в теорию межкультурной коммуникации* Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. Москва: Academia, 2015.
3. Леонтович О. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Гнозис, 2015.
4. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие*. Москва: РГГУ, 2016.
5. Таратухина Ю.В. *Деловые и межкультурные коммуникации: учебник и практикум*. Ю.В. Таратухина, З.К. Авдеева. Москва: Юрайт, 2014.
6. Тимашева О.В. *Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие*. Москва, 2014.
7. Щетинина А.Т. *Английский язык. Перевод, межкультурная коммуникация и интерпретация языка СМИ*. Москва, 2017.
8. *Международное законодательство*. Available at: www.zonazakona.ru
9. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon, 1983.
10. Tollefson J.W. *Planning Language, Planning Inequality*. New York, 2001.
11. *Деятельность ООН*. Available at: www.un.org

References

1. Grigor'ev B.V. *Intercultural Communication. Mezhkul'turnye kommunikacii*. B.V. Grigor'ev, V.I. Chumakova. Moskva: Petropolis, 2012.
2. Grishaeva L.I. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii* L.I. Grishaeva, L.V. Curikova. Moskva: Academia, 2015.
3. Leontovich O. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu*. Moskva: Gnozis, 2015.
4. Sadohin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Moskva: RGGU, 2016.
5. Taratuhina Yu.V. *Delovye i mezhkul'turnye kommunikacii: uchebnik i praktikum*. Yu.V. Taratuhina, Z.K. Avdeeva. Moskva: Yurajt, 2014.
6. Timasheva O.V. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2014.
7. Schetinina A.T. *Anglijskij yazyk. Perevod, mezhkul'turnaya kommunikaciya i interpretaciya yazyka SMI*. Moskva, 2017.
8. *Mezhdunarodnoe zakonodatel'stvo*. Available at: www.zonazakona.ru
9. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon, 1983.
10. Tollefson J.W. *Planning Language, Planning Inequality*. New York, 2001.
11. *Deyatel'nost' OON*. Available at: www.un.org

УДК 801.733 + 141. 32

Morozov I.V., postgraduate, Roman Philology Department, MCTTU, teacher (foreign languages), School № 1212 (Moscow, Russia), E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

ARTISTIC EMBODIMENT OF THE SPECIFICS OF EXISTENTIAL FEATURES OF JEAN-PAUL SARTRE'S PHILOSOPHY IN HIS PLAY "THE FLIES". The article is dedicated to the artistic embodiment of particular existential features of Jean-Paul Sartre's philosophy in the writer's play "The Flies". The play itself is undoubtedly a manifesto of existentialism. Both Soviet and Western researchers analyzed the play. Its veiled anti-fascist proclamation and the text, which reveals Sartre's philosophic ideas, remain one of the most burning issues of today. Apart of the political sense, represented in the characters' speeches, Sartre reveals the process of protagonist development and his free choice. Jean-Paul Sartre portrays the protagonist, who is able to challenge tyrants, release people under the unfair system, and learn the art of freedom. The author highlights the importance of social stand and responsibility. Without these principles a person is risking falling into tyranny.

Key words: existential drama, existential philosophy, manifesto of existentialism, bi-planarity of a play, problem of choice.

И.В. Морозов, аспирант каф. романской филологии, ГАОУ ВО МГПУ, учитель иностранных языков в ГБОУ Школа № 1212, г. Москва, E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ИДЕЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА В ДРАМЕ Ж.-П. САРТРА «МУХИ»

Статья посвящена проблеме художественного воплощения своеобразия и особенностей идей экзистенциальной философии Ж.-П. Сартра в его драме «Мухи» (1943). Эта драма, безусловно, является одним из наиболее убедительных манифестов экзистенциализма, и она затрагивалась многими отечественными и зарубежными исследователями, однако двуплановость пьесы, выраженная в завуалированном антифашистском воззвании и её текст, как приложение к философским идеям мыслителя, представляются актуальными сегодня. Помимо острого политического смысла, заключенного в каждой реплике персонажей пьесы, Сартр показывает становление главного героя и его выборы, полностью свободного от какого-либо контроля извне, даже божественного. Философ изображает героя, способного бросить вызов тиранам, освобождать простых людей, подчиненных жестокой системе, и обучать их искусству свободы. Одновременно автор делает акцент на важности гражданской позиции, ответственности и личного кодекса, без которых любой свободный человек рискует оказаться в бесконечной петле, ведущей его впоследствии к судьбе тирана.

Ключевые слова: экзистенциальная драма, экзистенциальная философия, манифест экзистенциализма, двуплановость пьесы, проблема выбора.

Ж.-П. Сартр является одной из ключевых фигур не только французской, но и мировой литературы XX века. Его значение, выходящее за рамки литературы и философии, представляет не только научный, но и общественный интерес. Сартр – сложный и, по-своему, уникальный феномен, соединяющий в себе писателя, философа, общественного деятеля, просветителя и театрально-го постановщика. Драматургия – один из важнейших аспектов его многогранного наследия.

В 35 лет Сартр пробудил в себе театральное призвание. Причиной тому стало пребывание в немецком лагере военнопленных, куда писатель попал в 1940 году. Залом, где состоялся дебют драматурга, чьим пьесам предстояло обойти подмостки европейских и американских театров, служил барак, обнесённый колючей проволокой. Текст же пьесы, поставленной в лагере военнопленных, остался знакомым лишь товарищам Сартра по заключению. Такова предыстория сартровского театра, его же историю открывает трагедия-миф «Мухи» (Les Mouches, 1943).

По сути «Мухи» – обработка мифа об Оресте, восходящего ещё к прародителям европейской трагедии Эсхилу и Софоклу. Сартр заимствует декорации, намеченные античным поэтам, для воспроизведения экзистенциальных положений, где главный герой должен осуществить серьезный жизненный выбор. Таким образом, драматург разрабатывает особую жанровую разновидность, названную «театром ситуаций». Принцип экзистенциального выбора воплощается Сартром в «Мухах». Эта пьеса – яркий пример того, когда античный сюжет включает в себя иносказательные смыслы. Во-первых, это внутренняя антифашистская направленность, во-вторых, глубокий философский смысл, проиллюстрированный драматургом на примерах, взятых из жизни персонажей.

Кратко охарактеризуем сюжет пьесы. В качестве места действия, Сартр избирает город Аргос и его окрестности. Местные жители вот уже пятнадцать лет страдают от угрызений совести, навешанных им царем и царицей – Эгисфом и Клитемнестрой. Простой люд, как и члены царской семьи, проходят что-то вроде покаяния, душевно мучаются, но к этому, суровый Бог Юпитер добавляет еще и рои вездесущих мух, от которых нет спасения. Мухи – наказание за то, что жители города «промолчали», не стали действовать тогда, когда их выбор был особенно важен. Увядание города начинается в момент убийства истинного правителя Аргоса – Агамемнона. Его супруга Клитемнестра предает

царя, а её любовник – Эгисф убивает Агамемнона и занимает трон. Сына царя – Ореста, приговаривают к смерти, но убийцы проявляют милосердие к младенцу и оставляют его в живых. Дочь Агамемнона и Клитемнестры – Электра, остается жить в городе, но выполняет самую черную работу для царской семьи.

Спустя долгие годы после смерти истинного правителя, в город приезжают Орест и его раб Педагог, занимавшийся воспитанием и образованием юного царевича. В городе помимо замусоленных мухами жителей города, герои встречают Юпитера, притворяющегося путником. Оказывается, что Бог следит за путешественниками уже долгое время и при встрече с ними рассказывает историю города. Юпитер изначально понимает, что Орест – сын Агамемнона, и в город он приехал ради отмщения. Бог подыгрывает неловкой лжи молодого человека, представившегося Филебом, и рекомендует ему покинуть умирающий город, дабы мухи не стали и его уделом.

Затем Орест встречается в городе свою сестру Электру, единственного по-настоящему живого человека в городе мертвецов. От сестры Орест узнает об ее тяжелой жизни, о безысходности и застое в городе, о внутренней духовной смерти правителей и о ненависти Электры к убийцам отца и мучителям целого народа. Их разговор прерывает Клитемнестра, разыскивающая дочь в городе. Царица просит ее подготовиться к ежегодному празднику мертвых, а увидев Ореста, просит его покинуть Аргос.

Наступает время праздника. Жители города собираются в условленном месте и ждут прихода царской семьи. Толпа напугана, каждый переживает духовную пытку, хотя мертвецы еще не появились. Жрецы прочитывают заклинание, и огромный валун, заслоняющий вход в глубокую пещеру, откатывается и открывает проход в царство мертвых. Теперь фактически каждый человек из толпы остается со своими мертвецами наедине. Кто-то начинает молиться и просить прощения, кто-то кается за совершенные грехи перед умершими, некоторые начинают хлестать себя, что есть сил кнутом. Толпа пребывает в мазохистском экстазе, который своим появлением прерывает Электра и начинает танцевать. Тем самым, героиня борется против траура, нависшего над жителями, и обвиняет Эгисфа в тяжелой судьбе Аргоса. В свидетели, она призывает мертвых и те должны хранить молчание в доказательство ее слов. Но ей мешает Юпитер. Бог прочитывает заклинание, и жители Аргоса начинают паниковать. Этим пользуется Эгисф и обвиняет Электру в том, что девушка насмалла гнев мертвых и богов на жителей Аргоса. Героине не

удается освободить толпу от угрызений совести и мух. Проход, ведущий в царство мертвых закрывается.

Через некоторое время Электра встречает Ореста, который признается ей, что он ее брат. Героиня долгое время мечтала о появлении брата-воина, который пришел бы и освободил бы город, а главное отомстил бы убийцам отца. Увидев Ореста, Электра сомневается в нем, ведь в мечтах он могучий, хладнокровный воитель, чей меч не раз ему служил. Орест решает тогда попросить богов дать ему знамение, стоит ли ему покинуть город. Юпитер подает знак, и герой задает себе вопрос, что есть добро, таким образом, подталкивая самого себя к ключевому экзистенциальному выбору в пьесе. Неужели добро – это добровольный, трусливый отъезд из города, а не справедливое отмщение за ужасные грехи. Тогда Орест решает пойти против воли богов, тем самым, провозгласив собственную свободу от них, и убить Эгисфа со своей матерью Клитемнестрой. Герои отправляются во дворец.

Юпитер слышит слова юного царевича и спешит предупредить Эгисфа о готовящемся покушении. Прибыв во дворец и поведав царю сложившуюся ситуацию, Бог сталкивается с внутренним сопротивлением Эгисфа. Мухи, летающие вокруг монарха, оказываются символом внутреннего разложения и духовной смерти. Царь-преступник более не может выносить груза ответственности и нескончаемых укоров совести, возложенных на его плечи. А когда он узнает от Юпитера о еще достаточно долгой жизни, уготованной ему, Эгисф вовсе отказывается продолжать дальнейшую борьбу, которая ему уже не по силам. Юпитер, в свою очередь, имеет на царя корыстные интересы, ведь убийство преданного им Агамемнона, сослужило Богу отличную службу. Покаяние царской семьи, их грехи легли и на плечи жителей Аргоса. Сартр подчеркивает в пьесе, что покаяние людей для Юпитера означает ограничение их изначальной свободы, которая дана им по праву рождения.

Богу не удается убедить Эгисфа принять меры для собственной защиты. Орест и Электра проникают во дворец, и юный царевич убивает царя на глазах своей сестры. Затем Орест входит в покои своей матери и также хладнокровно расправляется и с ней. Когда Электра видит своего брата, она ужасается произошедшему. Долгое время мечтая о смерти ненавистной ей семьи, героиня начинает сожалеть. Более того, между ней и Орестом возникает некое подобие сартровской «стены» непонимания. Ее брат теперь абсолютно свободен, так как он совершил поступок, идущий в разрез с моралью и законами богов. Электра же лишь мечтала об этом, но в ней никогда не было стержня для того, чтобы сделать выбор и принять ответственность, без угрызений совести и внутренних духовных пыток, терзающих ее.

После убийства царской семьи, персонажи отправляются в убежище рядом с городом, в котором обычно скрываются от наказания преступники. Прислужницы Юпитера – эринии, окружают героев, укрывшихся в убежище, и нашептывают им о том, что они совершили. Они пытаются вынудить Электру отойти от брата, спуститься к ним пониже. В сцене с эриниями, Сартр использует этих мифологических существ в качестве замены мухам. И основную опасность для героев представляют не клыки и когти этих демонов, а слова, превращающие жизнь героев в адскую пытку. Электра, проведя всего лишь ночь в убежище, резко стареет. Причина тому расплата за выбор, ответственность за который непомерно велика. Электра страшно мучается, вокруг рыщут эринии, постоянно напоминая ей о случившемся. В тот момент, когда девушка уже не способна продолжать борьбу, появляется Юпитер и прогоняет эриний прочь. Но и здесь Бог появляется не для чудесного спасения Электры, а лишь для того, чтобы услышать слова раскаяния героини. Между Орестом и Юпитером завязывается спор. Брат изо всех сил пытается показать своей сестре дорогу свободы, которая исключает какие-либо муки совести, надо лишь сделать выбор. Юпитер же предлагает Электре раскаяться, дабы прекратить мучения, но взамен просит отдать себя в руки Бога, что противоречит, пропагандируемой Орестом свободе.

Итог пьесы таков. В убежище приходит Педагог и предупреждает Ореста о толпе людей, окруживших храм и жаждущих расправы над героем. Вопреки доводам разума своего наставника, Орест решает выйти навстречу народу. Герой провозглашает себя новым царем перед лицом толпы. Он напоминает жителям о преступлении Эгисфа и Клитемнестры и об их молчании, т. е. отказе от выбора, которое легло тяжелым грузом им на плечи. Орест осознается в преступлении, но в отличие от предателя своего отца, герой не требует всеобщего покаяния и разделения его греха. Все наоборот. Орест «забирает» угрызения совести,

вину, страхи и мух, пятнадцать лет мучавших жителей Аргоса. Он дарует им свободу, отнятую у них когда-то. Теперь мертвецы всего Аргоса – «его мертвецы» [1, с. 110]. Оканчивается пьеса еще одним мифом, который Сартр вкрапляет в текст произведения. Орест свободно покидает город, уводя с собой мух подобно заклантелю крыс.

Двуплановость пьесы видна невооруженным глазом. Когда в 1943 году, Шарль Дюллен показал «Мух» в оккупированном Париже, спектакль, прежде всего, был воспринят публикой как зашифрованный рассказ. Декорации Аргоса становились городами и предместьями Франции, Эгисф и Клитемнестра принимали облик Гитлера и Петена. Орест – носитель свободы, ассоциировался с одним из первых добровольцев «Сопротивления», Электра – с французами, жаждущими низвержения антигуманистического режима, но колеблющимися и страшящимися реального дела. В первую очередь пьеса завуалировано иллюстрировала Францию, поставленную на колени, но все же не сломленную, а непокорную и готовую бросить вызов тиранам. И здесь публика не ошиблась. «Мухи» стали театральным манифестом «Сопротивления», стоящим в одном ряду с подпольной лирикой Л. Арагона, «Свободой» П. Элюара, «Черной тетрадь» Ф. Мориака и «Письмами к немецкому другу» А. Камю [2].

«Коричневая чума», пронесшаяся по Франции в 1940 годы во Франции, была осмыслена не только Сартром, но и Камю и С. де Бовуар. Отсюда логически выстраивается название пьесы Сартра – «Мухи», олицетворяющие смерть и духовное разложение. К этой тематике также примыкает роман А. Камю «Чума», в котором «прочитывается» жизнь французов в период оккупации. Ж.-П. Сартр, А. Камю и С. де Бовуар утверждают, что «коричневая чума» – это «разгул тех злобещих разрушительных стихий, что в иные спокойные дни дремлют где-то под покровом жизни, но однажды просыпаются и обращают застойное прозябание в кромешный ад. И тогда даже для бездумных обывателей наступают прозрения» [2]. Таким образом, горькая философская формула прозрения объединяет прозу Камю и драматургию Сартра. В философском эссе «Миф о Сизифе» Камю иллюстрирует прозрение человека через крушение надежд. Но под этим он подразумевает не безысходность и упадок духа, а способность ясно видеть ситуацию, ее границы и, тем самым, быть в них свободным и исчерпывать себя [3]. Для Сартра же «та самая сторона отчаяния», описанная в его романе «Тошнота», есть путь к свободе. В итоге гипотезы двух философов находит свое подтверждение на примерах миллионов, пострадавших от фашизма и, в том числе, в тексте произведения [4].

Пьесе «Мухи», позиционирующую себя как миф-притчу было бы неверно прочитывать только как манифест, затрагивающий исторические события, произошедшие во Франции в 40-е годы. Хотя многие ее идеи, реплики и эпизоды подталкивают читателя задуматься об этом. Сам Сартр пишет следующие строки в статье «Республика молчания» накрепко связанные с одним из основных эпизодов «Мух» – молчанием народа во время убийства истинного царя Аргоса или если мы вернемся к действительности – к трусливой политике верхов в отношении Гитлера. «По большей части жестокие обстоятельства нашей битвы, сняв все румяна и покровы, сделали, наконец, самой нашей жизнью ту невыносимую, душераздирающую ситуацию, которую называют условиями человеческого существования. Изгнание, плен, особенно смерть, ловко замаскированная нас в пору благоденствия, стали теперь постоянным предметом наших забот; мы постигли, что это вовсе не случайности, которых можно избежать, ни даже опасности, постоянные и все же внешние: нет, нам пришлось взглянуть на них как на наш удел, нашу судьбу, глубинные истоки нашей человеческой реальности» [5 с. 150 – 151]. Таким образом, сартровские «мухи» олицетворяют все, что сказано выше – «удел человеческий» в период страшнейшего духовного кризиса.

Итак, пьеса «Мухи» имеет как иносказательный контекст, повествующий о Франции под сапогом захватчика, так и чисто философский миф о гранях человеческого удела. Отсюда вытекает двуплановость «Мух», позволяющая Сартру переключаться из иносказательно-политического пласта в философский и наоборот. Соответственно смысл пьесы тоже двойной. Здесь сталкиваются агитационный лозунг, побуждающий к сопротивлению и постулат философской школы – «человек смертельно свободен». Героям противостоят также два врага: Эгисф, человек из плоти и крови, олицетворяющий безжалостную диктатуру и Юпитер – Бог, устанавливающий заповеди, противоречащие самому понятию свободной воли. Тирана земного и тирана небесного объединяет диктат. В пьесе есть образ, иллюстрирующий схожесть

событий в произведении и после поражения Франции. Это – деревянная статуя Юпитера, идол, стоящий на городской площади, символ надзора, навязывающего свою волю. Сам Сартр пишет так: «Оккупация – это не только постоянное присутствие победителей в наших городах, это также развешанный на всех стенах, вставший со страниц всех газет постыдный образ, который они (подразумевается Виши) хотели нам навязать, образ ветреного, тщеславного, изнеженного, разложившегося и тщедушного болтуна, вполне заслужившего позор национального разгрома» [2]. Это и есть несвобода жителей Аргоса, не только отказ от действия, но угрызения совести, навешанные царем и страх перед Богом. Юпитер и его марионетка Эгисф превратили «молчание» народа в ужас вселенского масштаба, сделали его государственной добродетелью.

Вообще тема Бога часто появляется в драматургии Сартра несмотря на то, что мыслитель был атеистом. Вспомним хотя бы пьесу «Дьявол и Господь Бог», где главный герой Гёц, прославленный и жестокий полководец распоряжается своей свободой, то обращая взор к «пустому небу», именую себя фактически Иисусом Христом, то наоборот – Антихристом. В «Мухах» Сартр тоже затрагивает тему Бога. В пьесе драматург описывает противостояние свободного Ореста и Юпитера. Причем образ «повелителя аргосских мух» Сартру удалось создать так, что он смог бы сойти за христианского, мусульманского, иудейского или другого Бога. Каждый из них ограничивает верующих, допуская их свободу до определенного момента, пока она не выходит за пределы каких-то догматов или заповедей. Орест покусается на религиозную мораль, он отвергает заповеди и реализует сартровскую формулу: «существование предшествует сущности». Если перевести пьесу на экзистенциальную терминологию, то драматург пытается донести простую истину до читателя: сущность не предшествует существованию, она – результат всего человеческого поведения, принятых им решений вплоть до последней минуты его жизни. А если человек живет по неким религиозным, морально-нравственным нормам, то он не может реализовать свой «проект» в полной мере, он ограничен, а значит и несвободен. Сразу вспоминается реплика Гёца из пьесы «Дьявол и Господь Бог»: «у зла такой простор для фантазии» [6]. Юпитер произносит другие слова: «если свобода вспыхнула однажды в душе человека, дальше боги бессильны» [1, с. 80].

Действительно, свобода Сартра, показанная в «Мухах» анархична. Неоспоримый тому факт, поступок, совершенный Орестом, а именно убийство Эгисфа и собственной матери. Сюда также можно добавить причинение духовной смерти Электре. Обретя безграничную свободу, царевич не испытывает мук совести. Приведем следующий пример из текста: «но что мне до всего этого – я свободен. Пусть тоска, пусть страшные воспоминания. Свободен. Я в согласии с самим собой» [1, с. 93]. Дело в том, что для Сартра, предложенные верой аксиомы добра и зла относительно. В конечном счете, свободный человек сам избирает для себя некий кодекс и определяет для себя эти понятия. Лишь в 1946 году, когда из-под пера мыслителя выхо-

дит «Экзистенциализм – это гуманизм?», Сартр создает «некие механизмы сдерживания» свободы, где решение индивида сводится к выбору добра.

Остается добавить, что путь к такой свободе долг, и рука об руку с ней идет ответственность. Истинно свободным Орест становится к исходу пьесы. И имя Орест, герой пьесы приобретает ближе к концу. Изначально он представляется Филебом, простым путником, имеющим потенциал стать таким же пленником проклятого города, облепленного мухами. Переломным моментом для Филеба становится знак богов покинуть город, который персонаж отвергает. Далее следует убийство царской четы и словесная битва с Юпитером. Только теперь, он – Орест, сын предательски убитого царя, носитель необузданной свободы и освободитель города. Уроки Педагога наконец приносят свои плоды и то, что пишет Сартр в начале пьесы воплощается в героя: «вы молоды, богаты и красивы, сведущи, как старец, избавлены от ига тягот и верований, у вас нет ни семьи, ни родины, ни религии, ни профессии, вы свободны взять на себя любые обязательства и знаете, что никогда не следует себя ими связывать, – короче, вы человек высшей формации» [1, с. 21].

Что касается ответственности, то Орест принимает её с холодным рассудком. Выходя из храма Аполлона навстречу разъяренной толпе, герой ошеломляет её. Жители не могут причинить вреда Оресту, ведь нельзя наказывать человека, не испытывающего угрызений совести, вины и страха. В сцене с аргоссианцами, герой приобретает свою последнюю ипостась, становясь на одну позицию с богами, тем самым, знаменуя их сумерки. В конце пьесы Орест уводит мух из города, служа при этом примером не только философских тезисов драматурга, но и призывом к французам поднять голову. Таковы иносказательные смыслы пьесы Ж.-П. Сартра «Мухи».

Философский итог, вырастающий из происходящих в пьесе событий, может быть сведён к следующему. В духе философии экзистенциализма, которая реализуется в пьесе, Ж.-П. Сартр демонстрирует читателям и зрителям двуплановость трагедии. С одной стороны, «Мухи» – это завуалированный антифашистский манифест. В поведении героя и его репликах «прочитываются» агитационные лозунги, побуждающие людей к борьбе и сопротивлению. С другой стороны, пьеса – это красочная и подробная иллюстрация экзистенциальной философии Сартра. «Мухи» – характерный образец художественной методологии Ж.-П. Сартра, соединяющий события с философским подтекстом, когда, буквально, каждый эпизод, реплика являются иллюстрациями того или иного тезиса экзистенциализма. Сюда можно отнести такие понятия как: «свобода», «ответственность», «смерть в душе», «проект», «стена» и другие. В этом плане, Сартр – яркий продолжатель философской моралистики, которая составляет характерную национальную особенность французской литературы, представленной именами Монтеня, Паскаля, Вольтера, Франса и Камю. Драматург, как показала эта пьеса, занимает в этой традиции достойное, выдающееся место.

Библиографический список

1. Сартр Ж.-П. *Экзистенциальный театр*. Москва: АСТ-Москва, 2009.
2. Великовский С.И. *Путь Сартра-драматурга*. Available at: http://scepis.net/library/id_1020.html
3. Камю А. *Бунтующий человек*. Москва: АСТ-Москва, 2014.
4. Сартр Ж.-П. *Тошнота*. Москва: АСТ-Москва, 2015.
5. Jeanson F. *Sartre par lui-même*. Paris: Éditions du Seuil, 1955.
6. Сартр Ж.-П. *Пьесы*. Москва: Флюид, 2008.

References

1. Sartr Zh.-P. *'Ekzistencial'nyj teatr*. Moskva: AST-Moskva, 2009.
2. Velikovskij S.I. *Put' Sartra-dramaturga*. Available at: http://scepis.net/library/id_1020.html
3. Kamyu A. *Buntuyuschij chelovek*. Moskva: AST-Moskva, 2014.
4. Sartr Zh.-P. *Toshnota*. Moskva: AST-Moskva, 2015.
5. Jeanson F. *Sartre par lui-même*. Paris: Éditions du Seuil, 1955.
6. Sartr Zh.-P. *P'esy*. Moskva: Flyuid, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 821.161.1

Myshyakova N.M., Cand. of Sciences (Philology), Doctor of Art Criticism, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru

LITERATURE AND MUSIC, MUSICALITY OF LYRIC POETRY OF B. PASTERNAK. The article deals with the possibilities and levels of existence of musicality in the system of lyric poetry based on the example of B. Pasternak. Musicality of a lyric work is understood as a metamorphological category, which manifests itself at various levels of the artistic structure. At the sound level it is a

melody of poetic speech and various replications. At the thematic level it shows itself in the reproduction of the sound landscape, the names of musicians, the names of musical works, musical terminology. At the level of the style it can be found in mixing different techniques, creating the "inexpressible" text effects and resembling impression of a musical work. Music as an image in B. Pasternak's poetry is biographically motivated and displayed at all levels of the lyric system. The distinction of musical images is in their dominant concreteness and thingness.

Key words: literature and music, musicality of lyric poetry, lyric poetry of B. Pasternak.

Н.М. Мышьякова, канд. филол. наук, д-р искусств., проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru

ПОЭТИКА МУЗЫКАЛЬНОСТИ В ЛИРИКЕ Б. ПАСТЕРНАКА

В статье рассматриваются возможности и уровни бытования музыкальности в системе лирического произведения на примере лирики Б. Пастернака. Музыкальность лирического произведения понимается как метаморфологическая категория, которая проявляется на различных уровнях художественной структуры. На звуковом уровне это мелодичность поэтической речи, различные виды повторов. На уровне тематическом – воспроизведение звукового ландшафта, имена музыкантов, названия музыкальных произведений, музыкальная терминология. На уровне стиля – смешение различных приемов, создающее эффект «невыразимого» воздействия текста и напоминающее впечатление от музыкального произведения. Музыка как образ в поэзии Б. Пастернака биографически мотивирована и явлена на всех уровнях лирической системы. Своеобразие музыкальных образов – в их доминирующей конкретности, вещности, предметности.

Ключевые слова: литература и музыка, музыкальность лирического произведения, лирика Б. Пастернака.

Музыкальность пастернаковской поэзии – традиционно изучаемая и одновременно не теряющая актуальности и занимательности тема. Основной интерес этой темы – остающаяся во многом загадочной проблема метаморфологических взаимодействий, в частности – взаимодействий поэзии и музыки. В качестве отправных точек исследования музыкальности возможно вспомнить известные рассуждения Э. По о суггестивности поэзии как ее основном выразительном приеме [1] и прекрасную статью Б.Г. Реизова о музыкальности произведений Стендаля [2].

Концепция Э. По онтологизирует метаморфологические связи, открывает дорогу интраморфологическим поискам, изучению лирики в ее художественных истоках, морфологическом синкретизме. В рамках этих исследований музыкальность поэтической системы – некий обязательный системный компонент, пусть даже и не всегда явленный («нулевой»), ее природное свойство, представленное с разной степенью концентрации.

Статья Б.Г. Реизова о музыке в эстетике и творчестве Стендаля – очень убедительное предупреждение о непреодолимости морфологических границ, затрудняющей метаморфологические изыскания. Глубоко проанализировав и доказав огромное влияние музыки на синтаксис Стендаля, «на построение сцен в его романах, на включенные в них пейзажи», исследователь оставляет морфологические параллели в статусе «сомнительного сходства» [2, с. 117]. Статья перекликается с давней работой А.Ф. Лосева о лексико-терминологической необеспеченности понятия «художественный стиль» [3]. А.Ф. Лосев посетовал, что мы употребляем метафоры, эпитеты (например, *тёплый*, *холодный*, *напевный* и т.п.) по отношению к стилю «нерешительно и стыдливо» [3, с. 238], тогда как при анализе трудно локализуемых категорий они могли бы работать как термины.

Таким образом, исследование музыкальности оказывается онтологически закономерным и, одновременно, терминологически непроработанным и «сомнительным». То и другое оборачивается соблазном, поводом для метаморфологических исканий.

При всей неисчерпаемости литературно-музыкальных взаимодействий поэтика музыкальности предполагает несколько традиционных аспектов:

- музыкальность слышимая (напевность, мелодичность поэтической речи; яркие ассонансы и аллитерации; различные виды повторов, преобразующие слышимый облик поэтического высказывания);
- музыкальность тематическая (преобладание акустического образа мира; воспроизведение звукового ландшафта; собственно музыкальная тематика – имена музыкантов, названия музыкальных произведений, музыкальная терминология);
- музыкальность стилевая (смешение различных приемов, создающее эффект «невыразимого» воздействия текста и напоминающее впечатление от музыкального произведения).

Своеобразие индивидуальной музыкальности – в особой рецептуре ингредиентов, их пропорциях, связях, сочетаниях. Музыкальность поэтов слухового типа (П. Верлена, А. Рембо, А. Фета, А. Блока, Т. Шевченко и др.) всегда своеобразна и неповторима. Лирика Б. Пастернака занимает в этом ряду особое место.

Трудно сказать, что более мотивирует исследование музыкальной образности в лирике Пастернака – ее звуковые эффекты или тематика.

Даже если не знать биографии поэта, музыкально-лексическая насыщенность его поэзии очевидно указывает на музыкальную ориентацию авторского видения мира. Эта биографическая «данность» – одно из важнейших свойств поэтики Пастернака. Характерно высказывание поэта о том, что все произведения, «повествуя о наиразличнейшем, на самом деле рассказывают о своем рождении» [4, с. 207]. Повседневное бытование музыки (музыкальный профессионализм матери, домашнее музицирование, уроки музыки, соседство обожествляемого Скрябина и др.) не только «рождают» художественный мир Пастернака, но и формируют его поэтику. Прием повседневного обживания, чувственной досягаемости, предметной сраженности, метонимической рядоположенности наделяет музыкальные образы Пастернака статусом природных реалий. Имена (Шопен, Бетховен), предметы (рояль, клавиши), образы высокой поэзии (жизнь, смерть) легко размещаются «в миру», погружаются в особую среду обитания, живут собственной жизнью, проявляют характер: «Опять Шопен не ищет выгод», «волосато, как торс у Бетховена», «Я клавишей стаю кормил с руки», «Рояль дрожащий пену с губ оближет», «и жизнь без смерти и фермат» и др. [5].

Как правило, в различных поэтических текстах музыкальная образность одухотворяет, романтизирует, поэтизирует обычные предметы, переносит их в «идеальный» мир, как прикосновение волшебной палочки. В мире Пастернака необыкновенность – в обычном, «живом» («поэзия в траве»). Тематическая музыкальность представлена не только сферой собственно музыкальной (именами Бетховена, Шопена, Скрябина; музыкальными терминами – рондо, интермеццо, импровизация, фермата и др.), но и сферой звуков. Характер звукового ландшафта обнаруживает бурную жизнь природы, ее голоса, тембры, состояния. Музыкальные, звуковые обозначения выполняют функцию олицетворяющую, психологизирующую: «голошение лесов», «бряцанье декабря». Мир Пастернака полон сильными, яркими, часто именно музыкальными звуками: раскаты грома, треск деревьев, «ревет фаягот», «гудит набат». Рожи, парки, могилы, «вложенные» Шопеном в этюды, «разрывы туч», чередующиеся с «обрывками арий», «лужок интермеццо» с кружащимися дорогами тенями – все обнаруживает некую общую *материю* мира, безразличную к классической антиномии духовного и материального. Создается впечатление, что пресловутая «невыразимость» музыки в пастернаковском мире неизвестна. Скорее наоборот – лексическая музыкальность, метонимически сцепленная с *немузыкальной* образностью, обнаруживает истонченное природное родство мира, обеспечивает ему прочность, *выражает* «теплоту сжигающей тайны» [6, с. 827].

Вещественность музыкальных образов явлена не только на уровне тематически-лексическом, но и на уровне слышимой музыкальности. На этом уровне она тоже ярко специфична. Обычно под слышимой музыкальностью имеется в виду мелодичность, напевность словесного высказывания. Для звукописи Пастернака характерна не мелодичность, а яркость звучаний, она не ассонансна, а аллитерационна. Более того – его лирика

артикуляционно сложна, трудно произносима. Физика, материя звука демонстрируется сложностью звукоизвлечения: «угар араукарий», «время пред третьими петухами», «улицы зимней синий испуг», «как кость, взблеснет костел» и др. Обилие согласных, аллитераций, усилия произнесения сообщают звукописи Пастернака эффект гипертрофированной акустичности, телесности, звуковой живописности.

Наиболее сложный и многообразный уровень музыкальности – стилистический. Именно здесь происходит смешение и трансформация отдельных приемов в не локализуемый, но повсеместно присутствующий стилистов принцип. Стиль как принцип сочетания различных элементов художественной формы приобретает музыкальную доминанту, музыка как образ обнаруживается как стилистическая характеристика лирической системы.

Своеобразие стилистов музыкальности Пастернака в том, что она предстает не только как явление художественной формы, а как «живое чудо», «внесенное» «в стихи». В некоторых стихотворениях («Мой стол не столь широк», «На даче спят...») музыкальные формы проявляется в партитурности композиции, соединяющей единовременные, но разноместные процессы и состояния. Переживаемое и воображаемое фиксируются контрапунктически («Я видел вас пять раз подряд», «Сейчас там ночь» и др.), создавая новый объем высказывания, наполняя ситуацию голосом, звуком чувства.

В иных стихах любимые Пастернаком перечисления скрепляются лейтмотивом («Как только в раннем детстве спят», «Как я люблю ее в первые дни», «Недвижный Днепр, ночной Подол»), функционированием как заворачивающая формула и обеспечивающим единый тон, ноту выражения.

Стилистов музыкальность поэзии Пастернака в большей степени соответствует тому, что А.Ф. Лосев называет «музыкальной предметностью». Он выделяет основные ее характеристики:

1) «всегда надо помнить, что музыка изображает не предметы, но ту их сущность, где все они слиты, где нет ничего одного вне другого... И если посмотреть, как обыкновенно изображается чувство, вызываемое музыкой, то в большинстве случаев всегда можно на первом плане заметить какую-то особенную связь удовольствия и страдания, данную как некое новое и идеальное их единство, ничего общего не имеющее ни с удовольствием, ни с страданием, ни с их механической суммой» [7, с. 54 – 56];

2) «Музыка всегда воспринимается как нечто единое. Последовательные моменты водвинуты один в другой... В музы-

кальном времени нет прошлого... Это есть сплошное «теперь», живое и творческое, – однако, не уничтожающееся в своей жизни и творчестве» [7, с. 54 – 56];

3) «Музыкальное бытие потому так интимно переживается человеком, что в нем он находит наиболее интимное касание бытию, ему чуждому... Слушая музыку, мы вдруг ощущаем, что мир есть не что иное, как мы сами, или, лучше сказать, мы сами содержим в себе жизнь мира» [7, с. 96].

Во всех этих определениях подчеркивается некое первозданное единство, центристическое тяготение, стягивающее разнородный мир и человека в некий живой, чувствующий и переживающий центр. Способность музыки проникать в эти сокровенные глубины отмечается и Пастернаком: слушая музыку, вы плачете не потому, что вам печально, «а оттого, что путь к вам вонзится угадан так верно и пронзительно» [8, с. 212].

Для стилистов музыкальности Пастернака характерна интонационная монотония, создающая музыкальную магию слова. Музыка таких текстов держится на традиционных приемах суггестии, сообщая произведениям интонацию и силу молитвы, заговора, заклинания. Как правило, такая поэтика культивирует повторы согласных, анафоры, эпифоры, рефрены, ассонансы, рифмы, кольцевые композиции, т.е. фигуры, призванные обесценить лексическую, смысловую информацию. В лирике Пастернака поэтика такой музыкальности тоже своеобразна. Вещность пастернаковских музыкальных образов, их «предметность», размещенность в реальной среде, их звуковая яркость, напряженность не обесценивают темы и смыслы, а еще более их оживляют, удерживают в интонационном и эмоциональном центре восприятия.

Таким образом, стилистов музыкальность – это совокупный результат акустических приемов, системы интонирования, некий «полихромный» знак. На уровне музыкального стиля мы имеем дело с перекодированной «музыкальной предметностью», которая превращает все словесное произведение в морфологический троп. «Чем поэтичнее текст, тем он музыкальнее (не в смысле внешнего благозвучия и музыкальности, но в смысле качественной эйдетики характеристики)», – пишет А.Ф. Лосев [9, с. 605 – 606]. В поэтике Пастернака мы можем наблюдать взаимозаменимость поэтичности и музыкальности, которые выражают единое метаморфологическое переживание художественности, фиксируют эффект художественно-психического резонанса.

Библиографический список

1. По Э.А. Поэтический принцип. *Стихотворения. Новеллы. Эссе*. Москва: АСТ, 2003.
2. Рейзов Б.Г. Музыка в жизни и творчестве Стендаля. *Литература и музыка*. Ленинград ЛГУ, 1975.
3. Лосев А.Ф. *Материалы для построения современной теории художественного стиля. Контекст*. 1975. Москва: Наука, 1976.
4. Пастернак Б.Л. *Охранная грамота. Проза*. Москва: Вагриус, 2000.
5. Все цитаты из стихотворений Б. Пастернака приводятся по изданию: *Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы*. Большая серия «Библиотеки поэта», Москва-Ленинград: Советский писатель, 1965.
6. Аверинцев С.С. *Символ*. КЛЭ. Москва: Советская энциклопедия, 1972; Т. 7.
7. Лосев А.Ф. *Музыка как предмет логики*. Москва: Издание автора, 1927.
8. Пастернак Б.Л. Люди и положения. *Новый мир*. 1967; 1.
9. Лосев А.Ф. *О музыкальном ощущении любви и природы. Форма. Стиль. Выражение*. Москва: Мысль, 1995.

References

1. Po 'E.A. Po'eticheskij princip. *Stihotvoreniya. Novelly. 'Esse*. Moskva: ACT, 2003.
2. Reizov B.G. Muzyka v zhizni i tvorchestve Stendalya. *Literatura i muzyka*. Leningrad LGU, 1975.
3. Losev A.F. *Materialy dlya postroyeniya sovremennoj teorii hudozhestvennogo stilya. Kontekst*. 1975. Moskva: Nauka, 1976.
4. Pasternak B.L. *Ohrannaya gramota. Proza*. Moskva: Vagrius, 2000.
5. Vse citaty iz stihotvoreniy B. Pasternaka privodyatsya po izdaniyu: *Pasternak B.L. Stihotvoreniya i po'emy*. Bol'shaya seriya «Biblioteki po'eta», Moskva-Leningrad: Sovetskij pisatel', 1965.
6. Averincev S.S. *Simvol*. KL'E. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1972; T. 7.
7. Losev A.F. *Muzyka kak predmet logiki*. Moskva: Izdanie avtora, 1927.
8. Pasternak B.L. Lyudi i polozheniya. *Novyj mir*. 1967; 1.
9. Losev A.F. *O muzykal'nom oschuschenii lyubvi i prirody. Forma. Stil'. Vyrzhenie*. Moskva: Mysl', 1995.

Статья поступила в редакцию 30.07.18

УДК 811.161.1

Nikolenkova N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natanik2004@mail.ru

ANTIC GEOGRAPHY IN THE ATLAS BLAU LATIN TEXT AND THE CHURCH-SLAVIC TRANSLATION IN THE XVII CENTURY.

The article deals with the Church Slavonic translation of the Latin geographical composition of the mid-17th century, compiled by Dutch cartographers Willem and Jan (father and son) Blau. In Moscow, a group of scribes-Greek philosophers, headed by the Kiev scholar Epifanii Slavinsky, is working on the translation; the works of these translators are traditionally regarded as illustrating the

desire to archaize language, to the old days, to create "Hellenistic-Slavic" styles. However, according to our observations, Atlas Blau's translation differs from most of Slavinsky's works and quite corresponds to the signs of the works of the new culture. First of all, this sign will be the desire to carry out the principle of "novelty" of the information provided, to acquaint the potential readers with what is known to the European of the mid-17th century. Geography is part of the structure of medieval science, not familiar to the average inhabitant of Moscow Russia, while Atlas Blau contains a huge amount of new information, not only in the field of geography, but also in other areas that are little known to the reader. In this article, attention will be focused on the introduction into the text of the names of medieval geographers and references to their works – both accurate quotations and retellings. Significant for a European, for a Moscow resident this information was equally new, so the interpreters do not introduce a special division. However, the translation is carried out without notes, Slavinsky and his comrades transmit the information as accurately as possible, thus the Church Slavonic translation of Atlas Blau becomes one of the texts of the transition period – from the Middle Ages to the New Times. As a result, the researcher concludes that the translation of this geographical composition is ahead of its time, being one of the texts that precede the Peter the First era.

Key words: history of Russian literary language, culture of Early Modern period, Church Slavonic books, translations from Latin.

*Н.В. Николенкова, канд. филол. наук, доц. филологического факультета, Московской государственной
университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natanik2004@mail.ru*

АНТИЧНАЯ ГЕОГРАФИЯ В ЛАТИНСКОМ ТЕКСТЕ АТЛАСА БЛАУ И В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ ПЕРЕВОДЕ XVII В.

В статье рассматривается церковнославянский перевод латинского географического сочинения середины XVII в., составленного голландскими картографами Виллемом и Яном (отцом и сыном) Блау. В Москве над переводом работает кружок книжников-грекофилов во главе с киевским ученым Епифанием Славинецким; труды этих переводчиков традиционно рассматриваются как иллюстрирующие стремление к архаизации языка, к старине, к созданию «эллинско-славянских» стилей. Однако перевод Атласа Блау, по нашим наблюдениям, отличается от большинства работ Славинецкого и вполне отвечает признакам сочинений новой культуры. В первую очередь этим признаком будет желание провести принцип «новизны» даваемой информации, познакомить потенциального читателя с тем, что известно европейцу середины XVII в. География входит в структуру средневековой науки, не знакомой обычному жителю Московской Руси, при этом в Атласе Блау содержится огромный объем новой информации не только в области географии, но и в других мало известных для читателя сферах. В данной статье внимание будет сосредоточено на введении в текст имен средневековых географов и отсылок к их произведениям – как точным цитатам, так и пересказам. Значимая для европейца, для московского жителя эта информация была одинаково новой, поэтому специального разделения переводчики не вводят. Однако перевод осуществляется без купюр, Славинецкий и его товарищи передают информацию максимально точно, тем самым церковнославянский перевод Атласа Блау становится одним из текстов переходного периода – от Средневековья к Новому времени. В результате мы делаем вывод, что перевод этого географического сочинения опережает свое время, являясь одним из текстов, предвещающих Петровскую эпоху.

Ключевые слова: история русского литературного языка, культура Раннего Нового времени, церковнославянская книжность, переводы с латинского языка.

О важности второй половины XVII в. как этапа подготовки к прорыву в русской культуре начала XVIII в. писали многие историки и филологи – С.М. Соловьев, В.О. Ключевский, А.М. Сахаров, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Б.А. Успенский, В.М. Живов и многие другие. В.О. Ключевский считал петровские реформы не началом, а продолжением задолго до него начавшегося движения от «старинны» к «новизне», правда, писал о трудностях этого периода для Московской Руси: «русские люди XVII в. делали шаг вперед и потом останавливались, чтобы подумать, что они сделали, не слишком ли далеко шагнули». Важным следствием этого подготовительного периода он считает понимание и осознание, как много разных культурных явлений оказывается вне сферы внимания русских людей. Смутное время постепенно направляло мысль «на условия удобства земного обихода», на изучение природы того, чем она может служить потребностям человека [1, с. 338]. Так же оценивает вторую половину XVII в. А.М. Сахаров, подчеркивая, что консерватизм русского общества был «слишком сильным... чтобы могло оформиться новое мировоззрение... выведившее общественную мысль на путь просветительства и рационализма» [2, с. 21]. А.М. Панченко вводит определение «кануна петровских реформ», когда, по его мнению, начинается замена веры культурой [3].

Историки культуры вторую половину XVII в. также рассматривают как один из важных переходных периодов в русской истории. В эти периоды «обобщаются фундаментальные основы уходящей культуры и совершаются далеко опережающие свое время прорывы в будущее». Этот период имеет яркий признак – в нем нельзя провести явной начальной границы [2, с. 8; 9].

В большинстве историко-лингвистических работ вторая половина XVII в. рассматривается как период внутреннего распада системы церковнославянского языка, который в результате приводит к прекращению использования его как русского литературного языка и к формированию литературного языка нового типа. В.В. Виноградов говорит о двух тенденциях в письменности рассматриваемого периода: московские книжники стараются вернуть «чистоту славянской речи», стремясь к архаизации и искусственной славянщине; параллельно, под влиянием киевской

церковнославянской традиции, церковнославянский язык подвергается систематической нормализации и грамматикализации [4, с. 10 – 12]. А.М. Камчатнов также говорит о некоторых новых формах в языке второй половины XVII в., но считает эти формы лишь новым внешним оформлением традиционного знания и традиционных идей [5, с. 223 – 230].

Введение в оборот все большего числа неисследованных текстов позволяет скорректировать эти взгляды и не только встать на позиции историков, но и найти новые доказательства их точки зрения. Так, одним из признаков зарождения новых элементов культуры является её открытость, «контактность с культурами других стран» [2, с. 41]. В периоды закрытости культивируется «старина» как принцип сохранения уже достигнутых знаний, тогда как периоды «открытости» предполагают ввод в обращение новых идей, новых текстов, новых форм. В.О. Ключевский, подчеркивая интерес русского общества XVII в. к изучению природы как элемента земного устройства, говорит об усилившемся интересе к переводам и чтению сочинений космографического содержания [1].

Перевод сочинения географического содержания с точки зрения представлений о средневековой науке входит в систему ученых знаний (астрономия наряду с арифметикой, геометрией и музыкой относится к квадривиуму). Уже с конца XV в. переводы космографий входят в сферу интереса русского книжника. А.И. Соболевский в своем перечне переводных текстов называет перевод географии Помпония Мелы, хроники и космографии Бельского, космографии Ботера, Меркатора и т.д. [6, с. 52 – 67]. Однако историки географии, анализируя содержание самих этих сочинений, не признают их текстами, начинающими принципиально новую культурную традицию, дающими новые знания: в основе большинства из них лежат одни и те же космологические представления, «произвольная интерпретация библейского рассказа и комментирование его». Хотя некоторые новые сведения об устройстве мироздания в этих космографиях содержались, однако принципиально изменяющими картину миру русских средневековых книжников их назвать нельзя [7, с. 46 – 65].

Интересно, что анализ, сделанный историками науки, соотносим с предварительным лингвистическим наблюдением А.И. Соболевского: язык большинства космографий ученый характеризует как «плохой церковнославянский» или русский [6, там же]. Позднее, когда в XX в. эти переводы оказались в сфере внимания лингвистов, язык был охарактеризован как гибридный церковнославянский [8], а также выработалось общее мнение, что космографии в лингвистическом отношении принадлежат эпохе XVII века и не связаны с дальнейшим развитием языка, в том числе языка науки¹.

Однако еще в перечне А.И. Соболевского отмечен текст, отличающийся от остальных, написанный на «ученом» церковнославянском языке. Это перевод Атласа Блау, сделанный в Москве в 50-х гг. XVII в. книжниками круга Епифания Славинецкого. Тексты, вышедшие из этого кружка «грекофилов», исследователями в языковом отношении трактуются как архаичный «еллино-славянский» стиль, в котором культивируется «высота и извитие словес», преобладает торжественность и искусственные формы [4, с. 17]. В своей последней монографии В.М. Живов определил этот регистр церковнославянского языка XVII в. как «ученый» язык, основанный на грамматическом подходе, знании грамматики, который противопоставлен текстологическому подходу, основанному на знании текстов. «Новое отношение к церковнославянскому языку как к объекту ученого моделирования имеет далеко идущие последствия для истории русского литературного языка», ценность книжного языка начинает соотноситься с его обработанностью, с деятельностью редактора или переводчика» [10, с. 847 – 887]. Формирование ученого регистра церковнославянского языка оказывается соотносимо с формированием научного дискурса в тот же период [11; 12].

Мы считаем, что о новом культурно-лингвистическом явлении можно говорить, если лингвистические параметры текста совпадут с новой культурной информацией, которую произведение будет нести. Исследуя перевод Атласа Блау, мы установили целый ряд лингвистических параметров, которые могут рассматриваться как основания для определения его как представителя ученого регистра: ориентация на грамматические сочинения в грамматике и орфографии, выстраивание лексической структуры перевода, ориентация не только на классические языки – греческий и латынь, но и на современные для второй половины XVII в. европейские (в первую очередь на польский) и т.д. Ниже будет показано, что Атлас Блау отвечает и второму требованию – сведения, которые читатель мог найти в переводе, вполне соответствовали духу новизны, они предлагали современное для XVII в. знание и вводили потенциального читателя в совершенно иной научный круг, чем предшествующие космографии. Фактически можно говорить, что этот перевод совершил рывок в будущее практически на 50 лет, заложив во многом основы языка русской географии [11, с. 227 – 229; 13, с. 227].

История самого перевода сегодня представляется таким образом: в Москву попало издание голландских картографов Вильгельма и Иоанна Блау 1645 года с описанием различных стран и земель – *Theatrum orbis terrarum, sive Atlas novus*², его заказ, вполне возможно, осуществлен патриархом Никоном. Латинский оригинал был разделен между Епифанием Славинецким, Арсением Сатановским и Исайей Чудовским. Работа над переводом велась в 50-е годы XVII века (на переплете беловика 1 тома – рукопись Син. 19 – есть дата 7167, то есть 1659 год). Славинецкий и его товарищи перевели текст в черновом варианте: эти переводы содержатся в рукописях Син. 779 (Славинецкий, первая часть), Син. 781 (Сатановский, третья часть), 780 (Исайя, вторая часть) и 41 (Исайя, четвертая часть). Черновые экземпляры Син. 779, 781 и 780 переписаны набело – соответственно Син. 19, Син. 112 и Син. 204. Беловой экземпляр последнего тома (Син. 41) сделан не был (можно, наверное, связать это с начавшимся на Соболе разбирательством дела бывшего Патриарха).

Церковнославянский перевод носит название «Позорище всея вселенныя или Атлас новый въ немже начертанія и описанія всѣхъ странъ издана суть»³. Беловые экземпляры Син. 19 и

Син. 112 очень похожи оформлением, кроме того, Син. 19 писан одним почерком – русской четкой скорописью, и этот же почерк отмечен в части Син. 112 с листа 71. Наше исследование позволяет утверждать, что этот почерк принадлежит московскому писцу, а не кому-то из кружка Славинецкого, на это указывает сопоставление орфографии черновых и беловых списков [14]. А так как беловик Син. 204 писан русским полууставом разных рук, с использованием киноварных заголовков, то можно с уверенностью утверждать: перевод Атласа Блау делался сначала по заказу московских властей, как минимум церковных. А не получил этот текст распространения, так как рано попал в личное собрание Никона: беловые рукописи Син. 19 и Син. 112 имеют на первых листах вкладную патриарха Никона (собственноручную) в Ново-Иерусалимский монастырь с датой 1661: «Лета 7169 сию книгу положилъ в домъ святого живоноснаго Воскресения господа бога и спаса нашего Иисуса Христа новаго Иерусалима смиренный Никонъ божиею милостию патриарх...». На лл. 1-9 рукописи Син. 204 вкладная в Ново-Иерусалимский монастырь от 1666: «... (1666) положилъ книгу Италию святейший Никонъ патриархъ в домъ живоначальнаго Христова Воскресения...».

Основной текст Атласа Блау представляет собой описание отдельных стран и частей света, построенное по одной схеме: границы, основные города, основные водные артерии, религия, форма правления, основные сведения из истории, природные ресурсы. Так построена, к примеру, глава «Исландия» в I томе. Переводчики абсолютно точно сохраняют структуру каждой главы, повторяются даже подзаголовки глав, в печатном тексте вынесенные на поля, а в рукописях включенные по образцу глоссы. Перевод максимально пословный, Славинецкий и его помощники стремятся повторить и совсем незнакомые русскому читателю модели, к примеру, стихи или структурированные списки.

На развитие русской географической мысли (точнее, именно на структуру построения географического текста) эти страноведческие главы не оказали, ведь большая часть текста осталась неизвестна в XVIII веке, во время бурного развития географии как самостоятельной науки. Распространение получил только текст вступления – «Ввождение в Космографию», влияние которого на терминологию географии XVIII в. оказывается достаточно сильным [9, с. 121 – 123]. В «Ввождении» содержатся общие сведения астрономического характера, основы общей географии и рассказ об освоении различных частей земли (главы «о разнствѣ между Космографією, Географією и Хорографією», «о зонахъ и Поясахъ, и о различныхъ именахъ жителии земныхъ», «о плаваніяхъ древнихъ и новейшихъ»). Текст «Ввождения в Космографию» содержится в пяти разных рукописях конца XVII – начала XVIII вв.⁴, причем в двух оказывается в окружении «Диалектики» (без названия, с началом «азъ есмь диалектика») и «Математики», «Риторики» и некоего «медицинского наставления». Можно с достаточной уверенностью говорить о том, что восприятие этого сочинения уже в XVII в. связывалось с новым типом научного знания.

Новизна Атласа Блау в сравнении с уже вводимыми ранее в научный оборот источниками связана и с самими переводчиками. Традиция изучения книжности XVII в. связывает появление новых в жанровом отношении или включающих новые сведения текстов с деятельностью «выходцев из Малороссии, служащих Посольского и других приказов». Так, по исследованиям Лихачева, автор Хронографа 1617 г. дополнил первую редакцию статьями из Еллинского летописца по античной истории, античной мифологии, фрагментами из католических хроник к примеру, об открытии Америки, фрагментами из истории ислама [2, с. 55, 59]. Имя автора второй редакции Хронографа не установлено, однако его связь с приказами почти не подвергается сомнению. Изученный перевод космографии Меркатора, сделанный в Москве в конце 30-х гг., также соотносится с деятельностью переводчиков из Посольского приказа – Богданом Лыковым и Иваном Дорном [15, с. 81]. Кружок «грекофилов», к которому относят переводчиков Атласа Блау, обычно противопоставляют работникам приказов именно стремлением к архаизации, к «старине».

¹ Анализ ряда мнений содержится в [9, с. 110 – 116].

² Blaeu *Theatrum orbis terrarum, sive Atlas novus in quo tabulae et descriptions omnium Regionum. Editae a Guiljele et Ioanne Blaeu. Amsterdami. Anno 1645*; в нашем исследовании мы пользуемся латинским текстом, хранящимся в ГИМ Москвы – № 54000/ГО-5683/1. Также издание размещено в электронном виде по адресу: <http://bdh-rd.bne.es/>. Цитаты из латинского источника приводятся в полном соответствии с оригиналом, ошибки и опечатки мы не исправляем.

³ Рукописи хранятся в ОР ГИМ. Все цитаты даются по рукописи Син. 19 в упрощенной орфографии, сохраняются некоторые буквы (ѣ, ѿ, в, е), диакритика устраняется; выносные буквы берутся в скобки, кириллические написания заменяются на арабские цифры.

⁴ Рукописи из собраний ОР ГИМ Син. 642; ОР РНБ Q.XVII.31, Q.XVII.6 и Соф. 1510; ОР РГБ ф. 722 № 315.

Однако наш перевод во многом дает возможность оценить деятельность Славинецкого и его товарищей как попытку внести новую, ренессансную струю в историю культуры Московской Руси. Латинский географический атлас познакомил бы потенциального читателя с ранее не известной ему информацией в том числе о том, как и кем изучалось устройство земли и её отдельных частей. Введение в латинский текст Атласа имен географов, астрономов и историков Средневековья и обширных цитат из их сочинений говорит в первую очередь об образованности голландских картографов. Однако мы можем предположить, что и наши переводчики знакомы с именами из Атласа: обучение в Киевской братской школе, а потом, возможно, и в Европе, потом преподавание в Киево-Могилянской коллегии предполагало чтение большого числа книг на латинском языке. Епифаний Славинецкий сам сообщал о себе, что одно время читал только «латинские» книги и «вмале не прельстился латинского мудрования лестию» [16].

Сам выбор имен, которые используют составители – отец и сын Блау – в тексте Атласа для ссылок на авторитеты, уже показателен. Из греческих географов самой распространенной будет ссылка на Страбона (ок. 64/63 до н. э. – ок. 23/24 н. э.), из римских – на Плиния Старшего (между 22 и 24 годами н. э. – 79 года н. э.). «География» Страбона обобщала многие достижения его предшественников, представителей древнеионийской науки (Анаксимандр, Гекатей, затем Геродот), и многими современными историками оценивается как достаточно научный для его времени, в том числе по характеру изложения, труд. Так же озабочен научностью (и полезностью) своего труда римлянин Плиний, его «Естественная история» – энциклопедическая сводка всех научных знаний о земле, минералах, растениях, животных, человеке и проч. Труд Плиния обычно сравнивают с работами Помпония Мелы (15–60 гг. н.э.), однако географические сочинения последнего римского географа оценивают скорее как научно-популярные [17, с. 9–16].

Переводов сочинений Страбона и Плиния в период XI – XVII вв. на Руси не было. А вот труд Помпония Мелы – в объеме первой книги – был переведен в конце XV (начале XVI) вв., как показывают сборники, содержащие фрагменты из его книги «Cosmografia, sive De situ orbis» [6, с. 52; 18; 19, с. 409–447]. В трактате Мелы русские книжники искали скорее интересные сведения об окружающем их пространстве, о местах, связанных с христианской традицией и с историей Европы. Исследователи часто сопоставляют переводы Помпония Мелы с «Христианской топографией» Козьмы Индикоплова, с XII в. бывший главным источником информации о мире для читателей Древней Руси. Таким образом, данный перевод, списки которого сохранились и для XVII в., не представляет принципиально нового знания об окружающем мире.

Имя Помпония Мелы не часто встречается в первом томе латинского текста Атласа Блау, так как античный географ мало упоминал о странах, которые являются предметом описания в этой части (европейские страны северной, центральной и восточной части Европы). Есть, как нам кажется, и еще одна причина незначительного обращения к «Хорографии» Мелы: европейские издания с 1471 г. включали в себя карту мира в представлениях античного автора⁵. Картографам отцу и сыну Блау было очевидно, что Мела описывает отнюдь не реальный вид Европы, Африки и Азии, поэтому и к его текстам они относятся скептически. Составители Атласа выбирают всегда один и тот же характер изложения географической информации: сначала дается наиболее точная и достоверная и лишь потом – интересная и поучительная; при этом совсем мифологические сюжеты составители опускают. К примеру, рассказ о Ливонии заканчивается так: *Fabulae illae aniles de hominibus in lupos conversis, & similia, ex Olao magno petantur* (16d) = Басни оны бабския ѿ чл(в)цехъ въ вълки шбращенныхъ, и подобная, и(з) Олаа великаго да зыскаются (41об).

Практически дословная цитата из «Хорографии» Помпония Мелы содержится в главах об Исландии и столице Норвегии: географы включают в описание рассуждения о возможности сопоставления острова Исландии с воспетым в древних леген-

дах острове Туле (лат. *Thule*, греч. Θούλη = Фула), который был описан греческим путешественником Пифеем (ок. 350 – ок. 320 г. до н. э.), а нанесен на карту Птолемеом (для античности это наиболее северная территория ойкумены, окутанная разными легендами).

Блау очевидно считают сообщения Помпония Мелы об острове Фуле⁶ легендарными, носящими художественно-поэтический характер, а не достоверный; поэтому лишь в конце рассуждения о возможности уравнивать Фуле и Исландию, где привлечены имена уважаемых Блау географов, они сообщают: *Verba Melae haec sunt: Thule Bergorum (male apud Melam est Belgarum) littori opposita est, Grajis & nostris celebrata carminibus. In ea, quod Sol longe occasurus exsurgit, breves utique noctes sunt, sed per hiemem, ut alibi, obscurae, aestate lucidae; quod per id tempus jam altius se evehens, quamquam ipse non cernatur, vicino tamen splendore proxima illustrat, per solstitium vero nullae, quod tum manifestior non fulgorem modo, sed sui quod; partem maximam ostentat* (8b)⁷.

Это практически точная цитата из текста самого Помпония Мелы: *Thule Belcarum littori adposita est, Grajis et nostris celebrata carminibus. In ea, quod ibi sol longe occasurus exsurgit, breves utique noctes sunt, sed per hiemem sicut alibi obscurae, aestate lucidae, quod per id tempus iam se altius evehens, quamquam ipse non cernatur, vicino tamen splendore proxima illustrat, per solstitium vero nullae, quod tum manifestior non fulgorem modo sed sui quoque partem maximam ostentat* (в современном переводе: «У берега бельков лижет также [остров] Тиле, прославленный в эллинской и нашей поэзии. Ночи там короткие, так как солнце, взойдя, долго не заходит, но, будучи зимой, как и везде, темными, летом они светлы, потому что в это время солнце поднимается так высоко, что хотя его самого не видно, оно освещает соседние [местности] своим близким отсветом; а в время солнцестояния [ночей] нет вообще, поскольку тогда солнце, уже видимое больше, показывает не только свое сияние, но и большую часть себя» [17, с. 60–61; 19, с. 312–313]. Этот фрагмент содержится в III части «Хорографии», который русские книжники не переводили.

Мы можем сказать, что латинский текст оказался понятен переводчикам XVII в., дважды использованная цитата переведена Славинецким практически точно и должна быть понятна образованным читателям середины XVII в.: «Словеса Мели суть. Оула Бергискому (злѣ оу Мели естъ Белгискому) берегу противополжена естъ, Греческими и нашими прославленна стѣхами. Въ ней яко Слнѣце далече западнущее восходитъ, нощи оубѣ кратки суть, но пре(з) зиму, яко индѣ, мрачны, лѣтѣмъ свѣтлы, яко пре(з) тое время, оуже высочае во(з)воящесе, любо самое не зрится, ближни(м) обаче сіяніемъ ближаиша ѿсвѣщаетъ: Пре(з) слнѣце обращеніе же нѣдины, яко тогда явственнѣишее не сіяніе токмо, но себе к тому часть величаишую показуеъ» (25).

Почти дословно повторяется перевод на л. 28об, где слова Мелы приводятся в рассказе о «митрополи Берга» (в нескольких местах изменен порядок слов, но в основном можно говорить о том же тексте). Яркой лингвистической особенностью перевода самого Епифания будет использование для перевода латинского предложения «рег» полонизированного «през» (*przez*) (*przez*) зиму, *przez*) тое время, *przez*) слнѣце). Такое решение отмечено в переводческой практике Епифания Славинецкого именно для раннего периода: в созданном им Лексиконе латинском для «рег» предложены варианты «чрезъ, презъ» [20, с. 305]. Оба эти варианта с преобладанием «презъ» использованы в переведенной Епифанием первой части Атласа; далее в томах, над которыми работали Арсений Сатановский и Исайя Чудовский, представлены, по нашим наблюдениям, вариант «чрезъ». Не отмечается «презъ» и в последующих переводах Славинецкого, даже если югозападнорусизмы в них широко представлены [21, с. 209].

Чаще встречается имя Мелы в третьем томе Атласа Блау, где речь идет об Италии, описание которой у античного ученого есть. Однако переписчик беловика – московский книжник – этого имени не знает, для него это новая информация, вряд ли ему известен первый перевод. Часто, копируя имена из черновика книжника Исайи, московский писец допускает ошибки, ошиба-

⁵ Карта по изданию 1498 г. есть, например, в [17, с. 28].

⁶ Переводчики используют грецизированные модели для передачи многих топонимов, особенно если они связаны с античной ойкуменой. Грецизация также отмечается для передачи целого ряда имен, например «Стравонъ».

⁷ Почти дословно текст повторяется на л. 9а: *Melae verba haec sunt: Thule Bergarum littori opposita est, Grajis & nostris celebrata carminibus; in ea quod sol longe occasurus exsurgit, breves utique noctes sunt, sed per hiemem sic, ut alibi obscurae; aestate lucidae; quod per id tempus jam se altius evehens, quamquam ipse non cernatur, vicino tamen splendore proxima illustrat; per solstitium vero nulla, quod tum jam manifestior non fulgorem modo, sed sui quoque partem maximam ostendat.*

ется он и при передаче имени античного географа: «помполии мела» (л. 14об Син. 204). Заметим, что переписчик перевода труда Мелы, содержащегося в рукописи XVII в. ОР ГИМ Чуд. № 347, также искажает имя автора: «Помъпомиа» [19, с. 409].

Все остальные ссылки на античных географов, которые Блау используют для изложения сухой научной (и, если можно так определить, научно-популярной) информации, для потенциального читателя географического сочинения являлись абсолютно новым знанием. Обучающиеся латинскому языку в Киеве Епифаний и его товарищи вполне могли читать латинских сочинителей и тренироваться в искусстве перевода на церковнославянский язык, свои навыки они и используют в работе.

Нами отмечено два основных способа использования сочинений античных авторов в Атласе Блау. Во-первых, известные европейским ученым суждения Плиния, Страбона, а также позднеллинистического астронома и географа Клавдия Птолемея (100-170 гг. н.э.), вводятся в текст в пересказе самих картографов, не как точные цитаты, например:

Figuram universæ Europæ dedit Strabo Draconis, cujus caput Hispania, collum Gallia, corpus Germania, ala dextra lævaque Italia, ac Cimbrica peninsula (5c)	Образъ всея Еврѡпы даде Стравѡнъ, Smiа, егоже глава – Испанiа, выя, Галлiа, тѣло Германiа, крыло десное и шее Италiа, и Кiмбрiка Херсонiсъ (22)
In Veteri orbe Asiam supra & Africam multis nominibus excellit Europa, quam Plinius astricem victoris omnium gentium populi, terrarumque pulcherrimam nominat (5a).	Въ ветсѣмъ крузѣ паче Асiи, Афрiки, многими имены изыществуе(т) Еврѡпа, юже Плиниѣ питателницу побѣдителя всѣхъ родовѣ людски(х) и землѣ добрѣишую именуе(т) (21).
Est in hac Chersoneso Berosus collis, in quo, teste Plinio, tres fonts, sine dolore, sine remedio mortiferi (23d).	Есть в семѣ Херсонiсѣ Беросѣ холмъ, на нем же свидѣтелю Плиниѣ, трiе источниці, бе(з) болѣзни, бе(з) врачества смертоносни (51)
Ptolemæus eam decem tabulis descripsit, incipiendo ab jccasu & progrediendo ad ortum. Prima tabula est Hiberniæ & Albionis cum minoribus insulis adjacentibus. Secunda Hispaniæ. Tertia Galliæ. Quarta Germaniæ magnæ. Quinta Rætiæ, Norici, utriusque Pannoniæ & Illyrici. Sexta Italiæ, & Corsicæ insulæ. Septima Sardinia & Siciliæ insularum. Octava Sarmatiæ Europæ, & Tauricæ Chersonesi. Nona Daciæ, Mysiæ & Thraciæ. Decima Græciæ (5b).	Птоломей ю десятии скрижалии описал(а), начинаяи ω(т) запада, и проходя до Востока. Первая Скрижаль есть Гiбернiи, и Албiона, с меншими островами прилежащими. Вторая Испанiи. Третiа Галлiи. Четвертая Германiи великiя. Пятая Рети, Норика обою Паннонии, и Иллирика. Шестая Италiи и Корсiки острова. Се(д)мая Сардинiи и Сикiлiи островѡвъ. Осмая Сарматiи Еврѡпскiя, и Таврiки Херсонiскiя, Девятая Дакии, Мвси, и Θракии. Десятая Грекии (21об)

Краткая информация со ссылками на античных авторов содержалась и в других текстах европейских географов XVI – XVII вв.; вполне вероятно, целый ряд ссылок кочевали из одного труда в другой. Особенно частотны ссылки на определение места по системе Аристотеля – Птолемея, которую пропагандировали все переведенные к середине XVII в. космографии (Меркатор, Де-Линда и т.д.). До перевода Атласа Блау информация о системе мира, которую описывает Птолемей, содержалась в древнерусских переводах космографии Ортелиуса и в Хронике Бельского, однако описания носили очень общий характер, к тому же само имя астронома часто оказывалось искажено: так, у Бельского фигурировал Платон Александрийский, а «наименования земных кругов переданы как имена древних философов» [7, с. 49]. В Атласе Блау ссылки на Птолемея и его систему правильны и конкретны, например: «Полагается ея среда оу Птолемея Степенемъ высоты 30, 20, долготы 63» (24 об); «поло-

женiу же того мѣста, съ Стади положенiе(м) сопричлещствовати, еже есть, 29 долготы, 55 широты по Птолемею» (114)⁸.

Заметим, что время создания Атласа Блау ставит перед составителями задачу соотносить уже давно известную информацию с новой, что удаётся картографам. Новой информацией оказывается рассказ о гелиоцентрической системе Коперника (это единственное свидетельство об определенном знакомстве в России XVII века с гелиоцентрической системой, занимающее один большой абзац первой главы⁹):

Qui alterius sunt sententiæ, quam olim Pythagoræi, Aristarchus Samius, alique, diu ante ætatem Aristotelis, Hipparchi ac Ptolemei, tenuerunt, quamque ante annos circiter 100 in scenam denuo produxit Nicolaus Copernicus, & hodie quoque præstantissimi quique Mathematicorum sequuntur (нет фолiaции)	Иже вторагоу суть разуменiа, еже древле Пiтaгopей, Аристархъ самiискiи, и прочiи многоу прежде лѣтъ Аристотелевыхъ, Гиппархи и Птолемеи держаху, и юже прежде лѣтъ близъ ста в Мирѣ паки произведе Николаи Коперникъ, и н(н) ѣ изыщѣиши вси маематикiи подражають... (1об)
--	--

Вторым способом введения ссылок на античных авторов у Блау будет точное цитирование, выделяемое курсивом (в латинском издании богатое разнообразие шрифтов, есть греческий, курсив, готика, в 3 томе есть еврейские буквы). Заметим, что выделение курсивом цитаты в латинском тексте – это решение Блау, осуществленное именно в издании 1645 года. Сравним с первым изданием Атласа, вышедшим в свет в Амстердаме в 1631 году как дополнения к Атласу Меркатора с заголовком «Appendix Theatri A. Ortelii et Atlantis G. Mercatoris, continens tabulas geographicas diversarum Orbis regionum, nunc primum editas cum descriptionibus» (Amsterdam, Apud Guiljelmum Blaeuw) [22, с. 208], мы установили, что многие длинные цитаты из античных авторов вставлены в текст позднее. Славинецкий и другие переводчики цитаты включают в основной текст без дополнительного выделения, так как в славянской письменности способа отметить точное цитирование нет. Вот пример такого включения:

Laudes Europæ apud Strabonem describuntur lib.2, hoc modo: Europa virorum virtute præditorum ac civium feracissima, reliquas partes plurimis suorum bonis impertiit (6b)	Хвалы Еврѡпы оу Стравѡна описуются в Книзѣ 2 симъ Образом(м). Еврѡпа мужей добродѣтели изыщныхъ, и Гражданъ плоднѣишая прочiа части множайшимъ своимъ Б(л)гiмъ причаствуетъ (23об)
--	--

Нельзя не обратить внимание на то, что Славинецкий всегда верно расшифровывает сокращения латинского текста (книга, глава и т.д.), что дополнительно свидетельствует о знакомстве ученого книжника с латинским источником. Расшифровывает Славинецкий сокращение и в другой цитате, частично выделенной у Блау курсивом:

Sinus Maris Balthici prope hanc Insulam proprie Belt dicitur, ut ex Tabula patet: ex quo verisimile est eundem a Plinio hb.4, cap.13, <i>Lagnum</i> Sinum dici, quem conterminum Cimbris tradit (11 b)	Нѣдро моря Балтiскаго бли(з) сего острова, свойственнѣ Бельтъ г(л)ется, яко и(з) скрижали является. ω(т)куда подобоистинно есть, тойжде ω(т) Плиниа в книзѣ (4) Гла(в) (13), Лагнѣ нѣдро нарицается, еже спредѣлно Кiмбриянѡмъ повѣствуетъ (32об)
--	---

В данном случае Блау не дают точную цитату, они лишь ссылаются на следующее сообщение Плиния: *Quidam hæc habitari ad Vistlam usque fluvium a Sarmatis, Venedis, Sciris, Hiris tradunt, sinum Cylipenum vocari et in ostio eius insulam Latrim, mox alterum sinum Lagnum, conterminum Cimbris* (в современном переводе: «Некоторые передают, что здесь вплоть до реки Вистлы обитают

⁸ Имеено такой вариант написания имени – «Птолемея» – отмечен во всех космографиях XVII в., как отмечает в [7, с. 49, 51].

⁹ Сообщение об этом впервые дано еще в [7, с. 128]. В этом издании текст дается по одному из списков Введения в Космографию (ОР РНБ Соф. 1510). Текст по рукописи Син. 19 в соответствии с оригинальной орфографией, но без диакритики дан в [9, с. 128].

сарматы, венеда, скиры и гирры, что залив называется Килипенским, и в его устье есть остров Латрис, вскоре другой залив Лагн, примыкающий к кимбрам» [17, с. 178 – 179].

Помимо цитат, сложность для переводчиков Атласа представляет большое число имена географов, астрономов и историков античности, которые перечисляются в латинском тексте; вместе с их именами введены и имена поэтов и писателей, например:

De exitu vero Danubii inter auctores controversia surgit. Eratosthenes & Ephorus in utrumque mare se exonerare Danubium scripsere. Alii in Pontum Euxinum, ut Strabo, Tacitus, Lucanus, cujus hæc sunt libro secundo Pharsal (70b)	О исходъже Дуная, меж(д)у Творцами прѣ востаетъ. Ератосфен, и Ефоръ вобое море избременятися Дуная написаша. Инии въ Понтъ Евѣинскіи, якъ Стравонъ, Такітъ, Лукіанъ, его же сія суть въ Книзѣ 2 Фарсаль (192об)
Sæpius ejus meminit Claudianus de bello Gothico. Cæsar commentariorum lib. I Rhenum altissimum & latissimum fecit. Plutarchus in vita Cæsaris rapidissimum & immensæ latitudinis. Pomponius Mela eum statim a fontibus duos lacus conficere ait lib. 3 (67f)	Часть ея памяствуе(т) Клавдіанъ ѡ воинѣ Гоѣош. Кесарь Толковъ Кни(г) 1, Рина глубочаиша, и широчаиша сотвори. Плутархъ в житии Кесаря, быстрѣиша, и бе(з)мѣрных широты. Помпоній Мела его абіе ѡ(т)источникъ два езера содѣловати (г)лѣтъ кни(г) 3. (185)

В первом примере перечислены астроном и географ Эратосфен (276–194 гг. до н.э.), известный тем, что первый вычислил размеры Земли; историк Эфор Кимский (405 – 330 гг. до н.э.); римский писатель и историк Тацит (50–120 гг.) и писатель-сатирик Лукиан (120 – 180 гг. н.э.). Заметим, что передача имени «Лукіанъ» подчеркивает как общую тенденцию к грецизации текста, так и то, что имя писателя Славинецкому знакомо – переводчик не транслитерирует латинское ошибочное написание, а исправляет его. Во втором примере кроме Помпония Мелы упомянут философ и биограф Плутарх (ок. 46 – ок. 127) и римский поэт Клавдий Клавдиан (ок. 370 года – ок. 404 года).

Таким образом, географы XVII в. вводят в свои сочинения имена самых разных представителей античной науки и культуры. В целом ряде случаев встречаются ситуации, когда мы не можем точно дать ответ, кого имеют в виду составители компиляции. Приведем пример – начало «Описания Славонии, Кроатии, Боснии и Далматии»:

Здесь упомянут Аппиан Александрийский (ок. 95 – после 170 г. н. э.) – древнеримский историк, создавший «Римскую историю» и описавший в ней земли, в разное время вошедшие в состав Римской империи. Не самый известный из римских историков, он, однако, известен голландским картографам. Имя

Plinius enim hanc inter Arsiam & Titium fluvios constringit: Ptolemæus vero eam ab Histria ad Macedoniæ usque confinia secundum maris littoral producit, mediterranea ejus ad Pannonæ & Mœsiam superiorem expandit. Multo ampliorem eam describit Pomponius Mela, & Dionysius Alexandrinus. Totam enim oram maris Hadriatici a Tergesto Cerunios usque montes Illyrii adscribit, eosque ultra Danubium fluvium habitare docet: Danubium siquidem inter ejus flumina Mela numerat. Strabo quoque libro suæ Geographiæ septimo eos Macedonibus & Thracibus propinquos esse ait. Verum omnium latissimi ejus fines extendit Appianus Alexandrinus (34a).

Плініи бо сію, меж(д)у Арсією и Тітією рѣками съставляеть. Птоломеи же ю ѡ(т) Істріи да(же) до Македонскихъ спредѣловъ, Поморскимъ брегомъ производитъ, Средоземная ея, до Паннѣи, и Мисіи вышшія простираеть. Многъ болшую ю вписуе(т) Помпоніи Мела, и Діонвсіи Алеѣандрійскіи. Всюбъ страну моря Адриатскаго, ѡ(т) Тергеста, даже до Керавніискіхъ гврѣ, Ілльгрянѣмъ приписуе(т), и я ѡбонполь Дуная рѣки ѡбитати оучить. Дунай понеже меж(д)у ея рѣками Мела числить. И Стравонъ, въ Книзѣ своєї Географіи, Седмой, я Македоняниѣмъ, и Фракѣмъ, ближняя быти (г)лѣтъ. Но всѣхъ широчаиши, ея концы простираеть Аппіанъ Алеѣандрійскіи (71 об).

Дионисия Александрийского из этого перечня как будто выбивается, ведь под этим именем известен в первую очередь епископ Александрии, христианский святой, почитаемый как священномученик (†265 г. н. э.), не имевший отношения к географическим и историческим трудам. Мы думаем, что речь у Блау идет о Дионисии Периегете (Dionysius Periegetes, II в. н. э.), составившем в 124 г. землеописание «Periegeses» в форме путевых заметок. Этот древнегреческий географ жил в Александрии, так что вполне мог быть введен в текст под именем «Александрийского». Кого из авторов сами книжники – Славинецкий и его товарищи – знали, а чьи имена лишь транслитерировали в тексте, ответить пока нельзя.

Перевод Атласа Блау, безусловно, представлял бы интерес для читателя Московской Руси. Период 50-х гг. XVII в. предполагает процесс мирного сосуществования, смешения старого и нового во многих областях культуры. «Период «равновесия» средневековой культурной парадигмы и формирующейся новой культурной идеи своеобразно отразился в памятниках архитектуры, иконописания, книжного дела, литературы, декоративно-прикладного и музыкального искусства» [2, с. 65 – 67]. Перевод Атласа Блау фактически демонстрирует этот этап смешения разных видов культур в переводной письменности научного содержания; оказавшись известным, он мог бы по-другому повернуть историю формирования языка русской науки.

Библиографический список

1. Ключевский В.О. *Курс русской истории*. Санкт-Петербург, 1904; Ч. III.
2. Черная Л.А. *Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени*. Москва, 1999.
3. Панченко А.М. *Русская культура в канун петровских реформ*. Ленинград, 1984.
4. Виноградов В.В. *Очерки по истории русского литературного языка XVII – XIX веков*. Москва, 1982.
5. Камчатнов А.М. *История русского литературного языка: XI – первая половина XIX века*. Москва, 2005.
6. Соболевский А.И. *Переводная литература Московской Руси XIV – XVII веков*. Санкт-Петербург, 1903.
7. Райков Б.Е. *Очерки по истории гелиоцентрического мировоззрения в России. Из прошлого русского естествознания*. Москва – Ленинград, 1947.
8. Живов В.М. *Очерки исторической морфологии русского языка XVII – XVIII вв.* Москва, 2004.
9. Николенькова Н.В. Русская географическая терминология во «Вводении в Космографию»: Лингвистический аспект. *Историческая география*. 2016; Т. 3: 108 – 145.
10. Живов В.М. *История языка русской письменности*. В 2 т. Москва, 2017.
11. Кузьминова Е.А., Пентковская Т.В. Пути формирования русского научного дискурса в XVII в. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 221 – 229.
12. Николенькова Н.В. Стратегии формирования церковнославянского языка как языка науки XVII в. (на примере перевода Атласа Блау). *Славянское языкознание. XV Международный съезд славистов, Минск. 21-27 августа 2013 г.* 2013; Доклады российской делегации: 590 – 609.
13. Николенькова Н.В. Формирование научного языка XVII – XVIII вв.: предшественники М.В. Ломоносова. *Ломоносовский сборник*. Москва, 2011: 30 – 38.
14. Николенькова Н.В. Орфографические особенности двух рукописей XVII в.: об авторстве черновика и беловика. *Филологические науки (Научные доклады высшей школы)*. 2016; 1: 8 – 19.
15. Глускина С.М. «Космография» 1637 года как русская переработка текста «Атласа» Меркатора. *Географический сборник АН СССР*. 1954; Т. III: 79 – 99.
16. Кузьминова Е.А., Литвинюк Е.Е. *Епифаний Славинецкий*. Available at: <http://www.pravenc.ru/text/190087.html>
17. Подосинов А.В., Сиржинская М.В. *Римские географические источники: Помпоний Мела и Плиний Старший*. Москва, 2011.

18. Матасова Т.А. Древнерусский перевод Первой книги «Географии» Помпония Мелы: исторический контекст, перспективы издания и изучения. *Русь, Россия: Средневековье и Новое время. Третьи чтения памяти академика РАН Л.В. Милова*. Москва: 116 – 122.
19. Помпоний Мела. *Хорография*. Под общей редакцией А.В. Подосинова. Москва, 2017.
20. «Лексиконъ латинский» Е. Славинецкого. «Лексикон словено-латинский» Е. Славинецкого та А. Корецкого. *Сатановського*. Підгот. до вид. В.В. Німчук. Київ, 1973.
21. Пентковская Т.В. Новый Завет в переводе книжного круга Епифания Славинецкого и польская переводческая традиция XVI в.: перевод аргументов к Апостолу. *Русский язык в научном освещении*. 2016; 1 (31): 184 – 229.
22. Багров Лео. *История картографии*. Москва, 2004.

References

1. Klyuchevskij V.O. *Kurs russkoj istorii*. Sankt-Peterburg, 1904; Ch. III.
2. Chernaya L.A. *Russkaya kul'tura perehodnogo perioda ot Srednevekov'ya k Novomu vremeni*. Moskva, 1999.
3. Panchenko A.M. *Russkaya kul'tura v kanun petrovskih reform*. Leningrad, 1984.
4. Vinogradov V.V. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII – XIX vekov*. Moskva, 1982.
5. Kamchatnov A.M. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka: XI – pervaya polovina XIX veka*. Moskva, 2005.
6. Sobolevskij A.I. *Perevodnaya literatura Moskovskoj Rusi XIV – XVII vekov*. Sankt-Peterburg, 1903.
7. Rajkov B.E. *Ocherki po istorii geliocentricheskogo mirovozzreniya v Rossii. Iz proshlogo russkogo estestvoznaniya*. Moskva – Leningrad, 1947.
8. Zhivov V.M. *Ocherki istoricheskoy morfologii russkogo yazyka XVII – XVIII vv*. Moskva, 2004.
9. Nikolenkova N.V. Russkaya geograficheskaya terminologiya vo «Vvozhenii v Kosmografiyu»: Lingvisticheskij aspekt. *Istoricheskaya geografiya*. 2016; T. 3: 108 – 145.
10. Zhivov V.M. *Istoriya yazyka russkoj pis'mennosti*. V 2 t. Moskva, 2017.
11. Kuz'minova E.A., Pentkovskaya T.V. Puti formirovaniya russkogo nauchnogo diskursa v XVII v. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 221 – 229.
12. Nikolenkova N.V. Strategii formirovaniya cerkovnoslavjanskogo yazyka kak yazyka nauki XVII v. (na primere perevoda Atlasa Blaeu). *Slavyanskoe yazykoznanie. XV Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov, Minsk. 21-27 avgusta 2013 g.* 2013; Doklady rossijskoj delegacii: 590 – 609.
13. Nikolenkova N.V. Formirovanie nauchnogo yazyka XVII – XVIII vv.: predshestvenniki M.V. Lomonosova. *Lomonosovskij sbornik*. Moskva, 2011: 30 – 38.
14. Nikolenkova N.V. Orfograficheskie osobennosti dvuh rukopisej XVII v.: ob avtorstve chernovika i belovika. *Filologicheskie nauki (Nauchnye doklady vysshej shkoly)*. 2016; 1: 8 – 19.
15. Gluskina S.M. «Kosmografiya» 1637 goda kak russkaya pererabotka teksta «Atlasy» Merkatora. *Geograficheskij sbornik AN SSSR*. 1954; T. III: 79 – 99.
16. Kuz'minova E.A., Litvinyuk E.E. *Epifanij Slavineckij*. Available at: <http://www.pravenc.ru/text/190087.html>
17. Podosinov A.V., Skrzinskaya M.V. *Rimskie geograficheskie istochniki: Pomponij Mela i Plinij Starshij*. Moskva, 2011.
18. Matasova T.A. Древнерусский перевод Первой книги «Географии» Помпония Мелы: исторический контекст, перспективы издания и изучения. *Русь, Россия: Средневековье и Новое время. Третьи чтения памяти академика РАН Л.В. Милова*. Москва: 116 – 122.
19. Помпоний Мела. *Хорография*. Под общей редакцией А.В. Подосинова. Москва, 2017.
20. «Лексиконъ латинский» Е. Славинецкого. «Лексикон словено-латинский» Е. Славинецкого та А. Корецкого. *Сатановського*. Підгот. до вид. В.В. Німчук. Київ, 1973.
21. Pentkovskaya T.V. Novyj Zavet v perevode knizhnogo kruga Epifaniya Slavineckogo i pol'skaya perevodcheskaya tradiciya XVI v.: perevod argumentov k Apostolu. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2016; 1 (31): 184 – 229.
22. Bagrov Leo. *Istoriya kartografii*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.06.18

УДК 81

Noskova A.I., postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: annamorlang@mail.ru

THE PROPER NAME IN THE LITERARY TEXT (BASED ON THE HISTORY OF ENGLISH LITERATURE). The article solves a problem of proper names functioning in the literary text. The principles of the thematic text organization are described with special reference to anthroponyms that organize the dicemic structure of texts. The etymological analysis of anthroponyms allows identifying their appellative meaning. This meaning contributes to specifying the semantic content and structure of medieval English works. These principles correspond to the general theory of the diceme. Investigating the functions of proper names on the semantic level help determine the thematic information aspects, which correspond with the functional sign-oriented aspects of speech for the diceme. The etymological analysis of proper names reveals the author's artistic design. The research shows that the proper name with its appellative orientation mixes up an essential aspect in this semantic contents of the literary text.

Key words: proper names, English literature, etymology of anthroponyms, diceme, literary text.

A.I. Носкова, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: annamorlang@mail.ru

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

В статье рассматривается проблема функционирования в художественном тексте имен собственных, определяющих его диктемный состав. Этимологический анализ антропонимов позволяет выявить их апеллятивное значение, которое способствует установлению тематической структуры художественных произведений Английского Средневековья. Для раскрытия информационного содержания художественного текста в статье описываются принципы тематической организации текста, соответствующие теории диктемы. Изучение функций имен собственных на семантическом уровне позволяет определить тематические аспекты информативности, которые соотносятся с функционально-знаковыми аспектами речи диктемы. Анализ имен собственных с точки зрения их происхождения дает возможность раскрыть тематическую идею автора. Исследования в данной статье показывают, что имя собственное с его апеллятивной направленностью соотносится с тематическим содержанием конкретного художественного текста.

Ключевые слова: имена собственные, английская литература, этимология антропонимов, диктема, художественный текст.

Язык художественной литературы является одним из важных объектов изучения коммуникативно-парадигматической лингвистики. Через идейно-художественную организацию ли-

тературного текста автор представляет систему средств выражения общенационального языка [1, с. 143] и в то же время систему, в которой каждое закодированное слово имеет свое

этимологическое значение в образном представлении писателя [2, с. 248]. Целью данной работы является рассмотрение имен собственных, входящих в диктемный состав художественного текста английской средневековой литературы, а также выявление их этимологического значения и сопоставление с функционально-знаковыми аспектами речи, характеризующими диктему. Базовым материалом для исследования послужили тексты английской литературы «Беовульф», «Смерть Артура» Т. Мэлори, «Кентерберийские рассказы» Дж. Чосера. Изучение слов с точки зрения их происхождения предусматривает анализ художественных образов литературного текста.

В первую очередь необходимо дать определение понятию текста. В лингвистике существует немалое количество таких определений. Рассмотрим некоторые из них. Одним из общих определений текста является толкование Б.А. Абрамова, в котором текст является результатом речемыслительной деятельности людей в процессе познания окружающего мира и в процессе коммуникации [3, с. 3]. И.Р. Гальперин, выделяя грамматические связи и различные виды когезии (от английского *cohesion* – ‘сцепление’) [4, с. 74], которые создают целостность текста, отмечает, что «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа...» [4, с. 18]. З.Я. Тураева, придерживаясь мнения И.Р. Гальперина о том, что текст – это отрезок письменной речи, все же считает возможным понимание текста как продукта не только письменной, но и устной коммуникации [5, с. 12]. И.В. Арнольд не соглашается с тем, что текст – это только произведение письменной речи, и указывает на устную форму текста [6, с. 43]. Определяя текст как высшую коммуникативную единицу, представляющую собой структурное и информационное целое, Н.С. Валгина выделяет основные его характеристики: содержательность, функциональность, коммуникативность [7, с. 15]. По мнению М. Я. Блоха, текстом называется «тематически организованная речь – письменная или устная, законченная или незаконченная, жанрово маркированная или немаркированная» [8, с. 5]. В «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило под текстом понимается «словесное, устное или письменное произведение, представляющее собой единство некоторого более или менее завершенного содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание» [9, с. 394]. Рассмотрев все определения, следует отметить, что основными свойствами текста являются связанность и целостность. В нашем исследовании мы придерживаемся позиции М.Я. Блоха, поскольку в данной статье текст рассматривается как тематически связанное структурное целое на основе теории диктемы [8, с. 5]. Такими же признаками обладает и художественный текст. Так, профессор Н.А. Николина определяет художественный текст «как частную эстетическую систему языковых средств, характеризующуюся высокой степенью целостности и структурированности» [10, с. 15].

Исходя из всех рассмотренных нами определений текста, мы приходим к выводу, что целостность и структурная организация текста обеспечивает его смысловое содержание. Известно, что передача смысла и содержания художественного текста происходит посредством лингвистической информативности [4, с. 51]. И.Р. Гальперин различает три вида информации: содержательно-фактуальную (сообщения о фактах, событиях, происходящих в действительности), содержательно-концептуальную (авторское понимание действительности) и содержательно-подтекстовую (скрытую информацию, извлекаемую из содержания благодаря ассоциативным и коннотативным значениям) [4, с. 27]. Информативность связана с теорией членимости текста. И.Р. Гальперин указывает, что членимость текста есть функция композиционного плана произведения с определенным размером частей и с учетом всех особенностей содержательно-фактуальной информации [4, с. 50]. Однако здесь следует уточнить, что мы говорим о характере членимости текста не на уровне объемно-прагматического членения (том, часть, глава, абзац) или контекстно-вариативного членения (речь автора, чужая речь, несобственно-прямая речь) [4, с. 51], а на уровне синтагмы – смыслового сегмента, так как нас интересует тематическая организация текстового сообщения. Таким образом, мы обращаемся к теории диктемого строя текста [11, с. 56]. Диктема, по определению профессора М.Я. Блоха, – это «элементарная единица тематизации текста, формируемая предложениями» [12, с. 178].

Тематический аспект текста имеет уровневую структуру. Через иерархию частных тем определяется тема всего текста, диктема же, в свою очередь, и есть самый низший уровень этой иерархии [10, с. 178]. Являясь тематически и стилистически оформленной сегментной единицей языка, диктема служит строительным материалом художественного текста, с помощью которого реализуются все типы информации: фактуальная (предметное отражение явлений реальной действительности), интеллективная (отражение взаимосвязи явлений действительности в сознании человека), импрессивно-эстетическая (отражение эмоционального состояния автора [8, с. 6].

При переходе тематического содержания микротекстов от нижележащего уровня к вышележащему в диктеме выявляются четыре функционально-знаковых аспекта речи: номинация (именование фактов, явлений действительности), предикация (отнесение наименования к действительности), тематизация (отражение информативной части диктемы в содержании целого текста) и стилизация (целое эмоциональное воздействие на слушающего) [11, с. 63]. Сужая тематический контент функционального назначения текста до уровня диктемого аспекта речи, необходимо выделить общие признаки актуализации художественного воспроизведения: диктема, как и тематика целого текстового сообщения, реализуется посредством информативно-репрезентативного содержания, номинативно-тематического отражения действительности и эмотивно-экспрессивного воздействия. Все события, которые происходят в рамках одного художественного произведения, соотносятся с действиями героев. Поэтому в центре любого художественного произведения описываются поступки действующих лиц, которые наделены соответствующими личными именами. Так, имя любого персонажа в литературном произведении несет определенную смысловую нагрузку, при этом, являясь частью диктемы, выстраивает тематическую организацию текста.

Имя собственное художественного произведения, наделенное идейно-смысловым содержанием, заключает в себе открыто выраженную или завуалированную информацию. Рассмотрим функции имен собственных на семантическом уровне, так как в нашем случае нам важна информативность имени собственного. Так, А.А. Реформатский выделяет номинативную функцию имени собственного [13, с. 29]. Номинативным аспектом обладает и диктема, называя факты, явления, события действительности. Имя же собственное именует объект или лицо.

Имена собственные в литературном произведении играют роль ориентиров во времени и пространстве. Они отражают художественный мир определенной социальной группы в определенную эпоху [14, с. 30]. Исходя из такого утверждения, можно сделать вывод о том, что имена собственные выражают авторскую действительность в художественном тексте, а это значит, что вместе с номинативной функцией имена собственные соотносятся с аспектом предикации. О таких функционально-значимых аспектах речи упоминается в теории диктемы, что дает нам право соотносить имя собственное с диктемой. Имена собственные в художественном произведении конкретизируют и объединяют все действия и персонажей в одну единую тематизированную систему. Без них читатель теряет чувство определенности во времени и пространстве происходящих событий.

В.А. Никонов среди перечисленных функций имени собственного по значению выделяет идеологическую функцию: своего рода функцию посвящения. Например, название озера Виктория, воплощает идею свободы [15, с. 62]. Апеллятивное значение имени собственного, определенное в результате этимологического анализа слова, отражает тематическую идею автора. Аспект тематизации диктемы, как и апеллатив имени собственного, связывает отдельную часть информации с содержанием всего текста.

Авторы литературных произведений называют своих героев необычными именами, намеренно придавая им эмоционально-экспрессивную окраску (например, антропоним *Собакевич*). Экспрессивная функция имени собственного была выделена А.В. Суперанской [14, с. 273]. Такие имена собственные отражают целевое эмоциональное воздействие на читателя, что легко выявляется в диктеме: в аспекте стилизации. В этом смысле следует выделить и эстетическую функцию художественного текста, которая реализуется в тексте через диктемое имя собственное.

Все эти функциональные особенности имени, которое является информационно значимым в диктеме, можно проследить

через анализ этимологического исследования, так как именно апеллятивное значение на семантическом уровне раскрывает затаенный авторский смысл. Базовым материалом нашего исследования, как отмечалось в статье ранее, послужили имена собственные средневекового периода английской литературы. В это время складываются традиции англо-саксонского именования, ярким примером которых может служить поэма «Беовульф» [16], а также формируется ономастикон рыцарских куртуазных романов Томаса Мэлори («Смерть Артура») [17] и Джеффри Чосера («Кентерберийские рассказы») [18].

Благодаря этимологическому анализу имен собственных, которые входят в состав диктемы, нам удалось проследить тематическую наполняемость художественных текстов Английского Средневековья. Так, имена собственные в поэме «Беовульф», являясь символами мира героической эпохи, отражают военную тематику. Они содержат в себе названия различных оружий и защиты (*Ecglaf* – от др.-англ. *ecg* 'лезвие', 'клинок', 'меч' и *laf* 'наследие', 'наследство'; *Garmund* – от др.-англ. *gār* 'копье' и *mund* 'рука', 'защитник'), понятия со значением славы и мощи (*Breca* – от др.-ск. *breki* 'разрушитель'; *Folcwalda* – от др.-герм. имени *Folco*, происходящего от *folc*, *folk* 'народ' и от др.-англ. *weal*, *wald* 'власть, владеющий'; *Hrethric* – от др.-англ. *hrēð* 'слава' и *ric* 'король') [19].

Несмотря на то, что поэма «Беовульф» посвящена героическим сражениям, в тексте прослеживается тема мира и благополучия. Наименования со значениями богатства, счастья, мира встречаются в именах *Eadgils* (от др.-англ. *eād* 'богатство', 'процветание', 'удача', 'счастье' и *gisel* 'залог'), *Freawaru*. Возможно, первый компонент *Frea* имени *Freawaru* является дериватом женского имени *Frederika*, которое образовано от древнегерманского имени *Fridrih* (*frithu*, *fridu* 'мир' и *ric* 'король'). Второй компонент *waru* происходит от др.-англ. *waru* со значением 'забота', 'попечение' либо от собирательного суффикса *-waru*, присутствующего в названиях совокупности жителей определенной местности [19].

Наряду с военными событиями поэма «Беовульф» отражает некоторые идеи религиозных представлений Раннего Средневековья. В произведении прослеживается смешение христианства и язычества. С самого начала поэмы уже говорится о Боге, и при этом он словно обретает несколько имен-кеннингов. Так, Бог может быть назван *Вседержителем* – от др.-англ. *Liffrea* или *Жизнеподателем* – от др.-англ. *Wealdend* [20]. Воплощая идею христианства, автор упоминает имена *Abel* (от др.-евр. имени אָבֶל (*Хебель*) 'дыхание'), *Cain* (от др.-евр. имени קַיִן (*Кайин*) 'приобретенный'), а также наделяет своих героев библейскими именами: *Eanmund* (первый компонент *ean* образован от др.-евр. имени עֵאן – *‘inā* (*Йоханан*) 'Яхве милостив', 'Яхве милует, награждает'), *Hama* (от др.-евр. имени חָמָא (*Хам*) 'горячий'; один из сыновей Ноя) [19].

Идеологию язычества в «Беовульфе» отражают имена, содержащие компоненты названий языческих богов (*Ing*, *ælf*, *gud*, *goð*, *ōs*) и некоторые понятия о божествах. Однако таких имен в поэме немного: среди них встречаются *Ingeld* (от др.-герм. *Ing*, *Ingwi* (божественный предок ингевонских племен) и *geld*, *gelt*, *gild* 'воздаяние', 'награда', 'жертва'), *Guthlaf* (от др.-ск. *gud*, *god* 'бог', 'божество' и *laf* 'наследие', 'наследство'), *Aelfhere* (от др.-англ. *ælf* 'эльф' и *here* 'войско'), *Oslaf* (от др.-англ. *ōs* 'ас', 'божество' и *laf* 'наследие', 'наследство').

Особую роль в поэме «Беовульф» играют имена королей и их жен. Здесь следует выделить описание трех королей: *Hrothgar*, *Beowulf*, *Offa*. Происхождение имени короля *Offa* не выявлено. Из примечаний О. А. Смерницкой и М. И. Стеблина-Каменского к поэме «Беовульф» известно, что *Offa* был королем континентальных англов и предок *Оффы Мерсийского*, жившего в IV веке [21, с. 736]. Король *Offa* по своей природе был властным и мудрым. Главной чертой его характера была щедрость, так как он любил дарить подарки своим дружинникам. Возможно, его имя и отражает все эти качества. Этимологическое значение имен других знатных героев прослеживается достаточно легко. Так, например, король датчан *Hrothgar* был удачлив в битвах и знаменит большой численностью войска. Заслуги короля соответствуют этимологическому происхождению его имени: *Hrothgar* – от др.-герм. *hroth* 'слава' и от др.-англ. *gār* 'копье'. Имя главного героя поэмы *Beowulf* состоит из двух элементов: англ.-сакс. *beo* 'пчела' и др.-герм. *wolf*, *wulf* 'волк', в буквальном смысле 'пчелиный волк'. В свою очередь имя *Beowulf* означает 'медведь', что свидетель-

ствует об использовании имени-кеннинга в тексте. Имена-кеннинги выполняли описательную функцию в произведениях, и для средневековой литературы это явление было закономерным. Считается, что вытянутая морда медведя напоминает собачью или волчью. А когда медведь разрушает ульи в поисках меда, то он поедает и пчел. Поэтому он был прозван пчелиным волком. Такое толкование имени *Beowulf* подтверждается в поэме при описании главного героя: «тридцать ратников переборол он одной рукою» [20]. В поэме герой *Beowulf* наделен немислимой физической силой, отвагой и преданностью к своему народу. Образу богатыря олицетворяет мощь своего племени, поэтому он лишен индивидуальных черт. По внешности *Beowulf* отличается сравнительно высоким ростом и довольно сильным телом, что соответствует прославленному имени героя.

Дополнительным информационным средством при описании героизма персонажей служит их родословная. В начале поэмы упоминается *Scyld Scefing*, который еще в младенчестве был найден в лодке у берегов Дании [16]. В то время народ не имел своего короля, и поэтому *Скильд* стал правителем Дании. Имя *Scyld* происходит от др.-англ. *scield* 'щит', и это имя становится родовым (фамильным), так как оно говорит об основании королевской династии рода данов (современных датчан) [22]. Имя-прозвище *Scefing* с древнеанглийского означает 'найденный', что отражает легенду его происхождения. Указание рода, к которому принадлежит герой, не только дополняет характеристики персонажа, но и прославляет его.

Имена-кеннинги также могут указывать на родственные отношения персонажа, то есть раскрывать родовую иерархию героя, например, *Finn* называется *Folcwaldan sunu* (сыном Фольквальда). Кеннинги указывают и на отличительные признаки образов. Примерами выделения героя среди других могут являться кеннинги *eodor Sceldinga* 'опора Скильдингов' для Виглафа (*Wiglaf*), *frean Scyldinga* 'владыка Скильдингов' или *Scyldes eafra* 'Скильдов семья' для Беовульфа (*Beowulf*). Благодаря кеннингам поэтический мир древнеанглийского периода, героические образы поэмы «Беовульф» несут информацию об единичных фактах исторической действительности.

Именования героев в поэме «Беовульф» определяют диктемную структуру текста, задающую тематический корпус произведению. Аспект стилизации диктемы воплощается в именах, содержащих компоненты фантастических, магических явлений, а также компоненты, отражающие факты реальной действительности.

Проведенный этимологический анализ имен собственных художественных произведений Томаса Мэлори и Джеффри Чосера свидетельствует о разнообразии употребления онимов различного происхождения. Французские наименования отражают норманнское завоевание Англии. В романе Томаса Мэлори «Смерть Артура» (*Morte d'Arthur*, 1469) [17] встречаются следующие известные наименования: *Perceval*, *Tristan*, *de la Roche*, *le Porte*, *the Table Round*, *the Siege Perilous*. Заимствованные автором французские имена воплощают в английском романе не только темы различных легенд, откуда эти имена взяты, сохраняя при этом дух куртуазных романов, но и говорят о богатом культурном наследии французской элиты. В «Кентерберийских рассказах» Джеффри Чосера [18] описана реальная жизнь человека. Несмотря на изображение правдоподобных образов, имена средневековых рыцарей продолжают жить в его героях. Чосер не дает личных имен своим персонажам: они приобретают имена-прозвища по роду занятий, тем самым воплощая собирательные образы различных человеческих типов. Среди древнеанглийских наименований немало важную роль в романе играют имена и прозвища французского происхождения, указывая на сохранение обычаев именования героев английских рыцарских романов: *Religioun* (от ст.-фр. *religion* 'церковник', 'священник'), *Eglentyne* (от ст.-фр. *églatine* 'шиповник') [23].

Имена латинского происхождения указывают на то, что представители церковной среды пользовались латинским языком. В диктедном составе латинские антропонимы Томаса Мэлори в основном отражают римские родовые имена и содержат дополнительные характеристики носителя, связанные с его внешним обликом: *the King Klaudas* (*claudus* 'хромой'), *the King Clarence* (*clarens* 'ясный', 'светлый', 'сияющий'), *the Emperer Lucius* (*lux* 'свет'), *Sir Florence* (*florens* 'цветущий', 'процветающий') [24]. Наряду с латинскими церковными наименованиями в романе Мэлори наблюдается широкое распространение имен, связанных

с культурой христианства. Библейские мотивы отражаются и в именах героев. Например, имя *Joseph* происходит от др.-евр. 'יוסף' и имеет значение 'Яхве воздаст' или 'Яхве воздал (умножил)'. Древнееврейское имя носит и сам король *Lom* (*the King Lot*), и оно образовано от имени 'לו' со значением 'покрывало', 'покрытый', 'скрытый' [19]. Герои «Кентерберийских рассказов» Дж. Чосера названы именами святых древнееврейского происхождения: *Palamon* (значение не ясно), *Solomon* ('мир'). Некоторые образы в тексте обретают вторичную номинацию, содержащую имена религиозных святцев, например, *Frankelwyn* зовется кентингом *Seint Julian* (Святым Юлианом).

Мифологические легенды Древней Греции, Древней Скандинавии, германских племен сохраняются в исследуемых нами произведениях благодаря употреблению имен языческих богов. Тематический аспект диктемных имен Томаса Мэлори в романе «Смерть Артура» говорит о религиозных предпочтениях некоторых героев. Например, мифологическое имя носит герой *Aries*, названный в честь греческого бога войны Ареса (др.-греч. Ἄρης), возможно, происходящего от ἀρά 'борьба', 'несчастье', 'гибель' [23]. В «Кентерберийских рассказах» Дж. Чосера встречаются в основном образы богов, имеющие древнегреческое происхождение: *Venus* (ἄφροδ 'пена'; Богиня любви и красоты), *Eros* (ἔρως 'любовь', 'страсть'; Бог любви), *Juno* (значение не ясно, лат. *Juno* – римская богиня брака и семьи),

Diana (*Diana* – римская богиня луны и охоты; значение не ясно, возможно, от праиндоевроп. *deivos* 'бог, божество') [19]. Имена мифологических героев, входящие в тематический состав диктема, подтверждают попытку авторов представить волшебный мир в соприкосновении с реальной действительностью. Такой художественный прием эмоционально воздействует на читателя и представляет собой еще один функционально-знаковый аспект диктема выражения – стилизацию. Реально существующие имена людей отражают все многообразие правдоподобного мира, существующего в круговороте исторических событий Средневековой Англии. Принадлежность антропонимов к реалиям разных языков и эпох изображают путь формирования английского народа со времен Раннего Средневековья до Эпохи Возрождения.

Выбор имен собственных в изучаемых нами литературных произведениях является функционально значимым, поскольку они служат целью раскрытия идейно-художественного замысла автора, наполняя тем самым художественный текст различным смысловым содержанием, определяющим его диктеменный состав. Имена собственные, выступая в качестве катализаторов реализации частных тем, обеспечивают тему целого текста. Этимологический анализ онимов позволил нам установить сюжетно-тематическую структуру произведений средневековой английской литературы.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Санкт-Петербург: «Искусство – СПб», 1998.
2. Винокур Г.О. *О языке художественной литературы*. Москва: Либроком, 2009.
3. Абрамов Б.А. Текст как закрытая система языковых знаков. *Лингвистика текста: материалы научной конференции*. 1974; Ч. 1: 3 – 4.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007.
5. Тураева З.Я. *Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика)*. Москва: Просвещение, 1986.
6. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
7. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
8. Блох М.А. Текст в динамике становления и его семь жизней. *Язык. Культура. Речевое общение*. 2013; 3: 5 – 9.
9. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
10. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
11. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка. *Вопросы языкознания*. 2004; 4: 56 – 67.
12. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*. Дубна: Феникс+, 2016.
13. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка. *Проблемы структурной лингвистики*. 1968: 29 – 30.
14. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009.
15. Никонов В.А. *Введение в топонимику*. Москва: ЛКИ, 2011.
16. *Beowulf*. Available at: <http://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html>
17. Malory T. *Le Morte D'Arthur*. New York: Hachette Book Group, 2004.
18. Chaucer G. *The Canterbury Tales*. London: Penguin Classics, 2005.
19. *The Kurufin's Castle. Европейские имена: значение и происхождение. Английские имена*. Available at: <http://kurufin.ru/html/English/html>
20. *Беовульф*. Перевод В. Левина. Москва: Махаон, 2014.
21. *Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах*. Москва: Художественная литература, 2004.
22. Partridge E. *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. London, New York: Routledge & Kegan Paul Ltd, 2006.
23. Hanks P., Hardcastle K., Hodges F. *A Dictionary of First Names*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2006.
24. *The Kurufin's Castle. Европейские имена: значение и происхождение. Французские имена*. Available at: http://kurufin.ru/html/English_names/english_1.html

References

1. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo – SPB», 1998.
2. Vinokur G.O. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Librokom, 2009.
3. Abramov B.A. Tekst kak zakrytaya sistema yazykovykh znakov. *Lingvistika teksta: materialy nauchnoj konferencii*. 1974; Ch. 1: 3 – 4.
4. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2007.
5. Turaeva Z.Ya. *Lingvistika teksta: (Tekst: struktura i semantika)*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
6. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
7. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
8. Bloh M.A. Tekst v dinamike stanovleniya i ego sem' zhiznej. *Yazyk. Kul'tura. Rechevoe obschenie*. 2013; 3: 5 – 9.
9. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
10. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
11. Bloh M.Ya. Diktéma v úrovnevoj strukture yazyka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2004; 4: 56 – 67.
12. Bloh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*. Dubna: Feniks+, 2016.
13. Reformatskij A.A. Termin kak chlen leksicheskoy sistemy yazyka. *Problemy strukturnoy lingvistiki*. 1968: 29 – 30.
14. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2009.
15. Nikonov V.A. *Vvedenie v toponimiku*. Moskva: LKI, 2011.
16. *Beowulf*. Available at: <http://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html>
17. Malory T. *Le Morte D'Arthur*. New York: Hachette Book Group, 2004.
18. Chaucer G. *The Canterbury Tales*. London: Penguin Classics, 2005.
19. *The Kurufin's Castle. Evropejskie imena: znachenie i proishozhdenie. Anglijskie imena*. Available at: <http://kurufin.ru/html/English/html>
20. *Beovulf*. Perevod V. Levina. Moskva: Mahaon, 2014.
21. *Beovulf. Starshaya 'Edda. Pesn' o Nibelungah*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 2004.
22. Partridge E. *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. London, New York: Routledge & Kegan Paul Ltd, 2006.
23. Hanks P., Hardcastle K., Hodges F. *A Dictionary of First Names*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2006.
24. *The Kurufin's Castle. Evropejskie imena: znachenie i proishozhdenie. Francuzskie imena*. Available at: http://kurufin.ru/html/English_names/english_1.html

УДК 81'42

Pastukhova O.D., teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru

HEDGING IN POLITICAL DISCOURSE. The article is dedicated to a phenomenon of hedging, which is a language component of political discourse, and performs a number of functions, which are especially important in this type of communication. Pragmatic features of hedging allow to study functions and ways of their influence in political discourse in more detail, among which the most essential ones are the focus on correct speech behavior, the aspiration of the political figure to smoothen possible contradictions and to soften sharp estimations. Hedging as a communicative strategy is used quite often in modern political discourse and provides some kind of "speech insurance", that is the aspiration to make any statement more or less unclear, and to bring the speaker to successful communication.

Key words: hedging, political discourse, political correctness, mitigation, pragmatics.

О.Д. Пастухова, преп. Челябинского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru

ХЕДЖИРОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена феномену хеджирования, которое является языковым компонентом политического дискурса, и выполняет ряд функций, которые выступают особо важными в данном виде коммуникации. Прагматические особенности хеджирования позволяют более детально изучить функции и способы их воздействия в политическом дискурсе, среди которых наиболее существенными являются ориентированность на корректное речевое поведение, стремление политического деятеля сгладить возможные противоречия, смягчить резкие оценки. Хеджирование как коммуникативная стратегия используется довольно часто в современном политическом дискурсе и предусматривает своего рода «речевое страхование», то есть стремление сделать высказывание более или менее неясным, и привести говорящего к успешной коммуникации.

Ключевые слова: хеджирование, политический дискурс, политкорректность, смягчение, прагматика.

Фундаментальной научной проблемой, на решение которой направлена данная статья, является выявление особенностей хеджей в политическом дискурсе, которые позволяют установить закономерности их использования в политической коммуникации для эффективного взаимодействия политика и аудитории. Признания хеджей, рассматриваемых в текстах политического дискурса, отражают специфику их использования в речи, что должно привести к определенной модели организации общения.

В настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, произошли изменения в направлении изучения языка. Это связано в первую очередь с изучением языка в действии – в речи, а не его внутреннего устройства. Сейчас на первом плане находится проблема функционирования языка в обществе. Язык, будучи основным средством общения, обслуживает наше общество во всех сферах его деятельности, являясь при этом отражением сознания общества, и язык также формируется под воздействием общества. Поэтому проблема изучения политического дискурса является необходимой. Особенно важно исследование прагматического аспекта хеджирования, которое часто используется в политическом дискурсе для достижения успешной коммуникации. Данные лексические средства представляются весьма интересными для исследователей, так как они зависимы от самой речевой ситуации и коммуникантов, которые задействованы в ней. На данный момент проведено много исследований по политическому дискурсу, представлены основные его функции, однако мало изучены некоторые лексические средства языка, такие как хеджи, которые играют важную роль в прагматике политического дискурса. Именно благодаря им некоторые функции политического дискурса приобретают иной характер.

Понятие хеджирование является новым в лингвистике и мало изученным. Дж. Лакофф впервые использовал данное понятие в своей статье в 1970 году. Статья называется *"Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts"*. Весьма интересно, что коммуникативная функция хеджирования не рассматривается Лакоффом в его статье. Особое внимание он выражает логическим признакам следующих слов: *in a manner of speaking, largely, rather* и других. Хедж в художественном значении означает 'преграда', 'помеха'. Являясь многоаспектным, хедж как элемент хеджирования объединяет в себе несколько факторов – прагматические, семантические и когнитивные [1].

Однако, именно Л. Заде впервые описывает понятие хеджирования в своих работах. Он не использовал само понятие «хеджирование», он называет данное явление теорией нечетких множеств (*fuzzy sets theory*) при моделировании структуры любого языка. Он анализировал хеджи в английском языке с лексической точки зрения, опираясь на логику и семантику. Согласно

данной теории, размытость появляется в том случае, если определение слова какой-либо категории рассматривается верным только в какой-то определенной степени. То есть, хеджи с лексической точки зрения правильно будет использовать только в том случае, если называть понятия, которые удалены от прототипа: например, предложение 'угорь – это что-то вроде рыбы' звучит приемлемо, в то время как предложение 'щука – это что-то вроде рыбы' будет звучать абсурдно [2]. В результате Заде пишет, что понятия любого естественного языка обладают весьма неясными границами, поэтому предложения говорящего могут быть как неложными, так и неистинными, а если они истинные, то лишь до какой-то определенной степени или лживы также до определенной степени [2].

Позднее исследованием понятия хеджирование занялся У. Вайнрайх в 1966 году. При описании этого термина, он также не использовал слово «хеджирование». В его работе *"On the Semantic Structure of English"* он говорил о металингвистическом операторе. У. Вайнрайх пишет, что каждый язык использует собственный метаязык для более простых целей. Более того, он утверждает, что металингвистические операторы или подобные понятия можно выделить во всех языках. К метаоператорам он относит такие слова как *true, so-called, real* и др. По мнению У. Вайнрайха, основной функцией этих металингвистических операторов является свободная или строгая интерпретация дефиниций [3].

В. Намсараев впервые рассматривает хеджирование как самостоятельное явление. Он пишет о том, что многие лингвисты рассматривают данное понятие в рамках других лингвистических явлений, таких как модальность, метадискурс, стратегии вежливости. Однако, он подчеркивает, что, если рассматривать понятие хеджирование через призму других понятий, многие средства, которыми хеджирование выражается, могут быть упущены. Тем самым, описание данного явления будет незавершенным и неполноценным. В. Намсараев рассматривает хеджирование как «прагматическую категорию, выполняющую защитную трансформацию предложения и включающую в себя лингвистические средства, которые функционируют на уровне межличностного общения» [4, p. 65].

Используя хеджирование в своей речи, авторы и говорящие пытаются исключить абсолютную точность своего высказывания. Они пытаются уберечь себя от критики. Тем самым, можно утверждать, что понятие хеджирование может и должно быть рассмотрено как самостоятельное понятие, так как данное понятие обладает определенным набором слов – хеджей – которые используются для достижения поставленной цели. Более того, хеджирование, как и другие лингвистические понятия, обладают определенными свойствами и функциями, которые будут также рассмотрены в данной работе.

Хеджи являются средствами выражения нечеткости. Данное понятие характеризуется нечеткостью, неуверенностью, но это не означает определенно что-то плохое. Нечеткость – это природа языка, которая наделяет его различными прагматическими функциями. Прагматические исследования, посвященные хеджам, прослеживаются с 1980 годов. В коммуникации, говорящие склонны выражаться неясно, используя хеджи нарочно, чтобы не быть утвердительными и сделать так, чтобы их слова казались более вежливыми. Такие хеджи как “kind of” (отчасти), “to some extent” (в некоторой степени), “somewhat” (несколько), “quite” (довольно), “entirely” (полностью), “more or less” (более или менее), “really” (действительно), и “almost” (почти) эффективны при желании высказать вежливость по отношению к слушателю в разговоре [5, p. 342].

Так, например, в предложении:

Our books are quite cheap (Наши книги довольно дешевые) (здесь и далее перевод наш – О.П.) – *quite* ‘довольно’ показывает основное отношение говорящего к цене их продукта, и в то время это слово говорит слушателю, что есть степень гибкости для торговли. Такой хедж может иметь двоякую функцию в предложении: дать ясно понять идею говорящего и оставить соответствующую свободу действий слушателю и принять мнение слушателя во внимание.

Your shirt is a little dirty (Ваша рубашка слегка грязная)

Критика других ведет к конфликтам и угрожает слушателям. В данном случае, определенная прагматическая стратегия должна быть использована с целью смягчения угрозы. *A little* ‘слегка’ придерживается «принципа одобрения» и показывает, что говорящий пытается сгладить предстоящий возможный конфликт.

Хеджи могут быть представлены модальными глаголами (may, might), некоторыми наречиями (probably, perhaps) и лексическими глаголами (seem, tend, appear), и, хотя страдательный залог, безличные конструкции и условные предложения также выражают признаки хеджирования.

Более подробно остановимся на нескольких примерах использования хеджирования американскими политиками в своих речах и проанализируем цель использования ими этих средств.

Так, например, Д. Трамп в диалоге с окружными шерифами обсуждает проблему преступности и в частности проблему наркозависимости. В своей речи он использует следующее предложение:

It's probably a vast majority of your crimes—or at least, a very big portion of your crimes are caused by drugs. (Это, вероятно, большая часть ваших преступлений – или, по крайней мере, очень большое количество ваших преступлений вызвано наркотиками) [6].

Наречие *probably* ‘вероятно’ отражает отношение говорящего и помогает ему выразиться менее категорично, что наделяет наречия подобного рода идеальными средствами выражения хеджей. Кроме того, они позволяют говорящему звучать «размыто» в плане информативности, избежать конфликтных моментов и формулировать предложения таким образом, чтобы не обидеть слушающего. Мы понимаем из данного примера, что Д. Трамп не располагает точными цифрами и поэтому, чтобы не вызвать бурю критики со стороны шерифов, прибегает к использованию хеджа.

Ярким примером хеджирования является использование местоимений *кто-то*, *некий* или *мы* вместо местоимения *я*, чтобы отвести ответственность от говорящего. В данном случае можно привести пример инаугурационной речи Д. Трампа, где он описывает свои дальнейшие действия перед своими избирателями. Д. Трамп в большей части прибегает к использованию местоиме-

ния *we* ‘мы’, стараясь показать, что он будет принимать решения не самостоятельно, а полагаться на мнение избирателей.

We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams. (Мы вернем наши рабочие места. Мы вернем наши границы. Мы вернем наше богатство. И мы вернем наши мечты) [7].

Главной задачей хеджирования считается или ослабление ответственности говорящего за его слова, или же полное снятие ответственности. Данный пример подтверждает вышесказанное. В своей речи Д. Трамп намеренно использует местоимение первого лица множественного числа, вместо местоимения первого лица единственного числа, таким образом, он отводит от себя внимание. Данный прием часто используется в политических текстах, так как переводит внимание аудитории не на определенное лицо, а на какой-либо политический институт.

Для сравнения можно рассмотреть этот же пример, не обработанный хеджами:

I will bring back our jobs. I will bring back our borders. I will bring back our wealth. And I will bring back our dreams. (Я верну наши рабочие места. Я верну наши границы. Я верну наше богатство. И я верну наши мечты).

Из этого примера мы понимаем, что говорящий берет ответственность на себя, и в случае неисполнения своих обещаний, винить нужно будет только его, в отличие от примера с обобщенным местоимением ‘мы’.

Однако, роль хеджей в предложениях не всегда положительна. Неправильное использование может привести к отрицательным последствиям в коммуникации. Это происходит в основном в тех случаях, когда необходима четкая информация, поэтому размытость, выраженная хеджами, будет неуместна и может привести к провалу коммуникации.

Можно выделить основные причины использовать хеджей в политическом дискурсе:

1. Используя хеджи, авторы уменьшают риск конфликта со стороны оппозиции.

2. Авторы стремятся заставить читателя понять, что последнее слово не за авторами, то есть они не подчеркивают свою правоту.

3. Хеджи используются в качестве стратегий позитивной или негативной вежливости, где автор старается быть смиренным, а не высокомерным и всезнающим. Хедж – это рациональная межличностная стратегия, которая поддерживает мнение автора, создает отношения между слушателем и говорящим и гарантирует определенный уровень принятия обществом.

4. Использование хеджей становится конвенциональным для языка, так как важным компонентом общества является успешная коммуникация.

Следовательно, основными функциями хеджей в политическом дискурсе являются достижение вежливости в коммуникации. Хеджи могут сделать коммуникацию эвфемистичной, сдержанной, вежливой и гибкой, что эффективно выстраивает диалог и отношения между говорящими и слушающими.

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование политически корректной лексики является актуальным в настоящее время. Политически корректная лексика выражается через хеджирование, главной функцией чего, также является смягчение или митигация. Политик в своих текстах может использовать разные смягчающие средства. В роли этих смягчающих средств выступают хеджи, основная функция которых заключается в уменьшении точности высказывания. Это возможно благодаря тому, что хеджи – это слова с широкой референциальной и семантической соотнесенностью.

Библиографический список / References

1. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Papers from the 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, 1972: 183 – 228.
2. Zadeh L. Fuzzy Sets. *Information and Control*. 1965: 338 – 353.
3. Weirich U. *On the Semantic Structure of English*. In: universals of language 2nd edition, ed. J.H. Greenberg, 1966: 142 – 217.
4. Namsaraev V. *Hedging in Russian Academic Writing in Sociological Texts. Hedging and Discourse*. Walter de Gruyter-Berlin-New York, 1997: 64 – 79.
5. Fraser B. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*. New York: Academic Press, 1980: 341 – 350.
6. Trump D. *Remarks at a Roundtable Discussion With County Sheriffs and an Exchange With Reporters*. Available at <http://www.presidency.ucs.edu/ws/index.php?pid=123153&st=the+president&st1=>
7. Trump D. *Inaugural Address*. Available at <http://www.presidency.ucs.edu/ws/index.php?pid=120000>

Статья отправлена в редакцию 27.07.18

УДК 811.11

Petrova I.V., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: petrovairina0@yandex.ru

TO THE EVALUATIVE ROLE OF PRECEDENT PHENOMENON IN THE POLITICAL MASS MEDIA DISCOURSE OF THE ELECTION CAMPAIGN 2017 (ON THE MATERIAL OF GERMAN MEDIA). The article considers functional specifics of precedent phenomena, as an evaluative method in political media discourse in materials of German media sources during a election campaign. The political media discourse reflects the modern political reality using many lexical units including precedent phenomenon. The analyzed material helps deduce that incorporating precedent phenomena into texts isn't always determined by authors' intention to give his appraisal of reality, but it's also used as approach to evaluation forming in society. Much attention is paid to the evaluation function, because it is realized in the context, because it determines the choice of the precedent phenomenon. Analyzing the precedent phenomenon it is necessary to pay attention to linguistic and extralinguistic factors.

Key words: precedent phenomenon, precedent names, precedent statements, political media discourse, evaluation.

И.В. Петрова, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: petrovairina0@yandex.ru

К ОЦЕНОЧНОЙ РОЛИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2017 ГОДА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ).

В статье рассмотрены особенности функционирования прецедентных феноменов как средств оценки в политическом медиа-дискурсе на материале немецких источников СМИ в течение предвыборного периода. Политический медиа-дискурс отражает современную политическую реальность благодаря использованию многих лексических средств, в том числе и прецедентных феноменов. Анализ материала позволяет сделать вывод о том, что включение прецедентных феноменов (ПФ) в текст обусловлено не только мотивом авторов передать свою оценку действительности, но и как инструмент формирования оценки социума. В статье обращается особое внимание на то, что оценочная функция проявляется в контексте – он обуславливает выбор того или иного прецедентного феномена. При анализе прецедентных феноменов необходимо принимать во внимание как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентные имена, прецедентные высказывания, политический медиа-дискурс, оценочность.

Когнитивная база языка реализуется в его единицах, в том числе, прецедентных феноменах, к которым относятся прецедентные имена, прецедентные высказывания и прецедентные тексты. Прецедентные феномены, с одной стороны, являются репрезентантами языковой реальности, с другой – транслируют различного рода установки и оценки социума.

К прецедентным принято относить феномены, хорошо известные всем представителям лингво-культурного сообщества, актуальные в когнитивном плане и те, обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества [1, с. 45].

В данной статье раскрывается роль прецедентных феноменов как средства выражения оценочности в современном политическом медиа-дискурсе.

В потенциальном измерении дискурс представляет собой семиотическое пространство с вербальными и невербальными знаками, которые обслуживают данную коммуникативную сферу, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов. В потенциальное измерение дискурса включены также представления о типичных моделях речевого поведения и набор речевых действий и жанров, характерных для данного типа коммуникации [2, с. 22].

В нашем исследовании мы учитываем, что политический дискурс, как и политическая коммуникация, отражает существующую политическую реальность, изменяется вместе с ней, участвует в ее преобразовании, отражает общественную жизнь на разных уровнях: локальном, региональном, интернациональном и т. д. [3, с. 8]. К политическому медиа-дискурсу принято относить класс жанров текстов, ограниченных политической тематикой: аналитические статьи, интервью, репортажи, информационные заметки [2, с. 38].

Е.И. Шейгал разработала концепцию, согласно которой политический дискурс представляет собой своеобразную знаковую систему, в которой происходят модификации семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий [2, с. 5].

Основным направлением эволюции прагматики знаков является движение от информатики к фатике, т. е. превращение знаков ориентации либо в знаки интеграции (приобретение идеологической коннотации «свои» и положительной эмотивности), либо в знаки агрессии (приобретение идеологической коннотации «чужие» и отрицательной эмотивности), что подтверждает важность оценочности как неотъемлемой черты политического дискурса [2, с. 11].

В ходе анализа эмпирического материала, отобранного методом сплошной выборки, мы использовали аналитические статьи предвыборного периода и интервью с политиками и политологами, представленные в немецких изданиях – *Der Spiegel*, *Die Zeit*.

Оценочность является одной из важных функций прецедентных феноменов, особенно ярко проявляющаяся в политическом дискурсе, в частности, в предвыборном политическом дискурсе в Германии, когда противоборствующие партии не стеснялись ни в комплиментах по отношению к своим партиям и их персоналиям, ни в критике по отношению к оппонентам и их программам, что иллюстрируется нижеследующими примерами.

„Trau Dich, Deutschland“, steht auf den Plakaten dieser Protestpartei, die damit Aufbruch suggeriert, aber Rückzug meint: In Angst, Misstrauen, Skepsis, Bunkermentalität und eine kaltherzige Jeder-ist-sich-selbst-der-Nächste-Mentalität. Dagegen lohnt es sich, zu protestieren [4].

Прецедентное высказывание, композит, берущее свое начало в Древнем Риме и передающее идею закрытости и эгоцентрического существования, демонстрирует критическое отношение лидера СДПГ М. Шюльце к программе партии «Альтернатива для Германии».

Выступая против менталитета изоляционизма, политик прибегает к трансформации известного выражения путем добавления компонента «менталитет», формируя тем самым у читателя негативную оценку в отношении программы партии своего политического оппонента. Автор демонстрирует свое критическое отношение, намекая на опасность формирования в обществе декларируемого конкурентом эгоцентрического менталитета, тем самым формируя скептическую оценку по отношению к правым популистам у своих потенциальных избирателей. Следует, однако, заметить, что интерпретация политиком провозглашаемых в лозунге протестной партии таких ценностей как вера в собственные силы и ответственность происходит в выгодном для СДПГ русле – Шюльце воспринимает дерзкий призыв оппонента не как прорыв, а, наоборот, как откат к страху, недоверию, закрытости, что никак не может сочетаться с теми ценностями, которые проповедует его партия.

Оценочность всегда носит персональный, личностный характер. Мнения, реализуемые посредством персональных ментальных моделей, могут основываться на распространенных групповых мнениях [5, с. 212]. Примером тому могут послужить многие статьи с негативной оценкой правых популистов со стороны правящих сил:

Das waren deshalb starke Momente, weil Merkel einerseits den AfD Sympathisanten die Stirn bot, andererseits auch gegenüber den Flüchtlingen auf den Regeln bestand. Und: Keine Tabus aufmachen – das war Merkel wichtig. Weil sie weiß, dass die Rechtspopulisten daraus ihren Nektar saugen [4].

Обращаясь к данному прецедентному высказыванию, автор противопоставляет правых популистов и Ангелу Меркель. Прецедентное высказывание, в форме фразеологизма, упомянутое автором в отношении популистов, приобретает в данном контексте негативную семантическую окраску в отношении последних. Готовность принять в своей стране беженцев отнюдь не означает готовность нарушать общепринятые нормы и установления и противоречить существующему закону. Именно этой линии и намерена придерживаться канцлер, не делая исключений из правил. В противном случае оппоненты воспримут это как слабость и непоследовательность и не преминут воспользоваться, пусть даже из самых благих побуждений, совершенной оплошностью в конкурентной борьбе ради своих корыстных целей – привлечения новых сторонников в ряды «Альтернативы для Германии».

Нередко в исполнении политических деятелей можно встретить цитаты из классиков, в этом случае речь идет о дословном воспроизведении ПВ:

Wenn Sie einen modernen, unverkrampften Stolz auf das deutsche Vaterland formulieren sollten: Wie klinge der?

„Und weil wir dies Land verbessern / Lieben und beschirmen wir's / Und das liebste mag's uns scheinen / So wie andern Völkern ihr's.“ Ist aber leider nicht von mir. Sondern von Brecht. Seine Stimme hat beim Rezitieren des Brecht-Gedichts und Kurt-Weill-Lieds „Kinderhymne“ eine dunkle, dramatische Färbung angenommen. Er ist, natürlich, ein Schauspieler. Und er ist, anders als der verstorbene „FAZ“-Herausgeber Frank Schirmacher immer behauptet hat, vielleicht kein Intellektueller, aber doch ein typisch deutscher Bildungsmensch [6].

В своем интервью изданию Die Zeit лидер демократов М. Шульц цитирует отрывок стихотворения великого немецкого писателя и драматурга Бертольда Брехта. Используя предикаты с положительной коннотацией: «улучшать», «любить», «защищать», «сиять», политик предлагает свое видение отношения к родине со стороны каждого ее гражданина. В отрывке из стихотворения классика, написанного в 1950 году, читается и место Германии в новом послевоенном мире – быть равной среди равных и быть готовой прийти на помощь другим. Высказывание в контексте интервью, в котором читатель имеет возможность познакомиться с политиком ближе, приобретает ярко выраженный оценочный смысл: взывая к патриотическим чувствам сограждан политики, с одной стороны, определяет свое видение отношения к избирателям, от которых вероятно ожидает аналогичного – желать своей стране благополучия и процветания, которые зависят от стараний и вклада в общее дело каждого немца. С другой стороны, ПВ способствует формированию положительной оценки своего морального образа в глазах потенциальных избирателей. Не смотря на пафос и упомянутый журналистом драматичный тон рецитирования, слова Брехта в устах политика звучат достаточно искренне, а потому воспринимаются как вполне удачная попытка заручиться доверием будущих избирателей, о чем также свидетельствует журналистская ремарка.

В уже упомянутом интервью встречаем еще одну цитату, иллюстрирующую политические предпочтения лидера свободных демократов:

Woher rührt noch mal Ihre Faszination für den Habsburger-Kaiser Karl V.?

Библиографический список

1. Красных В.В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
2. Шейгал Е.И. *Семiotика политического дискурса*: монография. Москва-Волгоград: Перемена, 2000.
3. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва. Издательство «Флинта», «Наука». 2006.
4. *Der Spiegel*. Available at: <http://www.spiegel.de>
5. Тён Ван Дейк Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Перевод с английского. Кожемякин Е.А., Переверзев Е.В., Амагов А.М. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», URSS, 2013.
6. *Die Zeit*. Available at: <http://www.zeit.de>

References

1. Krasnyh V.V. *Etnopsicholingvistika i lingvokulturologiya*: kurs lekcij. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
2. Sheigal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*: monografiya. Moskva-Volgograd: Peremena, 2000.
3. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva. Izdatel'stvo «Flinta», «Nauka». 2006.
4. *Der Spiegel*. Available at: <http://www.spiegel.de>
5. Ten Van Deik Diskurs i vlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii. Perevod s anglijskogo. Kozhemyakin E.A., Pereverzev E.V., Amatov A.M. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», URSS, 2013.
6. *Die Zeit*. Available at: <http://www.zeit.de>

Ein Herrscher, der von sich sagte: „In meinem Reich geht die Sonne nicht unter“, tritt kurz vor Ende seines Lebens von seinem Amt zurück zugunsten seines Sohnes, Philipps II. Der mächtigste Mann seiner Zeit verzichtet in einer Epoche der unumschränkten Herrschaft des Kaisers auf seinen Thron. So etwas ist selten [6].

В условиях предвыборной гонки дословное воспроизведение слов Карла V приобретает особую экспрессивность. Обращаясь к данному прецедентному высказыванию с явно выраженной положительной коннотацией, Шульц стремится убедить избирателей в успехе программы партии, воодушевить и вселить уверенность в своей правоте, стремясь, тем самым, повлиять на формирование положительной оценки своей персоны, а значит и своей партии у электората. Личная оценка выражается в уверенности в светлом будущем Германии, в вере в то, что «солнце никогда не зайдет в этом государстве». Вместе с тем, очевидно, что, упоминая габсбургского монарха, добровольно в свое время отказавшегося от трона, Шульц проводит историческую параллель, намекая на необходимость смены правящих сил.

От характеристик будущего страны политик переходит к собственной личности.

Sind Sie eigentlich auch ein Frauentyp?

Haha! Ich bin der James Bond der SPD. Im Ernst, darüber mache ich mir keine Gedanken [6].

Сравнивая себя с известным персонажем британского писателя Яна Флеминга, Шульц, возможно, хочет вызвать соответствующие ассоциации у избирателя: не только популярность у слабого пола, но также и решительность, и нацеленность на результат, которые свойственны супергерою. Кто если не он, супер-политик, спасет мир, успешно решит самые серьезные проблемы общества и без страха примет вызовы, которые стоят перед Германией? Очевидная самоирония, прослеживающаяся в данном высказывании, призвана расположить к себе избирателей, сформировать у последних положительную эмоциональную оценку, так как остроумие и чувство юмора всегда способствуют формированию положительно образа и доверительного отношения.

Вышеперечисленные примеры наглядно иллюстрируют роль прецедентных феноменов в потенциальном формировании положительной оценки партии СДПГ у избирателей.

Говоря о роли прецедентных феноменов как средства выражения оценочности в современном политическом медиа-дискурсе, можно сделать вывод о том, что использование прецедентных феноменов политиками носит преимущественно личностный характер. Формулируя, а зачастую маскируя, индивидуальную оценку личностей и событий и прибегая для ее выражения к прецедентным феноменам, политики формируют положительную и конструктивную оценку избирателей своей партии и отрицательную, и критическую – конкурирующих партий и политиков. Оценочная функция проявляется в контексте – он обуславливает выбор того или иного прецедентного феномена и именно с учетом контекста мы можем судить об установках, целях и оценках выступающих политиков и пишущих журналистов. В условиях предвыборной гонки прецедентные феномены получают наибольшую экспрессивность, так как используя их, политики стремятся наиболее красочно выразить свои идеи и произвести должное впечатление на избирателей. При анализе прецедентных феноменов необходимо принимать во внимание как лингвистические, так и экстралингвистические факторы: в какой ситуации и с какой целью, они были употреблены, кто был их отправителем, а кто адресатом. Учет данных факторов способствует корректной интерпретации оценки, заложенной в том или ином высказывании.

УДК 811.11

Petrova I.V., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: petrovairina0@yandex.ru

REALIZATION OF THE CONCEPT "SICHERHEIT" WITH REGARDS TO USING PRECEDENT STATEMENTS IN POLITICAL MEDIA DISCOURSE IN GERMANY. The article considers actualization of the concept of *Sicherheit* in political media discourse in modern Germany. Concepts realize base values and key messages of linguaculture. Cultural concepts are often occurred in different language facilities and precedent statements. Verbalization of concepts is an important part of political media discourse. The analysis of the material of the research shows that precedent statements are culture signs from one side, and also contribute to the clearer reproducing of the values of a linguacultural community from another side. In the political media discourse the politics often use precedent statements with reference to a relevant concept with the aim the capture the audience's attention. In the political media discourse the precedent statements are used as a mechanism of influencing readers as electors.

Key words: values, concept, precedent statements, political discourse, mass-media discourse.

И.В. Петрова, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: petrovairina0@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «SICHERHEIT» НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ

Целью данной статьи является рассмотрение реализации концепта *Sicherheit* в политическом медиа-дискурсе современной Германии. Концепты являются реализацией базовых ценностей и ключевых идей лингвокультур. Культурологические концепты часто реализуют себя в различных языковых средствах, в том числе в прецедентных высказываниях. Вербализация концептов является важной составляющей политического медиа-дискурса. Анализ материала позволяет сделать вывод о том, что прецедентные высказывания, с одной стороны, являются культурными репрезентантами, с другой стороны, способствуют более четкой передаче ценностных установок того или иного лингвокультурного сообщества. В политическом медиа-дискурсе прецедентные высказывания обнаруживают себя как эффективное средство воздействия на читателя, как избирателя.

Ключевые слова: ценности, концепт, прецедентные высказывания, политический дискурс, масс-медиа дискурс.

Ввиду антропоцентричного характера современной лингвистики, возрастает количество исследований, посвященных взаимодействию языка и культуры. Язык – одно из средств доступа к сознанию человека, его концептосфере, к содержанию и структуре концептов как единиц мышления [1, с. 9]. Концепты являются реализацией базовых ценностей и ключевых идей лингвокультур, раскрывают как национальные менталитеты, так и индивидуальные характеры. На сегодняшний день существует большое количество определений концепта. В представленной работе в качестве основного используется определение В.И. Карасика, согласно которому культурный концепт представляется как многомерное смысловое образование, в котором выделяют-ся ценностная, образная и понятийная сторона [2, с. 109].

Г.Г. Слышкин подчёркивает, что понятие концепт связывает научные изыскания в области культуры, сознания и языка, в следствие того, что он принадлежит сознанию, детерминирован культурой и опредмечивается в языке. Формирование концепта определяется лингвистами как процесс редукции результатов опытного познания действительности до пределов человеческой памяти и соотношения их с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии, идеологии, искусстве. Ввиду вышесказанного представляется необходимым указать на важность ценностной составляющей концепта. Национальная концептосфера включает в себя наивную картину мира данного языка, формирующую образную составляющую концептов, национальную систему ценностей, формирующую оценочную составляющую концептов и определенную сумму информации, необходимую для успешного общения в рамках данной культуры [3, с. 9 – 10].

При исследовании доминирующих ценностей современной Германии, полезным представляется принять во внимание данные социологических исследований. Согласно опубликованному в интернет издании *Die Welt* исследованию о ценностях современной Германии, проведенному исследовательской группой *Wert Index* в 2017 году, лидирующие ступени занимают ценности, отражающие отношение человека к природе, здоровью, семье, свободе, безопасности. Здесь следует упомянуть о теории ценностных ориентаций. В течение последних лет наблюдается повышенное внимание к безопасности – люди стремятся к экономической стабильности и социальной защищенности.

Представленная работа затрагивает некоторые аспекты изучения лингвокультурного концепта *Sicherheit* (безопасность), реализуемого посредством прецедентных высказываний в поли-

тическом медиа-дискурсе. Реализация данного концепта диктуется прежде всего озабоченностью электората обозначенными проблемами и, как следствие, стремлением политиков повысить шансы своей партии в конкурентной борьбе. Прецедентные высказывания выступают как инструмент передачи мысли, а также апеллируя к вышеупомянутым ценностям лингвокультурного сообщества, оптимальным образом реализуют персуазивную функцию. Анализ словарной дефиниции понятия *Sicherheit* в онлайн – словаре *Duden* позволяет выявить следующие актуальные компоненты:

1. Zustand des Sicherseins, Geschütztheits vor Gefahr oder Schaden; höchstmögliches Freisein von Gefährdungen
2. Gewissheit, Bestimmtheit
3. das Freisein von Fehlern und Irrtümern; Zuverlässigkeit [4, S. 854].

1. Состояние безопасности, защищенности от опасности и вреда; максимальное отсутствие угрозы.
2. Определённость и уверенность.
3. Отсутствие ошибок и заблуждений, надёжность.

Как показывают примеры, в каждом из высказываний отражаются разные оттенки комплекса смыслов, содержащиеся в данной лексеме. Данный концепт, реализуясь в прецедентных высказываниях, часто фигурирует в речах известных политиков, статьях политических обозревателей и политических интервью. Попытаемся проиллюстрировать каждое из представленных лексических значений.

„Sicher ist sicher“

Der Bundesinnenminister freut sich über die neue Kriminalstatistik: Fast ein Zehntel weniger Straftaten als noch im Vorjahr. Doch das passt nicht zum Sicherheitsgefühl vieler Bürger. Ein Gespräch über die Wahrnehmung von Bedrohung und Angst“ [5].

Заголовок ставит под вопрос утверждение федерального министра внутренних дел Хорста Зеехофера о снижении уровня преступности в Германии. Руководствуясь статистическими данными политик заявляет о повышении уровня безопасности в стране, однако, как пишет автор, граждане не чувствуют вне опасности. Безопасность, описываемая автором статьи, определяется как чувство защищенности, отсутствие криминальной угрозы. Трансформированное прецедентное высказывание, выносимое в заголовок статьи, с самого начала настраивает читателя на скептический лад. Пунктуационная трансформация, добавление вопросительного знака, придает статье риторический

характер. Однако, по мере ознакомления со статьей становится ясно, что автор ставит под вопрос отсутствие угрозы в стране. Требование безопасности затрагивает социальный аспект безопасности каждого гражданина.

Безопасность может выражаться в качестве устойчивости и надежности. Политический центризм представляется автору залогом успешной политики, в подтверждение своей точки зрения автор цитирует мысль греческого философа Аристотеля о важности избегания крайностей для достижения гармонии.

Wo liegt die politische Mitte, wofür steht sie? Ideengeschichtlich ist sie so alt wie die politische Theorie. Schon der griechische Philosoph Aristoteles grenzte die Mitte als Tugend von den Extremen ab: „Indes, wo es ein Zuviel und ein Zuwenig gibt, da gibt es auch das Mittlere“ [6].

Отсутствие политической гармонии, по мнению автора, является актуальной проблемой. Правящие партии (SPD, FDP) выступают на разных полюсах. Преследуя свои цели, политики, не в состоянии сойтись в едином мнении, забывают о важности принятия компромиссных решений для достижения устойчивых результатов в сферах политики и экономики.

Одно из значений понятия безопасность – внутреннее достоинство, иллюстрируется нижеприведенным примером. Пословица, упомянутая Гельмутом Колем в одной из речей после избрания на должность бундесканцлера в адрес своих критиков и соперников, означает непоколебимость перед внешними обстоятельствами, уверенность в выбранном пути.

Unvergessen für uns Deutsche der Nachkriegszeit: „Ich bin ein Berliner!“ (John F. Kennedy 1963). Und da war auch

noch Helmut Kohl: „Die Hunde bellen, die Karawane zieht weiter“ (1982) und: „Entscheidend ist, was hinten rauskommt“ (1984). Unvergessen die „blühenden Landschaften“. Zwei Worte nur und man sah den Garten Eden der deutschen Einheit förmlich vor sich liegen [7].

Понятие безопасности в условиях демократии неразрывно связано с идеей свободы. Политики апеллируют к названным ценностям, с целью внушить избирателям доверие и уверенность.

Названные ценности являются доминирующими в современном мире, часто встречаются в выступлениях политиков. Пример подобного выступления приведен ниже:

Horst Seehofer als bayerischer Ministerpräsident. Nach zehn Jahren im Amt ist das nun vorbei. Und er ist zufrieden mit sich und seiner Bilanz – gerade in Sachen Sicherheit.

Horst Seehofer: „Die Sicherheitslage in Bayern ist die Beste in der Bundesrepublik Deutschland.“ „Freiheit braucht Sicherheit.“ „Und ohne Sicherheit gibt es keine Freiheit“ [8].

Свобода и безопасность – основные потребности человека, реализация которых является обязанностью государства.

Таким образом, на основе вышеприведенных примеров можно констатировать, что вербализация концептов является важной составляющей политического медиа-дискурса. Одним из наглядных средств его реализации являются прецедентные высказывания, которые в устах политиков и журналистов, с одной стороны, позволяют сформулировать мысль, с другой стороны, апеллируют к базовым ценностям, выявляя тем самым свою multifunctionality.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку. *Антология концептов*. Под редакцией В.И. Карасика, И.А. Стернина. Москва: Гнозис, 2007.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
3. Слышкин Г.Г. *Лингвокультурные концепты прецедентных текстов*. Москва: Academia, 2000.
4. Duden Verlag: *Bibliographisches Institut GmbH*. 2010; 4., aktualisierte und erweiterte Auflage.
5. *Detektor.fm*. Available at: <https://detektor.fm>
6. *Die Zeit*. Available at: <https://www.zeit.de/index>
7. *Die Welt*. Available at: <https://www.welt.de>
8. *WDR*. Available at: <https://www1.wdr.de>

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. Osnovnye cherty semantiko-kognitivnogo podhoda k yazyku. *Antologiya konceptov*. Pod redakciej V.I. Karasika, I.A. Sternina. Moskva: Gnozis, 2007.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
3. Slyshkin G.G. *Lingvokul'turnye koncepty precedentsnykh tekstov*. Moskva: Academia, 2000.
4. Duden Verlag: *Bibliographisches Institut GmbH*. 2010; 4., aktualisierte und erweiterte Auflage.
5. *Detektor.fm*. Available at: <https://detektor.fm>
6. *Die Zeit*. Available at: <https://www.zeit.de/index>
7. *Die Welt*. Available at: <https://www.welt.de>
8. *WDR*. Available at: <https://www1.wdr.de>

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 81

Plotnikova A.I., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia) (Moscow, Russia),
E-mail: morolth@yandex.ru

CRITERIA OF INFLECTION CHOICE BY SINGULAR MASCULINE NOUNS IN THE LOCAL CASE IN THE 17TH CENTURY. This article deals with a question of factors of the inflection choice (-*ъ* or -*ь*) in the local case of singular masculine nouns, such inflection variability in this form is known to all periods of the development of the Russian language. The study is based on the material of 17th century business texts that contain extensive material for studying phenomenon of non-standard inflection. The study shows that the choice of flexion by a certain word is influenced by a number of its parameters, and none of these parameters can be called independent or decisive for inflection choice. It is also impossible to derive a precise rule for choosing the inflection on the analyzed material, however, it is possible to point out a group of parameters, which can provide a word with a very high probability of having the ending -*ь*, if they act as a complex. This group includes: inanimate, belonging to the accent paradigm *c*, monosyllabic stem, back-lingual in the outcome of the stem, the presence of prepositions *в* or *на* and localizing context. Therefore, the ending -*ъ* is more usual for nouns that do not have these parameters, especially for words of the accent paradigm *a*, which generally do not accept the ending -*ь* if they have a definition, as well as for words of a foreign origin and relating to sublime lexicon.

Key words: history of Russian language, masculine nouns, local case, non-standard flexion, criteria of inflection choice.

А.И. Плотникова, аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва,
E-mail: morolth@yandex.ru

КРИТЕРИИ ВЫБОРА ОКОНЧАНИЯ В МЕСТНОМ ПАДЕЖЕ ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ МУЖСКОГО РОДА В XVII ВЕКЕ

В статье рассматривается вопрос о факторах выбора существительными мужского рода окончания *-ль* или *-у* в местном падеже, такая вариативность окончаний в форме местного падежа была известна всем периодам развития русского языка, исследование проводилось на материале деловых текстов XVII века, которые содержат обширный материал для изучения явления нестандартной флексии. Как показало исследование, на выбор флексии определенным словом влияет ряд его параметров, при этом ни один из этих параметров нельзя назвать самостоятельным или решающим при выборе окончания. Абсолютного правила присоединения того или иного окончания на имеющемся материале также вывести невозможно, однако можно выделить группу параметров, которые, действуя вместе, могут обеспечить существительному очень высокую вероятность наличия окончания *-у*. В эту группу входят: неодушевленность, принадлежность к акцентной парадигме с, односложность основы, заднеязычный в исходе основы, наличие предлогов 'в' или 'на' и локализирующий контекст. Следовательно, окончание *-ль* более характерно для существительных, не обладающих этими параметрами, особенно для слов акцентной парадигмы а, которые вообще не принимают окончания *-у*, если имеют определение, а также для слов иноязычного происхождения и относящихся к возвышенной лексике.

Ключевые слова: история русского языка, существительные мужского рода, местный падеж, нестандартная флексия, критерии выбора окончаний.

В современном русском языке наряду с предложным падежом выделяется второй предложный (местный), для которого А.А. Зализняк предлагает диагностический контекст «они находятся в...» [1, с. 45]. У слов мужского рода в единственном числе этот дополнительный падеж имеет формальное выражение в виде ударного окончания *-у* (*в саду, в лесу*). Однако набор подобных слов мужского рода ограничен, окончание *-у* присоединяют не все слова (*в доме, в парке*, но не **в дому, *в парку*). Подобное явление существовало на всех стадиях развития живого русского языка, появление в парадигме **ѹ*-склонения окончания *-у* объясняется влиянием древнего **й*-склонения, поскольку эти два склонения рано начали взаимодействовать из-за совпадений в парадигме [2, с. 70]. Но окончание *-у* стали принимать далеко не все существительные мужского склонения на согласный, и даже некоторые существительные бывшего **й*-склонения отказались от своей стандартной флексии в пользу окончания *-ль* (*о сынь, еь домъ*).

Почему одни существительные «охотно» присоединяют нестандартное окончание, а другие склонны к нему в меньшей степени или не присоединяют его вообще? Многие исследователи высказывали предположения о причинах более или менее охотного принятия окончания *-у* существительными мужского рода в данной форме. Среди критериев принятия окончания *-у* выделялись:

- 1) значение падежа: окончание *-у* считается более характерным для форм со значением временной или пространственной локализацией [3, с. 99-102], [2, с. 74], [4, с. 85];
- 2) сочетание с предлогами 'в' и 'на' [5, с. 250], [6, с. 21], [4, с. 85];
- 3) конструкция со значением объекта насилия или ответчика по иску (формула собственно юридического характера: <...> *Искал... на курском пушкарю на Василью Ребинине... <...>, на Федору на Мелехаву напою двъ гривнъ <...>*» [3, с. 102]);
- 4) отсутствие определения: существительные без определения охотнее принимают окончание *-у* [5, с. 250];
- 5) соотносительность с глаголом: существительные, соотносительные с глаголом, чаще принимают окончание *-у* [7, с. 58 – 59];
- 6) охотное принятие словом окончания *-у* в родительном падеже [4, с. 85], [8, с. 230];
- 7) менее охотное принятие окончания *-у* существительными иноязычного происхождения [4, с. 85];
- 8) подвижное ударение: существительные акцентной парадигмы¹ с более склонны к принятию окончания *-у* [8, с. 231], [9, с. 119], [5, с. 250];
- 9) односложная основа, двусложная с полногласием или отсутствие слога в основе в косвенных падежах: существительные с подобной основой чаще имеют окончание *-у* [10, с. 76, 119], [6, с. 21];
- 10) задненебный согласный или непарный по твердости/мягкости согласный в исходе основы [10, с. 77], [5, с. 249], [6, с. 21].

Стоит также отметить, что все исследователи сходятся во мнении, что изначально ядром принятия окончания *-у* являлись неодушевленные существительные мужского рода, однако для юго-западной и северо-западной диалектных зон наблюдается расширение данного класса существительных за счет одушевленных существительных мужского рода, а для юго-западной зоны – еще и за счет слов среднего рода [10, с. 77], [11, с. 172].

Деловые документы XVII века содержат обширный материал для изучения явления нестандартной флексии местного падежа, которая там фиксируется у многих существительных, не принимающих ее в современном языке: *в грабежу <...> дана очная стака № 194 л.3, в оста^мку <...> ржи № 41 л.62* [Пам. Влад.], *бы^л на сва^бе в по^ръду № 1 л. 126*. [Южн.Чел.]. Для проверки всех выдвинутых гипотез о выборе окончания *-у* или *-ль* была проведена следующая работа: из деловых текстов трех диалектных зон: восточно-среднерусской, южнорусской и западнорусской (памятники деловой письменности Владимирского края [Пам.Влад.], Южнорусские памятники XVII в. [Южн.Чел.] и памятники обороны Смоленска 1609 – 1611 [Пам. Смол.]) были извлечены все существительные мужского рода единственного числа в местном падеже и были проанализированы с применением критериев, предложенных исследователями вопроса.

Как выяснилось, если рассматривать предложенные критерии выбора окончания *-у* в местном падеже по отдельности, можно заметить, что на основании лишь одного критерия трудно проследить какую-либо тенденцию.

Например, взяв за основу лишь семантический критерий (окончание *-у* считается более характерным для форм со значением временной или пространственной локализации), обнаружим следующее: из 204 примеров чисто местного значения окончание *-у* встретилось в 54 словоформах, что составляет всего 26%. В значении временном в 28 примерах только 8 примеров с окончанием *-у*, это 29%. В то время как в значении 'причины' (в примерах типа: *проста^л к тебе <...> Пае^л в бою и в грабежу чл^лка своего №260 л.5, №261 л.6* [Пам.Влад.] = из-за драки и грабежа) окончание *-у* наблюдается в 70% случаев, но численно этих примеров меньше (всего 10 примеров, из них 7 с окончанием *-у*). Отсюда возникает кажущееся преобладание нестандартного окончания в контекстах с собственно местным или временным значением, основанное лишь их на численном превосходстве, а не на процентуальном. Кроме того, есть существительное *сыскъ*, которое принимает окончание *-у* в нелокализирующих значениях (*бл^л челом^л <...> о сыску №112 л.1* [Пам.Влад.], *бил челом <...> о сыску №101* [Пам.Смол.], *в сыску^л скоза^л №160 л.198* [Южн.Чел.]), а в контексте чистого локатива, наоборот, принимает только стандартное окончание *-ль* (*на то^л сы^лк^лг^л наклеено памь^л №103 л.93* [Пам.Влад.], *и в сыске ив записи пишет №20* [Пам.Смол.]), что еще раз говорит о невозможности выведения правила, которое основывалось бы исключительно на значении падежа.

¹ Словообразование «акцентная парадигма» далее будет сокращаться как а.п. + соответствующая буква, если а.п. для какого-либо слова не устанавливается точно, такое слово будет иметь помету а.п.?

² Здесь значение ситуации, описываемой отглагольным существительным *сыскъ* (как действие по глаголу *сыскивати*), а не значение собственно места.

Если рассматривать отдельно фактор наличия предлогов 'в' и 'на', окажется, что в сочетании с этими предлогами существительные действительно имеют окончания -у чаще, чем с предлогами 'о', 'при' и 'по' (что видно из таблицы):

	Пам. Влад.		Пам.Смол.		Южн.Чел.	
	-ѣ	-у	-ѣ	-у	-ѣ	-у
предлог 'в'	78% (80)	22% (23)	73% (55)	27% (20)	60% (35)	40% (23)
предлог 'на'	74% (31)	26% (11)	73% (19)	27% (7)	72% (23)	28% (9)
предлоги 'о', 'при', 'по'	96% (24)	4% (1)	91% (21)	9% (2)	82% (9)	18% (2)

Объясняется это тем, что с предлогами 'о', 'при', 'по' чаще встречаются одушевленные существительные: например, в текстах памятников конструкция с предлогом 'при' встретилась 18 раз, и в 17 примерах существительное с этим предлогом было одушевленным: *сказав имъ при <...> архиепискупе* №3 [Пам. Смол.] и др., конструкция с предлогом 'по' встретилась 16 раз, из них с одушевленным существительным 13 примеров: *поручилис <...> по <...> козаке* №186 [Пам.Смол.] и др. С предлогами 'в' и 'на' чаще встречаются неодушевленные существительные, что легко объяснимо: в большинстве примеров эти предлоги вводят конструкции, выражающие локализацию (*въ лѣсу, въ саду*). Одушевленные существительные встречаются с этими предлогами редко: с предлогом 'на' в конструкциях со значением 'лица, с которого что-либо взыскивается, на которое возлагается ответственность' [12, с. 423]: *по два рубѣли на члѣке* №136 л.198, *на <...> полѣ велѣнъ вземъ* №301 л.45об. [Пам.Влад.], с предлогом 'в' с разными вторичными значениями местного падежа: например, *в тоѣ крестьянине <...> челоуѣ не было* №307 л.51об. [Пам. Влад.] ('объект сообщения' [12, с. 420]). Поэтому нельзя приписывать этому явлению зависимость лишь от предлога, ведь возможность существительного иметь тот или иной предлог зависит от значения самого существительного и от его (не)одушевленности.

Если же рассматривать вместе критерии выступления с определенным предлогом и акцентологический критерий, результат окажется более выразительным (в круглых скобках – фактическое число примеров, в квадратных – число примеров с одушевленным существительным):

		Пам. Влад.		Пам.Смол.		Южн.Чел.	
		-ѣ	-у	-ѣ	-у	-ѣ	-у
а.п. а	'в'	94% (49 [3])	6% (3)	89,5% (34)	10,5% (4)	79% (23 [2])	21% (6)
	'на'	95% (21 [2])	5% (1)	100% (13 [3])	-	86% (12 [1])	14% (2 [2])
а.п. б	'в'	86% (18)	14% (3)	69% (9)	31% (4)	50% (4)	50% (4)
	'на'	89% (8 [1])	11% (1)	83% (5 [1])	17% (1)	100% (6 [2])	-
а.п. с	'в'	35% (7)	65% (13)	44% (7)	56% (9)	27% (3)	73% (8)
	'на'	20% (2)	80% (8)	17% (1)	83% (5)	20% (1)	80% (4)

Как можно заметить, существительные а.п. а с предлогами 'в' и 'на' имеют склонность принимать стандартное окончание чаще (как и существительные а.п. б, имеющие, однако, несколько большую склонность к нестандартной флексии), в то время как существительные а.п. с предпочитают окончание -у. И все же говорить о каком-либо точном правиле пока невозможно, мы видим лишь тенденцию.

Фактор отглагольной производности (соотнесённые с глаголом существительные более склонны принимать окончание -у) также нельзя назвать безусловным. Хотя бы потому, что подавляющее большинство отглагольных существительных, вопреки ожиданию, присоединяет окончание -ѣ: *выборъ, выходъ, допросъ, досмотръ, заговоръ, закладъ, замолотъ, запасъ, извѣтъ, недоборъ, отдѣлъ, отказъ, перевозъ, переплетъ, пересудъ, подговоръ, приводъ, примолотъ, прогонъ, разводъ, распросъ, расходъ, сборъ, сгонъ, соборъ, сходъ, указъ* (а.п. а), *судъ, платежъ* (а.п. б), то есть правильность предположения о более охотном присоединении окончания -у существительными, соотнесенными с глаголом, на данном материале не подтверждается. Здесь стоит сразу же указать акцентную парадигму анализируемых слов, поскольку акцентологический фактор часто удачно дополняет какой-либо другой, как можно заметить выше. Интересно, что слова а.п. с с окончанием -ѣ не встретились. Окончание -у присоединяют: *обыскъ, пиръ, сыскъ* (а.п. с), *торгъ* (а.п. ?),

здесь для трех слов из четырех точно устанавливается а.п. с (и не исключена возможность, что слово *торгъ* также имеет а.п. с) и три слова из четырех имеют односложную основу (два слова из них – на заднеязычный). С обоими окончаниями встретились

слова *раздѣль* и *умолотъ* (а.п. а). Поэтому можно сделать вывод, что на присоединение или неприсоединение окончания -у в наного большей мере влияет акцентная парадигма и морфологические параметры, чем соотнесенность с глаголом сама по себе.

Фактор наличия/отсутствия определения перед существительным в местном падеже не только трудно назвать решающим, его даже сомнительно считать хоть как-либо влияющим на явление нестандартной флексии, что очевидно из таблицы:

	Пам.Влад.		Пам.Смол.		Южн.Чел.	
	-ѣ	-у	-ѣ	-у	-ѣ	-у
без определения	69%	67%	69%	61%	67%	72%
с определением	31%	33%	31%	39%	33%	28%

Например, существительное *дворъ* в примере с определением *на кружевноѣ дворъ* №80 л.972 имеет стандартное окончание, но такое же окончание видим и без определения *на дворъ* №1 л.4 [Пам.Влад.]. Точно так же слово *рядъ* демонстрирует окончание -у во всех примерах, как с определением, так и без него: *в ряду* №289 л.33, и *в рыбномъ ряду* №87 л.35, в <...> *колашино* ряду №90 л.88б, в *чесношно* ря^ѣ №89 л.133, в *соляно* ря^ѣ №89 л.133об. и т.д. [Пам.Влад.].

Если этот фактор и влияет на что-либо, то не в одиночку. Если посмотреть, как работает этот критерий для групп существительных разных акцентных парадигм, то можно увидеть интересный результат: все существительные точно устанавливаются

мой а.п. а, имеющие определение, присоединяют окончание -ѣ в 100% случаев (*нашел <...> на своемъ огородѣ* №176 [Пам.Смол.], *о помѣстьи <...> на Чечномъ колодези* №82 л.91 [Южн.Чел.]). Таким образом, этот критерий работает, но лишь для существительных а.п. а. Следовательно, для остальных существительных необходимо искать другие причины выбора окончания.

Предположение Г.А. Хабургаева о более частом присоединении окончания -у существительными в конструкциях со значением объекта насилия или ответчика по иску («юридическая формула»), судя по формулировке и приводимым примерам, относится к одушевленным существительным мужского рода. В большинстве случаев все одушевленные существительные принимают стандартное окончание, среди примеров есть лишь три с окончанием -у: *поручилис <...> по смолянину по Пятре по Офонасееве сыне Бошмокове* №159 [Пам.Смол.] (значение объекта глагола *поручитися*), *взя^ѣ на ^ѣсту^ѣщику <...> сто рубле^ѣ* №80 лл.86, 87, *на мнѣ на^ѣ холопу твоему правѣ* №14 л.104 [Южн.Чел.] (значение лица, с которого что-либо взыскивается, на которое возлагается ответственность). Здесь, действительно, видим «юридическую формулу». Однако в большинстве примеров каких-либо «юридических формул» *искал <...> на <...> холопе* №56 л.344 [Южн.Чел.], *на <...> полѣ велѣнъ вземъ* №301 л.45об. [Пам.Влад.], *искала на братѣ* №101 [Пам.Смол.] существи-

³ Написано по каким-то другим буквам.

тельные имеют стандартное окончание. Можно сказать, что для одушевленных существительных окончание *-гь* более характерно, а окончание *-у*, если и встречается, то в основном в контекстах, упомянутых Г.А. Хабургаевым.

Морфологические критерии (число слогов в основе, характер конечного согласного звука основы) также стоит рассматривать, учитывая акцентологический критерий. Как показал анализ существительных по данным параметрам, из 23 существительных с односложной основой в косвенных падежах с заднеязычным в исходе основы 16 слов присоединяют только окончание *-у*, лишь 2 слова (*срокъ, списокъ* (а.п. а) – только окончание *-гь*, 5 слов проявляют вариативность. Из тех 16 случаев исключительного нестандартного окончания 8 слов относятся к а.п. с (*долгъ, искъ, верхъ, слухъ, воскъ, лоскъ, лугъ, снѣгъ*), 4 слова – к а.п. b (*полкъ, станокъ, Мошокъ, Торжокъ*) и лишь одно слово – к а.п. а (*Миценскъ*); для 3 слов точно не установлена акцентная парадигма (*торгъ* – а.п. b или с, *Лухъ, Севскъ*). Вариативность проявляют 3 топонима а.п. а: *Брянскъ, Курскъ, Рильскъ* (например, *грамота во Брягъске етъ* №8 л.453 и *во Брягъску ржи купити* №9 л.288 [Южн.Чел.]), при этом примеров с окончанием *-у* намного больше, чем с *-гь* у всех этих топонимов, поэтому можно считать окончание *-у* основным, а наличие стандартного окончания стоит рассматривать как отклонение от «нормы». Вариативность проявляют также слова *мѣшокъ* (а.п. b) и *сыскъ* (а.п. с), для слова *сыскъ* также «нормальным» (более частым) очевидно является окончание *-у*.

Если же рассматривать неодносложные существительные на *-к, -г, -х*, становится заметно, что для существительных с подобными характеристиками окончание *-у* не очень характерно, его принимают лишь 3 слова из 32 (*Можайскъ, вступщикъ* – одушевленные существительные в контексте «юридической формулы»: *взяи на ступицу <...> сто рубле* №80 лл.86, 87 [Южн.Чел.], *пчельникъ*). Поэтому параметры «односложность» и «основа на *-к, -г, -х*» работают лишь в сочетании.

Непарный по мягкости/твёрдости согласный в исходе основы не сильно влияет на присоединение окончания *-у*: из 23 существительных с такой характеристикой лишь 2 присоединяют исключительно его (*клѣй и жеребей*) и 2 проявляют вариативность (*бой, грабежъ*). Окончание *-у* у слова *клѣй* объясняется, скорее, его принадлежностью к а.п. с в сочетании с односложностью основы, *жеребей* также относится к а.п. с и в косвенных падежах имеет двусложную основу с полногласием. Среди слов, присоединяющих только окончание *-гь*, нет ни одного слова а.п. с, но есть 8 односложных (например, *май, берць, конецъ*). Поэтому следует считать фактор принадлежности к а.п. с более решающим при выборе нестандартной флексии, чем односложность основы, а фактор наличия в исходе основы непарного по мягкости/твёрдости согласного не следует рассматривать как действующий независимо. Однако интересно отметить, все 5 слов среднего рода, найденных в материале, на которые распространилось влияние нестандартной флексии (с окончанием *-у*), имеют основу на непарный согласный [j]: *бесчестье, увечье, чело-битье, помѣстье, здорovie*.

Библиографический список

1. Зализняк А.А. *Русское именное словоизменение*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
2. Кузнецов П.С. *Историческая грамматика русского языка. Морфология*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
3. Хабургаев Г.А. *Очерки исторической морфологии русского языка. Имена*. Москва: Изд-во МГУ, 1990.
4. Ломоносов М.В. *Российская грамматика*. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1755.
5. Шахматов А.А. *Историческая морфология русского языка*. Москва: Учпедгиз, 1957.
6. Кузнецов П.С. *Очерки исторической морфологии русского языка*. Москва: Издательство АН СССР, 1959.
7. Марков В.М. *Историческая грамматика русского языка. Именное склонение*. Москва: Высшая школа, 1974.
8. Обнорский С.П. *Именное склонение в современном русском языке*. Москва: Либроком, 2010.
9. Булатова Л.Н. *Формы предложного падежа с окончанием -у в различных диалектных системах склонения существительных. Русские диалекты. Лингвогеографический аспект*. Москва: Наука, 1987.
10. Бромлей С.В., Булатова Л.Н. *Очерки по морфологии русских говоров*. Москва: Наука, 1972.
11. Соболевский А.И. *Лекции по истории русского языка*. Москва: Унив. Тип., 1907.
12. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва: Издательство МГУ, 1956.

References

1. Zaliznyak A.A. *Russkoe imennoe slovoizmenenie*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
2. Kuznecov P.S. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Morfologiya*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
3. Haburgaev G.A. *Ocherki istoricheskoy morfologii russkogo yazyka. Imena*. Moskva: Izd-vo MGU, 1990.
4. Lomonosov M.V. *Rossiyskaya grammatika*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii Nauk, 1755.
5. Shakhmatov A.A. *Istoricheskaya morfologiya russkogo yazyka*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
6. Kuznecov P.S. *Ocherki istoricheskoy morfologii russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1959.

⁴ См.: Зализняк А.А. Труды по акцентологии. Т.1. М., 2010. С. 470.

Существительные иноязычного происхождения (*августъ* и др. названия месяцев, *игумень, сеймъ, кипарисъ, мастеръ*) не присоединяют нестандартного окончания. Стоит сказать, что все встретившиеся в текстах подобные слова относятся либо к а.п. а (большинство), либо к а.п. b (но никогда не к а.п. с), что объясняет А.А.Зализняк: «чуждому соответствует тривиальное склонение»⁴. Не присоединяют окончания *-у* и слова с возвышенными коннотациями (*государь, прѣстолъ, монастырь, прѣдель, алтарь*).

Между принятием нестандартного окончания в местном и родительном падежах можно проследить некоторую связь. Слов, которые принимают только стандартные окончания в обоих падежах, 37 (19 – а.п. а, 16 – а.п. b, 1 – а.п. с, 1 – а.п. ?), в основном это существительные, обозначающие лиц и названия месяцев (неисключные). Только окончание *-у* в обоих падежах принимают 7 слов (5 – а.п. с, 2 – а.п. b): *Бережокъ, Мошокъ, станъ, берегъ, долгъ, лѣсъ, лугъ*. Интересно, что все они имеют в косвенных падежах односложную основу (или двусложную с полногласием: *Бережокъ, берегъ*), 5 из них оканчиваются на заднеязычный (*Бережокъ, Мошокъ, берегъ, долгъ, лугъ*), все эти слова были употреблены с предлогами 'в' или 'на', и все, кроме слова *долгъ*, обозначают местности и в текстах употребляются для локализации. Однако есть множество обратных примеров: 23 слова, имея в родительном падеже окончание *-у*, в местном присоединяют только стандартное окончание (22 из них а.п. а, 1 – а.п. ?), и одно слово (*дубъ*) в местном падеже имеет флексию *-у*, в родительном *-а*. При 44 словах, ведущих себя «по правилу», видим 24 слова, ведущих себя иначе. Следовательно, прямой взаимосвязи форм родительного и местного падежей не наблюдается, нельзя говорить о правиле «если в родительном падеже *-у*, то и в местном будет *-у*, и наоборот», лучше искать связи в параметрах самого слова, влияющих на выбор окончания.

Можно сказать, что для XVII не было однозначного «правила», согласно которому существительные присоединяли то или иное окончание в местном падеже. Однако нетрудно выявить ряд параметров, которыми должно обладать слово, чтобы присоединять нестандартную флексию, среди них: неодушевленность, принадлежность к а.п. с, односложность основы, заднеязычный в исходе основы, эти факторы принятия окончания *-у* усиливаются наличием предлогов 'в' или 'на' и локализирующим контекстом. К окончанию *-гь* более склонны существительные, не обладающие этими параметрами, особенно слова а.п. а (которые с определением вообще не принимают окончания *-у*), а также слова заимствованные и относящиеся к возвышенной лексике.

Источники

- [Пам.Влад.1984] – *Памятники деловой письменности XVII века. Владимирский край*. Под ред. С.И. Коткова. Москва: Наука, 1984.
- [Пам.Смол.1912] – *Памятники обороны Смоленска 1609 – 1611*. Под ред. Ю.В. Готье. Москва: Синодальная типография, 1912.
- [Южн.чел.1993] – *Памятники Южновеликорусского наречия. Челобитья и расспросные речи*. Москва: Наука, 1993.

7. Markov V.M. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Imennoe sklonenie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
8. Obnorskij S.P. *Imennoe sklonenie v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Librok, 2010.
9. Bulatova L.N. *Formy predlozhnogo padezha s okonchaniem -u v razlichnykh dialektnykh sistemakh skloneniya suschestvitel'nykh. Russkie dialekty. Lingvogeograficheskij aspekt*. Moskva: Nauka, 1987.
10. Bromlej S.V., Bulatova L.N. *Ocherki po morfologii russkikh govorov*. Moskva: Nauka, 1972.
11. Sobolevskij A.I. *Lekcii po istorii russkogo yazyka*. Moskva: Univ.Tip., 1907.
12. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1956.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

УДК 81'23

Pokoyakova K.A., Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: karina_p.84@mail.ru

DYNAMICS AND CONSTANTS OF REPRESENTATION OF THE BINARY OPPOSITION MAN/WOMAN IN THE KHAKASS, RUSSIAN AND AMERICAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The article presents an analysis of changes in the objectification of the binary opposition *man/woman* in the language consciousness of Khakass, Russian and English speakers on the basis of data from associative dictionaries (Khakass and Russian associative dictionaries and the Associative Thesaurus of English) and associative fields formed as a result of the free associative experiment held in 2009 – 2013. The analysis of the structure and content of the twelve Khakass, Russian and American associative fields of the components of the binary opposition *man/woman*, formed at different time periods, made it possible to identify some peculiarities of their dynamics, constants and ethnocultural specificity. The presence of the changes that have occurred in the associative fields of the words-stimuli *man* and *woman* is also confirmed by indicators of the degree of superposition of the associations.

Key words: language consciousness, associative field, associative experiment, dynamics, constants, semantic gestalt, semantic zone.

К.А. Покаякова, канд. филол. наук, младший научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: karina_p.84@mail.ru

ДИНАМИКА И КОНСТАНТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ МУЖЧИНА/ЖЕНЩИНА В ХАКАССКОМ, РУССКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В данной статье проводится выявление и описание изменений в объективации бинарной оппозиции *мужчина/женщина* в языковом сознании носителей хакасского, русского и английского языков на материале данных ассоциативных словарей (Хакасского и Русского ассоциативных словарей, а также Ассоциативного тезауруса английского языка) и ассоциативных полей, сформированных в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента в 2009 – 2013 гг. Проведенный анализ структуры и содержания 12-ти хакасских, русских и американских ассоциативных полей компонентов бинарной оппозиции *мужчина/женщина*, сформированных в разные временные периоды, позволил выделить некоторые особенности их динамики, общности и национально-культурной специфики. Наличие произошедших изменений в современных ассоциативных полях стимульных слов *мужчина* и *женщина* подтверждается также показателями степени наложения реакций.

Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативное поле, ассоциативный эксперимент, динамика, константы, семантический гештальт, семантическая зона.

Цель данной статьи – выявить и описать константы и возможные трансформации в хакасских, русских и американских ассоциативных полях стимульных слов *мужчина* и *женщина* в разные временные периоды.

Необходимо отметить особую значимость изучения констант и трансформаций в содержании и структуре хакасского ЯС, которое обусловлено заметным сокращением количества активных хакасско-русских билингвов [1, с. 51].

Для исследования динамического аспекта репрезентации образов мужчины и женщины в ЯС носителей хакасского, русского и английского языков был проведен сопоставительный анализ ассоциативных полей, которые мы будем называть АП-1 и АП-2. АП-1 представлены в ассоциативных словарях [2; 3] и ассоциативном тезаурусе [4]. АП-2 получены в ходе свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ), проведенного методом письменного опроса в 2009–2013 годах.

В проведенном САЭ приняли участие 1030 человек, которые были распределены по трем группам: 1) 330 хакасских респондентов (ХР); 2) 350 русских респондентов (РР); 3) 350 американских респондентов (АР). Основу эксперимента образуют антонимические пары *ир/ирчэ*, *мужчина/женщина*, *man/woman*, компоненты которых предлагались респондентам в качестве стимульных слов. Для анализа семантических зон использовался метод построения «семантического гештальта» Ю.Н. Караулова.

Проведенный анализ структуры и содержания 12-ти хакасских, русских и американских ассоциативных полей членов бинарной оппозиции *мужчина/женщина*, сформированных в разные

временные периоды, позволил выделить следующие особенности их динамики, общности и этнокультурной специфики:

1. Основными семантическими зонами (СЗ) в структуре АП-2 и АП-1 рассматриваемых антонимических стимулов во всех трёх языках являются «персоналии», «признаки» и «реалии». В хакасских и американских АП-2 лидерство сохраняет СЗ «персоналии», а в русских АП-2 – СЗ «признаки».

2. В хакасских, русских и американских АП-2 парадигматическая когнитивная модель ассоциирования закрепились как самая продуктивная. В хакасских АП утвердился семантическая группа терминов родства с ведущими реакциями *лаба* 'отец' (22% в АП ИР) и *иче* 'мать' (44% в АП ИРЧЭ), что подтверждает уже существующие в психолinguистике выводы о важности для хакасского этноса семьи и родственников [5, с. 113]. К парадигматическим ассоциациям, занимающим центральное место в русских АП, относятся семейные роли *отца* (10% в АП МУЖЧИНА) и *матери* (18% в АП ЖЕНЩИНА). В американских АП позицию наиболее устойчивой модели сохраняет антонимическая схема ассоциирования, представленная парадигматическими ассоциациями *woman* (18% в АП MAN) и *man* (17% в АП WOMAN). Что касается синтагматических реакций, то в них доминирует позитивная оценка физической и моральной силы мужчины (*күсмгэ* (25%) – *сильный* (20,4%) – *strong* (15,5%) и внешней привлекательности женщины (*абахай* (14%) – *красивая* (16,6%) – *beautiful* (14,6%).

3. В структуре АП-2 четко прослеживается динамика аксиологического подхода, которая выражается в доминировании

¹ Данные приведены с учетом только доли парадигматических реакций.

позитивной оценки внешности и психологических характеристик мужчины и женщины (см. таблицу 1).

Таблица 1

Соотношение позитивных и негативных реакций
в СЗ «признаки»
АП-1 и АП-2

АП	Позитивные реакции, %	Негативные реакции, %
	АП-1→АП-2	АП-1→АП-2
ИР	75→84	17→5
ИПЧ	76→86	6→0,8
МУЖЧИНА	65→95	5→2
ЖЕНЩИНА	70→90	6→3
MAN	80→85	20→5
WOMAN	71→89	0→1,5

Как видно из таблицы, в хакасских, русских и американских АП-2 отмечается динамика роста положительного восприятия образов мужчины и женщины. Негативная оценка находится на дальней периферии во всех анализируемых АП-2. В сравнении с данными АП-1 здесь наблюдается уменьшение количества отрицательно-оценочных реакций.

В русском ЯС доминирует группа ассоциаций позитивной оценки: 54% в АП МУЖЧИНА и 57% в АП ЖЕНЩИНА. Негативные оценки в характеристике мужчины заметны в американском ЯС. В АП MAN они составляют 8%. К отрицательным качествам мужчины, на которых акцентируется внимание, относятся, например: а) посредственность (*generic person, oversimplified, close-minded, etc.*); б) отсутствие эмоций (*emotionally dysfunctional, emotionless*); неряшливость (*messy, dirt*) и другие качества. Что касается образа женщины, то негативная оценка по отношению к ней доминирует в русском АП-2, составляя 5% (*не человек, стерва, коварство и др.*).

4. В структуре позитивной оценки образов мужчины и женщины в АП-2 наблюдается рост реакций, указывающих на мужскую силу и женскую красоту. Семантический компонент «мужская сила» приобретает практически трехкратное увеличение в АП-2 ИР (10,2%→31%), двукратное – в АП-2 МУЖЧИНА (12%→34%), и почти четырехкратное увеличение в АП-2 MAN (3%→16%). Что касается параметра женской красоты, то очевиден значительный рост доли таких реакций в АП-2 ИПЧ (11%→14%) и в АП-2

WOMAN (2%→17%), а также незначительное ее увеличение в АП-2 ЖЕНЩИНА (21%→23%). Ведущим компонентом образа женщины в хакасской, русской и американской лингвокультурах является физическая красота (*абахай, красивая, beautiful*): 14% в АП ИПЧ, 17% в АП-2 WOMAN и 23% в АП-2 ЖЕНЩИНА. Однако, в русском ЯС данный компонент приобретает более высокую актуальность. На доминирование оценки внешних данных в содержании обыденного сознания русских обращает внимание Н. В. Уфимцева при анализе содержания АП слова *женщина* [6].

5. По сравнению с АП-1 в хакасских, американских и русских АП-2 происходит актуализация позитивной оценки женского интеллекта (*хыйга, сагыстыр*) в АП-2 ИПЧ (4%→13,5%) и появляется характеристика «сильная, независимая» (*strong, powerful, independent, etc.; сильная, независимая, феминизм и т.д.*) в АП-2 WOMAN (13%) и АП-2 ЖЕНЩИНА (3%).

6. Для хакасских, русских и американских АП-2 в СЗ «персоналии» характерно возрастание доли ассоциативных слов, называющих семейные роли: 7%→49% на стимул ИР, 9%→83% на стимул ИПЧ; 7%→14% на стимул ЖЕНЩИНА, 2%→6% на стимул МУЖЧИНА; 0%→4% на стимул MAN.

7. В русских и хакасских АП-2 появляются группы реакций, отражающих стереотипные представления о разделении мужского и женского труда и социальных ролей.

8. Вариативность наполнения АП трёх лингвокультур в значительной степени обеспечивается их дифференцирующей этнокультурной спецификой. Наиболее ярко она представлена через «сетку» гендерно дифференцированных метафор, в основе которых лежат зоонимы, природные объекты и явления, часто отражающие соответствующие особенности фауны и климата.

Таким образом, наличие произошедших изменений в рассматриваемых ассоциативных полях имеет место и подтверждается показателями степени наложения реакций². Наибольший показатель произошедших изменений зафиксирован в русских АП МУЖЧИНА/ЖЕНЩИНА (0,29 и 0,26 соответственно), меньший уровень изменений характерен для американских АП MAN/WOMAN (0,18 и 0,20) и хакасских АП ИР/ИПЧ (0,17 и 0,20). К основным изменениям можно отнести: 1) почти трехкратное увеличение доли реакций в СЗ «реалии» в русских АП МУЖЧИНА (30% и 10,5% в АП-2 и АП-1 соответственно) и ЖЕНЩИНА (31% и 9% в АП-2 и АП-1); 2) значительное сокращение ассоциаций в СЗ «персоналии» в американских АП MAN (39% и 78% в АП-2 и АП-1) и WOMAN (39% и 74% в АП-2 и АП-1); 3) усиление позиции СЗ «персоналии» в структуре хакасских АП ИР (51% и 49% в АП-2 и АП-1) и ИПЧ (44% и 39% в АП-2 и АП-1).

Библиографический список

1. Боргоякова Т.Г. Человек и его социальное пространство в хакасском языковом сознании. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований* (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology). 2017; Вып. 3 (17).
2. ХАС – Хакасский ассоциативный словарь: рукопись. А.П. Боргоякова. 2002.
3. РАС – Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.
4. ATE – The Associative Thesaurus of English. G.R. Kiss, C. Armstrong, J. Piper. Edinburgh: University Press, 1972 Available at: <http://www.eat.rl.ac.uk/>
5. Боргоякова А.П. Образ мира в языковом сознании этноса (Хакасы. Русские. Англичане). Москва: Изд-во «Советский писатель», 2003.
6. Уфимцева Н.В. Русские: Опыт еще одного самопознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва, 1996.
7. Григорьев А.А., Кленская М.С. Проблемы количественного анализа в сопоставительных исследованиях ассоциативных полей. *Языковое сознание и образ мира*. Под редакцией Н.В. Уфимцевой. Москва: ИЯ РАН, 2000.
8. Палкин А.Д. Россия и Япония: динамика нравов. Москва: Наталис, 2010.

References

1. Borgoyakova T.G. Chelovek i ego social'noe prostranstvo v hakasskom yazykovom soznanii. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovaniy* (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology). 2017; Vyp. 3 (17).
2. HAS – Hakasskij associativnyj slovar': rukopis'. A.P. Borgoyakova. 2002.
3. RAS – Russkij associativnyj slovar'. V 2 t. T. 1. Ot stimula k reakcii: Ok. 7000 stimulov. Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
4. ATE – The Associative Thesaurus of English. G.R. Kiss, C. Armstrong, J. Piper. Edinburgh: University Press, 1972 Available at: <http://www.eat.rl.ac.uk/>
5. Borgoyakova A.P. Obraz mira v yazykovom soznanii 'etnosa (Hakasy. Russkie. Anglichane). Moskva: Izd-vo «Sovetskij pisatel'», 2003.
6. Ufimceva N.V. Russkie: Opyt esche odnogo samopoznaniya. *Etnokul'turnaya specifiika yazykovogo soznaniya*. Moskva, 1996.
7. Grigor'ev A.A., Klenskaya M.S. Problemy kolichestvennogo analiza v sopostavitel'nyh issledovaniyah associativnyh polej. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Pod redakciej N.V. Ufimcevoj. Moskva: IYa RAN, 2000.
8. Palkin A.D. Rossiya i Yaponiya: dinamika нравов. Moskva: Natalis, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.06.18

² Валидность сопоставления обеспечивалась выявлением показателя «степени наложения» реакций в АП-1 и АП-2. Математическая формула вычисления степени наложения ассоциативных полей была предложена Дж. Дизом и подробно описана в [7, 8]. Данный показатель варьируется, как правило, от 0 до 1.

УДК 821.512.141

Rakhimova E.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rahimova-ef@mail.ru

Sadykova V.Kh., teacher (Bashkir language and literature), MBOU Secondary School (Churashevo, Askin District, Bashkortostan, Russia), E-mail: sadikova.var@mail.ru

STILISTIC FUNCTIONS OF COMPARISONS IN THE ARTISTIC TEXT (BASED ON THE STORY OF Z. BIYSHEVA "THE MASTER AND THE APPRENTICE"). Comparison is one of their most important linguistic-philosophical categories. Comparison plays a large role in the process of cognition of the world, which is replenished by comparing new knowledge with known information and ideas about the realities and concepts of objective reality, comparing objects among themselves helps to recognize, better understand and concretize events or phenomena. A.A. Potebnya called the comparison one of the ways to cognize the world. As a result of comparison, the individual reveals the similarity and difference of objects, resulting in new, important for the subject properties in the comparison objects. The comparison plays a great role in the artistic text, acting not only as an artistic path, but also as a form of self-expression of the master of the word, an expression of his worldview system. The purpose of this work is a functional-stylistic analysis of comparisons in the story of the famous Bashkir writer Z. Biysheva "The Master and The Apprentice". In the work more than a hundred comparative patterns that perform various stylistic functions are used. Comparatives are considered in the article in several aspects: their stylistic goal, the methods of creating an artistic image in a story with the help of comparisons are characterized, the language means of transfer of comparison are analyzed-lexical, grammatical means. Z. Biysheva's innovation is revealed in the use of such an artistic trail as comparison. The results of the research can be used in teaching literature of the peoples of Russia, in courses on stylistics, and philological analysis of the text.

Key words: artistic text, comparison, functional-stylistic aspect, artistic picture of the world.

Э.Ф. Рахимова, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rahimova-ef@mail.ru

В.Х. Садыкова, учитель башкирского языка и литературы, МБОУ ООШ д. Чурашево Аскинского района, E-mail: sadikova.var@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СРАВНЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА З. БИШЕВОЙ «МАСТЕР И ПОДМАСТЕРЬЕ»)

Сравнение – это одна из важнейших лингвофилософских категорий. Сравнение играет большую роль в процессе познания мира, которое пополняется за счет сравнения новых знаний с известными сведениями и представлениями о реалиях и понятиях объективной действительности, сравнение предметов между собой помогает распознать, лучше понять и конкретизировать события или явления. А.А. Потебня назвал сравнение одним из способов познания мира.

В результате сравнения индивид выявляет сходство и различие предметов, в результате чего в объектах сравнения являются новые, важные для субъекта свойства. Большую роль сравнение играет в художественном тексте, выступая не только художественным тропом, но и формой самовыражения мастера слова, выражением его системы мировидения. Целью данной работы является функционально-стилистический анализ сравнений в рассказе известной башкирской писательницы З. Бишевой «Мастер и Подмастерье». В данном произведении использовано более ста сравнительных конструкций, выполняющих различные стилистические функции. Компаративы рассматриваются в статье в нескольких аспектах: характеризуются их стилистическая цель, приемы создания художественной образности в рассказе с помощью сравнений, анализируются языковые средства передачи сравнения – лексические, грамматические средства. В данной статье было раскрыто новаторство З. Бишевой в использовании такого художественного тропа, как сравнение. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании литературы народов России, в курсах по стилистике, филологическому анализу текста.

Ключевые слова: художественный текст, сравнение, функционально-стилистический аспект, художественная картина мира.

Сравнение выступает важнейшим средством познания мира, получающим выражение в языковой картине мира народа, носителя языка. Явления, предметы сравниваются познающим субъектом по разным качествам, которые актуализируются в его практической деятельности. Сравнение как широко распространенная общенаучная категория используется также во всех научных областях. А. Спиркин пишет: «Сравнение есть установление различия и сходства предметов. Сравнение – это не объяснение, но оно помогает уяснению. Сравнение, будучи важнейшей формой распознавания, в своих конкретных формах используется в разных науках, например, в сравнительной анатомии, сравнительной физиологии, с сравнительным языкознанием и т. д.» [1, с. 454].

О роли сравнения в распознавании реалий мира говорил и выдающийся педагог К.Д. Ушинский: «...сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение... Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней среды был понят ясно, то отличайте его от сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет» [2, с. 346].

В художественном тексте сравнение можно рассматривать как основной прием создания образности, его центральное ядро. Сравнение лежит и в основе других средств выразительности – это метафоры, компаративные конструкции, сравнительные наречия с образной семантикой, в связи с чем оно является

универсальным приемом литературного творчества для многих мастеров слова. В художественной картине мира сравнение занимает важное место, поскольку, являясь средством художественной выразительности языка, дает возможность автору произведения показать свою призму мировидения. О месте сравнения в художественном методе писателя писали и известные мастера слова, литераторы. Так, М. Горький рассматривает сравнение как одно из многих сходств между наукой и художественной литературой: «Между наукой и художественной литературой есть очень много общего: и там, и здесь ведущую роль играет умение наблюдать и сравнивать» [3, с. 4].

В филологической науке широко представлены труды, в которых раскрываются стилистические функции, грамматические способы выражения сравнения. Например, в трудах Н.Т. Малыпаковой описаны функционально-стилистические особенности сравнительных оборотов с союзом как [4, с. 16], в работах А.Г. Руднева объектом исследования являются сравнительные обороты в современном русском языке [5, с. 190].

Известный башкирский литературовед К. Ахметьянов рассматривал сравнение как средство усиления образности в художественных произведениях и поэзии [6, с. 6 – 16]. В.Ш. Псянчин изучал конструкции сравнений в лексико-грамматическом и стилистическом планах [7, с. 104 – 125].

В последние большое внимание в трудах по филологии обращается на культуру речи, искусство художественного слова. Одной из актуальных проблем лингвистики стало изучение языка произведений писателей и поэтов. Актуальными вопросами ста-

той мерцающих на небе звезд. Боз шикелле һалкын, саф шишмә һыуы тултырылган көршәктә яуырындарына ултырталар за, һах, һалмак ына басып, *нескә биллө кырмыскалар шикелле*, баягы һукмак менән йүрмәләйҙәр зә, йүрмәләйҙәр, ти. 'Ставят девушки на свои тонкие плечи кувшин с родниковой водой и, плавно, осторожно ступая, идут одна за другой по той тропке, ну точно трудолюбивые муравьи' [8, с. 17]. Чтобы описать красоту и трудолюбие, чистосердечие девушек, З. Бишшева сравнивает их талию с муравьиной талией. Обычно в народном языке талию сравнивают с ивовой веткой, пчелиной талией. А сравнение с муравьиной талией увеличивает смысловую нагрузку этого выразительного средства. Автор восхищается не только трудолюбием девушек, но и их внешней красотой. В сравнении имеет место положительная коннотация.

III. Индивидуально-авторские сравнения.

В соответствии с конкретными событиями, развитием сюжетной линии рассказа, автор создает индивидуально-авторские сравнения, использование которых придает тексту отличительные черты. Такие тропы-сравнения, как известно, отражают художественный потенциал слова, который передает мировидение автора. Такие индивидуальные средства выразительности создавались многими писателями и поэтами.

В стихотворении татарского поэта Г. Тукая «Осень» поля сравниваются с погостом, что характерно для той эпохи: «кәберлеккә окшап калды кырзар» букв. 'поля стали как погост'. Эта тоскливая картина отражает тяжелую жизнь народа, испытывающего душевный упадок [9, с.25]. Сейчас осень называют золотой. Такое название связано с богатым духовным миром человека, его умением чувствовать красоту природы, жизни.

З. Бишшева с помощью авторских сравнений старается достичь индивидуализации характерных черт персонажей, ярко описать природные явления, создать живые картины событий. Например: *Тистөләгән йылдар һизелмәй узып киткән. Зур, көмөрө танаулы, супай күзле, бөләкәс кенә шәрә башлы Өйрәнсек безҙең Уралдағы тазғара тигән бөрәктә окшап калған. Өз оҙон буйлы, какса яңаклы һөнәрсе тағы ла нәзегәйеп, дуга кеүек бөгөлөп төшкән.* 'Подмастерье со своим большим горбатым носом, юркими хитрыми глазками и маленькой лысой головой стал напоминать орла-могильника, которого у нас на Урале называют Тазгара. А тонкое лицо Мастера совсем высохло, длинное худое тело выгнулось дугой' [8, с. 26]. Очень уместно сравнение Подмастерья, который с целью продажи чуть ли не вырывает из рук Мастера созданные им горшки, с орлом, всегда находящимся в поиске готовой пищи, а самого Мастера автор сравнивает с дугой, в которую он согнулся, работая над своими творениями: *Яңы ғына тумалған томбойокто хәтерләткән* был гәжәп көршәктә мин бик оҙаҡ әйләндереп-әйләндереп карап ултырам. Сөнки гәзәти көршәк түгел, ә бөйөк сәнғәт өлгәһе, кеше ахылы тыузырған кабатланмаһ ижад емеше ине минең күлымда! 'Я с растущим восхищением беру в руки кувшин, похожий на живой, готовый раскрыться бутон кувшинки. Потому что в моих руках был сейчас не обычный кувшин, а одно из неповторимых творений вдохновенного человеческого гения' [8, с. 11]. В начале произведения для читателя остается тайной имя создателя удивительного образца искусства, отсюда тонкое сравнение горшка с еще не раскрывшимся бутончиком водяной лилии. Когда читатель из уст дедушки Хасбулата узнает историю горшка, невольно он начинает испытывать чувство уважения и заинтересованности к Мастеру и его творению: *Иң элек өстәлгә йылдар узыу менән һарғайып, йылтырап, һөйөк төсөнә ингән, әллә ниндәй фантастик һөйрәлгес йәнлектөң башына окшап тип эшләнгән ағас ижау сығып ятты.* 'Первым лег передо мной пожелтевший от времени и принявший вид полированной кости ижау – деревянный ковшик для кумыса, напоминающий по форме голову какого-то фантастического пресмыкающегося' [8, с. 7]. Неудивительно, что деревянный ковш, который в свою очередь достал дедушка Хасбулат из своего древнего сундука, был похож на какое-то фантастическое ползучее животное, потому что он является священным памятником, передающимся из поколения в поколение.

Өйрәнсектең кәбере өстөндәгә көршәк тә шулай ук элеккесә йәйгөр шикелле бөтә төстәрҙә йымылдап, үзгәрәү, төс һалыуы белмәй ултыра биргән. 'И тот кувшин, который был установлен на могиле Подмастерья, так же, как и в первый день, продолжал сверкать всеми цветами радуги, не теряя ни своего великолепия, ни сочности красок' [8, с. 31]. В данном примере используется развернутое сравнение: *И тот кувшин, который был установлен на могиле Подмастерья, так же, как и в пер-*

вый день, продолжал сверкать всеми цветами радуги, не теряя ни своего великолепия, ни сочности красок. Природа вознаградила Мастера за его трудолюбие, неустанные поиски, открыв ему свои тайны: он научился использовать долговечные краски всех цветов радуги. Когда прошло много лет, и уже не было на свете ни Мастера, ни его Подмастерья, чудесные горшки продолжали радовать людей в целостности и сохранности, не теряя ни своей красоты, ни цвета. Лишь ложь Подмастерья обнаружилась на горшке, на котором он закрасил имя настоящего автора творения, установленном в память о нем на его могиле. Как отмечает сама З. Бишшева, «у лжи ноги коротки. Злой умысел Подмастерья открылся даже по происшествии столетия».

Для создания сравнений и сравнительных конструкций автор рассказа использует различные стилистические и грамматические средства. Дадим их характеристику.

Говоря о стилистических особенностях сравнений, нужно обратить внимание на то, какие лексико-грамматические средства используются для его организации. Сравнение может быть с помощью грамматической формы слова, союзами, послелогами, самостоятельными и модальными словами.

Обычно для построения сравнения используются союзы *кеүек, шикелле, төслә, һымак, хәтле, кәзәрле, саҡлы* 'как, словно, будто, как будто'.

Талантливые писатели, не ограничиваясь указанными союзами, обогащают это средство выразительности другими лексико-грамматическими формами.

В рассказе З. Бишшевой «Мастер и Подмастерье» преобладают сравнения с использованием союза *шикелле* 'словно'. Также автор широко пользуется союзами *төслә, кеүек, һымак* 'как, будто, как будто'.

В башкирском литературном языке частотными являются аффиксы с семантикой сравнения. При описании явлений природы, событий жизни издавна широко использовались сравнения. Самыми активными аффиксами в башкирском языке, обозначающими сравнение, являются такие, как – *зай/-зәй, -тай/-тәй, -лай/-ләй, -дай/-дәй* (в русском языке эти значения имеют союзы *словно, будто, как будто*). Например, айыуҙай 'как медведь'.

Для усиления значения признака используются аффиксы, обозначающие степень сравнения –*раҡ /-рәк*. Такие сравнения можно встретить в произведениях Ш.Бабича, М.Ғафури и др. Например: Батыр кәргән был бұлмә, бөләкәй түгел, Кояштың яқтыһынан *яктыраҡ*, бұлмә тулылыр нур (М. Ғафури).

Для создания возвышенности стиля, эмоциональности кроме послелогов и окончаний также используются самостоятельные слова с семантикой сравнения. К ним относятся такие лексемы, как *окшау, сағыштырыу, дәрәжә, киәфәт, сифат, форма, һынлы, тап, хас* и т. д. В них содержится больше конкретизации, поскольку понятие сравнения передается непосредственно лексическим значением. Встречаются они и в анализируемом рассказе.

Интерес вызывают предложения, в которых отсутствует основание сравнения. Известно, что высказывание со сравнением включает субъект и объект сравнения. В рассказе же имеют место назывные сравнения, в которых опускается сравниваемый компонент. В таких сравнениях дается только сравнивающий компонент. Например: *Һай, байғош!* Ишәү өсөн эшләй белеү генә етмәүен так и белмәй үлдә бит, *байғош, ә...* – тип үзгәрсә фәлсәфә һаткан Өйрәнсек. *'Подмастерье долго стоял над бездыханным телом, укоризненно глядя на него и недовольно покачивая своей маленькой плешивой головой. – Ай-й-яй-яй!.. В самый-то разгар работы... Что наделал, а? Затем он изрек: «Эх, бедняга! Ушел, так и не поняв, что для умения жить мало умения работать! Как дервиш жил и как дервиш умер, несчастный»* [8, с. 28]; «Һай, сабый! – тип хатта кысқырып ук көлө хәзәр Өйрәнсек. – Улай ғына ла түгел, дәрүиш!.. Диуана!..» 'Истинно говорю, ты же совсем ребенок! Нет, даже не ребенок! Дервиш!.. Юродивый!' [8, с. 22]. Здесь нет сравниваемого компонента, но исходя из контекста понятно, что речь идет о Мастере.

В произведении часто употребляются сравнения, которые выражают внутреннее сходство. Остановимся на нескольких примерах.

Бар, туған. Күрөп кал. Юкһа, Хасбулат апа ошо арала бөтә комарткыларын мөктәпкә бирергә тора. Мөктәптә ил өйрәнәү музейы төзөп ебәрәм, ти. Төзөр. Булдыра торған карт ул. Белмәгәнә юк уны. Торғаны менән йәнле комарткы инде үзе, – тип мине кызыктырҙы. *'Хотя бы Хасбулат-олатая взять. У него же целый сундук старинных вещей. Он собирается скоро передать их в школьный музей по истории родного края. Да, да,*

чисто музейные экспонаты у него! – хвастливо заявили другие. Притом он и сам живой экспонат, – вступили в разговор третьи» [8, с. 6].

Сопоставление уважаемого в селе дедушки Хасбулата с «живым экспонатом» не случайно. Переживший большие исторические события, много знающий дед в произведении изображен как идеальный образ. Гин, ысынлап та, үз эшеңдең бөйөк оштаһы икәнһең! – тигән батша Өйрәнсеккә. – Бынауы тау ландышының кыяғын күк төскә буяуынды, йәки бынауы култамғаңды кара буяу менән язуынды ғына алмағанда, был көршәк ысын талант емеше, – тип раслаган. Тебя и вправду можно назвать большим мастером своего дела! – сказал он, обращаясь к Подмастерью. Если не брать во внимание вот эти неуместно выкрашенные в голубой цвет листья ландыша или эту надпись, выведенную черной краской, то твои кувшины можно считать

свидетельством настоящего таланта» [8, с. 29]. Государь, который хорошо разбирался в искусстве, выражает свое восхищение «плодами труда» Подмастерья, который после смерти Мастера «продолжает» создавать такие же горшки.

Таким образом, в ходе анализа рассказа можно сделать вывод о том, что сравнения в рассказе З. Бишовой «Мастер и Подмастерье» являются излюбленным и частотным приемом художественной выразительности. В произведении сравнения играют важную роль для описания черт характера персонажей и их эмоционального состояния, обстановки, природных явлений. Без использования данного средства выразительности автору не удалось бы привлечь столь пристальное внимание читателя. А различные лексико-грамматические средства и конструкции обогатили писательский стиль, способствовали созданию новых образов и приемов обогащения языковой ткани произведения.

Библиографический список

1. Спиркин А.Г. *Философия*: учебник. 2 издание. Москва: Гардарики. 2006.
2. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1953; Т. 2.
3. Горький А.М. *О литературе*. Казань: Тат. книжн. изд-во, 1951.
4. Малыпакова Н.Т. Сравнительные обороты с союзом «как». *Русский язык в школе*. 1953; 6.
5. Руднев А.Г. Сравнительные обороты в современном литературном языке. *Учёные записки Ленинградского педагогического института*. 1948; Т. 59.
6. Ахметьянов К.А. *Поэтическая образность*. Уфа: Башк. книж. издательство, 1979.
7. Псянчин В.Ш. *Художественные средства языка*. Уфа: Китап, 2003.
8. Бишова З.А. *Будем друзьями*. Уфа: Китап. 2008.
9. Поварисов С.Ш. *Сравнения и их стилистические особенности*. Казань: Советская школа. 1978; 1.

References

1. Spirkin A.G. *Filosofiya*: uchebnik. 2 izdanie. Moskva: Gardariki. 2006.
2. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1953; T. 2.
3. Gor'kij A.M. *O literature*. Kazan': Tat. knizhn. izd-vo, 1951.
4. Malypakova N.T. Sravnitel'nye oboroty s soyuзом «kak». *Russkij yazyk v shkole*. 1953; 6.
5. Rudnev A.G. Sravnitel'nye oboroty v sovremennoy literaturnom yazyke. *Uchenye zapiski Leningradskogo pedagogicheskogo instituta*. 1948; T. 59.
6. Ahmet'yanov K.A. *Po'eticheskaya obraznost'*. Ufa: Bashk. knizh. izdatel'stvo, 1979.
7. Pсяnchin V.Sh. *Hudozhestvennye sredstva yazyka*. Ufa: Kitap, 2003.
8. Biisheva Z.A. *Budem druz'yami*. Ufa: Kitap. 2008.
9. Povarisov S.Sh. *Sravneniya i ih stilisticheskie osobennosti*. Kazan': Sovetskaya shkola. 1978; 1.

Статья поступила в редакцию 30.07.18

УДК 81'4

Saveleva I.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),
E-mail: saviren1973@mail.ru

KUZBASS SKI RESORT SHEREGESH IN TOURIST DESTINATION DISCOURSE. The paper focuses on observing and identifying discursive factors of destination image shaping. The approach used in the research draws on discourse dialectics in the theory of Critical Discourse Analysis. It is argued that one of the main domains for the discussion of a certain destination is tourists' online forums. Authors characterize non-professional discourse produced on three Internet Web-sites 'Tripadvisor', 'Otzovik' and '100resorts' through four key parameters which have strong effect on destination image formation. They find reflexivity, identity narratives, positive tone and inclusiveness to be essential characteristics of a particular kind of discourse, the one that emerges in online feedbacks about well-known Kuzbass ski resort Sheregesh. The research has practical value as it contributes to Kuzbass ski resort Sheregesh image development. It also contributes to the studies of vernacular discourse, which has been engaging a dramatically growing number of participants in recent years.

Key words: Sheregesh, tourist destination, online feedback, non-professional discourse, destination image.

И.В. Савельева, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово,
E-mail: saviren1973@mail.ru

КУЗБАССКИЙ ГОРНОЛЫЖНЫЙ КУРОРТ ШЕРЕГЕШ В ДИСКУРСЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕСТИНАЦИИ

Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РФФИ и Кемеровской области, проект № 18-412-420003 p_a «Кузбасс: Комплексное когнитивно-дискурсивное исследование образа региона».

В статье рассматриваются основные параметры дискурса туристической дестинации на примере отзывов о туристическом объекте Шерегеш. Дискурс интернет-отзывов о кузбасском горнолыжном курорте Шерегеш понимается как среда, оказывающая существенное влияние на формирование имиджа курорта, и как результат нового формата общения. В исследовании раскрываются такие параметры дискурса, как вторичность (рефлексивность), автобиографичность, позитивность и инклюзивность. Кроме того, утверждается, что в отзывах, публикуемых посетителями кузбасского курорта Шерегеш на Интернет-сайтах «Трипадвизор», «Отзовик» и «100 курортов», происходит формирование нового языкового слоя, имеющего признаки жаргона фри-райдеров. Проведенный анализ вписывается в зарубежные и отечественные направления в дискурсологии. Практическая ценность исследования заключается в попытке сделать вклад в положительное позиционирование горнолыжного комплекса Шерегеш (Кемеровская область, Россия).

Ключевые слова: дискурс туристической дестинации, рядовой носитель языка, Шерегеш, интернет-отзыв, сибирский регион, Кузбасс.

Горнолыжный комплекс Шерегеш, приобретающий сегодня мировую известность и составляющий часть имиджа Кемеровской области и Сибири, не только обладает стратегической важностью, но и интересен как объект научного исследования. По справедливому замечанию ряда исследователей, в том числе Е.В. Лукашевич, «необходимость формирования собственного имиджа каждого региона, его узнаваемости среди других территорий РФ очевидна, так как это способствует привлечению внимания к региону, дает возможность улучшать инвестиционный климат, получать дополнительные ресурсы для региональной экономики» [1, с. 95]. По утверждениям многих исследователей, медиадискурс предстает как основной источник информации о территории и как средство формирования имиджа региона [2; 3; 4; 5]. Тем не менее, такие категории, как аутентичность и естественность применительно к туристической дестинации транслируются через взаимодействие участников, образующее дискурсивное поле непрофессионального общения в Интернете, или «опосредованный бытийный дискурс» [6]. Сегодня образ кузбасского горнолыжного курорта Шерегеш формируется в дискурсе, создаваемом рядовыми носителями языка как на специальных туристических сайтах, так и в социальных сетях. Дискурсивная репрезентация данной туристической дестинации отражает особенности её функционирования и позиционирования в сознании массового читателя [7].

Цель данного исследования – изучить специфику дискурса отзывов как вида туристического дискурса на примере интернет-отзывов о горнолыжном курорте Шерегеш, расположенном в Кемеровской области. Материалом для исследования послужили 250 отзывов туристов о горнолыжном комплексе Шерегеш (Кемеровская область, Россия), представленные на сайтах 'Otzovik': 66 отзывов (26,4%); 'Tripadvisor': 176 отзывов (70,4%) и '100resorts': 8 отзывов (3,2%).

Охарактеризуем дискурс отзывов о кузбасском горнолыжном курорте Шерегеш через ряд специфических признаков, основанием для которых послужили следующие параметры: прямо/опосредованное отражение действительности в дискурсе; форма организации содержания дискурса; позитивное/негативное отношение к курорту; принадлежность участников дискурса к определенной группе. Эти критерии вписываются в понимание диалектики дискурса последователями КДА (критического дискурса-анализа). По выражению N. Fairclough, они соотносимы друг с другом, но не сокращаемы один до другого [8].

1. Вторичность (рефлексивность). Отзыв о туристической дестинации – вербальное отражение реальности, опосредованное внутренними ментальными процессами. Оно предполагает способность человека говорящего «правильно охватить индивидуальное своеобразие объекта» (А.А. Бодылев) или осуществлять семиозис (N. Fairclough). Генерирование откликов происходит как субъективное отражение объекта и отношения к объекту сквозь призму индивидуального мировосприятия и носит письменный (опосредованный) характер. Субъект отзыва излагает свои наблюдения о туристической дестинации и о результате непосредственного взаимодействия с объектом. Например, во время пребывания в кузбасском горнолыжном комплексе Шерегеш субъект (турист) продуцировал дискурс в ситуациях общения, когда это было необходимо (приобретал оборудование, обучался катанию с инструктором, покупал ски-пассы на подъемники, снимал жилье и т. д.). Публикуя отзыв, он трансформирует устный дискурс взаимодействия в цепь воспоминаний и описаний: *В этом году впервые побывала на горнолыжном курорте Шерегеш, впервые встала на лыжи, очень рада, что это произошло именно в этом месте!!! Хорошее оборудование, отличные тренеры, удобная инфраструктура. Гора Зеленая одна из самых длинных трасс, конечно с первого раза я не смогла ее осилить, поэтому каталась где-то с середины))) На вершине горы есть ресторанчик очень уютный, там можно погреться и восстановить силы.* Следовательно, текст отзыва – результат вторичной дискурсивной деятельности, опосредованной временным промежуток и миропониманием субъекта, его индивидуальной картиной мира. Ее особенности включают затирание переживаний, поэтому уровень вербальной экспликации отрицательных эмоций, которые субъект испытывал непосредственно в конкретной ситуации (травмы, холод, очереди и т.д.), нивелируется, уступая место рациональным рассуждениям. Например, автор пишет о полученной травме, эксплицируя причинно-следственные связи вместо эмоций: *так как лавирование сквозь леса не мой конек, то не обошлось и без небольшой травмы в виде разбитого носа.*

Наличие в отзывах о туристическом объекте Шерегеш саморефлексии непосредственно связано со следующей особенностью.

2. Автобиографичность. Жанровая нелимитированность отзывов позволяет участникам создавать тексты, в которых представлен фрагмент из биографии. Пребывание на курорте – определенный период в жизни автора отзыва, поэтому присутствие «личностного нарратива» (J. Singer) – одна из специфических черт дискурса отзывов о туристической дестинации. Степень экспликации таких фрагментов варьируется в зависимости от типа формально-содержательной организации текста. В нарративном или повествовательном типе дискурса Шерегеш занимает определенное место в биографическом хронотопе автора. Курорт в таком типе дискурса инкорпорируется в контекст личного переживания, являясь событием, сыгравшим важную роль в жизни субъекта. В текстах, содержащих нарративы, курорт Шерегеш изображается как объект, контакт с которым имел начальную и конечную точки. Представим фрагмент отзыва:

Первый раз я поехала в 2011 году и с первого раза встала на сноуборд. Находится ГЛК (горнолыжный комплекс) на юге Сибири, в 5 км от одноименного поселка в Кемеровской области. Его очень легко найти по навигатору или просто спрашивая по пути) Сейчас ГЛК Шерегеш, что знаю я – это 6 основных трасс, множество кресельных и бугельных подъемников, много гостиниц и отелей, т. к я была новичок я использовала пункты проката их там более 10, каждый раз не надо сдавать, можно пользоваться все выходные, множество кафе, где можно вкусно и не дорого перекусить. Очень хорошо, что он расположен около поселка, где мы снимали квартиру (таблички с номерами и сдачи квартир повсюду-начиная с въезда на поселок) Трассы достаточно протяженные от 2000-3500 метров-на самых высотах красота неописуемая! Есть множество развлечений от спа до шумных увеселительных программ. Со мной ездили друзья у которых был ребенок, для детей тоже множество игровых комнат в гостиницах. Посещением я очень довольна и рекомендую всем посетить ГЛК «Шерегеш», кстати он вошел в тройку самых дешевых курортов в России это у нас в Кузбасе!))) (https://otzovik.com/review_1513892.html).

Повествовательный характер текста отличается высокой степенью спонтанности, некоторой «нагроможденностью» событий, о чём прежде всего свидетельствует наличие поясняющих конструкций, выделяемых скобками, и однородных рядов, числовых данных и аббревиатур. Тем не менее, начальной точкой знакомства участника дискурса с ГЛК Шерегеш является *2011 год*, а конечная точка имеет условную репрезентацию *посещением довольна*, представленную в инверсивной синтаксической конструкции с положительно-восторженной тональностью. Знакомство с курортом в нарративе автора связано с первым опытом катания на сноуборде. Текст отзыва свидетельствует о том, что данный вид спорта и курорт Шерегеш (как «место встречи» с новым) объединены в один памятный образ. Соответственно, этот образ вербализируется посредством атрибутивных и адвербиальных конструкций, которые включают эмоциональную и квантитативную лексику с положительной семантикой: *отличный курорт; легко найти; красота неописуемая; множество подъемников, развлечений, кафе, игровых комнат; много гостиниц и отелей; более 10; вкусно и недорого; очень хорошо; повсюду*, а также модальные выражения, которые в данном контексте несут значение широких возможностей либо отсутствия затруднений: *не надо сдавать; можно пользоваться; можно перекусить* и т.д. Лексические повторы (четыре случая использования существительного *множество*) показывают высокую степень позитивных эмоций, восприятие Шерегеша, как курорта, изобилующего всеми видами услуг и возможностей для отдыха.

3. Позитивность. Коммуникативная цель, которую ставят перед собой участники дискурса отзывов – оценить посещенный объект и передать знание о нем максимально объективно. Это предполагает сбалансированное описание «плюсов» и «минусов». Поэтому в дискурсе отзывов о туристической дестинации в равной степени присутствуют положительные и отрицательные отзывы. Однако, в дискурсе о горнолыжном курорте Шерегеш наблюдается иная закономерность. 157 (63%) отзывов отражают позитивное отношение к кузбасскому курорту. На тех сайтах, где представлены отзывы о горнолыжном комплексе Шерегеш, оценка курорта преимущественно положительная. Выборка текстов, в которых содержатся критические замечания, показывает: 93 текста (37%) из 250-ти содержат критические замечания, но только 2 отзыва (0,08%) из них дают однозначно отрицательную оценку.

В остальных случаях (36,02%) критичность дискурса снижается за счет доминирующей тональности позитивного или сочувствующего отношения. Если главным объектом критики становится инфраструктура, то природные условия вызывают однозначно положительную оценку: *Да немного неудобно, что нет единого ски-паса и новичку разобраться сложновато. Так же не подписаны и склоны, что тоже не очень удобно, особенно для начинающих и неопытных горнолыжников, стоит быть внимательным, особенно при тумане на вершине. Но от катания полнейший восторг!* Критика также может быть инкорпорирована в общий модус сожаления: *К сожалению, пока что каталка по сравнению с Европой проигрывает, конечно.. или предвосхищения улучшений: Но не всё так плохо. Появилась «Булочка» и вечерняя освещенная трасса. Удалось даже перекусить в обед «У Виталика». Воздух, горы и солнце – это просто непередаваемо! Горы там очень красивые и мы туда все равно поедим еще раз.*

4. Инклюзивность. Данный вид туристического дискурса являет собой особый субдискурс, который рождается в условиях, отличных от других ситуаций общения. В первую очередь, данный вид туристической дестинации предполагает особую категорию посетителей. Это люди, которые занимаются спортом, любители горных лыж и сноубордов. Как известно общение в социально-закрытой группе неизбежно ведет к формированию инклюзивного языка (жаргона). На сегодняшний день можно говорить о формировании жаргона *фри-райдеров* (любителей катания вне трасс), употребление которого наблюдается в дискурсе отзывов. В процессе рождения особого слоя лексики сформировался новый «социолект», в нем слова из литературного русского языка заменяются жаргонами: *снег – пухляк, ГЛК – каталка, кататься на лыжах – катать, вершина горы – лоб, нижняя часть трассы – выкат, внетрассовое катание – фри-райд, гусеничный трактор – ратрак, снег под колесами ратрака – вельвет, внетрассовое катание – офф-пист, снаряжение – снаряга, абонемент на подъемни-*

ки – ски-пасс. Метафоризация и активное использование англицизмов являются типичными способами образования слов, например, *'снег'* в дискурсе фри-райдеров получает название *'пухляк'*, слово образовалось от существительного *'лук'* путем прибавления суффикса *'-як'* с семантикой фамильярности. Мотивированность данного языкового знака отражает отношение фри-райдеров к снегу в Шерегеше. Важным для них является его структура: *Особенно хвалят местный снег лыжники. Говорят, что структура снега здесь особенная.* Снег позиционируется как важная составляющая хорошего отдыха и как объект, семантически включенный в категорию «Свой». Дискурс фри-райда встречаем в 185 (74%) из 250 отзывов. Из них жаргонизм *'пухляк'* встречается в 181 (72,4%) тексте.

Как показывают результаты анализа, спецификой дискурса отзывов о Шерегеше является наличие саморефлексии, которая позволяет авторам осмыслить свой опыт, представив его более рационально и позитивно. Неприятные события репрезентируются в дискурсе отзывов с минимальной экспрессией, негативные эмоции нивелируются. Кроме того, дискурс туристической дестинации содержит элементы личностного нарратива, тем самым синтезируя характеристику туристического объекта и жизнеописание, позиционируя сибирский курорт Шерегеш как место, с которым связаны приятные воспоминания. Несмотря на наличие критических замечаний, положительно-одобрительная тональность отзывов отодвигает негативные оценки на второй план. Специфика группового времяпрепровождения на горнолыжном курорте Шерегеш и общения внутри особой группы туристов (фри-райдеров) способствует формированию специальной языковой среды (субкультуры), который позволяет идентифицировать в дискурсе отзывов участников инклюзивного общения. Полученные результаты имеют практическую значимость в связи с активным развитием и продвижением горнолыжного комплекса Шерегеш как курорта международного уровня. Перспективой исследования является комплексное дискурсивное конструирование образа кузбасского горнолыжного курорта.

Библиографический список

1. Лукашевич Е.В. Алтай туристический глазами журналиста: мультимедийные истории в региональных СМИ. *Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления: материалы международной научно-практической конференции.* 13 – 14 октября, Барнаул, 2016: 95 – 98.
2. Каксин А.Д. Когнитивные модели в топонимии (на примере гидронимов Горного Алтая). *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 6 (67): 499 – 500.
3. Малышева Е.Г. Формирование медиаобраза региона в федеральных телевизионных СМИ (на материале текстов об Омске). *Научный диалог.* 2016, 12 (60): 134 – 144.
4. Сушненкова И. А. *Лингвокогнитивное исследование регионального имиджа (на примере Омской области).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Омск, 2011.
5. Терских М.В., Малёнова Е.Д. *Медиаобраз сибирского региона: лингвокогнитивное моделирование:* монография. Омск: ЛИТЕРА, 2015.
6. Карасик В.И. Дискурсивная персонология. *Язык, коммуникация и социальная среда.* Воронеж: ВГУ, 2007: 78 – 86.
7. Di Marino E. *The Strategic Dimension of Destination Image. An analysis of the French Riviera image from the Italian tourists' perceptions.* PhD Tourism Management. Available at: <http://www.esade.edu/cedit/pdfs/papers/pdf10.pdf>.
8. Fairclough N. *Dialectics of Discourse.* Textus. 2001; Vol. XIV; No. 2: 231 – 242.

References

1. Lukashevich E.V. Altai turisticheskij glazami zhurnalista: mul'timedijnye istorii v regional'nyh SMI. *Lingvokul'turnoe prostranstvo turisticheskogo diskursa: universal'nye, nacional'nye i regional'nye priority i napravleniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* 13 – 14 oktyabrya, Barnaul, 2016: 95 – 98.
2. Kaksin A.D. Kognitivnye modeli v toponimii (na primere gidronimov Gornogo Altaya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 6 (67): 499 – 500.
3. Malysheva E.G. Formirovanie mediaobraza regiona v federal'nyh televizionnyh SMI (na materiale tekstov ob Omske). *Nauchnyj dialog.* 2016, 12 (60): 134 – 144.
4. Sushnenkova I. A. *Lingvokognitivnoe issledovanie regional'nogo imidzha (na primere Omskoj oblasti).* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2011.
5. Terskih M.V., Malenova E.D. *Mediaobraz sibirskogo regiona: lingvokognitivnoe modelirovanie:* monografiya. Omsk: LITERA, 2015.
6. Karasik V.I. Diskursivnaya personologiya. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda.* Voronezh: VGU, 2007: 78 – 86.
7. Di Marino E. *The Strategic Dimension of Destination Image. An analysis of the French Riviera image from the Italian tourists' perceptions.* PhD Tourism Management. Available at: <http://www.esade.edu/cedit/pdfs/papers/pdf10.pdf>.
8. Fairclough N. *Dialectics of Discourse.* Textus. 2001; Vol. XIV; No. 2: 231 – 242.

Статья поступила в редакцию 02.08.18

УДК 812

Samosyuk N.L., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanistic Discipline, Military Technical Institute, Military Delivery and Transport Academy n.a. General of the Army A.V. Hrulev (St. Petersburg, Russia), E-mail: s.n.i@rambler.ru

A LEITMOTIV AS A WAY OF THE CREATING A CONCEPT “DOLL” IN THE NOVEL BY DINE RUBINA “SYNDROME PETRUSHKY”. The study focuses on a problem of formulation a concept “doll” in the novel in modern literature. The concept “doll” is becoming a model for the building the communication within the text. It's allowed seamlessly combine sensual and abstract parts of a semantic field. The system of the leitmotivs is used in the text as a way connecting the different included in the

concept associations. This model of the text constriction can be demonstrated as a similar way towards the creation of a concept in a language stressing the nuclear and marginal area of the meaning, the etymological and an actual using the concept in a main conflict of the novel.

Key words: concept, doll, theater, leitmotiv, Prague, Golem, creator, death, trickster.

Н.Л. Самосюк, канд. филол. наук, ВИ(ИТ) ВАМТО им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург,
E-mail: s.n.l@rambler.ru

ЛЕЙТМОТИВ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ СОЗДАНИЯ КОНЦЕПТА «КУКЛА» В РОМАНЕ ДИНЫ РУБИНОЙ «СИНДРОМ ПЕТРУШКИ»

Работа посвящена вопросу формирования концепта в тексте литературного произведения. Концепт «кукла» как некое семантическое поле является одним из оснований для создания связей внутри текста. Понятие концепта позволяет органично сочетать эмоционально – чувственные и абстрактно-понятийные элементы смыслового поля в рамках текста, а также реализует связи с фоновыми знаниями, необходимыми для понимания философских размышлений автора. Приём художественного лейтмотива, в основе которого лежит принцип ассоциативных связей, осуществляет тематическое сочетание смыслов внутри структуры концепта. При этом выделяются ядерные и периферийные значения концепта «кукла», культурно-этимологические соотношения, восходящие к городским легендам, и мистико-религиозные смыслы, связанные с апокрифическими текстами иудаизма, вынесенными автором в эпиграф романа.

Ключевые слова: концепт, кукла, театр, лейтмотив, Прага, Голем, смерть, трикстер.

Сюжет романа Дины Рубиной «Синдром Петрушки» (2010) разворачивается посредством нарративных стратегий, которые персонажируются в «голоса» различных героев романа: друга детства Бори Горелика, свидетеля многих событий из жизни семьи Пети Уксусова, и самого Пети, разговоры с которым разворачиваются в небольшие эпизоды со своей сюжетной линией. В том случае если повествование принадлежит автору, то текст выстраивается в повествование, подчиняясь эмоциональному ритму, в котором основные темы романа сочетаются друг с другом посредством ассоциативных связей, отражающих внутренний мир самого автора. Такое построение текста позволяет создавать единый поток многоголосного повествования, в котором главным становится не столько образ рассказчика или четко выстроенный сюжет, сколько стиль автора, который отражается в способности текста гибко реагировать на модуляции эмоций и создавать смысловые нюансы. При таком способе организации внутри текстовых связей автор может по своему усмотрению соединять в единое семантическое поле различные парадигмы значений, необходимые ему для раскрытия философской проблемы романа.

На основании контекстуальных соответствий разные лексико-семантические группы сопрягаются друг с другом, порождая различные смысловые модификации, которые либо дополняют одна другую, либо контрастируют. Художественные образы романа очень часто выстраиваются с учетом ассоциативных связей культурно-религиозного характера. Перерабатываясь в творческой лаборатории автора в единую ткань повествования, они создают сложный комплекс представлений, который соответствует понятию концепт. В данном случае под концептом понимается создание некоего условного смыслового образования, которое включает в себя синтез объективных, выходящих за рамки текста, и субъективных, составляющих суть романа смыслов. Ярким примером, привлечения культурологического фона к созданию образной системы в романе является эпиграф, взятый из «Клементина», апокрифических иудейских текстов. Не менее интересным оказывается соотношение вопросов, касающихся основной проблемы романа, с таким явлением как «пражский текст», центральное место в которой занимает легенда о Големе и так далее.

Единство текста обеспечивается наличием центрального смыслового поля, которое стягивает в себя все многообразие ассоциируемых тем. Концепт позволяет опереться на эмоционально-чувственную, культурологическую и абстрактно-философскую природу различных образов, находящихся как в тексте, так и за пределами его, выделяя в этих ассоциациях, ядерные значения и периферийные области, которые дополняют его смысл нюансами, но не получают развитие в центральном конфликте романа.

Для оформления такого сложного смыслового образования как концепт, в данном случае анализ обращен к концепту «кукла», автор романа привлекает принцип лейтмотива, заимствованный из музыкальной теории. О музыкальной основе как возможном композиционном строении повествования сама Дина Рубина упоминала в интервью газете «Правда» [1].

Принцип лейтмотивного построения внутри и вне текстовых значений, благодаря гибкости механизма ассоциативных связей, позволяет, например, объединить в небольшом отрывке текста тему театра, библейский сюжет поклонения волхвов, и реальную, феноменологическую природу образа. Благодаря этому принципу текст не распадается на незавершенные отрывки, а имеет внутреннюю логику развития ситуации, свою внутреннюю драму, которая приводит к кульминации: уничтожению куклы Элисс и счастливой развязке: освобождению героев от гнета мифопоэтических ассоциаций и возврату к индивидуальному счастью в семье.

Единообразие принципа сопряжения значений сохраняется как на уровне детали, так и концептуальной проблемы в целом. Например, образ парня в оранжевой кепке, который появляется только в одном эпизоде, подчинен общему принципу увеличения смыслового контента через ассоциации с сюжетом «Нового завета».

«– Да. Смешно.... – Тот криво усмехнулся, глядя куда-то в окно, где из будки охранника по пояс высунулся черно-глянцевый парень в оранжевой кепке, пластикой разговорчивых рук похожий на куклу Балтасара, последнего из тройки рождественских волхвов, тоже – черного в оранжевом чалме. Он *водил* его в театр «Ангелы и куклы» в первые месяцы жизни в Праге» [2, с. 15]. Таким образом, парадигма значений может быть представлена следующим образом: охранник – волхв – вертеп – театр – кукла.

Для формирования концепта мифопоэтическая структура повествования становится определяющей. Культурное прошлое перестает восприниматься как удаленное во времени. Оно включено в развитие основного конфликта в актуальном настоящем, что позволяет выделить мифопоэтическую основу, в культурном коде героев. И в этом случае центральным элементом мифологемы является образ куклы.

Так миф о кукле Корчмаря и заключенного в нем Кашпарика связан с вопросом вечного обретения родины, что является принципиальным моментом для темы еврейства в романе. Поэтому образ куклы как символа домашнего уюта модифицируется в образ куклы-оберега, объединяющего членов одной семьи в культурологическом пространстве, а не в какой-либо конкретной локации.

Связь с родом, с семьей осуществляется благодаря подержанию культурных традиций в виде проклятий и легенд, а так же через приобщение к *genius loci* той или иной локации, выделенной в семиотическом отношении по принципу «свое» / «чужое», но не самой локацией как местом происхождения героев. В этом случае темы выстраиваются в следующую парадигму: кукла – проклятие – культура – семья – родина. В состав семиотически выделенных локаций наряду с Львовом и Иерусалимом включается Прага, в которой разворачивается большинство событий романа. Прага, прежде всего, интересна двумя актуальными для анализа концепта «кукла» темами: театром и легендой о Големе [3]. Теме театра и его роли в художественной системе образов романа «Синдром Петрушки» посвящена статья В.Ю. Пановицы [4].

В романе есть прямое указание на соотношение темы театра, куклы и образа города. В понимании Пети Уксусова только

в Праге его талант кукольника может проявиться в полную силу. В этом случае принцип лейтмотивной организации текста позволяет связать в единую ткань повествования: еврейскую легенду о сотворении Голема, театрализованный образ городских пейзажей Праги и фигуру Кукольника, который воплощал бы собой демоническую природу таланта главного героя.

«Однажды я спросил его:

- Почему – Прага?

Он посмотрел на меня с недоумением: мол, как же можно не понимать таких очевидных вещей? Сказал:

- Потому что Прага – самый грандиозный в мире кукольный театр. Здесь по три приведения на каждый дом. Один только серебряный нос Тихо Браге чего стоит.

- Или всерекламный Голем? – подхватил я.

- Голем не тронь, – возразил он. – Голем – чистая правда...

Но главное: ты обратил внимание, что дома здесь выстроены по принципу расставленной ширмы, моноплоскостной? Каждая плоскость – фасад дома, только цвет иной и другие куклы развешаны. И все готово к началу действия в ожидании Кукольника...» [2, с. 53] (курсив автора).

Что касается легенды о Големе, то она в романе модифицируется дополнительными составляющими: музыкой к балету «Щелкунчик», поэтическим восприятием городских пейзажей и темой рокового превращения.

Герои восхищаются городскими пейзажами, атмосферой уютных кофе, рождественской ярмаркой на Староместской площади. Поездка по заснеженной Праге с кофром, в дом старой Ханны, где спрятана кукла-Эллис, представляет собой слияние визуального и музыкального ряда ассоциаций, воспроизводящих кинематографический эффект образов, движущихся под аккомпанемент музыки из балета «Щелкунчик».

«И мы поплыли в желтоватом, голубоватом снежном дыму, по объятый светом фонарей вечерней Праге, под мыслимо мной напеваемую музыку из «Щелкунчика».

Я даже впал в какой-то тихий экстаз и готов был ехать и ехать, потому как мало что видел в жизни красивее этих притихших апостолов, королей и ангелов со снежными цилиндрами на головах; этих вспухших от снега раструбов водосточных труб; этих куполов, колоколен и башенок, что увязли по уши в искрящейся под фонарями и прожекторами крахмальной крупке, проникающей в складки мраморной тоги любого из молчаливых обитателей пражских крыш...» [2, с. 398].

В явном усилении визуального компонента, что проявляется в разглядывании героем элементов архитектурного декора, присутствует отсылка к семиотической системе значений, в которой «апостолы, короли и ангелы» на крышах города через ассоциативную связь с образами «Щелкунчика» начинают соотноситься с темой оживающей куклы. Например, характерная трансформация смысла в сторону парадигмы живое / мертвое происходит за счет использования слова «обитатели» при характеристике мраморных фигур, украшающих балюстрады крыш. То же самое относится к причастию «притихшие», которое рассказчик употребляет, характеризуя, мраморных апостолов, ангелов и королей.

Осмысление перцептивных механизмов позволяет связать эмоционально-чувственный план восприятия с абстрактно-понятийным, что формирует образ, который можно обозначить как локацию культурного пространства, имеющего непосредственное отношения к созданию концепта «кукла», включая легенду о Големе.

Хотя текст романа предполагает в качестве культурного контекста историю Голема, прямых сюжетных заимствований из знаменитой легенды в романе нет. Только один раз Борис Горелик называет «партнершу» своего друга истуканом. Эта характеристика отсылает к значению слова «голем», что в переводе с еврейского значит истукан. «Истукан – любое живое существо, созданное посредством магического акта» [3]. Можно сказать, что некоторыми внешними совпадениями легенда о Големе уходит на периферию концепта «кукла».

В ядре концептуального значения актуализируется тема творения, соблазна и образ молодой женщины-соперницы. Кроме того, Петя испытывает искушение ролью творца-создателя, что отсылает проблему создания куклы к философско-религиозным размышлениям автора. Смысловой доминантой в концепте «кукла» оказывается образ Эллис, созданный Петей, чтобы заменить в его номере Лизу, переживающую в это время трагедию рождения и смерти больного ребенка. Кукла Эллис, являясь точной ви-

зуальной копией жены главного героя, вписана в спектр человеческих эмоций: надежды и разочарования. Ее образ наделяется множеством значений, которое каждый из героев проецирует на собственные мифологемы. Для Пети это восхождение к трансцендентной энергии творца, для Лизы разрушительное влияние инфернальных сил. Соприкасаясь с семиотическим полем Праги, образ куклы Эллис актуализируется в романе театрально-мистического тему мира как рождественского карнавала.

Описание момента создания Эллис наполнено сравнениями и метафорами, подчеркивающих связь искусственных материалов с живой плотью. Появление Эллис и ее роль в отношениях между Петей и Лизой касается философской проблемы отчуждения творения от воли творца и приписыванию самостоятельных волеизъявлений созданию, которое зачастую разрушает самого творца. С другой стороны, концепт «куклы» в романе вбирает в себя философско-религиозную традицию осмысления проблемы живого и неживого в человеке, что ведет к теме смерти и ее сюжетным воплощениям в романе. Таким образом парадигма тем, входящий в концепт, с учетом вышесказанного, может выглядеть так: живое – неживое – природа – творец.

Один из основных вопросов, мучивших Петю Уксусова с детских лет, порожден удивлением героя перед неразрывной связью бесконечного, нематериального и конечного, обреченного на разрушение, товарного начала в природе человека.

Отношение героя к вопросу «живого» и «неживого» проявляется при первой встрече Пети-ребенка и малютки Лизы. Петя «украл» из коляски младенца с огненно рыжими волосами и притащил его в дом Баси, своей тетки, к которой он приезжал на лето во Львов «Смотри! Смотри, какая чудесная, какие кудряшки у ней веселые! Она настоящая! И теперь будет моя!» [2, с. 149]. Эта особенность путать живого человека с куклой является характерной чертой главного героя.

Сам герой, благодаря таланту, иногда оказывается за гранью «материального», что проявляется в мастерстве кукольника «оживлять» мертвую вещь. Его талант открывал в нем способность передавать в движении кукол тончайшие оттенки человеческих переживаний. Этот эффект откровенно пугал, многих видевших его работу поскольку грань между мертвой и живой природой, проявлявшаяся в его таланте, воспринималась как условная. Вацлав Ратт, профессор, который рассказал Петю легенду о Корчмаре и его проклятии, так и характеризует дар-кукольника. «Искусство ваше проклятое, магическое – это что? Не ворожба? Когда расписанная деревяшка в ваших руках оживает, это как называется, не ворожба?» [2, с. 289].

Старая Ханна, хозяйка магазина игрушек в Праге так говорит о Пете и его таланте. «У него такие руки, что едва он прикасается к кукле, та оживает. Можете мне поверить, она оживает и двигается, как человек... Я говорю ему: «Петя, когда я сдохну, приди и просто коснись меня своей животворящей лапой. Я тогда сразу поднимусь...» Помните, в какой это книжке мертвецу кричат: «Лазарь, пошел вон!» – и он подымается и идет себе?» [2, с. 325].

Драма, заложенная в таланте кукольника, неотделима от его способности не только уподоблять кукол людям, но и в живых людях видеть тот образ смерти, которой Создатель по каким-то своим меркам определил людям меру их земного существования. Это происходит из совершенно понятных, данной самой жизнью предпосылок, которые Петя понимает по-своему.

Одной из таких предпосылок является образ смерти, связанной с детскими воспоминаниями героя. На его глазах из окна квартиры многоэтажного дома выбросилась молодая женщина, которая, как окажется впоследствии была матерью Лизы. Автор сравнивает образ погибшей на глазах ребенка женщины с куклой. «Но он вырвался и с восторженным ужасом глядел на неподвижную фигурку, застывшую на камнях в той же позе, как летела, будто распятая. Рыжеволосая кукла – она оказалась миниатюрной женщиной – лежала на бульварной мостовой, и голубая сорочка так воздушно обволакивала ее хрупкое изломанное тело, и у нее... у нее были такие чудесно сделанные ножки и миниатюрные босые ступни» [2, с. 88]. Концепт «куклы» дополняется значением смерти, которая ассоциируется в сознании героя как сила, ломающая тела людей. В романе смерть обладает способностью проявлять в человеке его «кукольную» природу, в которой жизнь приобретает значение спектакля. Недаром, когда Петя «пускал по черной искристой ширме закрытых век изображение этого страшного кукольного действия: на какое-то мгновен-

ние был уверен, что видел нити, шедшие от куклы. Что невидимый кукловод самую короткую долю секунды не мог решить – то ли воздеть её к небу, обратив в ангела, то ли бросить вниз, пусть ломается...» [2, с. 89].

Второй предпосылкой, позволяющей главному герою утвердиться в мысли о неоднозначной природе человека является фигура отца, точнее двух отцов: Пети – Романа Петровича Уксусова и Лизы – Тадеуша Игнацевича Вильковского. И тот и другой являют собой воплощение чувственного искушения, которое сочетается с властью над людьми и желанием этой властью пользоваться. В этом случае тема спектакля трансформируется в темы манипуляции и греховной природой человека.

Отец Лизы, имея отношение к службе НКВД, показан фигурой почти мистического размаха. Способность пана Вильковского превращать людей в орудие для удовлетворения своих мелких страстишек, заставляет Басю, необразованную и по меркам прагматичных соседей очень недалекую женщину, произнести в качестве предсмертного наказа – увести Лизу из Львова и спрятать ее от отца. «– Лизу... Лизу хватай, бегите... от людоежора...» [2, с. 359]. Перенос ситуации из психологически-бытовой сферы в область фольклорного конфликта создает мифопоэтический контекст, отражающий универсальный, вневременной характер отношений, выводящей к проблеме inferнального начала, принимающего участие в карнализации жизни.

Петя определяет пана Вильковского в «подземные жители», подчеркивая их искаженную натуру следующими чертами: эти «подземные жители с любопытством исследуют жизнь человека с той целью, чтобы найти что-либо живое в человеческой душе, уничтожить его, то есть убить в человеке способность жить, сделать из него подвластную во всем марионетку» [2, с. 258]. В этом смысле парадигма вписанных в концепт тем может быть выстроена следующим образом: трикстер – манипуляция – избавление.

Третьей предпосылкой, ставшей для любви Пети и Лизы мерилом их семейной драмы, оказывается вера в силу произнесенного слова, в возможность влияния знаков-образов на жизнь человека коим, например, является проклятие Корчмаря или семиотическое пространство Праги.

Творение в романе не только воплощает собой идеи творца: замысел, явленный в материальном воплощении, переживает самого творца, сохраняя в себе его жизненную энергию, как то было с куклой Корчмаря, который «приглядывал» за роженцами в роду Лизы. Только в семье, где женщина держала при себе эту куклу, рождался нормальный ребенок, в семьях других потомков проклятого куклольника рождались дети с синдромом Ангельмана. Этот же образ, навсегда заставший на лице кариатиды, Петя Уксусов видит на одном из пражских домов.

Таким образом, тема болезни и тема культурного пространства города, опять-таки объединяются в концепте «куклы». В данном случае выстраивается парадигма: город-скульптура – ребенок – смерть – ангел. «...Он вышел на перекресток, где на торце углового здания, под третьим слева окном жил себе и никогда не умер... Словом, это было лицо ребенка, с раскрытыми в смехе губами и безмятежно смеженными глазами, лицо ребенка, рожденного для вечного смеха.

Он всегда с ним здоровался, даже если бывал не один. Не поднимая головы, буркал: «Привет, сынок!», отмалчивался на вопрос попутчика, если тот думал, что обратились к нему» [2, с. 167].

Творение, в представлении Пети может обрести автономность воли и вмешивается в судьбы людей, породивших его. Такая же связь существует, по убеждению главного героя, между человеком и его мечтой.

Петя говорит о присущем природе человека стремлении к мечте, как послушной воле человека силе, уподобляющей его Богу.

«Ведь безличное так пластично в наших руках, в наших душах, и так нам во всем послушно...» [2, с. 381]. Размышлению Пети о преимуществах безличной мечты предшествует описание сна, в котором кукла Эллис требует убийств Лизы. «Выход прост, – говорит она. – Ты, старую жену надо просто

убить. Ведь она больше с тобой не танцует. На что она тебе?» [2, с. 380].

Таким образом, концепт куклы наполняется следующей парадигмой значений: кукла – мечта – голем – преступление. Творение не только выходит из-под контроля творца, оно навязывает ему свою волю, на правах создания, вырвавшегося из небытия безликой мечты. Возвращение к теме Голема в данном случае происходит через мотив убийства. Сам же главный герой, танцующий с куклой под музыку «Минорный свинг» Джанго Рейнхарда, предстает человеком, для которого реальность и вымысел не имеют четко очерченной границы.

Искусство танца также вписано автором в систему лейтмотивов и воспринимается как проявление потребности человека к ритмичному, четко с координированному движению. Пластическая формальная сторона танца необходима как элемент неосознанного, невыражаемого словами осуществления магии искусства, основанной на бессознательных импульсах жизни тела. В этом случае парадигма значений, наполняющих концепт «кукла», выглядит следующим образом: искусство – танец – ритм – подчинение.

Лиза, со своей стороны, воспринимает куклу как соперницу, тем самым утверждая ее в статусе чего-то к чему можно испытывать реальные чувства. Опять-таки вера в существование другой, которая окажется лучше ее, реальной созвучна размышлениям Пети о безликой, но пластичной мечте. Это непосредственное, не символическое отношение к неодушевленному предмету (Лиза видит в кукле живую соперницу) открывает еще одну сторону взаимоотношения людей и куклы.

Героиня оказывается вовлеченной в поток эмоций, в котором впечатления стирают различия между легендой и реальностью. Лиза борется за свое счастье: чтобы вернуть мужа, ей необходимо уничтожить соперницу. Чтобы зачать и родить здорового ребенка ей требуется знаменитый семейный идол кукла-Корчмарь, в потайном отделении которого хранится Кашпарек, снимающий проклятие старого корчмаря. В этом случае, парадигма значений может выглядеть так: муж – ревность – соперница – безумие.

Образы куклы-истукана, человека-куклы являются связующими элементами, в которых замыкаются философская и фольклорная интерпретация сюжета. Амбивалентность творческого начала представлена в романе как трагическая неопределенность в замысле Бога-творца, который предоставляет человеку свободу по – своему распоряжаться даром – жизнью и талантом. Однако в самые трагические для героев моменты, он утверждает некий авторитет своего присутствия, который довлеет над человеком, заставляет его чувствовать себя куклой в руках высших сил.

Об этом говорит и тот накал страстей, который возникает вокруг «двойника» Лизы, куклы Эллис. Петя не может расстаться со своим созданием, которое он вынужден скрывать от жены среди других кукол в магазине старухи Ханны. Именно Хана упоминает легенду о воскрешении Лазаря, как она видится профанному нерелигиозному сознанию. И, наоборот, усилия, которые Лиза проявляет, чтобы избавиться от куклы и наконец, сама сцена уничтожения соперницы и обретения семейного счастья с мужем свидетельствует о бунте человека против чужой воли и в то же время о вписанности в сознание героев надежды на избавление.

Культурные ассоциации перестают быть актуальными для главных героев, когда они обретают счастье в своем условно-настоящем времени. Роман заканчивается описанием танца Пети на Карловом мосту уже с воображаемой партнершей, которым он прощается с тем, что соблазняло его образом Творца и благоговеет перед «слезой беззащитного oka» новой жизни, которая дарована его семье. «Он танцевал...

В его седых глазах отражалась толпа туристов, катера на реке, парящие в сетях водяных бликов, почерневшие от времени башни и статуи моста и зубчатый каменный шов стены в кудрявом боку Петржины... В них стремительно плыли закрученные неистовой спиралью облака в осколках синего неба; в них – над простором холмов – улетал Пражский град, отразившись в едкой слезе беззащитного oka» [2.426].

Библиографический список

1. Дина Рубина. Мне мучительно тяжело расставаться с каждым моим героем. *Пражский телеграф*. № 25/318. Available at: <http://ptel.cz/2015/06/dina-rubina>
2. Рубина Дина. *Синдром Петрушки*. Москва, 2015.
3. Голем. Легенды, литература, искусство. *Портал «МирТесен»*. Available at: <http://s30556663155.mirtesen.ru/blog/43627329213>
4. Пановица В.Ю. *Метафорическая модель «Жизнь – это театр» в романе Дины Рубиной «Синдром Петрушки»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article>

References

1. Dina Rubina. Mne muchitel'no tyazhelo rasstavat'sya s kazhdym moim geroem. *Prazhskij telegraf*. № 25/318. Available at: <http://ptel.cz/2015/06/dina-rubina>
2. Rubina Dina. *Sindrom Petrushki*. Moskva, 2015.
3. Golem. Legendy, literatura, iskusstvo. *Portal «MirTesen»*. Available at: <http://s30556663155.mirtesen.ru/blog/43627329213>
4. Panovica V.Yu. *Metaforicheskaya model' «Zhizn' – eto teatr» v romane Diny Rubinoj «Sindrom Petrushki»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article>

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 811.251.32

Safaraliev N.E., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Head of Office of Dagestan and National Literature, Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

THE MAIN WAYS OF WORD-FORMATION OF ADJECTIVES IN TABASARAN LANGUAGE. There are no works dedicated to word-formation of adjectives in Tabasaran language. That is why the article represents an attempt to characterize the main ways of word-formation of adjectives in Tabasaran language. Word-formation characteristics of adjectives in Tabasaran language is quite easy: original adjectives are formed from the nouns with the help of suffixes *-u*, *-y*, *-yub*, *-yu*, etc. The suffixes *-лу* и *-суз* borrowed from the Azerbaidjan language are used very often. These suffixes can be used with some original words, and there are also some adjectives borrowed from Russian, which are always used in the form of masculine gender. The characteristic features of the adjectives in Tabasaran are that they don't correspond with nouns in gender, number and case in definite function. Some adjectives are formed by adding affixes *-cip*, *-cub* to the nouns. These forms show that adjectives in Tabasaran language are characterized by the presence of unchangeable attribute form and changeable predicative form. The last one has morphological category of number and case.

Key words: word-formation of adjectives, adjectives, affixation, suffixation, Tabasaran language, Azerbaidjan language, Arabian language, Tabasaran adjectives.

Н.Э. Сафаралиев, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник, завсектором дагестанской и родных литератур, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

ОБ ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Специальных работ, посвящённых словообразованию прилагательных табасаранского языка, до сих пор не опубликовано, поэтому наша статья представляет собой попытку подвергнуть характеристике основные способы словообразования имен прилагательных в табасаранском языке. Словообразовательная характеристика прилагательного в табасаранском языке довольно проста: заимствованные прилагательные, как правило, образованы от существительных посредством суффиксов прилагательного *-u*, *-y*, *-yub*, *-yu* и др. В наибольшей степени употребительны заимствованные из азербайджанского языка суффиксы *-лу* и *-суз*, которые могут сочетаться и с некоторыми незаимствованными словами. Кроме того, в табасаранском языке встречается небольшое число заимствованных из русского языка прилагательных, которые, как правило, употребляются только в форме мужского рода. Характерной особенностью имени прилагательного в табасаранском языке является то, что оно в определительной функции не согласуется с существительным в роде, числе и падеже. Некоторые же прилагательные образуются прибавлением к существительным аффиксов *-cip*, *-cub*. Такие особенности свидетельствуют о том, что прилагательное в табасаранском языке характеризуется как присутствием неизменяемой атрибутивной формы, а также изменяемой предикативной формы, последняя из которых имеет морфологические словоизменительные категории числа и падежа.

Ключевые слова: словообразование имен прилагательных, качественные прилагательные, аффиксация, суффиксация, табасаранский язык, азербайджанский язык, персидский язык, арабский язык, исконно-табасаранские прилагательные.

В научной литературе о словообразовании прилагательных табасаранского языка нет полных сведений. Так, например, у П.К. Услара встречаются сведения о прилагательных, производных от имени, наречий места и времени. Им же рассмотрены способы образования разрядов прилагательных по значению [1].

Л.И. Жирков считает, что самый обычный способ образования атрибутивных прилагательных является суффиксальный способ, показателем которого является суффикс *-u* – *цлийи* «новый», *кьаби* «старый», *ичли* «пустой», *лизи* «белый».

Считаем необходимым отметить и то, что Л.И. Жирков ошибочно называет суффикс окончанием. Кроме того, констатируем, что автором данный способ подается как гипотеза, т.к. от каких именно слов образованы указанные выше прилагательные с помощью суффикса *-u*, не определено.

Л.И. Жирков отметил, что от некоторых падежных форм существительных часто образуются производные формы, имеющие в окончании классные показатели и выступающие в предложении как имеющие сказуемые или как субстантивированные прилагательные. Такие формы с классными показателями следует считать образованными от падежных форм прилагательных [2].

А.А. Магометов в свою очередь писал о том, что прилагательные в табасаранском языке образуются от именных основ посредством суффиксов: *иб* (кл. *вещество*), *ип* (кл. *человека*).

Отмечено также, что прилагательные в табасаранском языке образуются и от притяжательных местоимений: *Хал йизубу* «у

дом мой». *Йиз хал* «мой дом», и от возвратных местоимений (*му бай чанур ву* «этот мальчик его самого» – *му бай чан бай ву* «это его сын») [3].

Более подробно о словообразовании прилагательных в табасаранском языке находим в учебнике для педучилищ профессора Б.Г.-К. Ханмагомедова. Выделены основные, способы образования прилагательных. Указаны словообразовательные суффиксы прилагательных: *дарци* «жир» – *дарцици* «жирный, неприятный», *цлар* «линия» – *цлару* «серый».

Следует отметить, что не всегда значение существительного и прилагательного совпадают. Так, например, в данных выше примерах видно, какие значения имеют прилагательные, образованные от существительных суффиксальным способом. Если существительное «*чар*» означает «всходы», то прилагательное «*чру*» означает «зеленый». Приведем другой пример, в котором, очень трудно определить связь между словами: *укл* «трава» – *уклу* «синий». Почему у прилагательного появилось такое значение, определить невозможно.

Б.Г.-К. Ханмагомедов отмечает также, что многие прилагательные образуются с помощью суффиксов *-лу*, *-суз*, которые являются заимствованными из азербайджанского языка: *бахт* «счастье» – *бахт-лу* «счастливый», *бахт-суз* «несчастный».

По его мнению, в табасаранский язык проникли прилагательные из ряда восточных языков (из арабского, персидского, азербайджанского). Следует отметить, что это также является

одним из продуктивных способов появления прилагательных в табасаранском языке, ср. *сагъ «здоровый», машгъур «популярный», ахмакъ «глупый»* и др. По нашему мнению, они в равной мере могут быть использованы и как прилагательные, и как существительные.

Б.Г.-К. Ханмагомедов описывал также, каким образом образуются относительные прилагательные в табасаранском языке. Они могут быть образованы и от наречий, и от существительных: *гъи «сегодня» – гъийин йигъ «сегодняшний день»; кьюрд «зима» – кьюрдин аяз «зимняя стужа»*.

На современном этапе развития нашего общества и в связи с изменением общественно-политической формации, наблюдаются случаи проникновения в дагестанские языки собственно прилагательных из русского языка: *Верховный совет, центральный комитет* и др. [4].

Более подробно о словообразовании прилагательных в табасаранском языке писал профессор К.К. Курбанов.

По его мнению, словообразование имен прилагательных осуществляется несколькими способами, наиболее продуктивным из которых является аффиксация. Если одни прилагательные образуются посредством собственных словообразовательных ресурсов, то другие образуются с помощью заимствованных суффиксов и слов, одни из которых продуктивны, другие – малопродуктивны, третьи – непродуктивны. Рассмотрим их в отдельности с последующими коррективами и дополнениями.

1. Исконно-табасаранские прилагательные образуются от имен существительных посредством суффиксов *-и, -у, -уь (ю)*, например: *къаб «ствол» – къаби «старый», кьян «саженец» – кьяни «косой», кьул – «доска» – кьули «плоский», датт «петух» – датти (шюхъ) «петушок», пеъ «курица» – пеи (шюхъ) – «цыпленок, курчонок», ичI «яма» – ичIи «пустой», йиц «бык» – йици (кIари) – «бычок», якъ «баран» – якъи (ччил) «ягенок», марчч «овца» – марччи (ччил) «ягенок», кIар «чернота» – кIару «черный», цIар «линия» – цIару «пестрый», акъ «свет» – аку «светлый», чар «всходы» – чуру «зеленый», укI «трава» – укIу «синий», бюркъ «гной в глазу» – бюркью «слепой».*

Некоторые прилагательные образуются от имен существительных посредством суффикса *-ун*: *лам «сырость» – ламун «сырой», гаиш «голод» – гаишун «голодный», нач «этика» – начун «этичный»*. В любом случае это тоже является продуктивным способом образования прилагательных в табасаранском языке.

2. Качественные прилагательные, заимствованные из азербайджанского языка, образуются от существительных посредством суффиксов *-лу, -суз*: *дад «вкус» – дадлу «вкусный» – дадсуз «невкусный»; кымат «цена» – кыматлу «ценный» – кыматсуз «неценный»; гьюрмат «уважение» – гьюрматлу «уважаемый» – гьюрматсуз «неуважаемый»; фагъум «ум» – фагъумлу «умный» – фагъумсуз «безумный»; суй «внешность» – суйлу «приятной внешности» – суйсуз «неприятной внешности»; хайир «польза» – хайирлу «полезный» – хайирсуз «бесполезный»; яш «возраст» – яшлу «пожилой», ихтият «осторожность» – ихтиятлу «осторожный» – ихтиятсуз «неосторожный»; кьуват «сила» – кьуватлу «сильный» – кьуватсуз «бессильный» и т. д.*

3. В табасаранский язык проникло большое количество качественных прилагательных из арабского, персидского, азербайджанского языков: *машгъур кас «популярный, известный человек», мягъсулдар йис «урожайный год», сагъ кас «здоровый человек», игит кас «геройский человек», лал сес «вялый звук», биши къабир «глухой старик», дирбаш бай «расторопный юноша», мерд кас «щедрый человек», азад халкъ «свободный народ», баябан чюллер «широкие, просторные угодия», бахтавар йигъ «счастливый день», хушбахт уьмур «счастливая жизнь», ачухъ сурад «открытое лицо», гюлишан багъ «красивый сад»*.

4. Относительные прилагательные в табасаранском языке чаще всего образуются от формы родительного падежа имен

существительных: *закурин йигъ «завтрашний день», накъдин машквар «вчерашний праздник», гъийин газат «сегодняшняя газета», улигъдин фикрар «прежние мысли», ццийин йис «нынешний год», челин йигъар «осенние дни», кьюрдун аяз «зимний мороз», балин бачукI «юноши шапка», абайин айнар «отцовы очки», дадайин ккурт «мамино платье»* [5].

Существительные в форме родительного падежа являются определениями, и в этой роли они с существительными не согласуются ни в классе, ни в числе, ни в падеже: *мани хал «теплая комната» – бабан хал «бабушкина комната», мани хулар «теплые комнаты» – бабан хулар «бабушкина комнаты», мани хулаз – бабан хулаз (дат. падеж)*.

Относительные и притяжательные прилагательные при самостоятельном их употреблении могут переходить в форму именительного падежа, после чего могут изменяться по падежам, классам и числам: *халкъдин шайр «народный поэт», халкъдин девлет «народное добро» – халкъдинур, халкъдинуб, халкъдиндар (им. п.); халкъдинури, халкъдинубди, халкъдиндари (эрг. п.); халкъдинуриин, халкъдинубдин, халкъдиндариин (род. п.); халкъдинурииз, халкъдинубдиз, халкъдиндарииз (дат. п.)*.

В роли именной части составного сказуемого прилагательные принимают показатели класса и числа: *хал маниб ву «комната теплая (есть)», хал бабануб ву «комната бабушкина (есть)», хулар манидар ву «комнаты теплые (есть)». Бай Расулину ву «Мальчик Расула (есть)»*.

Как видно, имена существительные в форме родительного падежа, принимая грамматические признаки имен прилагательных, переходят в их же разряд. При этом они обозначают признак предмета: *Багъбанчи гьарган чан багъдин гъайгъушна шулу*. (погов.) «Садовод всегда заботится о своем саде». *Багъдин йимиш гизаф ширин ву*. «Садовые фрукты очень вкусны». Одно и то же слово здесь может выступать и в роли существительного, и в роли прилагательного в зависимости от того, обозначает он признак предмета или выражает другие отношения между предметами.

Тем не менее, существительные в форме родительного падежа не всегда выступают в роли относительных и притяжательных прилагательных. Когда обозначают не признаки предмета, а выражают различные взаимоотношения между именами, предметами, они остаются существительными в форме родительного падежа: *Йиз ляхнин гъайгъу узу зигарза «О своей работе я сам беспокоюсь». Аьлдин бадали узу дугъаз саб-кьуб гаф кIурза «Насчет Али я ему несколько слов скажу»*.

В табасаранском языке встречается небольшое число заимствованных из русского языка прилагательных, которые всегда употребляются в форме мужского рода: *партийный конференция, простой предложение* и др. Такое явление объясняется отсутствием категории рода в табасаранском языке и наличием классов и классных показателей.

Некоторые прилагательные образуются прибавлением к существительным аффиксов *-сир, -сиб*: *гъарз «камень» – гъарзсир «как каменный», гъарзсиб «как каменное», рукъ «железо» – рукъсир «как железный» – рукъсиб «как железное»* [6].

Такие формы лишней раз свидетельствуют о том, что прилагательное в табасаранском языке характеризуется присутствием неизменяемой атрибутивной и изменяемой предикативной форм, последняя из которых имеет морфологические словоизменятельные категории числа и падежа. В семантическом отношении они противопоставляются друг другу наличием (предикативная форма) или отсутствием (атрибутивная форма) значения субстантивированности. Ср.: *лизи ягълухъ «белый платок» – лизибсиз ягълухъ «беловатый платок» – лизистар ягълухъар «беловатые платки», къаби мал «старое животное», къаби адми «старый человек», къабирсир адми «будто старый человек», къабибсиб мал «будто старое животное»*. Показатели *-р* и *-б* свидетельствуют о сохранившейся категории грамматических классов в табасаранском языке, тогда как в лезгинском языке она полностью исчезла.

Библиографический список

1. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. Табасаранский язык*. Тифлис, 1979.
2. Жирков Л.И. *Табасаранский язык*. Москва, 1948.
3. Магомедов А.А. *Табасаранский язык*. Тбилиси, 1965.
4. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Табасаранский язык: учебник для педучилищ*. Дагучпедгиз, Махачкала, 1987.
5. Курбанов К.К. *Морфология табасаранского языка*. Махачкала, 1986.

References

1. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. Tabasarsanskij yazyk*. Tiflis, 1979.
2. Zhirkov L.I. *Tabasarsanskij yazyk*. Moskva, 1948.
3. Magometov A.A. *Tabasarsanskij yazyk*. Tbilisi, 1965.
4. Hanmagomedov B.G.-K. *Tabasarsanskij yazyk: uchebnik dlya peduchilisch*. Daguchpedgiz, Mahachkala, 1987.
5. Kurbanov K.K. *Morfologiya tabasarsanskogo yazyka*. Mahachkala, 1986.

Статья поступила в редакцию 16.06.18

УДК 811.134.3'37

Silkina I.A., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: inessa.silkina@gmail.com

ATTRIBUTIVE SET PHRASES WITH THE COMPONENT *TERRA* (IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE MODERN PORTUGUESE LANGUAGE). The study concerns an analysis of attributive set phrases with the polysemous noun *terra* (land/earth) fixed in explanatory dictionaries of modern Portuguese. The approach used in the article is based on investigations of Russian linguists whose aim is to analyze semantics and structure of set phrases mostly in Russian and English. However, the task of the work is to perform such analysis in the Portuguese language using set phrases with the component *terra* as illustrative examples. The results of the work show that the structural analysis of units that fit the model "noun + attribute" enables to specify the types of attributes that are normally used in Portuguese. As for the semantic analysis, it gives an opportunity to group the set phrases according to their meaning, explore the usage of the polysemous word *terra* and to reveal some characteristic features of the native speakers' worldview.

Key words: lexicology, lexicography, lexical collocability, semantics.

И.А. Силкина, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: inessa.silkina@gmail.com

НЕСВОБОДНЫЕ АТРИБУТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ *TERRA* (НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА)

В настоящей статье рассматриваются структура и семантика несвободных атрибутивных словосочетаний (для краткости – сочетаний) с многозначным существительным *terra* (земля), зафиксированных в толковых словарях современного португальского языка. Изучение структуры сочетаний, образованных по схеме «существительное + определение», позволяет выявить типы определений, которые используются в подобных случаях в португальском языке. Что касается анализа семантики, то он дает возможность не только сгруппировать единицы со сходным значением, но и рассмотреть особенности употребления многозначного существительного *terra*, установить сферы его использования, а также вскрыть некоторые отличительные черты мировосприятия португальцев.

Ключевые слова: лексикология, лексикография, лексическая сочетаемость, семантика.

Как отмечал В.В. Виноградов, «слово как реальная единица языка выступает лишь во всем разнообразии своего фразового окружения» [1, с. 118]. Именно поэтому анализ сочетаний, в состав которых входит то или иное слово, играет важную роль в изучении его семантики. Также необходимо указать и на практическую значимость подобных исследований, т. к. использованные в них материалы и полученные результаты могут применяться в разработке теоретических курсов, в обучении португальскому языку, при составлении словарей.

«Способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами», т. е. образовывать словосочетания, носит название *сочетаемости* или *валентности* [2, с. 79–80]. Сочетаемость может пониматься и в более узком смысле – как predisposition слов «сочетаться друг с другом не любым, а лишь тем или иным определенным способом» [3, с. 49]. В зависимости от степени связанности компонентов, словосочетания можно разделить на *свободные* и *несвободные* [2, с. 469]. Различие между ними состоит в том, что в первых «сохраняются самостоятельные лексические значения всех входящих в него знаменательных слов; синтаксическая связь его элементов является живой и продуктивной („читать книгу“)», а во вторых «лексическая самостоятельность одного или обоих его компонентов ослаблена или утрачена, и оно все целиком по характеру значения приближается к отдельному слову („железная дорога“, „бить баклуши“)» [там же]. Помимо этого, свободные словосочетания «создаются в данном произведении речи», тогда как несвободные – «явно не создаются в речи, а вносятся в нее готовыми» [4, с. 10].

Существуют разные классификации несвободных словосочетаний, в основе которых лежат различные подходы. Так, на материале русского языка О.С. Ахманова выделяет такие структурно-семантические типы словосочетаний, как *именные* и *глагольные* [5, с. 172]. При этом к именным относятся «ограничивающие» и «описательные» атрибутивные словосочетания, состоящие из прилагательного и существительного, атрибутив-

ные словосочетания, в которых определяющим словом является существительное в родительном или творительном падеже, а также атрибутивные словосочетания, в которых определяющим словом является существительное с предшествующим предлогом [там же, с. 172–180]. Свободные и несвободные атрибутивные словосочетания, состоящие из прилагательного и существительного, также рассматриваются в работе С.Г. Тер-Минасовой [4], которая отмечает, что «сочетание типа „прилагательное + существительное“ является наиболее типичным случаем атрибутивной связи в английском языке» [там же, с. 6].

Кроме того, «именно на материале атрибутивного сочетания, (т. е. словосочетания *par excellence*) легче всего проследить и показать всю гамму переходов от собственно синтаксического явления, от свободного, или продуктивного соединения прилагательного и существительного ... до таких словосочетаний, где синтаксические связи оказываются семантически несвободными, ограниченными со стороны фразеологических отношений между соединяемыми словами» [там же].

При этом необходимо отметить, что атрибутивная связь сама по себе отличается высокой степенью прочности, которая «приближается к связи между компонентами сложного слова, т. е. к связи лексического характера. Стоит связать слова еще более тесно и получится сложное слово» [6, с. 176].

Цель данной работы заключается в анализе несвободных атрибутивных словосочетаний (далее для краткости – сочетаний), зафиксированных в словарях, в состав которых входит многозначное существительное *terra*. Новизна работы состоит в том, что исследование проводится на материале толковых словарей португальского языка и позволяет выявить как особенности атрибутивных сочетаний в португальском языке, так и проанализировать их содержание.

Нами были использованы те же толковые словари современного португальского языка, что и при обобщении словарных дефиниций [7, с. 395]: *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (GDLP) [8, p. 288–289]; *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*

com Acordo Ortográfico (Infopédia) [9]; *Dicionário da Língua Portuguesa (Cândido de Figueiredo)* (DLP) [10, p. 1153]; *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (MDBLP) [11].

Атрибутивные сочетания, зафиксированные в словарях, были разбиты на группы в зависимости от их тематической принадлежности. В каждой группе они располагаются в алфавитном порядке, у многозначных сочетаний в скобках указывается номер значения. Для читателей, не владеющих португальским языком, приводится буквальное значение сочетания на русском языке. Значение сочетания раскрывается в русском переводе словарного определения (в большинстве случаев) или через русский эквивалент.

Нами было зафиксировано двадцать сочетаний, в которых *terra* обозначает почву, а определение раскрывает ее отличительные черты. Так, некоторые сочетания обозначают **почвы, имеющие тот или иной состав и/или степень увлажненности**: *terra avelada* (орешниковая земля) – влажная почва (*avelada* образовано от существительного *avelar* – орешник [9]); *terra de balceira* (земля зарослей) – влажная глинистая земля; *terra-de-noruega* (земля Норвегии) – прохладная и влажная земля на склонах гор, получающая мало солнечного света; *terra de regadio* (поливные земли) – земля, подходящая для полива; *bras. terra favada* (браз. проваливающаяся земля) – мягкая и рыхлая земля; *terra-forte* (2) («сильная» земля) – земля, в которой преобладает глина; *terra franca* (2) (свободная земля) – глинистая почва; *terra fresca* (прохладная земля) – влажная, сырая земля, обычно встречающаяся по берегам рек и плотин; *terra galega* (галисийская земля) – плохая земля, засушливая земля; *terra vegetal* (2) (растительная земля) – земля, содержащая значительное количество органической растительной материи, подвергшейся разложению; *terra sigilada* (секретная земля) – разновидность глинистой земли, которой в древности приписывали лекарственные свойства.

Другие сочетания используются для **описания почв, имеющих разный уровень плодородности, и пригодные для выращивания разных культур**: *terra apurada* (очищенная земля) – тип краснозема, который бывает очень плодородным; *terra campa* (полевая земля) – земля без деревьев, подходящая для выращивания зерновых; теплая земля; плодородная земля; *terra de sequeiro* (засушливая земля) – земля, которая не нуждается в поливе и подходит для выращивания зерновых; *terra franca* (1) (свободная земля) – глинистая почва, желтоватая и плодородная (жирная); *terra gorda* (плодородная (жирная) земля) – сильная земля, вязкая, сырая; *bras. terra roxa* (красная земля) – почва темно-красного цвета, очень плодородная; *bras. terra safada* (браз. изношенная земля) – неплодородная и истощенная почва; *terra vintaneira*, *terra muito fraca, que só produz de vinte em vinte anos* (земля двадцати лет) – очень неплодородная земля, которая плодоносит только на двадцатый год из двадцати; *terra virgem* (девственная, нетронутая земля) – целина.

Присутствие подобных сочетаний в словарях свидетельствует о том, что их авторы, которые являются носителями португальского языка, не только различают разные типы почв, но и придают особое значение таким характеристикам, как степень увлажненности и плодородности, которые имеют важное значение для земледельцев.

Сразу несколько сочетаний описывает **изменения, происходящие с берегами и руслами рек под воздействием течения вод и колебания их уровня**: *bras. terra caída* (браз. упавшая земля) – земля, которая с шумом обваливается с берегов рек, создавая большие обрывы впереди и в глубину; *terra crescida* (увеличившаяся земля) – участок земли, увеличивающийся вследствие снижения уровня воды в реке и приводящий к увеличению размеров берегов и пляжей, которые превращаются в острова и отмели; *terra de aluvião* (геол. наносная земля) – земля, формирующаяся из отложений, приносимых речными потоками; *terra firme* (2) (твердая земля) – высокий выступ из красной глины, расположенный выше уровня разлива рек; *terra sobreposta* (наложенная сверху земля) – наносная земля, которая появляется в результате наводнений и повышения уровня воды в реках и которая откладывается слоями в разных местах, образуя илистые отложения.

Таким образом, в португальских толковых словарях зафиксирован целый ряд сочетаний, которые можно отнести к гидрологическим терминам, что указывает на их значимость для португальцев.

В следующей группе сочетаний, обозначающих различные типы веществ, нами было выделено несколько подгрупп. Рас-

сматриваемое слово может входить в состав названий **веществ**: *terra-inglesa* (английская земля) – разгворное название цемента; *terra-japônica* (японская земля) – сухое и рассыпчатое вещество, которое получают путем отпаривания древесины железного дерева, и которое часто используется в живописи, медицине и др.; **химических соединений**: *terra amarga* (горькая земля) – карбонат магния; *terra animal* (животная земля) – ортофосфат (трикальцийфосфат); *química terras raras* (хим. редкие земли) – редкоземельные элементы; **горных пород**: *miner. terra de imagens* (минер. земля изображений) – агальматолит (или пиррофиллит – «поделочный камень, известны ср.-век. кит. культовые и бытовые изделия из него» [12]); *terra fóssil/silíceas/de infusórios* (окаменелая/кремниевая/инфузорная земля) – состоит из кремниевых панцирей диатомей (также «диатомит» [Там же]), скопившихся на дне исчезнувших древних морей; **глины и глиноподобных веществ**: *terra de Fuller* (земля Фуллера) – разновидность глин, используемая для очистки масел (бентонит, бентонитовая глина [Там же]); *terra de parceria* (земля компании) – глинистая субстанция, используемая в качестве обезжиривающего вещества при производстве шерстяной ткани; *terras refractárias/terra-refractária* (огнеупорная земля) – глина, которая выдерживает воздействие высоких температур и плавится только при их самых высоких показателях; *terras descorantes* (обесцвечивающие земли) – общее название сходных с глиной гидросиликатов алюминия, которые, благодаря особенностям своей внешней структуры, могут обесцвечивать минеральные, растительные и животные жиры и масла; **пигментов**: *terra-de-sevilha* (земля Севильи) – разновидность купороса, используемая для окрашивания в чёрный цвет; *terra-de-siena* (земля Сиены) – разновидность желтой охры.

По всей видимости, использование *terra* в подобных сочетаниях объясняется тем, что данные вещества имеют то или иное сходство с землей или горными породами.

Кроме того, несколько сочетаний с *terra* используются для обозначения разных **типов удобрений**: *terra de urze* (вересковая земля) – перегной, состоящий из остатков вереска и других кустарников, опавших листьев, который подходит для удобрения садов; *terra-fina* (чистая земля) – смесь из четырех частей глины и одной части конского навоза, превратившаяся в жидкую массу посредством вымачивания в течение нескольких дней; *terra-forte* (1) (сильная земля) – смесь из двух частей глины и одной части конского навоза; земля, в которой преобладает глина; *terra ordinária* (обыкновенная земля) – смесь из четырех частей глины, двух частей песка и одной части конского навоза; *terra preta* (1)/ *vegetal* (1) (черная/растительная земля) то же, что *terriço* (перегной) или *húmus* (гумус).

Присутствие *terra* в данных сочетаниях обусловлено тем, что удобрения позволяют повысить урожайность почвы, которая может обозначаться именно этим словом.

Все перечисленные сочетания можно также отнести к терминам, которые относятся к самым разным специальным сферам.

Ряд сочетаний используется для обозначения различных **территорий, которые являются достаточно протяженными**: геогр. *Terra Fria*, (геогр. Холодная Земля) один из климатических районов Португалии, охватывающий регионы Траз-уш-Монтиш и Бейра; *bras. terras grandes* (браз. большие земли) широкое определение, которым лесные жители обозначают неизвестное побережье; *bras. terra de ladrão de cavalo* (браз. земля конкравдов) название штата Пернамбуку, принятое на севере Бразилии; *Terra Prometida/Terra da Promissão* (обещанная земля) – Земля Обетованная.

В отличие от рассмотренных выше примеров, следующие сочетания обозначают **территорию, которая является** для использующего их **либо родной, либо чужой**: *terra alheia/estranha* (чужая земля), *terra natal/nativa* (родная земля).

Некоторые сочетания также обозначают территорию, но меньших размеров, т.е. **участок земной поверхности**: *terra chã* (1) (ровная земля) – обширное неогороженное пространство, равнина; *mil. terra de ninguém* (3) (воен. ничья земля) – никому не принадлежащее пространство между двумя первыми рядами окопов противников; *terra pastoral* (пастушеская земля) – луга, пастбище; *terra pelada* (лысая земля) – участок без пастбища; *terra de planta/plantio* (земля посадок) – участок, подходящий для земледелия и предназначенный для него; *terra preta* (2) (черная земля) – участок, на котором можно найти фрагменты индейской керамики и признаки, того, что на нем находилось лесное поселение; *terra roçada* (расчищенная земля) – земля, освобожденная от растительности посредством выжигания.

Данные сочетания также относятся к разным сферам: военной, сельскому хозяйству (земледелию и животноводству), археологии.

Ряд сочетаний, обозначающих участок относятся к юридической сфере, т. к. они обозначают **находящиеся в собственности территории**: *jur.*, *ant.* *terra chã* (2) (*юр.*, *устар.* ровная земля) – пространство, заселенное людьми, но не имеющее укреплений; *jur.* *terra de avulsão* (*юр.* оторванная земля) – приобретение в собственность участка земли, который был отделен от своего первоначального местоположения в результате действия природных стихий; увеличившийся участок земли; *terra de ninguém* (1) (ничья земля) – собственность, владелец которой неизвестен; *ant.* *terra realenga* (*устар.* королевская земля) – то же, что *reguengo* (принадлежащий королю), земля, принадлежащая Короне; а также **участки, за которые необходимо уплачивать налог**: *terra encarregada* (земля под обременением) – земля, за которую необходимо платить определенные налоги; *ant.* *terra quarteira* (*устар.* земля квартейру) – земля, за которую было необходимо выплачивать налог – квартейру (старый налог соответствующий четверти меры зерна [9]); *terra tributária* (земля, обложенная налогом) – земля, за которую выплачивается налог.

Как видно из приведённых определений, сочетания имеют достаточно ограниченную сферу употребления, и, кроме того, некоторые из них являются устаревшими.

Что касается следующей группы сочетаний с *terra*, то они используются для обозначения **могилы, кладбища**: *fig.* *terra da verdade* (перен. земля правды) – могила, которая служит символом будущей жизни; *bras.* *terra dos pés juntos* (*браз.* земля ног, лежащих рядом друг с другом (т.е. неподвижных)) – кладбище; то же, что *companhia dos pés juntos* (общество ног, лежащих рядом друг с другом (неподвижных)); *terra dos mortos* (земля мертвых) – кладбище; *terra fria* (холодная земля) – могила.

Помимо этого, два сочетания не вошло ни в одну из перечисленных групп. Так, один из **типов земной поверхности** обозначает *terra batida* (утрамбованная земля) дорога в сельской местности, которая представляет собой утоптанную землю; **сушу** – *terra firme* (1) (твердая земля) – вся твердая поверхность земного шара, включающая континенты, острова и т.д. Нами было также отмечено еще одно значение сочетания: *fig.* *terra de ninguém* (перен. ничья земля) – вопрос, по которому каждый может высказать свое мнение.

Таким образом, в рассмотренных словарях нами было выявлено 67 несвободных атрибутивных сочетаний *terra* с определением, что свидетельствует о значимости этого слова для носителей португальского языка [13, с. 36].

Рассмотренные сочетания образованы по следующим схемам: существительное (*terra*) + прилагательное (*terra alheia*), существительное (*terra*) + *de/de* с артиклем + существительное (*terra de planta*). При этом названия некоторых веществ пишутся через дефис, что указывает на высокую степень спаянности их элементов (*terra-forte*, *terra-de-siena*), что было отмечено нами ранее. В связи с этим необходимо отметить, что составители рассмотренных словарей объединяют в словарных статьях сочетания с различной степенью связанности: так, значение сочетания *terra nativa* легко выводится из значений его компонентов, в отличие от многих терминов (*terra amarga*, *terra de imagens*), которое могут быть непонятны и носителям языка. Кроме того, некоторые сочетания имеют переносные значения (*terra da verdade*), в то время как другие могут выступать и как свободные словосочетания (*terra de urze* – место, на котором растет вереск).

Помимо этого, несколько рассмотренных сочетаний имели по несколько значений: шесть из них (*terra chã*, *terra firme*, *terra-forte*, *terra franca*, *terra preta*, *terra vegetal*) – по два значения, еще одно (*terra de ninguém*) – три. В некоторых случаях разные сочетания использовались для обозначения одних и тех же явлений, как, например, в случае с сочетаниями *terra fósfil/silicea/de infusórios*, которые относятся к специальной сфере и могут рассматриваться как термины.

Кроме того, в ряде случаев сочетания использовались с метаметами, которые указывали на степень их употребительности, сферу и место использования. Так, *terra* входит в сочетания, которые связаны с сельским хозяйством, геологией и географией, понятием частной собственности, родины и чужбины, используются для обозначения кладбища. Также *terra* присутствует в названиях различных веществ и субстанций, которые имеют то или иное сходство с землей или горной породой.

Проведенное исследование позволило выявить разные аспекты изучения атрибутивных словосочетаний в португальском языке, а также рассмотреть еще одну сторону семантики существительного *terra*. При этом нельзя не отметить, что многочисленность атрибутивных сочетаний, а также широта охвата различных сфер человеческой деятельности служат еще одним подтверждением значимости *terra* для носителей языка.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: Избранные труды*. Москва: Наука, 1977.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
3. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания: учебное пособие*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2011.
4. Тер-Минасова С.Г. *Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах: учебное пособие*. Москва: ЛКИ, 2007.
5. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
6. Смирницкий А.И. *Синтаксис английского языка*. Под редакцией В.В. Пассека. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
7. Силкина И.А. Многозначное существительное *terra* в толковых словарях современного португальского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 6 (84), Ч. 2.: 394 – 398. Available at: doi.org/10.30853/filnauki.2018-6-2.44
8. Machado J.P. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*: 6 vol. Vol. 6. Lisboa: Publicações Alfa, 1991.
9. *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Available at: <https://www.infopedia.pt/>
10. Figueiredo C. de *Dicionário da Língua Portuguesa*: 2 vol. Vol. 2. Lisboa: Bertrand Editora, 1986.
11. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Available at: <http://michaelis.uol.com.br>
12. *Большая российская энциклопедия*. Available at: <https://bigenc.ru/>
13. Вежицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.

References

1. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya: Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1977.
2. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Glavnij redaktor V.N. Yartseva. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
3. Stepanov Yu.S. *Osnovy obshchego yazykoznaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: LIBROKOM, 2011.
4. Ter-Minasova S.G. *Slovooschetanie v nauchno-lingvisticheskom i didakticheskom aspektah: uchebnoe posobie*. Moskva: LKI, 2007.
5. Ahmanova O.S. *Ocherki po obshchej i russkoj leksikologii*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
6. Smirnickij A.I. *Sintaksis anglijskogo yazyka*. Pod redakciej V.V. Passeka. Moskva: LIBROKOM, 2009.
7. Silkina I.A. *Mnogoznachnoe suschestvitel'noe terra v tolkovyh slovaryah sovremennogo portugal'skogo yazyka. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 6 (84), Ch. 2.: 394 – 398. Available at: doi.org/10.30853/filnauki.2018-6-2.44
8. Machado J.P. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*: 6 vol. Vol. 6. Lisboa: Publicações Alfa, 1991.
9. *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Available at: <https://www.infopedia.pt/>
10. Figueiredo C. de *Dicionário da Língua Portuguesa*: 2 vol. Vol. 2. Lisboa: Bertrand Editora, 1986.
11. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Available at: <http://michaelis.uol.com.br>
12. *Bol'shaya russijskaya `enciklopediya*. Available at: <https://bigenc.ru/>
13. Vezhickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.06.18

УДК 81'367.332.7

Sinitsyna N.S., teacher, Barnaul Cooperative College, Altai State Pedagogical Academy (Barnaul, Russia),
E-mail: knaties@mail.ru

STRUCTURE OF ARGUMENTATION THE VERACITY DEGREE IN THE ENGLISH LANGUAGE. The paper deals with a problem of veracity as the assessment of the factual status of the proposition. The semantics of verbs in the structure of a predicate polynomial, consisting of two and / or three components, is analyzed; under certain contextual conditions it acquires the function of conveying the degree of truthness of an utterance. Groups of modal verbs, verbs of mental activity and verbs of phase are, as a rule, a key component of the polynomial construction, which serves to express the author's attitude to the validity of the proposition. Their precise functional semantics, based on the anthropocentric factor, a wide range of modular meanings implied in the utterance presupposes various ways of representing the opinion and evaluation of the reported fact from the point of view of the possibility of realization. The predicate polynomial specifies the degree of reliability of the speaker in the truth of the utterance, is a form of expressing a particular position and a method of influencing other participants in the communicative situation. The general theoretical basis of analysis is grounded on the concepts of veracity and truthfulness of statement, based on the experience of sensory perception and indirect information received by a person from additional sources, relying on which the author, through logical reflection, determines the nature of the phenomenon of extralinguistic reality and the degree of its truth regarding its beliefs.

Key words: veracity, truthness, predication, binominal structure, polynomial structure.

Н.С. Синицына, преподаватель Барнаульского кооперативного техникума, г. Барнаул, E-mail: knaties@mail.ru

СТРУКТУРА АРГУМЕНТАЦИИ СТЕПЕНИ ДОСТОВЕРНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию проблемы достоверности как оценки говорящим фактуального статуса пропозиции. Анализируется семантика глаголов в составе предикатного полинома, состоящего из двух и/или трех компонентов, при определенных контекстуальных условиях приобретающего функцию передачи степени достоверности высказывания. Группы модальных глаголов, глаголов ментальной активности и глаголы фазовости выступают, как правило, ключевым компонентом полиномного построения, служащего для выражения авторского отношения к достоверности пропозиции. Их точная функциональная семантика, основанная на антропоцентрическом факторе, широкий спектр эксплицируемых в высказывании модальных смыслов предполагает различные способы репрезентации мнения и оценки автором сообщаемого факта с точки зрения возможности реализации. Предикатный полином уточняет степень достоверности говорящего в истинности высказывания, является формой выражения конкретной позиции и методом воздействия на других участников коммуникативной ситуации. Общетеоретическую базу анализа составляют концепции достоверности и истинности суждения, основанные на опыте чувственного восприятия и косвенная информация, полученная субъектом из дополнительных источников, опираясь на которую автор путем логического размышления определяет характер явления внеязыковой реальности и степень ее истинности относительно своих убеждений.

Ключевые слова: достоверность, истинность, предикация, бином, полином.

Анализ семантического и прагматического потенциала глагольного полинома в английском языке связан со значением достоверности – интеллектуальной оценкой истинности знания, выступающего критерием соотношения пропозиции и внеязыковой реальности, что позволяет рассматривать достоверность как субъективную категорию, напрямую зависящую от внутренней убежденности и уверенности говорящего в искренности и подлинности получаемой информации. Верификация коммуникативной ситуации базируется на трех основных понятиях: истине, искренности и доверии, соотносимых с установкой говорящего, его интенцией, а также корреляцией содержания высказывания действительности. Коммуникативная стратегия, выражаемая автором, подразумевает вариативность базовых единиц категории достоверности в речи и отражает их бинарный характер: информативность – интерпретативность, точность – приблизительность, подлинность – относительность. Представленные понятия могут появляться в речи независимо от интенции говорящего, его целей и знаний об объекте, но предопределяют характер беседы и этапы ее развития [1].

Выступая ключевыми критериями достоверности сообщения, информативность, точность и подлинность представляют собой взаимообусловленные категории, обозначающие правдивое, непротиворечивое и беспристрастное мнение говорящего. Степень информативности высказывания может варьироваться от минимальной до максимальной. Градация зависит от целостности представленных данных в речи и расценивается как информативно недостаточная либо информативно избыточная, однако, не может достигнуть нулевой отметки ввиду того, что имеет свой предел [2]. Определяя понятия точность – приблизительность как часть конкретной стратегии говорящего, автор отмечает стремление к точной информации и отказ от нее, что может быть обусловлено различными целями и мотивами: желанием точно обозначить конкретные данные и избежать смысловой неопределенности или намерением скрыть достоверные данные, избежав неприятной ситуации. Представленные показатели достоверности создают целостную картину высказывания, конкретизируют значение, влияют на его оценку, в случае их

несоблюдения наблюдается неуверенность и сомнительность, говорящий полностью или частично снимает с себя ответственность за произносимое, демонстрируя ложное знание.

Основанием для оценки степени достоверности информации могут служить данные, основанные на опыте чувственного восприятия и косвенная информация, полученная субъектом из дополнительных источников, опираясь на которую автор путем логического размышления выявляет характер оценки явления внеязыковой реальности. На основании данного типа формируется выводное знание – наиболее существенная часть процесса интерпретации содержания высказывания, презентующая мнение и предположение говорящего. Косвенные данные не позволяют утверждать, что содержание пропозиции достоверно, но сопровождают процесс понимания сущности явления и подчеркивают личностную интерпретацию выводимых фактов. Таким образом, любое суждение может быть ложным, поскольку выводимые знания всегда субъективны и сопровождаются эмоционально-оценочным переживанием. Достоверность же следует интерпретировать в привязке к субъекту речи [3, с. 37 – 39].

Ввиду того, что автор (продуцент речи) оценивает степень истинности / достоверности высказывания, основываясь на собственном знании, вере, интуиции, необходимо отметить, что достоверность относится к субъективной модальности, в рамках которой выделяется особый тип – персуазивная модальность или модальность истинности. Персуазивная модальность выражает оценку субъектом степени познания объективных связей внеязыковой действительности, в ее составе выделяют простую, проблематическую и категорическую достоверность.

Простая достоверность выражается немаркированным утверждением. Высказывания с простой достоверностью воспринимаются как имплицитные истинности высказывания, передавая известный, очевидный, знакомый, общепризнанный факт, не требующий дополнительной аргументации:

(1) *Now they had actually come to discuss a subject connected with the relations between people he felt distrustful....* [4, p. 214].

Высказывания с простой достоверностью являются наиболее сильными, ввиду объективно достоверного характера передаваемого события / действия / явления в преломлении через восприятие реципиента. Использование предикатной конструкции подчеркивает логичность и последовательность действий, совершаемых автором, акцентирует ее истинность. Эмоциональная составляющая высказывания, в данном случае выражена с помощью наречия *actually*, призванного обозначить тот факт, что желание обсудить возникшую проблему является собой нечто новое и неожиданное по сравнению с тем, что совершалось и говорилось ранее.

Проблематическая достоверность передает неоднозначность мнения субъекта, его неуверенность, сомнение, относительно достоверности сообщаемого, в то время как, категорическая достоверность призвана подчеркнуть уверенность говорящего в своих словах.

(2) *Like so many wives, she thought she knew the words, but she had not yet known him in his forty-fifth year, when he, like other man, felt that it was now or never* [4, p. 719].

(3) *He was too old to be a liberal, had long ceased to believe in his political doctrines of his Club, had ever known to allude to them as «wretched stuff».....* [4, p. 526].

Сложные биномные построения, вводимые автором в речь, ставят своей целью выражение сомнения, неопределенности (2) или подтверждение правильности своего мнения, уверенности в своих словах (3). Экспликативы *not yet, long, ever*, в свою очередь, усиливают значение достоверности происходящего, подтверждают правильность взглядов и позицию автора. В данном случае значимыми являются такие факторы как семантика глагольного компонента (*thought she knew, ceased to believe*).

Проблематическая и категорическая достоверность имеют разную шкалу значений, включают различные оттенки сомнения и уверенности, которые воспринимаются как дополнительные значения, комментарии или мнение, эксплицирующие коммуникативную интенцию автора. Ввиду этого, важным компонентом понятия достоверности является эпистемическая оценка, объединяющая такие составляющие, как: степень полноты знаний об объекте и оценку вероятности его свершения. Данный компонент может принимать следующие смыслы в речи: эпистемическая необходимость, возможность и вероятность высокой, средней и невысокой степеней [5].

Под эпистемической необходимостью понимается неизбежность реализации действия, знания о котором у говорящего существенно ограничены. Необходимость, как правило, находит свое подтверждение или опровержение в явлениях внеязыковой реальности. Предположение, предполагающее безальтернативный исход также может относиться к представленному субкомпоненту:

(4) *He had, mentally, so frequently experienced ruin, that he had ceased to believe in its material probability* [4, p. 1257].

(5) *It failed to convince* [4, p. 365].

Безысходность ситуации, ее однозначность и инвариантность (прагматическая составляющая смыслового наполнения предикатного бинома) передается в речи полиномными конструкциями, первым компонентом которых является фазовый глагол, репрезентирующий финальную точку окончания определенного периода. Значение эпистемической необходимости в представленном высказывании предполагает высокую степень понимания неизбежности случившегося, что способствует определению дальнейших действий и событий в жизни героя, уточнение его намерений.

Эпистемическая возможность в речи актуализируется в предположении о наличии связи между объектом и признаком, формулируемом ошибочно или в силу недостаточной осведомленности говорящего. В подобном контексте может иметь место альтернативная интерпретация ситуации, обозначаемая эксплицитно или имплицитно:

(6) *... no one could possibly enter his room without perceiving him to be a man of wealth* [4, p. 81].

(7) *He should pass out of his life, and he – he should never see her again* [4, p. 550].

Доминантными показателями эпистемической возможности являются модальные глаголы *could, should*, модальное слово *possibly* и наречие *never* как репрезентанты ситуации преломляемой через призму существующих условий для вероятной реализации конкретного действия. Представленные модальные глаголы рекуррентны в ситуациях, связанных с допущением возможности, базирующейся на знаниях свойств объекта оценки. Отрицательная коннотация (7) подчеркивает субъективность представлений говорящего, эксплицирует особенности видения окружающей действительности.

Понятие вероятности может демонстрировать разную степень возможности наступления некоторого события, выраженного в пропозиции. В зависимости от семантики средств выражения выделяются вероятности высокой, средней и невысокой степени [6, с. 165 – 166]. Высокая вероятность представлена, как правило, логическим выводом или прогнозом, основанным на конкретных данных, важных для говорящего:

(8) *To be loyal to his son he must just shake her hand and go* [4, p. 973].

(9) *I must go down and play to Daddy* [4, p. 1245].

Особую значимость ситуации придает модальный глагол *must*, эксплицирующий крайнюю необходимость и убежденность в необходимости выполнения действия. Он выступает ключевым носителем эпистемической семантики, а наличие маркера *just* в структуре глагольной конструкции подчеркивает значения очевидности и достоверности.

Вероятности средней и невысокой степеней является слабо мотивированной либо немотивированной и допускает малую возможность осуществления действия. Событие, в таком случае, представляется автору возможным, но у говорящего нет достаточной информации для осмысления однозначного результата. Данные субкомпоненты близки по своей семантике и отличаются, как правило, лишь степенью оценки полноты знаний автора, являющейся неполной с точки зрения реального положения вещей. В английском языке значение вероятности маркируется модальными глаголами *may, might, ought to* и наречиями *probably, perhaps*:

(10) *He ought to perhaps to have put a spoke in the wheel of their marriage* [4, p. 63].

(11) *Understand me: Nothing may come out of this* [4, p. 941].

(12) *The feeling of shame at what might be called «running after him» was smothered by the dread that he might not be there, that she might not see him after all* [4, p. 359].

Используемые в примерах полиномные конструкции (предикатные биномы и предикатные триномы) наглядно демонстрируют их ведущую роль в передаче аргументации степени достоверности в речи. Группы модальных глаголов, глаголов ментальной активности и фазовости выступают, как правило, ключевым компонентом полиномного построения, служащего для выражения авторского отношения к достоверности пропозиции. Их точная функциональная семантика, основанная на антропоцентрическом факторе, широкий спектр эксплицируемых в высказывании модусных смыслов предполагает различные способы репрезентации мнения и оценки автором сообщаемого факта с точки зрения возможности реализации.

Представленный обзор позволяет сделать вывод о способах выражения категории достоверности в английском языке. Пропозиция, подвергаемая оценке с точки зрения её возможности и вероятности, может быть представлена полиномным предикатом, состоящих из двух и / или трех компонентов, каждый из которых модифицирует и уточняет интенцию автора, его намерения, цели и возможности в каждой конкретной ситуации. Предикатный полином, таким образом, уточняет степень достоверности говорящего в истинности высказывания, является формой выражения своей позиции и методом воздействия на остальных участников коммуникативной ситуации.

Библиографический список

1. Шейгал Е.И. Концепты и категории дискурса. *Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс*. Волгоград: Парадигма, 2006; 1: 24 – 39.
2. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1989.
3. Панфилов В.З. Категория модальности и её роль в конструировании структуры предложения и суждения. *Вопросы языкознания*. 1977; 4: 37 – 48.
4. Galsworthy John, *The Forsyte Saga*. The Floating Press, 2009, 1746 p.

5. Шлык Е.В. Ситуация достоверности в русском и английском языках. *Вестник Брянского государственного университета*. 2016; 1: 293 – 296.
6. Бондарко А.В. Реальность / ирреальность и потенциальность. *Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Ленинград: Наука, 1990: 72 – 80.

References

1. Shejgal E.I. Koncepty i kategorii diskursa. *Chelovek v kommunikacii: koncept, zhanr, diskurs*. Volgograd: Paradigma, 2006; 1: 24 – 39.
2. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1989.
3. Panfilov V.Z. Kategoriya modal'nosti i ee rol' v konstruirovani struktury predlozheniya i suzheniya. *Voprosy yazykoznanii*. 1977; 4: 37 – 48.
4. Galsworthy John, *The Forsyte Saga*. The Floating Press, 2009, 1746 p.
5. Shlyk E.V. Situatsiya dostovernosti v russkom i anglijskom yazykah. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 1: 293 – 296.
6. Bondarko A.V. Real'nost' / irreal'nost' i potencial'nost'. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'*. Leningrad: Nauka, 1990: 72 – 80.

Статья поступила в редакцию 11.06.18

УДК 371

Khaybulayev M.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute for Pre-college and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru
Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru
Idrisova P.G., teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE DEFINITION OF INTERCULTURAL COMPETENCE. The article analyzes various approaches to the interpretation of the concepts of "intercultural communication" and "intercultural competence", identifies the positions of experts to the structure and content of intercultural competence. The authors conclude that the success of intercultural communication is largely due to the presence of motivation (openness to the knowledge of foreign culture, etc.), emotional attitude (positive response to different behavior, the ability to overcome stereotypes, etc.) and personal qualities (tolerance, empathy, values, etc.). Taking into account this general assessment of the importance of the personal aspect in intercultural communication, the authors consider it as an integral part of intercultural competence, which must be equally developed among students.

Key words: communication, intercultural communication, intercultural tolerance, ethno-cultural competence, intercultural competence, sociocultural knowledge, communication skills, structure of intercultural competence.

М.Х. Хайбулаев, канд. пед. наук, проф., директор института довузовского и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru
П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru
П.Г. Идрисова, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье анализируются различные подходы к трактовке понятий «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетентность», выявлены позиции специалистов к структуре и содержанию межкультурной компетентности. Авторы делают вывод о том, что успешность межкультурной коммуникации во многом обусловлена наличием у её участников мотивации (открытость к познанию чужой культуры и др.), эмоционального настроя (позитивная реакция на иное поведение, способность преодолеть стереотипы и др.) и личностных качеств (толерантность, эмпатия, ценности и др.). С учётом этой общей оценки важности личностного аспекта в межкультурной коммуникации мы её рассматриваем как составную часть межкультурной компетентности, которую необходимо в равной мере развить у обучаемых.

Ключевые слова: коммуникация, межкультурная коммуникация, межкультурная толерантность, этнокультурная компетентность, межкультурное общение, межкультурная компетентность, социокультурные знания, коммуникативные умения, структура межкультурной компетентности.

В научной литературе межкультурная компетенция рассматривается посредством категорий «понимание», «связь», «отношение», «общение», которые позволяют реализовать непосредственные и опосредованные контакты между индивидами и их социальными группами. В разных источниках межкультурная компетенция определяется как «общение людей, представляющих разные культуры» [1; 2], «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащим разным национальным культурам» [3], «связь и общение между представителями различных культур» [4], «общение людей, которые представляют разные культуры» [5], «общение между лицами, представляющими разные народы [этнические группы]» [6], «культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурой [национальной] принадлежностью участников процесса коммуникации» [7], «совокупность отношений между представителями разных культур» [8]. К формам, с помощью которых реализуются коммуникации, относят язык, речь, письменность, знаки и знаковые формы и невербальные средства (жесты, мимика, позы и др.).

Анализ этих и других определений позволяют выделить основные сущностные признаки межкультурной коммуникации. К ним можно отнести:

- коммуникаторы осознают культурные различия друг друга;
- коммуникаторы способны определить различия вербальных и невербальных кодов в специфическом контексте коммуникации;
- наличие вербальных и невербальных средств общения и владение ими в полной или неполной мере участниками коммуникации;
- коммуникативное понимание.

В исследованиях, посвященных изучению межкультурной коммуникации, в разных странах и разные годы определены:

- 1) виды коммуникаций: по количеству участников (межличностный, межгрупповой, внутригрупповой, массовый (через СМИ); по функциям (информативный, коммуникативный, аффектно-оценочный, убеждающий, ритуальный, рекреативная); по исследованию средства коммуникации (вербальные, невербальные, которые в свою очередь разделены на кинесические (взгляд, поза), просодические (голос, интонация), тактильные (прикосновение), сенсорические (чувства, восприятие) и проксемические);
- 2) формы коммуникаций: прямая, косвенная, опосредованная, непосредственная;

3) внутренние (ценности, установки и др.), внешние (время, сфера, условия) и временные (хронологический период) контексты межкультурной коммуникации.

4) обстоятельства актуализации межкультурных коммуникаций в современном мире (интернационализация производства и сферы услуг; глобализация экономики; миграция народов, их переселение и перемещение; научно-технический прогресс; стандартизация и унификация научных и технических достижений и возможность их присвоения всеми культурами; возросший объем контактов представителей разных культур).

В зарубежных и отечественных исследованиях [9; 17] сформулированы представления, согласно которым успешность межкультурных коммуникаций можно обеспечить, если представители разных культур овладеют общими коммуникативными знаниями и умениями, специфическими сведениями о культуре контактирующих сторон. Успешность межкультурной коммуникации связана с наличием у коммуникаторов:

- способности усвоить чужую культурную идентичность (знание языка, норм, ценностей, стандартов поведения);
- способности осуществить успешную коммуникацию при недостаточном знании составляющих культуры другого коммуникативного сообщества;
- способности сохранять собственную культурную идентичность при освоении культуры других народов. Эта способность рассматривается в литературе как наиболее успешная стратегия осуществления межкультурной коммуникации, о чем свидетельствует мировой и отечественный опыт.

Наличие указанных способностей свидетельствует о сформированности у субъектов коммуникации *межкультурной компетентности*. В научной литературе нет единого толкования понятия «Межкультурная компетентность». Одни исследователи

рассматривают ее как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющих интерпретационный список индивида в процессе межличностного взаимодействия» [14; 15]; другие – способностью «...достигать в равной степени успешного понимания представителей других и своей культуры» [16], «...добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры», «...сформировать в себе иную культурную идентичность» [17].

Более существенные различия есть в подходах ученых по определению структуры и содержания межкультурной компетентности. Зарубежные исследователи [14; 15] коммуникативную компетенцию связывают с сформированностью поведенческих качеств личности-коммуникатора, прежде всего, выделяя такие: «уважение и позитивная оценка другого человека» [16]; «реакция на иное поведение» [17]; «способность к эмпатии»; «толерантность». Дж. Летонен так же дополнил этот перечень знанием истории, языка, культуры, экономики страны, представители которых являются стороной коммуникации [17].

Для отечественных ученых характерно рассматривать структуру межкультурной компетентности как состоящую из трех частей. К примеру, И.Н. Хохлова [11] видит в структуре межкультурной компетентности **аффектную** [эмпатия, толерантность], **когнитивную** [социокультурные знания] и **процессуальную** [стратегии контактов] части. И.С. Соловьева различает **когнитивную, прагматическую и мотивационную** составляющие межкультурной компетентности. Часть ученых [12] считает, что межкультурная компетентность включает в себя общекультурную, социокультурную и лингвосоциокультурную составляющие. Представления исследователей о структуре и содержании профессиональной компетентности сведены в таблицу 1 [5 – 17].

Таблица 1

Структура и содержание профессиональной компетентности

п/п	Автор	<i>Составляющие межкультурной компетентности</i>
1.	К. Кнапп А. Кнапп-Поттхофф	Уважение и позитивная оценка другого человека Позитивная реакция на иное поведение Принятие точки зрения собеседника Способность к эмпатии Толерантность Способность справиться с неизвестной и неопределенной ситуацией
2.	К. Кнапп	Готовность к принятию межкультурного контекста общения Знание моделей и коммуникативных действий, их интерпретация как в своей собственной, так и в изучаемой культуре Понимание зависимости коммуникативной деятельности и поведения от культурно обусловленных когнитивных схем Общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией Набор стратегии для стабилизации стратегий
3.	М. Бирам	Отношения Знания Умения взаимодействия Критическое осознание культуры
4.	Дж. Летонен	Язык, история, искусство, экономика, общество, культура другой страны
5.	А.П. Садохин	Открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных религий Психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры Умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур Способность преодолеть социальные, этнические и культурные стереотипы Владение набором коммуникативных средств и правильный их выбор в зависимости от ситуации общения Соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации
6.	И.С. Соловьева	Когнитивная Прагматическая Мотивационная
7.	И.Н. Хохлова	Когнитивная Прагматическая Эмоциональная Поведенческая

8.	Н.В. Черняк Г.Б. Фрик	Общекультурная Социокультурная Лингвосоциокультурная
9.	А.Ю. Муратов	Знание о родной и иной культуре Умения и навыки практического применения своих знаний Совокупность качеств личности Практический опыт
10.	Н.П. Васильева	Индивидуальные и групповые установки Индивидуальные мотивации Формы поведения Знания жизненных привычек, нравов, обычаев Система ценностей
11.	А.В. Крылов	Социокультурные знания Коммуникативные навыки Языковые знания Психологические умения
12.	О.А. Леонтович	Языковые средства Коммуникативные умения Культурные

Анализ данных таблицы 1 свидетельствует о различиях в позициях авторов, в оценке структуры межкультурной компетентности. Составляющие межкультурной компетентности у разных специалистов различаются не только по количеству, объему понятий, терминологии, но и по смыслу и существу. Вместе с тем более углубленный анализ разных подходов к структуре межкультурной компетентности позволяет выделить в них общие элементы, которые хотя обозначены разными терминами, но совпадают по сути и содержанию. К примеру, социокультурные знания у О.А. Леонтович [13] – это культурные знания, Н.П. Васильевой [4] – знания жизненных привычек, нравов и обычаев, А.Ю. Муратова [8] – знание о родной и иной культуре, Дж. Летонен [17] – культура другой страны, у части авторов – общекультурные и социокультурные знания.

Подобное можно сказать и относительно лингвистической, коммуникативной и психологической составляющих межкультурной компетентности. Это позволяет сделать вывод о важности этих компонентов в межкультурных коммуникациях и

необходимость в какой-либо форме включения их в структуру межкультурной компетентности. В меньшей мере это относится к качествам личности коммуникатора. Только 40% авторов указывают на важность наличия у лиц, участвующих в межкультурной коммуникации, таких качеств личности как индивидуальные мотивации (Н.П. Васильева), совокупность качеств личности (А.Ю. Муратов), психологический настрой (А.П. Седохин), толерантность и эмпатия (К. Кнапп) и др. Мы считаем, что успешность межкультурной коммуникации во многом обусловлена наличием у ее участников мотивации (открытость к познанию чужой культуры и др.), эмоционального настроя (позитивная реакция на иное поведение, способность преодолеть стереотипы и др.) и личностных качеств (толерантность, эмпатия, ценности и др.). С учётом этой общей оценки важности личностного аспекта в межкультурной коммуникации мы её рассматриваем как составную часть межкультурной компетентности, которую необходимо в равной мере развивать у обучаемых.

Библиографический список

1. Головлева Е.Л. *Основы межкультурной коммуникации*. Ростов-на-Дону, 2008.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Седохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов*. Москва, 2003.
3. Васимьяк М.А. *Основы теории коммуникации*. Москва, 2003.
4. Васильева Н.И. *Межкультурная компетенция, стратегии и техники её достижения*. Available at: Edu.ru/li/journal/vasilievaN/him//Web
5. Фрик Т.Б. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск, 2013.
6. Черняк Н.В. *Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля*. Москва, 2016.
7. Персикова Т.Н. *Межкультурная коммуникация*. 2004.
8. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: Eidos.ru/journal/2005/0523hm
9. Садехин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007; Том X. № 1.
10. Садехин А.П. *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва, 2005.
11. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии. *Актуальные проблемы филологии: материалы международной конференции*. Пермь, октябрь, 2012. Пермь, 2012.
12. Соловьева И.С. *Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников*. Available at: ysu.ru/avtoreferat/solovieva-is.pdf
13. Леонтович О.А. *Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию*. Волгоград: Перемена, 2003.
14. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990; 1: 83.
15. Knapp K., Karlfried. *Intercultural Communication in EESE*. Retrieved January. 2003; 3. Available at: [/cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html](http://cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html)
16. Byram Michael Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. № 18, Vol. 6: 8 – 13. Retrieved March 4, 2004. Available at: dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html
17. Lehtonen Jaakko. *Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence*. Retrieved December 2003. Available at: vesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html

References

1. Golovleva E.L. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Rostov-na-Donu, 2008.
2. Grushevickaya T.G., Popkov V.D., Sedohin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnik dlya vuzov*. Moskva, 2003.
3. Vasimyak M.A. *Osnovy teorii kommunikacii*. Moskva, 2003.
4. Vasil'eva N.I. *Mezhkul'turnaya kompetenciya, strategii i tehniki ee dostizheniya*. Available at: Edu.ru/li/journal/vasilievaN/him//Web
5. Frik T.B. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Tomsk, 2013.
6. Chernyak N.V. *Mezhkul'turnaya kompetenciya: istoriya issledovaniya, opredelenie, modeli i metody kontrolya*. Moskva, 2016.
7. Persikova T.N. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2004.
8. Muratov A.Yu. Ispol'zovanie proektnogo metoda dlya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 2005. Available at: Eidos.ru/journal/2005/0523hm
9. Sadohin A.P. *Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya*. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2007; Tom X. № 1.

10. Sadohin A.P. *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu*. Moskva, 2005.
11. Hohlova I.N. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Ponyatie, urovni, strategii. *Aktual'nye problemy filologii*: materialy mezhdunarodnoj konferencii. Perm', oktyabr', 2012. Perm', 2012.
12. Solov'eva I.S. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii starsheklassnikov*. Available at: ysu.ru/avtoreferat/solovieva-is.pdf
13. Leontovich O.A. *Rossiya i SShA. Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciyu*. Volgograd: Peremena, 2003.
14. Knapp K., Knapp-Pothoff A. *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1990; 1: 83.
15. Knapp K., Karlfried. *Intercultural Communication in ESEE*. Retrieved January. 2003; 3. Available at: //cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html
16. Byram Michael Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. № 18, Vol. 6: 8 – 13. Retrieved March 4, 2004. Available at: dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html
17. Lehtonen Jaakko. *Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence*. Retrieved December 2003. Available at: viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html

Статья поступила в редакцию 12.08.18

УДК 821.161.1

Uruzbekova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Amirova P.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

LEXICO-SEMANTIC GROUP OF WORDS WITH THE MEANING OF "HUMAN CHARACTER" (BY THE MATERIAL OF THE NOVEL-EPIC L. N. TOLSTOY'S "WAR AND PEACE"). The authors conduct an analysis of the work of art in terms of the definition of human nature by using adjectives and saw that adjectives play a very important role in the image of human nature. Despite the fact that the lexico-semantic group determine differently, academic opinion is similar to that in LSG consists of words, firstly, one part of speech, and secondly with a commonality of values. In LSG adjectives are words that have shared this "character", and this is the result of semantic harmonization semas names nouns with the value of the person. A study on semantic structure of adjectives this Group confirms the cognitive nature of semantics: in pieces of meaning (semas) establishes that forms human character-attitude to yourself and to the people, to the material world, spiritual values.

Key words: lexico-semantic group of words, sema, the nature of man, cognitive semantic field.

М.М. Урубекова, канд. филол. наук, доц. каф. методики преп. рус. яз. и лит. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

П.Р. Аморова, канд. филол. наук, доц. каф. методики преп. рус. яз. и лит., Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail uzlipat066@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»)

В статье проведён анализ художественного произведения в плане определения характера человека с помощью имен прилагательных и убедились в том, что прилагательные играют очень важную роль в изображении характера человека. Несмотря на то, что лексико-семантическую группу определяют по-разному, мнения ученых сходны в том, что в ЛСГ входят слова одной части речи и имеющие общность значений. В ЛСГ имен прилагательных входят такие слова, имеющих общую сему «характер», причем, эта сема есть результат семантического согласования с именами существительными со значением лица. Исследование семантической структуры прилагательных данной группы подтверждает когнитивный характер их семантики: в кусочках значений (семах) закреплено то, что формирует характер человека – отношение к себе и к людям, к материальному миру, духовным ценностям.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа слов, сема, характер человека, когнитивный, семантическое поле.

По определённым признакам слова объединяются в лексико-семантическую группу (ЛСГ). ЛСГ – такое объединение слов одной части речи, в основе которого лежит наличие в значении единого смыслового компонента, который входит либо в каждое значение, либо в одно из них. В лексико-семантической группе имен прилагательных, характеризующих человека, содержится сема «характер человека». Прилагательные со значением «характер человека» составляют наиболее интересную и большую группу слов. Проблема характера человека всегда привлекала к себе внимание, как психологов, так и лингвистов. Как утверждает А. Вежбицкая «... Через всю историю мысли европейской вьется нить вопросов о значении слов...», так как «в каждом слове заложена бездна образов» [1, с. 38].

Имена прилагательные, будучи употреблёнными в художественной литературе, служат для создания выразительности образа. В данной работе впервые проводится попытка показать выражение характера человека с помощью имен прилагательных на примерах романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Обратимся к конкретным примерам, изображающим добродушную, чистосердечную и отзывчивую Наташу в романе-эпопее Л.Н. Толстого:

Оживленный. -ая, -ы, -ен, -ённа. 1. Исполненный жизни, деятельности, возбуждения [2]. *Этот самый взгляд её иногда обра-*

щался на Пьера, и ему под взглядом этой смешной, оживленной девочки хотелось смеяться самому, не зная чему [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 59].

Уверенный. -ая, -ое, -рен, -ренна Твердый, не колеблющийся, не сомневающийся. -Мама! Что пирожное будет? – *закричала Наташа уже смело и капризно-весело, вперед уверенная, что выходка её будет принята хорошо* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 61].

Решительный. -ая, -ое, -лен, -льна. 1.Твердый в поступках, не колеблющийся. [3].-Мама! какое пирожное будет? – *ещё решительнее, не срываясь, прозвучал голос Наташи* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 61].

Отчаянный. -ая, -ое, -яна. 1.Проникнутый отчаянием; чрезвычайно тяжелый, безвыходный.

Веселый. -ая, -ое; весел, -а, -о. 1.Проникнутый весельем, полный веселья, выражающий его. [2].*Лицо её вдруг разгорелось, выражая отчаянную и веселую решительность* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 61].

Грудной. -ая, -ое. 2. Относящийся к кормлению грудью [2]. – Мама! – прозвучал по всему столу её детски-грудной голос [Л.Н. Толстой, «Война и мир»].

Одаренный. -ая, -ое, -ён, -ённа. То же, что талантливый [5]. *Наташа, из всего семейства более всех одаренная способно-*

стью чувствовать оттенки интонаций, взглядов и выражений лиц, с начала обеда насторожила уши [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 216].

Глупый, -ая, -ое; глуп, глупа, глупо. 1. С ограниченными умственными способностями, несообразительный, бестолковый [6]. *«Не глупее тебя, матушка, – сказал девятилетний Петя, точно как будто он был старый бригадир»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 217].

Счастливый, -ая, -ое; счастлив. 1. Полный счастья, такой, которому благоприятствует счастье, удача, успех; выражающий счастье [2]. *«И Наташа встала на цыпочках и прошла из комнаты так, как делают танцовщицы, но улыбаясь так, как только улыбаются счастливые пятнадцатилетние девочки»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 8, т. 2].

Обворожительный, -ая, -ое; -лен, -льна. Приводящий в восхищение, очаровательный. [3]. *«Наташа полубарышня, полудевочка, то детски смешная, то девически обворожительная»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 33, т. 2].

Гордый, -ая, -ое; горд, горда, горды, гордо. 1. Исполненный чувства собственного достоинства, сознающий, своё превосходство [3]. *«Наташа, не менее гордая тем, что она в первый раз была в длинном платье, на настоящем бале, была ещё счастливее»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 46].

Крошечный, -ая, -ое. Очень маленький [4]. *«Этой крошечной девочке Наташе, которая ещё недавно играла в куклы и теперь ещё брала уроки»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 47, т. 2].

Грустный, -ая, -ое; -тен, -тна, -тно, -тны. Исполненный грусти, вызывающий грусть [5]. *«Наташе приходило иногда в голову, что он не хотел видеть её, и эти догадки её подтверждались тем грустным тоном, которые говорили о нём старшие»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 142, т. 2].

Удивительный, -ая, -ое; -лен, -льна. 2. Необычайно хороший, превосходный [6]. *«Все, все в ней есть, – продолжал этот мужчина, – умна необыкновенно, мила и, потом, хороша, необыкновенно хороша, ловка – плавает, верхом ездит отлично, а голос! Можно сказать, удивительный голос!»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир»].

Благодарный, -ая, -ое; -рен, -рна. 1. Чувствующий или выражающий благодарность. *«То замирающее выражение лица Наташи, готовое на отчаяние и на восторг, вдруг осветилось счастливой, благодарной, детской улыбкой»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 153, т. 2].

Робкий, -ая, -ое; -бок, -бка, -бко; робче. Несмелый, боязливый, опасный. *«В то время как Наташу выбирали и она с улыб-*

кой вставала и танцевала по зале, князь Андрей любовался в особенности на её робкую грацию» [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 154, т. 2].

Чувствительный, -ая, -ое; -лен, -льна. 1. Обладающий повышенной восприимчивостью к воздействиям извне. *«И Наташа, надо признаться, к этому очень чувствительна»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 164, т. 2].

Восторженный, -ая, -ое; -ен, -енна. Склонный восторгаться, исполненный восторга [6]. *«Не только в душе Наташи, испуганной, но счастливой и восторженной, но и во всем доме чувствовался страх перед чем-то важным, имеющим совершиться»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 165, т. 2].

Взволнованный, -ая, -ое; -ан, -нна. Полный волнения, выражающий волнения. *«Но несмотря на то, в этот вечер Наташа, то взволнованная, то испуганная, с останавливающимися глазами лежала долго в постели матери»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 165, т. 2].

Праздный, -ая, -ое; -ден, -дна. 1. Ничем не занятый, без дела, без полезных занятий.

Унылый, -ая, -ое; уныл. Испытывающий или наводящий уныние, выражающий уныние. *«Наташа никуда не хотела выезжать, и, как тень, праздная и унылая, ходила по комнатам»* [Л.Н. Толстой, «Война и мир», с. 168, т. 2].

Таким образом, мы пришли к выводу: более четко указать границы лексико-семантической группы прилагательных, обозначающих «характер человека», можно только лишь установив семантическую структуру слов этой группы и их функциональные особенности. К примеру, в словах *злой, грубый, терпеливый* есть поведенческая сема, и отнести их к данной группе прилагательных без ситуативной реализации очень трудно. В именах прилагательных, обозначающих характер человека, воплотилось накопленное поколениями знание о психофизической сущности человека. Исследование семантической структуры прилагательных данной группы подтверждает когнитивный характер их семантики: в кусочках значений (семах) закреплено то, что формирует характер человека – отношение к себе и к людям, к материальному миру, духовным ценностям. Наш анализ художественного произведения в плане определения характера человека с помощью имен прилагательных показал, что прилагательные играют очень важную роль в изображении характера человека. В ЛСГ имен прилагательных входят такие слова, которые имеют общую сему «характер», причем, эта сема есть результат семантического согласования с именами существительными со значением лица.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва, 1999.
2. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. *Словарь эпитетов русского литературного языка*. Ленинград, 1979.
3. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1981.
4. Макарова Е.А. *Прилагательные характеристики лица в функциональном аспекте*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 1989.
5. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва, 1935 – 1940; Т. 1 – 4.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1986.

References

1. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov*. Moskva, 1999.
2. Gorbachevich K.S., Hablo E.P. *Slovar' 'epitetov russkogo literaturnogo yazyka*. Leningrad, 1979.
3. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1981.
4. Makarova E.A. *Prilagatel'nye harakteristiki lica v funktsional'nom aspekte*: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 1989.
5. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva, 1935 – 1940; T. 1 – 4.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 81.22

Kieva Z.H., Doctor of Sciences (Philology), Ingush Research Institute for the Humanities n.a. Ch.E. Akhriev, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Suhtigova M.M., Doctor of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

STRUCTURAL-GRAMMATICAL CHARACTERISTICS ADVERBIAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE INGUSH LANGUAGE. The article deals with the main types of structural and grammatical organization of dialect phraseological units Ingush language. The grammatical structure of adverbial phraseological units is extremely diverse: these formations can have the structure of a word combination, idiomatically nominating a phenomenon or a property of the real world. Phraseological units can be equal in sentence structure, in the number of components and expressed thought forming stable adverbial combinations. Analysis of linguistic material shows that the adverbial phraseological units in the Ingush language have sufficiently diverse structural models. Most incidence of phraseological model nomination type are used as a phrase.

Key words: idioms, adverbial phraseological unit, idiom as phrase noun, idiom, expression of structural-grammatical characteristics.

З.Х. Кисеа, д-р филол. наук, Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru
М.М. Султыгова, д-р филол. наук, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены основные типы структурной и грамматической организации наречных фразеологических единиц ингушского языка. Грамматическая структура адвербиальных фразеологических единиц чрезвычайно разнообразна: данные образования могут иметь структуру словосочетания, идиоматично номинирующего явление или свойство реального мира. Фразеологические единицы могут быть равны по структуре предложению, по количеству компонентов и выражаемой мысли формирующих устойчивые адвербиальные сочетания. Анализ языкового материала показывает, что адвербиальные ФЕ ингушского языка обладают достаточно разнообразными структурными моделями. Наиболее частотны фразеологические модели номинационного типа, оформленные как словосочетания.

Ключевые слова: фразеологизм, адвербиальная фразеологическая единица, фразеологизм-словосочетание, структурно-грамматическая характеристика.

На современном этапе развития фразеологии как лингвистической науки существенным моментом остается проблема структурной классификации фразеологизмов.

Фразеологическую единицу ингушского языка образуют сочетания слов, системно организованных и грамматически соотнесенных друг с другом. Компоненты устойчивых сочетаний обладают различными морфологическими свойствами и соответственно находятся между собой в неоднородных синтаксических отношениях. Соотнесенность фразеологического оборота с какой-либо частью речи определяет «характер грамматически стержневого слова» [1, с. 29]. Таким образом, структурная классификация фразеологизмов ингушского языка основывается на отнесенности основного элемента фразеологической единицы к определенной части речи, в нашем случае к наречию.

С точки зрения Н.М. Шанского, «фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [1, с. 100]. Отсюда признаки наличия диахронически оформившихся моделей фразеологизмов, их воспроизводимости рассматриваются как ядро в образовании устойчивых сочетаний. Адвербиальные ФЕ – это фразеологические единицы, соотнесенные с наречием, или лексико-грамматическим классом неизменяемых, как правило, слов, обозначающих признак действия, качества или предмета и выступающих в синтаксической функции обстоятельства или определения, реже – сказуемого [2].

Адвербиальные фразеологические единицы (далее – АФЕ) ингушского языка функционируют в качестве обстоятельств и выражают характеристику действия и степень качественной характеристики предмета. Критерием из разграничения часто служит словесное окружение, т.е. контекст, в нашем случае указывающий на их адвербиальную функцию. Причины возникновения трудностей некоторые ингушеды, в частности, С.У. Патиев, видят в том, что в эргативном ингушском языке у наречий нет той яркой морфологической оформленности, как, к примеру, в русском языке [3]. Хотя, на наш взгляд, наречие ингушского языка обладает достаточной морфосинтаксической оформленностью. АФЕ ингушского языка, представляющие по структуре словосочетания, номинирующие явления реальной действительности, выполняют функцию того или иного обычно морфологизированного члена предложения. Так, например, фразеологизм *кхийна нийсвенна* (букв. 'повзрослев выровнившись') 'взрослый, ставший молодым человеком' по своему лексико-грамматическому значению соотносится с наречно-деепричастными формами и в предложении выполняет функцию обстоятельства.

АФЕ ингушского языка, равные предложению, организованы по разнообразным синтаксическим моделям, представляющим собой тип синтаксических конструкций, который лежит в основе образования устойчивых сочетаний. Фразеологические единицы состоят из сложившихся и устоявшихся частей структурного целого, которые располагаются друг за другом в строго установленном порядке: *воацачо – валар арадоацаш, вар – вокхий а вергвоацаш* (букв. 'не имеющий – иметь не желая, имеющий – не возрадуется') 'не завидуя'.

В ингушском языке адвербиальные фразеологические единицы образуют двухкомпонентные и многокомпонентные структурные модели. Двухкомпонентные адвербиальные фразеологические единицы – это довольно многочисленная группа:

благаш клайдаллалца (букв. 'глаза пока не побелеют') 'все глаза проглядеть', *хайра доацаш* (букв. 'пользы не имея') 'напрасно', *юхьяьржа отта* (букв. 'лицом черным стать') 'попасть в сложное, неприятное положение'.

Также многочисленными являются многокомпонентные фразеологизмы: *циска мулаш яллалца* (букв. 'у кошки рога пока не появятся') 'вечно', *когал совгла ког ца боаккхаш* (букв. 'с шагу лишнего шага не делая') 'медленно, черепашьим шагом'.

Состав адвербиальных фразеологических единиц ингушского языка чрезвычайно разнообразен по структуре и значению, входящих в него компонентов. По типу строения адвербиальные фразеологические единицы представлены различными структурными моделями, которые расположены в порядке нарастания количества их компонентов:

1) имя существительное в Им. п. + деепричастие: *баге йийла* (букв. 'рот открыв') 'обомлев', *цог йоацаш* (букв. 'хвоста не имея') 'беспомощный', *безам боацаш* (букв. 'желания не имея') 'нехотя';

2) имя существительное + имя существительное + деепричастие: *дии бийсеи доацаш* (букв. 'день и ночь не имея') 'ни дня ни ночи', *ирази аьттуви болаш* (букв. 'счастье и удачу имея') 'в рубашке родился'. Эта модель адвербиальных фразеологизмов состоит из двух существительных, связанных между собой сочинительной связью, и деепричастной формы.

3) имя прилагательное + имя существительное в Им. п. + деепричастие: *цле цогла детташ* (букв. 'красный крик издавая') 'кричать истошным голосом', *доккха дог долаш* (букв. 'большое сердце имея') 'слишком высокого мнения';

4) имя существительное в Им. п. + наречие + существительное + послелог + имя существительное в Дат. п. + наречие: *сесаг дика цлен юкье, говр – дукъа* (букв. 'жена хороша дома посреди, лошадь – в упряжке') 'каждому свое';

5) имя существительное в М. п. + глагол + деепричастие: *дедлага ладуьела ваьлча* (букв. 'к телу прислушиваться начав') 'на пути к старости';

6) наречие + деепричастие: *атта лехалуш* (букв. 'легко обманываясь') 'прост как перст', *шахъа ваха* (букв. 'во весь дух') 'измощенно';

7) наречие + имя существительное в Им. п. + деепричастие: *дага хлама доацаш* (букв. 'на сердце ничего не имея') 'без задней мысли', *бага дирст йоацаш* (букв. 'во рту без уздечки') 'несдержанно';

8) наречие + имя существительное в Им. п. + деепричастие: *карта кларг хьакха* (букв. 'по забору палочкой проведя') 'ничтожная месть';

9) наречие + имя существительное + союз + деепричастие: *бага худар доаллаш санна* (букв. 'во рту каша будто есть') 'молчаливый, неразговорчивый'.

Часть адвербиальных фразеологических единиц ингушского языка отличается многокомпонентными грамматическими моделями:

1) четырехкомпонентные структуры: *шоайла почкъадаь хлама доацаш*

(букв. 'друг от друга скрыв ничего не имея') 'без утайки', *аьнначо тлера ког боаккхаргбоацаш* (букв. 'от сказанного ногу не снимая') 'прислушиваясь', *цхьа ког каша болаш* (букв. 'одну ногу в могиле имея') 'близок к смерти';

2) пятикомпонентные структуры: *венначунна тлера мерчи а доаккхаргдолаш* (букв. 'с мертвого саван способен стащить')

‘жадность без границ’, *фу да а ца ховш* (букв. ‘что есть не зная’) ‘не зная что’;

3) шестикомпонентные структуры: *венна а воацаш, дийна а воацаш* (букв. ‘умершим не будучи, живым не будучи’) ‘ни жив ни мертв’, *дахъа а дилла а моттиа йоацаш* (букв. ‘ни отнести, ни положить места нет’) ‘о каком-то сложном, трудном испытании’ [4].

Среди адвербиальных ФЕ ингушского языка отдельным пластом выделяются устойчивые сочетания с семантикой компаративности, обусловленной задействованием носителями языка различных ассоциативных отношений. Познавая мир, человек использует такие элементарные акты мышления как анализ и синтез, которые возможны благодаря выявлению свойств, признаков, качеств и их сравнения.

В основе адъективных сравнений выделяются, прежде всего, двухкомпонентные сочетания, когда один из них сравнивается с другим. Своеобразие данных ФЕ представляет собой описание свойств или действий посредством сравнения и сопоставления, структурным показателем которых в ингушском языке являются союзы типа: *санна* ‘подобно, будто, словно’, *мо* ‘как’, *мара* ‘только, только лишь’. Основной компонент адъективных сравнений обычно употребляется в своем прямом буквальном значении, например, *борз* ‘волк’, *пилхъа* ‘акробат’. Функция второго компонента всегда усилительная, так как он обозначает степень признака выраженного первым компонентом: *борз санна* (букв. ‘волк будто’) ‘агрессивно, злобно’, *пилхъа санна* (букв. ‘акробату подобно’) ‘стремительно’. Первый компонент выступает в качестве основания для сравнения, а второй указывает на объект сравнения.

Пресуппозитивный компонент – переменный элемент, находящийся в контексте: *цли яьлча санна* (букв. ‘пожар будто вспыхнул’) ‘как на пожар’, *бага худар доаллаш санна* (букв. ‘во рту каша будто есть’) ‘молчаливый, неразговорчивый’. Сравнительная группа характеризует свойство или действие, состояние через определенный образ, сопоставление с которым показывает, какие элементы задействует мышление речедеятеля для образования фразеологизма, основанного на сравнении. Еще одно отличительное свойство компаративных фразеологизмов – это строго закрепленная сочетаемость устойчивого сравнения с избранными именами, наряду с наречиями, деепричастиями. Это позволяет относить компаративные фразеологизмы обычно к двучленным или многочленным структурам. Сравнительные обороты, выполняющие в предложении функцию обстоятельства образа действия, употребляются в постпозиции к существительному и глагольным формам, при этом пунктуационно они не выделяются: *сармак санна* (букв. ‘как дракон’), *говр санна* (букв. ‘как лошадь’), *згъавича санна* (букв. ‘сошедший с ума будто’) [5].

Таким образом, анализ языкового материала показывает, что адвербиальные ФЕ ингушского языка обладают достаточно разнообразными структурными моделями. Наиболее частотны фразеологические модели номинационного типа, оформленные как словосочетания. К менее частотным относятся структурные модели, идентифицируемые с предложением. Характер употребления структурных фразеологических моделей, соответствующих словосочетанию и/или предложению, отражают синхронную картину функционирования АФЕ в ингушском языке.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*: учебное пособие для вузов. Москва, 1985.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва, 1990.
3. Патиев С.У. *Структурно-семантическая характеристика устойчивых сочетаний ингушского языка*. Магас, 2007.
4. Киева З.Х., Султыгова М.М. *Современный ингушский язык. Лексикология и фразеология*. Магас, 2017.
5. Оздоева Ф.Г. *Ингушско-русский фразеологический словарь*. Нальчик, 2003.

References

1. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1985.
2. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva, 1990.
3. Patiev S.U. *Struktarno-semanticheskaya harakteristika ustojchivyh sochetanij ingushskogo yazyka*. Magas, 2007.
4. Kieva Z.H., Sultygova M.M. *Sovremennij ingushskij jazyk. Leksikologiya i frazeologiya*. Magas, 2017.
5. Ozdoeva F.G. *Ingushsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Nal'chik, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 821.161.1

Sirazhudinov R.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

IDIOMS GODOBERIN LANGUAGE THAT EXPRESSE THE IMAGE OF A MAN. This is the first attempt of analysis of phraseological units in Godoberin unwritten language that expresses the image of man. A study of somatic system in Godoberin phraseological units with the meaning of an image of a man solves a number of very important and complex issues relating to the relevant units in general. It is noted that among the phraseological units of the language under study that characterize the mental abilities of a person, the most frequently used means of expressing expressiveness is imagery based on metaphorical transfer. Figurativeness of phraseological units in Godoberin is often based on unrealistic situations and paradoxes that allows to enhance the expressive potential inherent in the semantics of the data units.

Key words: Godoberin language, phraseological units, national culture, stable combination of emotionally-expressive expressions.

Р.М. Сиражудинов, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ГОДОБЕРИНСКОГО ЯЗЫКА, ВЫРАЖАЮЩИЕ ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА

В данной работе впервые предпринята попытка анализа фразеологических единиц бесписьменного годоберинского языка, выражающих образ человека. Исследование соматических фразеологических единиц годоберинского языка со значением «образ человека», позволяет решить целый ряд очень важных и сложных вопросов, касающихся значимых единиц в целом. Отмечается, что среди фразеологизмов исследуемого языка, характеризующих умственные способности человека наиболее часто используемым средством выражения экспрессивности, является образность, основанная на метафорическом переносе. Образность фразеологизмов в годоберинском языке зачастую основана на нереальных ситуациях и парадоксах, что позволяет усилить экспрессивный потенциал, заложенный в семантике данных единиц.

Ключевые слова: годоберинский язык, фразеологизмы, национальная культура, устойчивые сочетания, эмоционально-экспрессивные выражения.

Названия частей тела являются активными компонентами в образовании фразеологизмов годоберинского языка. На первом месте по фразеобразовательной активности стоят слова, обозначающие *руку, сердце, глаза, голову*. Названные компоненты наиболее точно отражают чувственную (глаз) и логическую (голова) ступени познания, а также мерло его истинности – практику (рука). Эти компоненты ФЕ относятся в своем самостоятельном употреблении к высокочастотной зоне лексического состава, к его наиболее древней, исконной и социально значимой части.

Как наблюдают исследователи, «в последнее время отмечается все возрастающее внимание к теме человеческого фактора в языке, переход от лингвистики «имманентной» к «лингвистике антропологической, предлагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью» [1, с. 39].

В данной работе впервые делается попытка анализа фразеологизмов годоберинского языка, выражающих образ человека. В настоящее время происходит пополнение годоберинского языка все новыми фразеологическими оборотами, которые постоянно возникают в речи и, активно употребляясь, входят во фразеологический состав языка, обогащают его новыми выразительными средствами. Со страниц газет и журналов, из радио и телепередач, с театральных и эстрадных подмостков звучат и входят в речь носителей языка всё новые и новые образные словесные комплексы. Лавинообразность процесса фразеобразования требует со стороны исследователей языка всестороннего наблюдения, инвентаризации и изучения, т.к. этот процесс связан с вопросами культуры речи, проблемами преподавания языка и овладения правилами поведения, общими проблемами речевого общения.

Как известно, средствами экспрессивной выразительности фразеологизмов является метафоричность и образность. Важность образности фразеологизмов заключается в том, что именно этот признак лежит в основе всех остальных их выразительных качеств: «эмоциональности», «оценочности», «экспрессивности».

Среди фразеологизмов, характеризующих умственные способности человека наиболее часто используемым средством выражения экспрессивности, является образность, основанная на метафорическом переносе. Некоторые образные ассоциации приводят к созданию на основе метафорического переноса целого ряда фразеологизмов. Например, ум часто ассоциируется с чем-то светлым, а глупость – с чем-то темным: *гъажибе-ч1у гыла вани бук1ур* «иметь голову на плечах», *квану чирахъи* «светлая голова», *синдил пачалихъи* «темное царство».

Поскольку ум человека связывается у многих народов с представлением о наличии головы, именно этот компонент наиболее активно входит в состав многих фразеологизмов, являясь основой метонимического переноса. В фразеологическом фонде годоберинского языка имеется большое количество фразеологизмов со значением головы. Например: *г1урхъилару вуна ах-1макъав* «крайне глупый, тупой», *г1адалаб вани; гынуб л1ирл1и ивуч1ибу вани* «дурья голова» (башка) и т. д.

Фразеологические единицы данной группы могут выражать отношение к себе и другим людям (жалость, эгоизм, уважение, человеколюбие, сочувствие, сострадание, благодарность, неблагодарность, гордость, зависть, злословие) [2, с. 13].

Единицы с данным компонентом в годоберинском языке можно разделить на несколько семантических групп:

1) **необычное, невозможное в действительности свойство или состояние головы (мозгов):** *ц1инк1ух1алахъи г1акълу ц1ини* «сохранить ясный ум», *мучулади бец1ибу вани* «ветер в голове», *хъазамалъи х1ани* «чугунные мозги», *лъудал1и г1адаллах* «деревянные мозги», *ванал1и х1ани такъял1и бакила идабу* «мозги набекрень» и т.д.

2) **необычный объект, находящийся в голове, что-то лишнее, или наоборот нехватка чего-либо:** *хвахабал1и вани бец1ибу* «голова соломой набита», *ванал1и гыну г1ахуач1еу-ч1уре ивуч1ибу* «каша в голове», *ванал1и х1ани квалъи* «извилины в голове маловато, не хватает»;

3) **отсутствие головы – вани биххи** «потерять голову», *вани ххарадатада; ххарадибу вани; квалъи къураму* «голова идёт кругом», *вани биххали* «терять голову», *буккибула буккичибула ванал1и бец1али* «набивать голову»;

а) **фразеологизм – ваналару шунк1уха бац1енди; гыкы бац1енди** «с головы до пят» означает человека со всеми его

особенностям, целиком и полностью. Символическое значение слова *вани* «голова» в годоберинской фразеологии, как и других аваро-андо-дидойских языках, представляет всего человека;

б) **одних случаях характеристика человека даётся прямо – беч1удассу вани** «пустая голова», *г1акълуп1и вани* «умная голова»;

в) **в других метафорически – дабагъил1и бет1ер, г1ан-таб вани** «дубовая голова».

г) **другое символическое значение слова – г1акълу; пи-кру; лъай; г1акълуада идабу** «рассудок». Фразеологизмы *рак-1вач1уру т1аг1ин* «потерять голову, вылететь из головы», *вани ххарадала* «морочить голову», *ванал1и мунечи* «не идёт в голову», *ванал1и т1инк1идали, ванал1и т1инни* «вбить в голову» реализуют данное значение. Как указывает М.М. Магомедханов «часть ФЕ имеет иносказательное, переносно-образное значение, в котором моральная норма и моральная оценка выражаются синкретично» [3, с. 27].

В годоберинском языке существует множество фразеологизмов со словом *лела* «рука». И в аварском языке слово *лела* «рука» входит в состав около 115 фразеологизмов. Это связано с тем, что ещё с древнейших времён рука была орудием труда человека. Наши предки осознавали понятие «иметь» прежде всего, как то, что находится в руках. В годоберинском языке это проявилось в выражениях, связанных со значением: *хъато бикки; кынкышцалу хъато бикки* «держать в руках», *кверде бачине; хъато бишали* «прибавить к рукам», *хъато бикку; квадуру к1а-тин бештич1а* «не выпускать из рук» и т. п. Без участия рук не обходится акт обмена, купли, продажи. Так, фразеологизм *из рук в руки* связан с обычаем, проданную скотину передавали из рук в руки. С давних пор одно из значений слова *лела* /*квер* «рука» символизировала власть. Отсюда и возникли фразеологизмы, дошедшие до наших дней: *лелибе рещти* «давать волю рукам», *рехъич1а ях1и игы йихинч1ибу адами; т1орда рехъабу адами; лелибе реххила адами* «иметь длинные руки» [4].

С помощью слова *лела* «рука» характеризуют человека с точки зрения трудолюбия, умения, моральных качеств: *мисидил1и лелибе* «быть мастером на все руки»; *гыла-гыкы лелибела рук1алич1а*; «не покладая рук», *лелибе гыкы-гылала рук1алу вугы; х1алхыхъи вереху вугы* «сидит, сложа руки». Особая группа фразеологизмов характеризует человека в определённом состоянии, в определённые моменты жизни: *лела ссебаху мунечи, игъал1и къасди ивучи, лела гырц1али йихенчи* «рука не поднимается», *ц1акъда идал1и; гыра бук1и; лелибе кунукатада, лелибеда кунуката* «руки чешутся».

Довольно активно во фразеологии участвуют слова, называющие органы чувств *гъат1ук1а* «ухо», *гъайи* «глаз», *мигъар* «нос». По нашим подсчётам в годоберинском языке насчитывается более 40 фразеологизмов со словами *гъант1ук1а* «ухо». О внимательном или невнимательном слушании говорят фразеологизмы: *ц1иву хабарахъи гъант1ук1а рикки къач1ада* «ушки на макушке», *гъант1ука шуцин* «нашептать в уши», *риха икунда* «пропускает мимо ушей», *раша г1адахъ бахич1а* «ухом не шевелит». Способ наказания детей у годоберинцев сохранился в выражениях *гъант1ук1абе кьурин* «надрать уши».

Существует много выражений, в которых слово *гъайи* «глаз» получило особое, фразеологически связанное значение: *ч1иквар гъабел1и сабалъу* «за красивые глаза», *индала хъадабу; гъабе ричики; гъадиб маа ххулин* «глаза на мокром месте», *целагу-бардур гьересабе иссира т1атани* «раскрыть глаза кому – то», *гъади маа ххулин* «пустить слезу», *живда вецциду адамике бужали* «пустить пыль в глаза», *гъадиб даан кквани* «колоть глаза». Довольно активно во фразеологии годоберинцев используется и лексема *мигъар* «нос»: *мигъарахъуру гулати* «говорить себе под нос», *эбидала багъана ивуч1а* «комар носа не подточит» и др.

Таким образом, исследование соматических фразеологических единиц годоберинского языка со значением «образ человека», позволяет решить целый ряд очень важных и сложных вопросов, касающихся значимых единиц в целом. С помощью исследования данных ФЕ можно создать представление о миропонимании человека и окружающей его действительности, богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной и ментальной жизни годоберинцев. Образность фразеологизмов, как и в других кавказских языках, в годоберинском языке зачастую основана на нереальных ситуациях и парадоксах, что позволяет усилить экспрессивный потенциал, заложенный в семантике данных единиц.

Библиографический список

1. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии. *Вопросы языкознания*. 1997; 6.
2. Гасанова У.У. *Лексика и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Автореферат ... доктора филологических наук. Махачкала, 2012.
3. Магомедханов М.М. *Очерки по фразеологии аварского языка*. Махачкала, 1972.
4. Саидова П.А. *Годоберинско-русский словарь*. Махачкала, 2006.

References

1. Dobrovolskij D.O. Nacional'no-kul'turnaya specifika vo frazeologii. *Voprosy yazykoznanija*. 1997; 6.
2. Gasanova U.U. *Leksika i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka*. Avtoreferat ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
3. Magomedhanov M.M. *Ocherki po frazeologii avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1972.
4. Saidova P.A. *Godoberinsko-russkij slovar'*. Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 821.161.1

Amirova P.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Uruzbekova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian language and literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

FUNCTIONAL AND STYLISTIC ANALYSIS OF FORMS OF INDICATIVE MOOD IN V. M. SHUKSHIN'S STORIES. The work studies the grammatical category of mood that expresses the ratio of the point of view of the speaker to the reality. Inclination of the verb, considerable interest represents a specific operation forms inclinations in works of art. The task of the article is a functionally stylistic analysis of forms of verbs in works by V.M. Shukshin. The paper studies the creative work of V.M. Shukshin, because it has its specifics. In stories by Shukshin it is stated that forms of saying that show inclination prevail, they defined the genre of the story.

Key words: grammatical category, indicative mood, subject, action, perfect, aorist.

П.Р. Амирова, канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.М. Урузбекова, канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО–СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМ ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Наклонение – грамматическая категория, выражающая отношение действия, названного глаголом, к действительности с точки зрения говорящего. Значительный интерес представляет конкретное функционирование форм наклонений в художественных произведениях. Цель нашей статьи – функционально – стилистический анализ форм изъявительного наклонения в языке произведений В.М. Шукшина. В его произведениях органично сочетаются книжный и разговорный пласты языка, что позволяет проследить употребление форм наклонений более полно.

Ключевые слова: грамматическая категория, изъявительное наклонение, речь, субъект, действие, перфект, аорист.

В.М. Шукшин – своеобразный и цельный талант со своей нравственной программой, своим представлением о современном человеке. Все стилевые и прочие особенности творческого почерка Шукшина идут от жизни, от характеров и судеб, которые он стремится передать, и от своеобразия его художественного метода в целом [персонификация, слух, ощущение тайны национальности и другие свойства его таланта]. Это подтверждают и сами его рассказы, и публицистика, и рабочие записи. Материалом для исследования послужили произведения В.М. Шукшина: «Космос, нервная система и шмат сала», «Дядя Ермолай» и «Калина красная». В рассказах В. Шукшина преобладают формы изъявительного наклонения, что определяется жанром рассказа: это повествование о том, что было, что есть, что будет. Иногда какой-нибудь временной план повествования преобладает. Для примера рассмотрим употребление форм изъявительного наклонения в рассказе «Космос, нервная система и шмат сала» [1]. В тексте рассказа употреблено свыше 78 форм изъявительного наклонения. Из них свыше 10 форм с имперфектным значением; 10 форм – с аористическим значением; 5 форм – с перфектным значением; 19 форм – со значением будущего времени; 7 форм – со значением актуального постоянного действия; 6 форм – актуального повторяющегося действия; 10 форм – актуального расширенного действия; 7 форм – актуального конкретного действия; 4 формы – неактуального настоящего действия.

Анализ значений форм настоящего времени

I. Формы актуального настоящего времени. Это значение представляет собой сочетание семантического признака конкретности, временной локализованности действия с признаком отнесенности действия к моменту речи. Несовершенный вид

вносит в этот семантический комплекс элемент процессности. Рассмотрим варианты данного значения.

1.1. Актуального конкретного действия. Выражается конкретное действие, протекающее [длящееся] именно в момент, точнее – период речи. Фактически действие может быть начато до ситуации речи и продолжено в будущем, но это никак не выражено и не подчеркнуто; внимание сосредоточено на том, что происходит в момент речи. Например: *Он ненавидит их за то, что они уехали в город*. «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 6]. *Юрка тоже хочет окончить десятилетку*. [1, с. 6]. *Старик молчит, глядя на огонь*. [1, стр. 7]. *Юрка поскрипывает пером*. [1, с. 5]. *Кончаюсь...* [1, с. 5]. *Старик смотрит сверху страдальчески и с любопытством*. [1, с. 5]. *Евстигнейчу хоть тошно, но он невольно усмехается. Ларек наши берут, – пояснил один*. [1, стр. 250].

1.2. Актуального расширенного действия. Действие осуществляется в момент речи, но не только в этот момент: оно охватывает также более или менее обширный отрезок прошлого; может предполагаться и продолжение его в будущем. В этом типе употребления настоящего несовершенного, как и в предшествующем, форма несовершенного вида выступает в конкретном – процессном значении: *Юрка иногда удивляет его своими познаниями*. «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 5]. *У нас из деревни двое так учатся*. [1, с. 7].

1.3. Актуального постоянного действия. План настоящего может быть расширен настолько, что речь идет уже о чем-то постоянном. Несовершенный вид в таких случаях выступает в постоянно – непрерывном значении. Отнесенность действия к плану настоящего постоянного может быть подчеркнута и конкретизированием обстоятельствами типа «постоянно», «всю

жизнь». Может быть, однако, выражено и без указанных обстоятельств.

Оно обуславливается общим смыслом высказывания – констатацией постоянных закономерностей, описанием местности, постоянных природных явлений или внешности человека: *Наоборот, им мало платят* [стр. 7]. *Что у вас говорят про его?* [1, с. 8]. *А почему тогда столько людей молятся?* [1, с. 8].

2. Форма неактуального настоящего. Неактуальность заключается в отсутствии указания на отнесенность действия к моменту речи. Основной разновидностью настоящего неактуального является абстрактное настоящее. За пределами настоящего остаются случаи, когда обозначаются конкретные единичные действия, но такие, которые не происходят в момент речи. Признаком абстрактного настоящего является нелокализованность действия во времени. Действие не прикреплено к какой-то точке или к одному определенному отрезку настоящего:

а) Особой разновидностью абстрактного настоящего является «настоящее качественное»: выражающая данный оттенок форма настоящего времени может сочетаться с полными и краткими формами прилагательных, а также с именным сказуемым, выраженным именем существительным: *Никому до этого не касается* «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 7]. *А они, случайно, не знают, отчего человек с похмелья хворает?* «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 6].

б) Настоящее потенциальное. Поскольку обозначается действие обобщенное, данный тип функционирования нашей формы относится к абстрактному настоящему. Модальная окраска, сочетаясь с временным значением, создает модально-временные оттенки [2, с. 13]. Это и дает основание выделять «настоящее потенциальное» как особую разновидность абстрактного настоящего: *Как черти копытцами толкут, в господу мать*. «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 5].

Анализ значений форм прошедшего времени. Прошедшее совершенного вида

Прошедшее время несовершенного вида обозначает факт прошлого, безотносительно к его пределу, к его результату, к его последствиям для настоящего. Прошедшее время несовершенного вида, представляя прошлое действие в его течении, а не в его результате, живописно и изобразительно. Оно употребляется в тех случаях, когда внимание привлекается не к движению и смене прошедших действий, а к воспроизведению самих этих действий в их течении: *Раз в месяц – с пенсии – Евстегнейч аккуратно напивался и после этого три дня лежал в лежку*. «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 5].

Прошедшее несовершенное конкретное единичного действия [имперфектное значение] основано на сочетании аспектуально-темпорального признака временной локализованности действия и чисто темпорального признака отнесенности этого действия к прошлому. Несовершенный вид в данном случае выступает в конкретно – процессном или постоянном-непрерывном значении. Рассматриваемая разновидность прошедшего несовершенного параллельна актуальному настоящему. Однако этот параллелизм не является полным. Различие между значениями прошлого и настоящего не сводится к простому сдвигу временной отнесенности. Так, в прошедшем времени мы не найдем соответствия значению расширенного настоящего. Положение настоящего на грани между прошлым и будущим обуславливает те особенности функционирования грамматической формы настоящего времени, которые не повторяются в прошедшем и будущем временах. Приведем несколько примеров: *хворал, сидел, учил, стонал*. Все эти глаголы обозначают длительное, незавершенное действие, все относятся к прошлому: *Лежал на печке, стонал* [1, с. 5]. *Учителя, што ли, рассказывали?* [1, с. 6]. *Это тогда считалось, что человек должен обязательно пить* [1, с. 5]. *Старик долго молчал на это* [1, с. 8]. *Молодые люди по второму разу, с почтением подавали руки*. «Калина красная» [с. 252]. *Шаги его громко отдавались в пустой улице* [1, с. 257].

Прошедшее время совершенного вида

В формах совершенного вида на -л- современные исследователи подчеркивают значение такого прошедшего действия, результат которого остается налицо. Выражение «факта, совершающегося и пребывающего донныне» или выражение состояния

как продукта осуществленного действия, обозначение «совершившегося результата», остающегося при отсутствии противоположений вплоть до «до момента речи», – таково, по определению наиболее тонких лингвистов, основное значение формы прошедшего времени совершенного вида. Частные значения формы прошедшего совершенного – перфектное и аористическое [1, с. 12].

Совершенное прошедшее с перфектным значением

Выражает прошедшее действие, результаты которого актуальны для более позднего временного плана – настоящего или прошлого.

Отлегло малость, в креста мать. «Космос, нервная система и шмат сала» [с. 9]. *Что ты привязался с этой печкой?* [1, с. 9]. *Сейчас прибавили, правда, но все равно...* [1, с. 7]. *В книгах написано...* [1, с. 6]. *О – о: .. опять накатило! Всё, мать-перемать...* [1, с. 6]. *А что это тебя в сельское хозяйство-то потянуло?* «Калина красная» [с. 244].

Совершенное прошедшее с аористическим значением

Выражает действие как конкретный факт прошлого [никаких других семантических признаков нет, – в частности, нет указания на последствия, актуальные для более позднего временного плана]: *Отец утонул на лесосплаве*. «Космос, нервная система и шмат сала» [с. 6]. *Привет! – воскликнул Юрка...* [1, с. 9]. *Юрка взял было учебник химии, не старик застонал, обхватил руками голову*. [1, с. 6].

Анализ значений форм будущего времени

1. *Будущее конкретное*. Обозначает действие, которого еще нет, поэтому процессность во многих случаях оказывается ослабленной или совсем отсутствует: *Теперь голова будет лучше соображать*. «Космос, нервная система и шмат сала» [с. 14]. *Приведу ее в стойло... поставлю*. «Калина красная» [с. 244]. *По пять трудней не сниму*. «Дядя Ермолай» [1, с. 91].

2. *Будущее время постоянного действия*. Лексическое значение глагола обозначает длительное и непрерывное действие.

3. *Будущее повторяющегося и обычного действия*. Лексическое значение глагола в этих случаях таково, что действие не воспринимается как разворачивающийся конкретный процесс. Такие действия могут быть представлены или как повторяющегося, или безотносительно их повторяемости/неповторяемости – как обобщенные факты.

4. *Будущее обобщенного факта*. Обозначает не просто действие в будущем, а желание или нежелание его производить, отказ от действия, уверенность в том, что оно будет или не будет производиться: а) В контексте, где представлен вопрос о том, будет ли производиться действие, внимание сосредоточено не на том или ином характере действия, а на самом факте – будет оно или нет. Отсюда логическое ударение на вспомогательный глагол: *Ноги вытянешь, пока дойдешь до хирурга-то*. «Космос, нервная система и шмат сала» [1, с. 7]. б) При выражении отказа от осуществления действия также важен не тот или иной характер протекания действия, а самый факт [3, с. 24]. в) выражение уверенности в том, что действие будет или не будет производиться. Модальный оттенок уверенности здесь подчеркивается постпозицией вспомогательного глагола. *В том-то и дело, что не будет*.

В.М. Шукшин почти не использовал в рассказе «Космос, нервная система и шмат сала» форму неактуального настоящего, что говорит о локализованности во времени, изображаемого писателем в событиях. В его рассказах присутствует указание на конкретный отрезок времени до и во время момента речи. Абстрактность во времени писателю чужда. Из приведенных примеров ясно, что прошедшее время для В.М. Шукшина не совсем характерно. Прошлое действие не остается в прошлом: оно как бы дает отпечаток и в настоящем, а может быть и с продолжительностью на будущее. Примеров форм будущего времени в рассказах «Космос, нервная система и шмат сала», «Дядя Ермолай» и в повести «Калина красная» мало. Будущее время, как правило, выражает мечты, надежды на будущее. Герои же В. Шукшина живут настоящим временем, не думая о завтрашнем дне, не вспоминая вчерашнего, живут в реальном мире. По этой причине в рассказах В.М. Шукшина преобладает настоящее время.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. *Избранные произведения*: в 2 т. Рассказы. Москва, 1976; Т. 1.
2. Бондарко А.В. *Вид и время русского глагола [значение и употребление]*. Москва, 2002.
3. Мучник И.П. *Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке*. Москва, 1971.

References

1. Shukshin V.M. *Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. Rasskazy*. Moskva, 1976; T. 1.
2. Bondarko A.V. *Vid i vremya russkogo glagola [znachenie i upotreblenie]*. Moskva, 2002.
3. Muchnik I.P. *Grammaticheskie kategorii glagola i imeni v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Moskva, 1971.

Статья поступила в редакцию 06.08.18

УДК 811.351.22; 811.411.21

Omarov A.A., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department Dagestan State University, (Mahachkala, Russia),
E-mail: arturorient@mail.ru

SOMATISM BEKI "HEAD" IN CONCEPTUALIZATION OF A LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD OF THE DARGINS AND THE ARABS. The article describes conceptualization of objective reality in phraseological space of a sememe *bekl* "head" in the Dargin and the Arabic languages. The relevance of the problem is that the anthropocentric paradigm of modern linguistics view of the world of the Dargin language codified by somatic means in comparison with Arabic equivalent has not studied. The task of the work is to detect the specific features of motivation of phraseological representation of reality with reliance on the ontology *bekl* "head" in the Dargin and the Arabic languages. The novelty of the research is that in Dagestan linguistics the parameters of conceptualization of objective reality with reliance on the ontology of *bekl* in the Dargin and the Arabic ethnoses are defined. The subject of the research is the phraseological space of somatism *bekl* in the Dargin and the Arabic languages. The idioms with the component of "head" taken from the lexicographical sources of the Dargin and the Arabic languages serves as the material for research. The method of the research is the comparison of phraseological units with the closest meanings and the description of the internal form with reliance on the ontology of the extralinguistic prototype. The results of the research show that the Dargin and Arabic languages conceptualize the objective reality with reliance on various features of the ontology of "head". The results of the work can be used in the practice of teaching the Dargin and Arabic languages in higher education.

Key words: phraseologism, prototypical situation, denoter, conceptualization, compositional semantics, ethnic consciousness, verbalization, Dargin language, Arabic language.

А.А. Омаров, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: arturorient@mail.ru

СОМАТИЗМ «ГОЛОВА» В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ДАРГИНЦЕВ И АРАБОВ

Статья посвящена описанию концептуализации объективной реальности во фразеологическом пространстве семемы «голова» в даргинском и арабском языках. Актуальность затронутой проблемы обеспечивается тем, что в антропоцентрической парадигме современного языкознания картина мира даргинского языка, кодифицированная соматическими средствами в сопоставлении с арабскими эквивалентами не исследовалась. Цель работы – выявление особенностей мотивации фразеологической репрезентации реальности с опорой на онтологию «головы» в даргинском и арабском языках. Новизна работы в том, что в ней впервые в дагестанском языкознании определяются параметры концептуализации объективной реальности на основе онтологии прототипа «голова» в даргинском и арабском этносах. Предмет исследования – фразеологическое пространство соматизма «голова» в даргинском и арабском языках. Материалом исследования послужили устойчивые сочетания слов даргинского и арабского языков с компонентом «голова», извлеченные нами из лексикографических справочников. Метод исследования – сопоставление фразеологизмов с наиболее близкими значениями и последующее описание внутренней формы с опорой на онтологию экстралингвистического прототипа. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что даргинский и арабский языки концептуализируют объективную реальность с опорой на различные особенности онтологии «голова». Практическая ценность работы в том, что ее результаты могут быть использованы в практике преподавания даргинского и арабского языков в высшей школе.

Ключевые слова: фразеологизм, прототипическая ситуация, денотат, концептуализация, композиционная семантика, этническое сознание, вербализация, даргинский язык, арабский язык.

Антропоцентрическая парадигма, получившая признание в отечественной лингвистике, оказала существенное влияние и на дагестанское языкознание. Корреляция «человек – язык» исследуется не только в плане глоттогонии [1] и реконструкции исторической памяти слова [2], но и в аспекте концептуализации одних и тех же прототипов в языках различных типологий [3; 4; 5; 6; 7; 8 и др.]. Однако материалы даргинской соматической фразеологии в сопоставлении с арабскими коррелятами не отмечены.

Анализ справочной литературы даргинского и арабского языков позволил выявить 155 фразеологизмов с компонентом *bekl* «голова» в первом языке и 54 устойчивых сочетаний слов – во втором. При этом корпус фразеологизмов даргинского языка группируется в 19 тематических групп, 39 фразеологических единиц несводимы к единому кластеру. Фразеологическое пространство соматизма رأس «голова» подразделяется на 14 тематические единицы, 19 устойчивых сочетаний несводимы к единой теме.

Сопоставительный анализ фразеологизмов выявил одну прототипическую ситуацию, концептуализированную одинаково и в даргинском, и в арабском языках: когда человек находится в затруднительном положении и не знает, что делать, он хватается за голову. Этот вербализованный значимый знак телодвижения в сознании даргинцев и арабов есть концептуализа-

ция нерешительности, трудности принятия решения, ср.: *Бекл буциб* – букв. «голову схватил», т. е. «стал думать, не зная что делать» [9, с. 22]. Как следует из контекста семема «рука» подразумевается. Однако этот соматизм может быть составным компонентом фразеологической единицы, ср.: *Келпра някълл бекл буциб* – букв. «двумя руками голову схватил», т. е. «глубоко задумался» [9, с. 118]. Полагаем, что синтагма *бекл буциб* является стяжением более распространенного варианта *келпра някълл бекл буциб*.

Остальные устойчивые сочетания слов с семемой «голова» в сопоставляемых языках не имеют фразеологических эквивалентов.

В даргинском языке ментальные способности эксплицируются следующими фразеологизмами с компонентом *бекл* «голова»: *Духуси бекл* – букв. «умная голова», т. е. «умный человек» [9, с. 81]; *Бурги перти адамти саби* – букв. «головы (мн. ч.) имеющие люди есть», т. е. «умными людьми являются» [9, с. 31]; *Бекл чевси* – букв. «с головой», т. е. «с умом и со здравым смыслом» [9, с. 25]; *Бекл биалли* – букв. «если голова будет», т. е. «если действовать с умом» [9, с. 22]. Метафорическая «работа» головы репрезентирует умственные способности, ср.: *Бекл бузули саби* – букв. «голова работает», т. е. «человек с ясными мыслями и умом» [9, с. 22]. И, наоборот, неспособность головы «работать» представляется в сознании даргинцев как отсут-

ствие умственных способностей, ср.: *БекI хлебузули* – букв. «голова не работает», т. е. «не соображает» [9, с. 25].

Много думающий даргинец представляется человеком, которому «запутали голову», ср.: *БекI бархахъиб* – букв. «голову запутал», т. е. «заставил много думать» [9, с. 22].

Следует отметить, что в даргинском языке «голова» по метонимии номинирует «ум», в то время, как в арабском языке указывается на наличие ума в голове.

В арабском языке ментальная деятельность, кодифицированная фразеологическими средствами, в большей степени воспринимается как разум. Араб становится разумным в случае «возвращения ума в голову», ср.: *أعاد عقله إلى رأسه* – «образумить кого-либо» [10, с. 529], букв. «вернуть ум в голову».

Если же ум «не возвращается в голову», то личность воспринимается как лишившийся ума, ср.: *لم يعد في رأسه عقل* – «ум за разум зашел» [10, с. 483], букв. «не возвратился в его голову ум».

В сознании арабов «наличие ума в голове» свидетельствует также о самостоятельности человека, ср.: *في رأسي عقل أفكر به* – «у меня своя голова на плечах» [10, с. 122], букв. «в моей голове есть ум, которым я размышляю».

Патология ментальных способностей вынуждает араба метафорически «уходить со своей головой», ср.: *ذهب رأسه* – «сойти с ума» [11, с. 487], букв. «ушел со своей головой».

В даргинской ментальности случай «прихода ума, мысли в голову» отмечены единично, но и в этом случае речь идет не столько о разуме, сколько о способности мыслить, ментальной деятельности, ср.: *БекIлизи хлебаклиб* – букв. «в голову не пришло», т. е. «не смог осмыслить» [9, с. 24].

Пожелание быть рассудительным, быть в здравом уме в сознании даргинцев представляется как «привязывание головы», ср.: *БекI бигъен, бячайчи* – букв. «привяжи голову, пока разобьется», т. е. «будь рассудительным» [9, с. 22].

«Не думать о плохом» в даргинской этничности номинируется как «убрать из головы плохие мысли», ср.: *БекIларад вайти пикруми гъарахъдара* – букв. «из головы плохие мысли отдала», т. е. «не думай о плохом» [9, с. 24].

Когда хотят, чтобы человек задумался о последствиях, ему говорят: *Хлепа бекI кабирхъуси мер халбара* – букв. «подумай о месте, куда положишь свою голову», т. е. «подумай, где ты находишься», «подумай о последствиях» [9, с. 181].

Одна и та же прототипическая ситуация головокружения даргинцы и арабы воспринимают по-разному. Данная патология головы для даргинцев является признаком того, что голова «перестает думать», ср.: *БекI шурбухъи саби* – букв. «голова вскружилась», т. е. «голова перестала думать» [9, с. 25].

В арабском языке головокружение может репрезентировать ментальную сущность «обман», ср.: *أدار رأسه* – «вскружить голову; обмануть» [11, с. 126], букв. «вращать, крутить голову».

Выражение «заговаривать зубы» в арабском языке передается как «шутить, играть с головой», ср.: *لعب برأسه* – «заговаривать зубы» [11, с. 205], букв. «шутить, играть с головой».

Кружение головы вследствие слабости вестибулярного аппарата в сопоставляемых этносах концептуализируется с различной мотивацией. В даргинском языке в этом случае имеет место метафорический перенос «кружение → кружение головы

→ кружение вследствие слабости вестибулярного аппарата», ср.: *БекI ласбиклескабиб* – букв. «голова начала кружиться», т. е. «голова вскружилась» [9, с. 24]. Другой вариант рассматриваемого фразеологизма включает коннотацию тошноты, ср.: *БекI шурбухъун* – букв. «голова вскружилась», т. е. «начало тошнить» [9, с. 25].

В арабском языке головокружение вследствие слабости вестибулярного аппарата репрезентируется как неспособность отличить голову от ног, ср.: *لا يعرف رأسه من رجله* – «голова кружится» [11, с. 120], букв. «он не различает голову от ног». Однако возможна и одинаковая мотивация этой ментальной сущности. В арабском языке аналогично даргинскому кружение головы может быть метафорой от реального действия вращения окружающей действительности, ср.: *دار رأسه* – «голова пошла кругом» [11, с. 120], букв. «закружилась его голова».

Исторически сложилось так, что смертное наказание приводилось в исполнение реальным отрубанием головы. Данная прототипическая реальность стала мотивационной базой концептуализации смертного наказания. Эта особенность явилась основой для одинаковой концептуализации семемы «насильственная смерть» или «наказание вообще» в сопоставляемых языках, ср.: дарг. *БекI чебъяхъес* – букв. «голову отрубить», т. е. «убить, казнить» [9, с. 25]; араб. *قطع الرأس* – «обезглавить» [10, с. 647], букв. «отрезать голову»; дарг. *БекI арцахъур* – букв. «голову заставили полететь», т. е. «отрубили голову, убили» [9, с. 22]; араб. *طير رأسه* – «обезглавить» [10, с. 488], букв. «заставить полететь голову».

Однако в даргинском языке приведенное единство концептуализации «лишения головы» может иметь различные коннотации эмотивного характера. В даргинской этничности «лишение головы» видится также по результату деяния, ср.: *БекI кабикиб* – букв. «голова упала», т. е. «голову отрубили» [9, с. 23]; *БекI кебъяхъили къадала лайбиклис* – букв. «голова отрезав в пропасть брошу», т. е. «убью и брошу в пропасть» (в смысле никто и не найдет) [9, с. 23]; *БекI бергун* – букв. «голову съел», т. е. «остался без головы; убили» [9, с. 22]; *БекI гербухъун* – букв. «голова покатила», т. е. «голова упала» [9, с. 22].

Различие в концептуализации картины мира обнаруживается не только в опоре на различные признаки одного и того же явления, но и в широкой лакунарности во фразеологических пространствах сопоставляемых языков.

В даргинской этничности «голова» в структуре фразеологических единиц может быть показателем и глупости, ср.: *Абдал бекI* – букв. «глупая голова», т. е. «глупый человек» [9, с. 7].

Арабская этничность воспринимает голову как начало или верхняя часть чего-либо, что не отмечено в исследованных нами устойчивых сочетаниях слов даргинского языка с компонентом *бекI* «голова», ср.: *رأس الجسر* – *воен.* «предмостное укрепление» [10, с. 280], букв. «голова моста»; *رأس الزاوية* – *мат.* «вершина угла» [10, с. 280], букв. «голова угла»; *رأس العمود* – «капитель» [10, с. 280], букв. «голова колонны».

Таким образом, абсолютное большинство фразеологического пространства соматизмов *бекI* и *رأس* свидетельствует о различных онтологических особенностях головы, которые являются мотивационной базой концептуализации объективной реальности в даргинском и арабском этносах.

Библиографический список

1. Абдуллаев И.Ш. *Введение в генетику дагестанских языков*. Махачкала, 1999.
2. Абдуллаев И.Ш., Гаджиалиева М.Г. *Картина мира древних народов* Вып. I. *Фрагменты концептуальной картины мира индоевропейцев и древних арабов*. Махачкала, 2016.
3. Гацайниева Г.К. *Сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц даргинского и русского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
4. Омаров А.А. *Морфологические и синтаксические особенности масдара даргинского и арабского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
5. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
6. Раджабова Н.Г. *Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
7. Магомедова С.И. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира*. Махачкала, 2014.
8. Гаджиалиева М.Г. *Фрагмент «человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.
9. Магомедов Н.Г. *Даргинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 1997.
10. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1993.
11. Фавзи А.М., Шкляров В.Т. *Учебный русско-арабский фразеологический словарь*. Москва, 1989.

References

1. Abdullaev I.Sh. *Vvedenie v genetiku dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 1999.
2. Abdullaev I.Sh., Gadzhialieva M.G. *Kartina mira drevnih narodov Vyp. I. Fragmenty konceptual'noj kartiny mira indoevropejcev i drevnih arabov*. Mahachkala, 2016.
3. Gacajnieva G.K. *Sopostavitel'nyj analiz somaticheskikh frazeologicheskikh edinic darginskogo i russkogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2007.
4. Omarov A.A. *Morfologicheskie i sintaksicheskie osobennosti masdara darginskogo i arabского yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
5. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie ediny darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
6. Radzhabova N.G. *Strukturno-semanticheskij analiz blagopozhelanij i proklyatij darginskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
7. Magomedova S.I. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabского yazykov v ob'ektivacii naivnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
8. Gadzhialieva M.G. *Fragment «chelovek» v zoonimicheskoy kartine mira v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale darginskogo, anglijskogo i arabского yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2017.
9. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1997.
10. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1993.
11. Favzi A.M., Shklyarov V.T. *Uchebnyj russko-arabskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 30.07.18

УДК 81

Poulaki P., postgraduate, Department of History of Russian Literature of the XX–XXI Centuries, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com

Beigi M., Cand of Sciences (Philology), Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Language and Literature, Tehran University (Tehran, Iran), E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir

HISTORY OF COMPARATIVE STUDIES IN IRAN. Iranian comparative studies issued in the end of the 1930s and after a wartime break restarted in the middle of XX century being provoked by the translation increase of foreign studies to Farsi. Presenting the current review on the history of literary criticism in Iran the researchers address such important people as F. Saiach, M. Muchammadi, J. Behnam, F. Shadman, J. Hadidi, H. Honarmandi, M. Eslami-Nodushan and A. Zarrinkub. Thanks to them the Iranian comparative studies turned into an autonomic direction in humanitarian science. In Iran it has a very ambiguous and interesting story and undoubtedly is important for scientific community as the authors of the paper try to prove.

Key words: comparative studies, Iranian literary criticism, European literary criticism.

П. Пулаки, аспирантка. каф. истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: parvanehpoulaki33@gmail.com

Б. Мохсен, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы факультета иностранных языков и литературы, Тегеранский государственный университет, Иран, E-mail: mohsenbeigi@ut.ac.ir

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ В ИРАНЕ

Иранская компаративистика берет своё начало в конце 1930-х гг. и после военного затишья возобновляется в середине века, спровоцированная переводческим «бумом» компаративистских исследований зарубежных авторов на фарси. Представляя обзор истории развития данного литературоведческого направления в Иране, мы обращаемся к именам таких крупных ученых, как Ф. Саях, М. Мухаммади, Дж. Бехнам, Ф. Шадман, Дж. Хадиди, Х. Хонарманди, М. Эслами-Нодушан и А. Зарринкуб. Именно благодаря им сравнительно-историческое направление оформилось в самостоятельное направление в сфере гуманитарных наук. Компаративистика в Иране имеет весьма неоднозначную и увлекательную историю и, несомненно, представляет большой научный интерес для гуманитарного сообщества, что мы и попытались показать в данной обзорной статье.

Ключевые слова: компаративистика, иранское литературоведение, сравнительно-исторический анализ, европейское литературоведение.

Литературоведческая компаративистика считается одним из важнейших направлений в современной филологии, способствующих выявлению общих парадигм путем сопоставления культурных явлений различных народов. Говоря словами М.М. Бахтина, «текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад и вперед, приобщающий данный текст к диалогу» [1, с. 284].

Анализируя основные аспекты данного литературоведческого метода, исследователи исходят из идеи, что в основе компаративистики «лежит сравнительный метод исследования литературных фактов и явлений» [2], а «подлинным манифестом компаративистики стало предисловие Дж. Бенфея к немецкому переводу «Панчатантры» (1859)» [3, с. 149]. В России же популяризатором компаративистских идей выступил Ф.И. Буслаев, хотя компаративистика как научное направление сформировалось в России во многом благодаря работам А.Н. Веселовского («Славянские сказания о Соломоне и Китоврасе и западные легенды о Морольфе и Мерлине», 1872) и его учеников.

В Иране история литературоведческой компаративистики как академической дисциплины берет своё начало в 1938 – 39 годах, когда исследовательница Ф. Саях начала преподавать курс «Литературоведческая компаративистика и русская литература» в Тегеранском университете.

Она родилась в 1902 г. в Москве. Её отец, М. Реезаде, был иранцем, а мать имела немецкое происхождение, но выросла и жила в России. Отец с 1911 г. работал в посольстве Ирана в России, где служил и занимался научной деятельностью более 40 лет. После работы в посольстве её отец в возрасте 45 лет стал профессором персидского языка и литературы в Институте востоковедения в Москве [4].

Сама Саях окончила школу в Москве, там же поступила на филологический факультет Московского университета, где училась на кафедре западноевропейской литературы, успешно защитила кандидатскую диссертацию о творчестве А. Франса [5]. В возрасте 32 лет, в 1934 г., она вернулась в Иран и начала свою общественно-политическую деятельность, а с 1936 г. взялась за преподавание иностранных языков в вузах Ирана. Владевшая восьмью языками, в том числе русским и французским,

она фактически основала кафедру литературоведческой компаративистики в Тегеранском университете.

На первом конгрессе иранских писателей в Тегеране в 1947 г. Саях, которая в то время была также главным редактором журнала, посвященного русско-иранским связям, выступила с речью на французском языке, привлёкшей к ней всеобщее внимание и посвящённой влиянию Достоевского на французскую литературу [6, с. 43].

Поскольку Саях выросла за рубежом и владела иностранными языками лучше, чем персидским, она предпочитала писать свои научные работы на французском и русском, но для ее персидских читателей и студентов создавались переводы на фарси [7, с. 234]. Исследовательница не успела создать обобщающий ее научные изыскания труд, поскольку она умерла в возрасте 45 лет. М. Голбан в 1966 г. издал сборник её статей под названием نقد و سياحت («Критика и путешествия»). В сборник вошли около 45 важных статей, которые были переведены на фарси, а также конспекты её университетских лекций, посвященных мировой литературе.

После смерти Ф. Саях компаративистика в Иране потеряла чёткую академическую направленность, исследователи занимались ей от случая к случаю. В 1945 г. М. Мухаммади, зав. кафедрой персидского языка и литературы в университете Бейрута и одновременно зав. кафедрой теологии в Тегеранском университете, подготовил свой первый компаративистский научный труд: «Культура Ирана и её влияние на исламскую и арабскую цивилизацию». Мухаммади – один из выдающихся иранских компаративистов, автор множества книг и статей по данной теме, главный редактор одного из двух главных журналов в арабском мире по литературоведческой компаративистике «الدراسات العربية» («Арабские исследования»), выходившего в Бейруте с 1959 по 1967 гг. [8].

Первое исследование, которое было посвящено основам сравнительного анализа, – это 38-страничная книга Дж. Бехнама «Литературоведческая компаративистика». Бехнам в своей короткой теоретической работе, опубликованной в 1953 г., развивал идеи французского литературоведа М.Ф. Гийяра, который считал, что предметом компаративистики является история международных литературных отношений. Критики, анализируя эту книгу, сделали вывод, что автор на самом деле сделал свободный перевод «Сравнительного литературоведения» Гийяра и даже использовал примеры, которые использовал сам Гийяр, и, в целом, только добавил некоторые собственные замечания. К сожалению, самый большой недостаток иранской компаративистики тех лет заключалась в том, что иранские литературоведы больше повторяли идеи европейцев, чем выражали свои собственные [9].

В том же году другой иранский исследователь, Ф. Шадман, в критическом отзыве на книгу Дж. Бехнама предложил заменить термин «история международных литературных отношений», введённый М.Ф. Гийяром, на «историю литературных связей и взаимовлияния» [10].

В эти годы многие иранские студенты, учившиеся в Европе, проходили обучение во французских университетах. По этой причине иранские литературоведческие исследования проводились именно на материале французско-персидских литературных связей. Здесь следует упомянуть Дж. Хадиди, автора множества статей и книг о литературах Ирана и Франции. В 1960 г. он получил в Сорбонне степень PhD за диссертацию «Ислам в видении Вольтера». В числе самых важных его работ следует упомянуть книги «Иран в литературе Франции» (1967) и «От Саади до Арагона» (1994). Последняя считается одним из лучших компаративистских исследований в Иране, а также, вероятно, и в мире. Она посвящена тщательному анализу влияния, которое литература Ирана оказывала на литературу Франции, начиная с XVII в. до 1982 года. В 1995 г. эта книга стала книгой года в Иране [8].

Ещё один известный иранский компаративист – Х. Хонарманди, тоже писавший о иранско-французских литературных связях (например, «Андре Жид и персидская литература» (1970) и «Путешествие на стремени мысли, от Джами до Арагона» (1972)).

Интерес к вопросу о том, какое место занимает литература Ирана в мировом контексте, активно возрастает с 60-х гг. XX века. Среди главных компаративистов того времени, несомненно, надо упомянуть М. Эслами-Нодушана. Его книга «جام جهان بين» (название одной из глав «Шахнаме» – «Кубок видений мира») (1965) – сборник статей, из которых особенно важны «Ромео и Джульетта и Заль и Судабе», «Судабе и Фёдр», «Войс и Изот», «Однородные мышления Ирана и Индии», а также «Влияние Европы на некоторые произведения литературы Ирана». Второй том работ Эслами-Нодушана вышел в 1973 г. под названием «آواها و آيماها» («Звуки и знаки»). В ней проводится сравнительный анализ эпических произведений Гомера и Фирдоуси.

Среди иранских литературоведов, которые посвятили свои труды сравнительному анализу европейской и иранской литератур, следует ещё упомянуть А. Зарринкуба. Его книга «باداشت ها و اندیشه ها» («Записи и мысли») (1972) включает в себя такие статьи, как «سعدی در اروپا» («Саади в Европе»), «گوته در ادبیات فارسی» («Гёте в персидской литературе») и «لرمانتوف، شاعر روس» («Лермонтов, русский поэт»). Притом к проблемам компаративистики Зарринкуб обращался еще в 1959 г., в книге «آشنایی با نقد ادبی» («Знакомство с литературной критикой»).

В конце 1970-х гг. в результате т.н. культурной революции компаративистские студии в Иране прекратились; некоторое возрождение наблюдается только в последние годы XX в. [8].

Аналитические исследования истории литературоведческой компаративистики в Иране показывают, что на протяжении второй половины XX века по этой дисциплине вышло всего лишь 228 статей, в то время как за последние 30 лет – около 643 статей. При этом большая часть из них рассматривают взаимодействие литературы Ирана и Запада, а второе место принадлежит сравнительному анализу поэзии Ирана и других народов и ее место в мире [11].

Как было отмечено выше, во второй половине 1990-х гг. в Иране в результате развития культурного обмена данная специальность вновь обрела свое место: студенты, которые изучают литературу зарубежных стран, обязательно должны выбрать темы, связанные с литературоведческой компаративистикой, в результате чего компаративистские труды стали появляться с заведомой регулярностью. В них затрагиваются проблемы сходства национальных литератур, сравнивается творчество конкретных писателей или литературных направлений в разных странах, анализируются созвучные стилистические и идейно-содержательные аспекты произведений и т. д.

Периодические издания часто касаются вопросов сравнительного литературоведения, а на филологических факультетах страны активно проводятся конгрессы и конференции, посвященные литературоведческой компаративистике. Например, только на кафедре русского языка Тегеранского университета за последние годы было защищено более 50 диссертаций, в которых сравнивались и анализировались связи литератур Ирана и России.

Как видим, история компаративистики в Иране, несмотря на столь неоднородное развитие и относительно небольшой период существования, тем не менее, сыграла немалую роль в персидской культуре. Она позволила иранским исследователям вписать персидскую литературу в контекст литературы европейской путем сопоставления классических произведений первой и второй. Все это стало возможным благодаря переводческому «буму» середины-второй половины XX века, а также активному интересу ученых к проблемам сравнительно-исторического литературоведения.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
2. Григорьева К.А. Основные аспекты современной компаративистики как ведущей научной стратегии гуманитарного познания. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; 8 (26).
3. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. *Словарь литературоведческих терминов*. Москва: Просвещение, 1974.
4. Парсинеджад И. فاطمه سیاح و نقد ادبی (Фарами Сайяха и литературная критика). 2012.
5. Голбан М. زندگی و اندیشه دکتر فاطمه سیاح (Жизнь и мысли Фатимы Сайяха) *Вестник Хура*. 2005; 8.
6. Голбан М. نقد و سیاحت (Критика и путешествия). Тегеран: Тавуус, 1966.
7. Эджтехади М. دائرة المعارف زن ایرانی (Энциклопедия иранских женщин). Тегеран: Данешнаме бозорге фарси, 2003.

8. Салехбек М., Назар-е-Муназзам Х. ادبيات تطبیقی در ایران: پیدایش و چالش (Литературоведческая компаративистика в Иране: появление и трудности). *Вестник Забан-о адаб-е фарси*. 2008; 38.
9. Алави-заде Ф. Анализ и критика книги «Литературоведческой компаративистики» Дж. Бехнама. *Вестник сравнительной литературы (Академия персидской литературы и языка)*. 2013; 8.
10. Шадман (История литературных связей и взаимовлияния). *Вестник Йагма*. 1952; 6.
11. Иран-заде Н., Эмами М. Тематический анализ компаративистических исследований в области литературы с 50-х XX века до 2010-го года. *Вестник компаративистических исследований*. 2016; 1.

References

1. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1986.
2. Grigor'eva K.A. Osnovnye aspekty sovremennoj komparativistiki kak vedushej nauchnoj strategii gumanitarnogo poznaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; 8 (26).
3. Timofeev L.I., Turaev S.V. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1974.
4. Parsinedzhad I. فاطمه سیاح و نقد ادبی (*Farami Sajyaah i literaturnaya kritika*). 2012.
5. Golbon M. زندگی و اندیشه دکتر فاطمه سیاح (Zhizn' i mysli Fatimy Sajyaah) *Vestnik Hura*. 2005; 8.
6. Golbon M. نقد و سیاحت (*Kritika i puteshestviya*). Tegeran: Tavus, 1966.
7. Edzhtehadi M. دائره المعارف زن ایرانی (*Enciklopediya iranskij zhenshin*). Tegeran: Daneshname bozorge fars, 2003.
8. Salehbeq M., Nazar-e-Munazzam H. ادبيات تطبیقی در ایران: پیدایش و چالش (Literaturovedcheskaya komparativistika v Irane: poyavlenie i trudnosti). *Vestnik Zaban-o adab-e fars*. 2008; 38.
9. Alavi-zade F. Analiz i kritika knigi «Literaturovedcheskoj komparativistiki» Dzh. Behnama. *Vestnik sravnitel'noj literatury (Akademiy persidskoj literatury i yazyka)*. 2013; 8.
10. Shadman (Istoriya literaturnykh svyazey i vzaimovliyaniya). *Vestnik Jagma*. 1952; 6.
11. Iran-zade N., Emami M. Tematicheskij analiz komparativisticheskij issledovanij v oblasti literatury s 50-h XX veka do 2010-go goda. *Vestnik komparativisticheskij issledovanij*. 2016; 1.

Статья поступила в редакцию 01.08.18

УДК 81-23

Magomedova P.A., Doctor of Science (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: p_magomedova@mail.ru

Khaibulaeva M.K., MA student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: 525232559@mail.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF THE END IN THE LEXICAL SYSTEMS OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES (LINGUOCULTURAL ASPECT). The article reveals a problem of the linguistic explication of the concept of the END, universal for many languages, on the material of lexical systems of Avar and Arabic linguocultures. The study of the conceptual features of the concept of finiteness involves the study of linguistic units representing the near and far periphery of the same semantic field. Analysis of nominal and verbal lexemes with the "completion" component allows not only to identify semantic subgroups and classes of units with a common identifier in the linguocultures to be compared, but also to determine the specificity of the process of conceptualization in this particular linguistic culture.

Key words: concept, Avar language, Arabic, meaning of 'end', model of meaning, paradigm of meanings, semantic component.

П.А. Магомедова, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: p_magomedova@mail.ru

М.К. Хайбулаева, магистрант факультета востоковедения, Дагестанский государственный университет,

г. Махачкала, E-mail: 525232559@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ КОНЕЦ В ЛЕКСИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье раскрывается проблема языковой экспликации универсального для многих языков понятия КОНЕЦ на материале лексических систем аварской и арабской лингвокультур. Исследование концептуальных признаков понятия конечности предполагает изучение языковых единиц, репрезентирующих ближнюю и дальнюю периферию одноименного семантического поля. Анализ именных и глагольных лексем с компонентом «завершение» позволяет не только выявить в сопоставляемых лингвокультурах семантические подгруппы и классы единиц с общим идентификатором, но и определить специфику самого процесса концептуализации в данной конкретной лингвокультуре.

Ключевые слова: концепт, аварский язык, арабский язык, значение конца, модель значения, парадигма значений, семантический компонент.

В последние десятилетия проблемы соотношения языка и культуры все больше привлекают внимание ученых-лингвистов, независимо от типа языка и базового материала исследования (А.Д. Арутюнова, В.Н. Телия, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев, С. Воркачев и др.). Согласно общепринятому мнению, лингвокультурный концепт — «это, прежде всего, вербализованный культурный смысл, и он "по умолчанию" является лингвокультурным концептом (лингвоконцептом) — семантической единицей "языка" культуры, план выражения которой представляет в свою очередь двусторонний языковой знак, линейная протяженность которого, в принципе, ничем не ограничена» [1, с. 12].

Бесспорно, «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры — исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современ-

ные ассоциации; оценки и т. д.» [2, с. 41]. Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что адекватность передачи и восприятия семантики определенных лексических единиц, в частности понятия КОНЕЦ, является одним из условий успешного процесса коммуникации.

Лингвокультурные концепты КОНЕЦ и НАЧАЛО (в отличие от национально значимых концептов) относятся к общеязыковым (универсальным) понятиям лингвокультур, так как преобладают в любой языковой системе. Исследование концептуальных признаков понятия конечности предполагает изучение языковых единиц, репрезентирующих ближнюю и дальнюю периферию одноименного семантического поля.

Вторая половина XX века ознаменована возросшим интересом ученых к проблемам арабской лексикологии и лексикографии: В.М. Белкин [3]; широкий круг вопросов рассматривает-

References

1. Vorkachev S.G. *Lingvokul'turnyj koncept: tipologiya i oblasti bytovaniya: monografiya*. Volgograd, 2007.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 1997.
3. Belkin V.M. *Arabskaya leksikologiya*. Moskva, 1975.
4. Ibragim V.F. Koncept «sud'ba» v arabskoj i russkoj lingvokul'turah. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-sudba-v-russkoy-i-arabskoy-lingvokul'turah>
5. Mokrushina A.A. *Semanticheskie primitivy v arabskom i russkom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
6. Ibragim V.F. Koncept «sud'ba» v arabskoj i russkoj lingvokul'turah. *Vestnik RUDN. Seriya Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*. 2015; 4.
7. Zakirov R.R. Osobennosti perevoda frazeologicheskikh edinic arabского yazyka na russkij yazyk. *FILOLOGIYA I KUL'TURA. PHILOLOGY AND CULTURE*. 2012; 1 (27): 22 - 26.
8. Doktor Imad Karim Shaba. *Sravnitel'nyj analiz russkikh i arabских frazeologicheskikh edinic (oborotov) الرومسية لألصطاحات المقارن التحليل والعربية*.
9. Ismailova Z. *Frazeologizmy-somatizmy v arabskom, avarskom i russkom yazykah: monografiya*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.06.18

УДК 821

Tarasova O.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language and Professional Linguistic Education, Nizhny Novgorod Institute of Public and Business Administration, Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: olyatarasova8@rambler.ru

FEATURES OF THE RECONSTRUCTION OF HISTORY IN THE NOVELS OF A. DE VIGNY AND STENDHAL. The article addresses an actual problem, which is determined by the growing interest in the literary heritage of A. de Vigny and Stendhal. Their work is considered inextricably linked together in the context of the era. In the research particular attention is paid to questions connected with the perception of history and historical truth of French Romanticism. The article analyzes the works of French Romantics in comparison with other phenomena of the cultural process. The paper concludes that the problem of historical truth was of concern to the French Romantics, they not only historically accurately reproduced the epoch on the pages of their works, but also recreated the characters conditioned by time.

Key words: historiography, history, interpretation, romanticism, epoch, historicism, chronicles, heritage.

О.М. Тарасова, канд. филол. наук, доц., Нижегородский институт управления, филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Нижний Новгород, E-mail: olyatarasova8@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАНИЯ ИСТОРИИ В РОМАНАХ ВИНЬИ И СЕНДАЛЯ

В данной статье затрагивается актуальная проблема, которая определяется растущим интересом к литературному наследию А. де Виньи и Стендаля. Их творчество рассматривается в неразрывной связи с контекстом эпохи. Особое внимание в статье уделено вопросам, связанным с восприятием истории и исторической правды французском романтизме. В статье проанализированы труды французских романтиков в сопоставлении с другими явлениями культурного процесса. В статье делается вывод о том, что проблема исторической правды волновала французских романтиков, они не только исторически точно воспроизводили эпоху на страницах своих произведений, но и воссоздавали характеры, обусловленные временем.

Ключевые слова: историография, история, интерпретация, романтизм, эпоха, историзм, хроники, наследие.

Французских романтиков современники считали продолжателями традиций В. Скотта. В каждой литературной эпохе есть знаковые для нее писатели, чьи имена вписаны не только в историю литературы отдельной страны, но и всего мирового литературного наследия. Их творчество дает наиболее полное представление о художественном мировосприятии конкретного литературного периода. Творчество французских романтиков Альфреда де Виньи (Alfred Victor de Vigny, 1797 – 1863) и Стендаля (Marie-Henri Beyle, 1783 – 1842) уже довольно подробно и полно изучено в отечественном и зарубежном литературоведении, но интерес к их наследию достаточно высок и в наши дни.

Виньи и Стендаль были популярны, дружны между собой, но позднее появились расхождения во взглядах. Вокруг каждого из них складывалась особая группа поэтов, художников, образовались салоны. Помимо литературных занятий они вели активную общественно-политическую жизнь.

Взгляды французских романтиков, так или иначе, формировались под влиянием трудов современных им историографов, которые, в свою очередь, неоднократно ссылались в своих трудах на литературные примеры. Романтики были хорошо знакомы с трудами Тьерри, Мишле, Минье и Сисмонди. Литература, как и история, находилась в процессе формирования, становления и поиска национального начала.

Романтическая эпоха во Франции характеризуется возрождением и обостренным интересом к отечественной истории. Французская романтическая историография сложилась в слож-

ный исторический период, в эпоху Реставрации, когда страна испытала горечь военного поражения. Июльская революция 1830 года привела к существенным переменам в политических и литературных кругах Франции. Старая классическая культура подвергалась критике. Наука, философия, искусство, литература развивались в тесном и активном взаимодействии. О такого рода «сотрудничестве культурных специальностей, столь, как будто, различных по материалу, методу и задачам» писал Б.Г. Реизов [1, с. 53].

Вопросы истории оказались в центре внимания творчества французских романтиков. Изображением исторических эпох, видных деятелей прошлого и текущих событий занимает центральное место во французском историческом романе. Историзм как один из основных принципов романтической эстетики, проявляется в соединении искусства и новой философии истории.

Для Виньи и Стендаля исторические характеры представлялись наиболее достоверными только в слиянии с нравами, которые можно обнаружить в мелочах: обстановка, детали костюма. Писатель может изображать как нравы отдельных эпох, так и нравы своего времени. При этом исторические личности появляются наряду с вымышленными персонажами, которые полнее передают особенности нравов исторических эпох. Темой их романов нередко становятся сложные и переломные исторические периоды, государственные перевороты, жизнь феодальной аристократии.

Стендаль сам учился трепетно обращаться с историей. В итоге, его творчество стало отдельной школой, даже целым направлением, что было в целом характерно для произведений французских романистов нового поколения. У Стендаля критицизм сочетается с романтизмом. Скептицизм вступает в противоречие с романтизмом. Несовпадение взглядов в том, что Стендаль, признавая, что литература должна быть зеркальной, всесторонне отражающей жизнь и в то же время никогда не призывает копировать ее. Он изображает точно и проникновенно движения человеческого сердца. Сильные чувства героев для Стендаля очень важны, их надо изображать также скрупулезно, как и факты действительности, которые окружают героя.

Стендаль критиковал Виньи за пристрастие к преувеличению и контрасту. Не принимал он также описание экзотических стран и далеких эпох. Гораздо более Стендаля интересовала современность. Романтики обращались к воображению читателя, а Стендаль призывал его к исследованию.

Историческая литература XIX в. воспроизводит конкретные исторические характеры определенной эпохи и саму эпоху в целом. Для Виньи и Стендаля история является, прежде всего, человеческой историей, они уделяют большое внимание построению сюжета и возвышенной цели. Он придает большое значение ключевым моментам истории, с высокой точностью воспроизводит своеобразие материального и духовного мира именно того времени. Виньи отмечал важность создания образа героя в памяти поколений. Такая правда представляет собой сумму всех ценностей, жизненной правды. Он подчеркивал, что можно сделать исторического персонажа главным героем. Выбор определенной эпохи требует от автора особой манеры изображения. Виньи считал, что можно поступаться иногда фактической реальностью ради той идеи, которую каждый из героев призван олицетворять [2, с. 91].

Так в романе «Сен-Мар» хоть и нарушены временные рамки, но писатель создает историческую канву, которая придает особую привлекательность всей композиции романа и освещает события прекрасной эпохи Франции, такую высокую оценку дал роману Вальтер Скотт при личной встрече с французским романтиком.

Тщательно изучив события того времени, автор с особой художественной выразительностью воссоздает эпоху XVII века, обращаясь к жизни различных общественных слоев, подробно описывает внешность, манеры, нравы, одежды представителей духовенства и знати того времени. Единение возможного и действительного прослеживается в истолковании художественной и философской культуры прошлого и настоящего.

По мнению Виньи настоящий художник должен уметь группировать исторические факты вокруг вымышленного центра. Настоящее искусство должно дополнять истину воображаемым, преобразовать ее, изображать сильных героев и благородные чувства. Человечество, считал он, необходим ряд уроков, оно должно осознавать и чувствовать, что движется вперед к некой цели, обеспечение которой необходимо искать за пределами того, что видно [2, с. 81]. Кроме того, Виньи выступал против «копирования» в литературе, он настаивал на более глубоком исследовании истории, которую он понимал, как обнаружение нравственного начала в самом историческом процессе. История, по его мнению, превращается в нечто современное. Произведение становится не только правдивее, но и правдоподобнее истории благодаря детальному описанию быта персонажей и точной датировке описанных событий [3, с. 19].

Библиографический список

1. Реизов Б.Г. *Стендаль. Философия истории. Политика. Эстетика*. Москва, 1970.
2. Виньи А. де. *Дневник поэта. Письма последней любви*. Санкт-Петербург, 2000.
3. Тарасова О.М. *Традиции средневековой литературы в поэзии французских романтиков (В. Гюго, А. де Виньи. А. де Мюссе)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
4. Stendhal. *Melanges de politique et d'histoire*. T. I – II. Paris, 1933.

References

1. Reizov B.G. *Stendal'. Filosofiya istorii. Politika. 'Estetika*. Moskva, 1970.
2. Vin'i A.de. *Dnevnik po'eta. Pis'ma poslednej lyubvi*. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Tarasova O.M. *Tradicii srednevekovoj literatury v po'ezii francuzskih romantikov (V. Gyugo, A. de Vin'i. A. de Myusse)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
4. Stendhal. *Melanges de politique et d'histoire*. T. I – II. Paris, 1933.

В своих романах Стендаль изображает узнаваемую конкретную обстановку, описывает реальные исторические события, которые были еще свежи в памяти его поколения. Так, роман «Пармская обитель» открывается описанием битвы при Ватерлоо. В описании таких событий автор следует собственной исторической логике. Поражение Наполеона он считает закономерным. Армия устала и была обречена на поражение. Стендаль опирался на точные исторические факты, но и искажал их, если описание события ведется от лица вымышленного героя. Даже вымышленное государство в Италии Среда в романах Стендаля – это Франция после Наполеона или Италия, пережившая вторжение наполеоновских войск, реставрация монархии. Жюльен Сорель в романе «Красное и черное» обращается к эпохе Наполеона, к его стремительной карьере. Реставрация для Сореля – нелегкий пережиток истории. Французское общество, пережившее грандиозные потрясения – штурм Бастилии, казнь короля, эпоху Наполеона требовало новых произведений, похожих на трагедии или исторические хроники Шекспира.

Заново осмысливая принципы историзма, Стендаль настаивает на его применении в разработке не только исторических, но и современных сюжетов. Литература должна отражать естественную жизнь Стендаль считал, что писатель должен исследовать нравы эпохи, дополняя историю. Принцип историзма, выдвигаемый автором, разделяет взгляд его современников, которые считали, что национальное прошлое – неиссякаемый источник для художника слова. Стендаль считал необходимым «философский» подход к истории, когда поступки людей определяются их положением в обществе, социальной средой, в которой они живут. Стендаль никогда не утверждал, что он настоящий историк. В труде «Жизнь Наполеона» он обращается к читателю со словами: «следующий отрывок не является правильной историей, это история для современников» [4, с. 53]. Однако Стендаля можно считать знатоком и историком Наполеоновской эпохи.

Таким образом, в творчестве французских романтиков выработывалось новое видение истории, по-новому описывалось прошлое страны, пересматривалось значение исторических событий и уделялось должное внимание психологии персонажей. Виньи и Стендаль имеют разные подходы к измерению истории. История может присутствовать всюду на страницах художественного текста, а может быть представлена сжато, порой даже фрагментарно.

Романтики настаивали на более глубоком исследовании истории, как нравственного начала в историческом процессе. История для них тесно связана с современностью. Виньи и Стендаль тщательно занимались историей, работали с архивными документами и мемуарными источниками, что позволило им дать авторскую оценку поступкам исторических лиц в большей или меньшей степени делая акцент на психологии героев.

Романтическое освоение реальных жизненных характеров в конкретно – исторических формах подготовило реалистическую литературу XIX века. Выбор сюжета на историческую тему, его трактовки несут в себе нравственные уроки и наставления. Глубокое изучение исследований современников по историографии, обращение к жанру исторического романа позволило каждому из них представить свое видение истории, и собственный взгляд на специфику жанра исторического романа.

Статья поступила в редакцию 20.07.18

УДК 81'42

*Telitsyna E.L., postgraduate student, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, E-mail: e-telitsyna@mail.ru**Vykhristyuk M.S., Doctor of Philological Sciences, Professor, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, E-mail: margaritavv@mail.ru*

TRANSLITERATION AS A METHOD OF TRANSLATION OF THE IDEOLOGICAL VOCABULARY OF THE NOVEL BY M.A. BULGAKOV «THE MASTER AND MARGARITA». The scientific article is devoted to the analysis of specificities of the two translations of novel by M. Bulgakov «The Master and Margarita» into English, performed by Glennie (1967), Piver and Volokhonsky (1997). Subject matters of analysis are notions, characterizing cultural and ideological peculiarities of the age of writing the novel. Considerable attention is paid to attempt to identify the conditions that influence the choice of strategy in the translation of cultural and historical realities into the host language or culture in favor of this culture ("domestication"), or in favor of the original culture ("forenization"). Also, transliteration is considered in the article as the most widely used method for translating historical realities. The purpose of the analysis is to illustrate the domestication / forenization used by translators and to evaluate translation options.

Key words: novel by M. Bulgakov «The Master and Margarita», vocabulary of text, ideology, cultural and linguistic specificities of translation.

*Е.Л. Телицына, аспирант, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: e-telitsyna@mail.ru**М.С. Выхристюк, д-р филол. наук, проф., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,**E-mail: margaritavv@mail.ru*

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК СПОСОБ ПЕРЕВОДА ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Научная статья посвящена анализу специфики двух переводов на английский язык романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», выполненных Майклом Гленни (1967), Ричардом Пивером и Ларисой Волохонски (1997). Предметом анализа стали понятия, характеризующие культурно-идеологические особенности эпохи написания текста романа. Значительное внимание уделяется попытке определить условия, влияющие на выбор стратегии при трансляции культурно-исторических реалий на язык принимающей культуры либо в пользу этой культуры («доместикация»), либо в пользу культуры оригинала («форенизация»). Также в статье рассматривается транслитерация как наиболее применяемый переводчиками способ передачи исторических реалий. Цель анализа состоит в том, чтобы проиллюстрировать доместикацию / форенизацию, используемые переводчиками и оценить варианты перевода.

Ключевые слова и фразы: роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», лексика текста, идеология, культурно-лингвистические особенности перевода.

Ученые признают, что универсальный способ идеального перевода текста с одного языка на другой в науке еще не найден. Нет однозначного ответа на вопрос, что представляет собой хороший перевод. Принято считать, что хороший перевод должен быть идентичен оригиналу, но адаптация оригинала может влиять на понимание авторского замысла будущим читателем. Представим авторский пример перевода отдельных частей романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита», который исключает важные лингвистические и исторические измерения и вместо этого сосредоточивается исключительно на передаче сюжета.

Этот корпусный анализ основан на двух английских переводах значительного по объему романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита», который был выполнен шесть раз, тем самым предоставляя уникальную возможность ученым отслеживать тенденции перевода с течением времени. В этом сравнительном анализе основное внимание уделяется отечественным и зарубежным переводам культурно-специфических элементов с точки зрения их сходства или расхождения.

Английские переводы Майкла Гленни [1] Ричарда Пивера и Ларисы Волохонски [2] были выбраны главным образом потому, что они позволяют проводить диахроническое сравнение.

Для освещения проблемы перевода специфических культурных элементов была выбрана одна из самых отличительных особенностей стиля М.А. Булгакова, а именно советизмы, «слова и фразеологические обороты, которые являются выражением и наименованием понятий, явлений, и предметов, представляющих собой специфическую особенность социалистической действительности» [3, с. 269].

Советизмы составляют одну из самых важных стилистических особенностей текста М. Булгакова, этот факт не должен игнорироваться ни одним переводчиком. Советизмы не следует адаптировать или изменять без объяснения или комментариев. Упрощение или нейтрализация национальных, культурных и социальных компонентов значительно меняют координаты, которые помогают читателю представить картину иного образа жизни. Если переводчик игнорирует это, важная историческая перспектива повествования, точное изображение жизни в советской Москве, исчезает. Личные имена, фразеологические выражения, названия продуктов питания и напитков, тексты лозун-

гов, названия организаций и другие советизмы при переводе не должны терять свою информационную ценность [4].

В текущем анализе мы сосредоточимся на переводах советизмов-реалий. Хотя в большинстве случаев передача денотативного смысла советизмов достаточно точна, С. Влахос и С. Флорин утверждают, что важно также полностью передать коннотативный смысл при их замене «словом или словосочетанием с нулевой коннотацией» [5, с. 89]. Однако в некоторых случаях коннотативный смысл передается частично, не все советизмы, могут быть четко представлены в тексте и поэтому требуются дополнительные комментарии.

Поскольку стратегии перевода конкретных культурных единиц не унифицированы, а количество и особенности варьируются от одного источника к другому, выбранные нами классификации Ж.-П. Вине, Ж. Дарбельне [6], на наш взгляд, должны по-прежнему рассматриваться как одна из наиболее полезных моделей классификации основных лингвистических операций, выполняемых переводчиками. Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне различают восемь способов, достаточных для анализа перевода: а) *заимствование*, которое позволяет заполнить пробел, обычно металингвистического характера (новая техника, неизвестные понятия); б) *калькирование* является заимствованием особого рода: мы заимствуем из иностранного языка ту или иную синтагму и буквально переводим элементы, которые ее составляют; в) *дословный перевод* в качестве методов форенизации обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного и идиоматического текста, а переводчик при этом следит только за соблюдением обязательных норм языка; г) *транслитерация*, основанная на побуквенной передаче отдельных слов и текстов одной графической системы средствами другой системы; д) *транспозиция*, способ, который состоит в замене одной части речи другой частью речи без изменения смысла всего сообщения; е) *модуляция* представляет собой варьирование сообщения, чего можно достичь, изменив угол или точку зрения; ж) *адаптация* применима к случаям, когда ситуация, о которой идет речь в исходном языке, не существует в языке перевода и должна быть передана через посредство другой ситуации, которую мы считаем эквивалентной и з) *эквиваленция* как доместикация, возможность того, что два текста опи-

сывают одну и ту же ситуацию, используя совершенно разные стилистические и структурные средства

Начнем с анализа перевода составных слов, перевод которых удобнее производить при помощи калькирования. Калькирование применяется в обоих переводах в случае соединений двух слов *Госбанк* [7, с. 257] (государственный банк), переведенных всеми переводчиками как *государственный банк*: «*Money*», *the actor went on, 'should be kept in the State Bank, in dry and specially guarded strong rooms, but never in your aunt's cellar where apart from anything else, the rats may get at it'* [1, с. 188], «*Money*», *the artiste went on, 'must be kept in the state bank, in special dry and well-guarded rooms, and by no means in some aunt's cellar, where it may, in particular, suffer damage from rats'* [2, с. 229] и «*Интурист*» [7, с. 40] (иностранный турист) как «иностранный турист»: «*'Yes, neither of us believes in God,' answered Berlioz with a faint smile at this foreign tourist's apprehension*» [1, с. 6], «*No, we don't believe in God,' Berlioz replied, smiling slightly at the foreign tourist's fright, but we can speak of it quite freely*» [2, с. 33]. Хотя оба примера позволяют относительно беспроblemное калькирование, коннотативный смысл составных слов потерян, поскольку важные лексические характеристики советской лингвокультуры теряются.

Другие составные слова переводятся иначе. Так, в следующем примере только Р. Пивер и Л. Волохонски следовали за исходным текстом, используя транслитерацию при переводе слова *финдиректор* [7, с. 136]) (финансовый директор). М. Гленни использовал дословный перевод «казначей»: «*It was all there: his own bold signature, the backward-sloping signature of Rimsky, the treasurer, sanctioning the payment to Woland of a cash advance of ten thousand roubles against his total fee of thirty-five thousand roubles for seven performances*» [1, с. 43], в то время как другие определяли приоритетность формы и содержания исходного текста, применяя форенизацию калькирования и транслитерацию; только в переводе Р. Пивера и Л. Волохонски «*Findirector*» [2, с. 115] сочетается с внетекстовой интерпретацией, что кажется излишним, поскольку слово *директор* означает одно и то же в английском и русском языках, и основа слова «фин» не должна смущать читателей. Калькирование и полукалькирование используются многими переводчиками при понимании термина *сверхмолния* [7, с. 176] (сверхсветовое), ироническое определение обычной молнии как важной краткой и точной информации. Важно не потерять авторский замысел при переводе, так как в этом случае М.А. Булгакову необходимо подчеркнуть какую-то особую ироничность, которой якобы была отмечена советская эпоха. Контекст также важен, потому что слово используется несколько раз в отрывке, в котором один из протагонистов получает одну «супер-молнию» за другой. Поскольку в транслитерированном виде этот термин имеет смысл только для русского читателя ни один из переводчиков не использовал транслитерацию, хотя Р. Пивер и Л. Волохонски строго следуют другим принципам заимствования, используя модифицированную кальку: «телеграмма сверхмолния»: «*A super-lightning telegram*» [2, с. 127], что должно быть достаточным для иллюстрации коннотации. М. Гленни использовал адаптацию «приоритетная телеграмма»: «*Priority telegram for you*» [7, с. 56], передавая денотативный смысл, но теряя ироническую коннотацию, которую было бы трудно понять из контекста.

Транслитерация возникает при переводе одного из многочисленных советизмов, которые относятся к важному атрибуту коммунальной квартиры. Об этом говорится во второй части романа, в которой М.А. Булгаков вводит Маргариту. Она живет с мужем в отдельной просторной квартире, что является настоящей роскошью в раннесоветской Москве. Однако, несмотря на материальное благополучие, Маргарита несчастна без своего любимого, Мастера. В коротком отрывке, важном для понимания характера Маргариты и мотивов её дальнейших действий, М.А. Булгаков объясняет, что Маргарите никогда не приходилось сталкиваться с проблемами жизни в коммунальной квартире (проблема, которую каждый день преодолевали почти все женщины, живущие в Советском Союзе), подчеркнув тот факт, что она ни разу не притрагивалась к *примусу* [7, с. 324] (бесфитильное нагревательное устройство, работающее на жидком топливе – бензине или керосине – плита). Хотя это слово существовало и раньше, именно в советские времена оно приобрело новый смысл и стало одним из признаков относительного комфорта для широких масс, связанных с крошечной кухней коммунальной квартиры. Все переводчики, кроме М. Гленни, переводили, используя транслитерацию в сочетании с внетекстовым ком-

ментарием. Фраза в переводе М. Гленни «Маргарите никогда не пришлось готовить»: «*Margarita never had to cook*» [1, с. 113], является модуляцией, причинно-следственным переносом со сдвигом грамматической категории, а именно класса, он заменяет существительное глаголом «готовить», что меняет и значение самой фразы; следовательно, модуляция не помогает решить проблему упущения иностранного культурного пространства. Интерпретация высмеивания коммунальной квартиры неверна, точнее, не является полной. Важнее та интерпретация, что барыни не готовили сами – ни на печи, ни на примусе. Р. Пивер и Л. Волохонски использовали модифицированную транслитерацию *примус-печь*: «*Margarita Nikolaevna had never touched a primus stove*» [2, с. 240], и в самом переводе был представлен обширный внетекстовый комментарий.

В произведениях М. А. Булгакова часто находим несоответствие между традиционной семантикой слова, используемого до революции, и «семантикой новой преобладающей лингвистической модели» [3, с. 138–139], приобретенной с помощью пропагандистской советской риторики. Чтобы быть в состоянии распознать «подмену понятий» М.А. Булгакова, читатель должен быть знаком с обоими значениями. Интересный пример встречается в той части, где Иван Бездомный, который только что стал свидетелем смерти своего друга профессора Берлиоза, безуспешно преследует сатану через лабиринты улиц Москвы. После появления в ресторане Грибоедов в одном нижнем белье, держа в руке свечу, Бездомного помещают в психиатрическую больницу. Иван уверен, что его ложно признали сумасшедшим, и он оскорбляет своего друга Рихина, который привел его в психиатрическую больницу, используя типично советское понятие кулачок (уничтожительный и уменьшительный термин в советской идеологии, применяемый к процветающему крестьянину, который вышел из обихода в 1930-х годах), семантический советизм, который приобрел коннотацию ругательства во времена Сталина. Хотя все переводчики использовали транслитерацию «кулак», в этом случае [1, с. 36, 3, с. 91], мы находим внетекстовый комментарий только в переводе Р. Пивера и Л. Волохонски [2, с. 91]. Трудно ожидать, что западный читатель знаком с нюансами термина «кулак». В этом контексте он используется как оскорбление, тогда как в дореволюционной речи «кулак» обозначал богатого и процветающего фермера. Между тем в советском разговорном контексте *кулак* приобрел новый смысл *враг*. Трудно понять без дополнительных комментариев, что М. Булгаков с иронией относится к назидательной и принудительной системе государства, которая привела не только к искажениям значений слов, но и к деформации русского языка. Иван не понимает, что слово *кулак* когда-то имело положительное значение, потому что он помнит его только из пропагандистских лозунгов. Как и в предыдущем случае, перевод должен иллюстрировать намерение Ивана оскорбить друга, расспрашивая о его пролетарском происхождении и используя слово с явно отрицательной коннотацией.

Еще одна проблема, которой в должной степени переводчики не уделили внимания, – это производная уменьшительная форма *кулачок*, используемая во второй части заявления Ивана [7, с. 119], она несет в себе очень четкое уничижительное значение, которое необходимо отразить. «*Psychologically, a typical little kulak*» [2, с. 90] Р. Пивер и Л. Волохонски указали на уменьшительную форму с модифицирующими прилагательными «маленький» [2], в то время как М. Гленни проигнорировал эту проблему «*A typical kulak mentality*» [1, с. 36].

Непосредственное использование стратегии транслитерации происходит при переводе названия напитка, Абрау-Дюрсо, (известное советское шампанское), но М. Гленни использует стратегию адаптации: «*Taking off his white overall, the professor glanced at the place on the desk where Andrei Fokich had left the three ten-rouble notes and saw that there were no longer any banknotes there, but three old champagne bottle labels instead*», упуская название шампанского, оставляя только «бутылка шампанского» [1, с. 111]. Удивительно, но в переводе Р. Пивера и Л. Волохонски эта лексическая единица неправильно модифицирована с добавлением слова «вино»: «*As he fell, he kicked another stool in front of him with his foot, and from it spilled a full cup of red wine on his trousers*» [2, с. 227].

Как показано в следующем примере, транслитерация или полутранслитерация не всегда гарантируют успешное употребление слова. Так, понятие *пилатина* [7, с. 224] (презрительное описание работы Мастера одним из критиков), используемый Мастером, когда он говорил о негативных отзывах, которые он получал от критиков после публикации своего романа о Понтии

Пилате, был полутранслитерирован переводчиками как «пилатизм»: «*A day or two later another article appeared in a different paper signed by Mstislav Lavrovich, in which the writer suggested striking and striking hard at all this pilatism and religiosity which I was trying to drag (that damned word again!) into print*» [1, с. 75], «*Two days later in another newspaper, over the signature of Mstislav Lavrovich, appeared another article, in which its author recommended striking, and striking hard, at Pilatism and at the icon-dauber who had ventured to foist it (again that accursed word!) into print*» [2, с. 165]. Тем не менее, ни в одном из переводов нет внетекстового комментария. Проблема в том, что англоязычный читатель, скорее всего, не знает о процессе формирования слова в бывшем Советском Союзе, где суффикс *-чин* обычно придавал отрицательную коннотацию. Английский же суффикс *-изм*, подразумевающий состояние, систему доктрин, не несет в себе негативной коннотации, связанной с оригинальным словом.

Таким образом, при переводе сюжета М. Гленни минимизировал авторский замысел романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», чем более современный перевод, предлагая понятное и доступное прочтение содержания произведения англоязычной аудиторией, но при этом текст романа полностью утрачивает зарубежный «дух». Включение элементов иностранного

языка иллюстрирует, как Р. Пивер и Л. Волохонски успешно подчеркнули зарубежный характер исходного текста.

Денотативный смысл обычно хорошо передается в обоих переводах, хотя версия М. Гленни демонстрирует больше контекстных отклонений от оригинала. Советизмы в какой-то степени потеряли смысл в переводе М. Гленни, и поэтому полученный текст получается лингвистически не точным и менее информативным. Английских читателей знакомят с особенностями той эпохи, но, прочитав роман, едва ли можно что-то конкретно узнать из истории того времени. Все данные свидетельствуют о том, что М. Гленни считал советизмы слишком сложными для английских читателей, незнакомых с советской эпохой, и решил избежать «перегрузки» перевода сносками и пояснениями. Вероятно, это была мотивация, лежащая в основе его полного уклонения от одного из самых интересных аспектов стиля М. А. Булгакова. М. Гленни отметил, что основной проблемой перевода советизмов является недостаток в языке дополнительных средств.

В переводе же Р. Пивера и Л. Волохонски коннотативное значение советизмов частично сохраняется за счет использования стратегий форенизации и внутри- и внетекстовых комментариев, которых в языке оказалось достаточно для их адекватного восприятия.

Библиографический список

1. Glenny M. *Mikhail Bulgakov. The Master and Margarita*. Translated from the Russian language by Michael Glenny. London: Collins and Harvill Press, 1967.
2. Pevear R., Volokhonsky L. *Mikhail Bulgakov. The Master and Margarita*. Translated from the Russian language by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. PENGUIN BOOKS, 1997.
3. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва: Просвещение, 1972.
4. Пихурова А.А. Семантическая судьба советизмов-прилагательных в русском языке XX века. *Русский язык: исторические судьбы и современность*: III Международный конгресс исследователей русского языка: 143–144. Available at: www.philol.msu.ru/~rlc2007/abstracts/?sectionid=4
5. Влахов С., Сидер Ф. *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения, 1980.
6. Вине Ж.-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978: 157 – 167.
7. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита*. Санкт-Петербург: Азбука-классика. 2005.

References

1. Glenny M. *Mikhail Bulgakov. The Master and Margarita*. Translated from the Russian language by Michael Glenny. London: Collins and Harvill Press, 1967.
2. Pevear R., Volokhonsky L. *Mikhail Bulgakov. The Master and Margarita*. Translated from the Russian language by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. PENGUIN BOOKS, 1997.
3. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
4. Pihurova A.A. Semanticheskaya sud'ba sovetizmov-prilagatel'nykh v russkom yazyke XX veka. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: III Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka: 143–144. Available at: www.philol.msu.ru/~rlc2007/abstracts/?sectionid=4
5. Vlahov S., Sider F. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
6. Vine Zh.-P., Darbel'ne Zh. Tehnicheskie sposoby perevoda. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1978: 157 – 167.
7. Bulgakov M.A. *Master i Margarita*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika. 2005.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

УДК 811.352.3

Tuguz G.T., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, ARIGI Language Department n.a. T.M. Kerashev (Maikop, Russia), E-mail: tuguz.71@mail.ru

THE RICHNESS OF THE CIRCASSIAN NART EPIC PHRASEOLOGY. The article deals with some phraseological units that occur in different cycles of the Nart epic of the Adygs, which are a kind of expression of the artistic consciousness of the Adyghe people, which are little-studied in the modern Adyghe language. The scientific interest consists in the analysis of some features of lexical units functioning in the composition of phraseological units, denoting intellectual, physical, physiological, psychological state of a person. To achieve this goal, the authors use semantic, translation, statistical analysis. The results of the study expand and deepen the understanding of phraseological units in the Adyghe language, their place in the language and features of their functioning in speech. The practical significance of the study is the possibility of using its results in lecture courses on the modern Adyghe language, the preparation of textbooks and phraseological dictionaries. It is concluded that the widespread use of phraseological units in the Nart epos as artistic and stylistic means testifies to the richness of the Adyghe language by phraseological units that need to be studied and systematized.

Key words: language, analysis, Nart epic, phraseological units, speech, polysemy, text, words, linguistics.

Г.Т. Тугуз, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tuguz.71@mail.ru

БОГАТСТВО АДЫГСКОГО НАРТСКОГО ЭПОСА ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

В статье рассмотрены некоторые фразеологические единицы, встречающиеся в разных циклах нартского эпоса адыгов, которые являются своеобразной формой выражения художественного сознания адыгского народа, являющиеся в современном адыгейском языке малоизученными. Научный интерес заключается в анализе некоторых особенностей функционирования лексических единиц в составе фразеологизмов, обозначающих интеллектуальное, физическое, физиологическое,

психологическое состояние человека. Для достижения цели использован семантический, переводческий, статистический анализ. Результаты исследования расширяют и углубляют представление о фразеологизмах в адыгейском языке, их месте в языке и особенностях функционирования в речи. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в лекционных курсах по современному адыгейскому языку, составлении учебных пособий и фразеологических словарей. В заключении делается вывод, что широкое использование фразеологизмов в нартском эпосе в качестве художественно-стилевых средств свидетельствует о богатстве адыгейского языка фразеологическими единицами, которые нуждаются в изучении и систематизации.

Ключевые слова: язык, анализ, нартский эпос, фразеологические единицы, речь, многозначность, текст, слова, лингвистика.

В настоящее время фразеология является одним из активно исследуемых разделов лингвистики, где изучаются как вопросы общей теории фразеологии, так и частные проблемы. Данная статья представляет краткое изложение результатов проведённого анализа, объектом которого являются некоторые фразеологические единицы, которые отражены в адыгском нартском эпосе.

Исследованию фразеологии посвящены труды известных ученых, таких, как В.В. Виноградов, А.А. Реформатский, Н.Н. Амосова, В.И. Телия, В.П. Жуков, А.В. Кунин, М.А. Карданов, Ю.А. Тхаркахо, С.У. Пазов, З.Х. Бижева, М.М. Магомедханов, А.Г. Гюльмагомедов и др.

«Современная отечественная фразеология рассматривает фразеологические единицы как маленькие тексты, они представляют собой информацию о свернутом виде культурных феноменах народа, исторических событиях, содержат оценку поведения человека в обществе и др.» [1, с. 61].

Вслед за адыгведом Ю.А. Тхаркахо, мы отмечаем, что «адыгейский язык богат фразеологическими единицами, и, изучая, собирая, сравнивая слова в языке нельзя обходить стороной фразеологизмы, которые украшают и делают сильной, образной, убедительной речь» [2, с. 4].

Фразеологизмы – важный строительный материал для языка эпоса. Они делают речь сильной и красочной, образной и убедительной. Они выручают там, где невозможно найти точные определения. Короткая фразеологическая единица может дать более емкую информацию о ком или о чем-либо, чем длинное расплывчатое описание. Фразеологизмы оживляют язык, который становится более живым и эмоциональным. Эти качества фразеологизмов проявляются даже в разговорной речи, когда никаких художественно-изобразительных целей говорящими не преследуются. Фразеологические единицы выражают различные отношения говорящего к высказываемой мысли, чувства, эмоции человека: радость, печаль, удовольствие, пренебрежение, ненависть.

Адыгский эпос «Нарты» богат фразеологическими единицами. Подтверждение тому – результаты анализа материала.

Фразеологизмы широко представлены в разных циклах нартского эпоса. В нашей статье рассмотрим некоторые из них. Например, в цикле «Сэтэнайкьо Саусырыкью» (цикл о «Саусырыко») встречается более 120 фразеологизмов (с повторами). Например: *шъхьак1о ехын* [3, с. 149] (букв.: нанести оскорбление, обиду) «оскорбить кого-либо», «обидеть кого-либо», *гур мызэгъэн* [3, с. 150] (букв.: сердце не находит себе место), «беспокоиться», *п1алъ фэш1ын* [3, с. 148] «назначить встречу», *емык1у къэхьын* [3, с. 151] «опозориться», *хьайнапэ къэхьын* [3, с. 74] «опозориться, осрамиться», *п1ыгъэ зехьан* [3, с. 147] «совершить мужественный поступок» и др.

Ау 1албэчыкьо Тутарыц нартыбэ ек1одып1агъэти, Сэтэнэ-гуацэм ыгу загъэщтыгъэл [3, с. 150]. «Но от рук Альбечко Тотреша погибло немало нартвов, поэтому Сэтэнай беспокоилась».

В цикле «Хъымыщыкьо Пэтэрэз» (цикл о «Химишико Пэтэрэз») встречается около 200 фразеологизмов (с повторами). Например: *гур к1одын* [4, с. 194] «упасть духом», «потерять надежду», *к1уач1э и1эн* [4, с. 156] «иметь силу», *п1ыгъэ зехьан* [4, с. 182], «совершить мужественный поступок», *к1оч1эгъу фэхъун* [4, с. 194] «одолеть силой» и т. д.

Нартымэ агу к1одыгъэ, Пэтэрэзи к1оч1эгъу фэхъухэрэл [4, с. 194]. «Нарты упали духом, они не могут одолеть силой Пэтэрэза» и др.

В цикле «Сэтэнайрэ Орзмэджрэ» (цикл о «Сэтэнай и Орзмес») встречается около 160 фразеологизмов (с повторами). Например: *Тхъэ еон* «быть проклятым Богом», «попасть в трудное положение», *лые ехын* «сделать кому-либо плохо», «навредить кому-либо», *игъо лъэгъун* [5, с. 123] «одобрить что-либо» и др.

Наибольшее число фразеологических единиц, встречающихся в нартском эпосе, связано с названием частей человеческого тела. Например, в цикле «Сэтэнайрэ Орзмэджрэ» («Сэтэнай и Орзмес») нами выявлены с компонентом *гу* «сердце» 42 фразеологические единицы, с компонентом *шъхъэ* «голова» 18 фразеологических единиц. Например: *гур е1ун* [5, с. 88], «понравиться», *гур к1одын* [5, с. 119] «упасть духом», «потерять надежду», *гур ебгъэн* [5, с. 145] «обидеться на кого-либо», *гу лъытэн* [5, с. 177] «обратить внимание», «догадаться о чем-либо», *шъхъэр къэгъэгъунэн* [5, с. 133] «охранять кого-либо», *шъхъэр щыгъэгъуен* [5, с. 133] «оставить кого-либо», *шъхъэр къыпызын* [5, с. 162] «поникнуть», «опустить голову» и др.

С помощью соматизма *гу* «сердце» в структуре фразеологических единиц можно описать множество оттенков чувств и состояний человека; характеристику человека, поведение человека в обществе, отношение человека к окружающей среде и т. д.

Интерес к соматизму *шъхъэ* «голова» объясняется ее интеллектуальными свойствами человека, его способности мыслить, запоминать. Она воспринимается как центр биологической, эмоциональной, социальной жизни человека.

В нартском эпосе отражены фразеологизмы, имеющие не только одно, но два и более значения. Например: *джэуап фэхъун* «помочь кому-либо». 1. *1эпы1эн* «помогать кому-либо». 2. *Иш1у-агъэ ек1ын* «поседействовать кому-либо в чем-либо».

К1оч1эгъу фэхъун «одолеть силой», «справиться с чем-либо». 1. *Тек1он* «победить кого-либо». 2. *Фэук1оч1ын* «осилить что-либо» и др.

Адэ сьдэу тш1ыщт, амал тыфэхъурэп, к1оч1эгъу тыфэхъурэп, нарт къыгъэнэнэп, – *а1уи нартхэр тхъаусагъэх* [4, с. 181]. «А что нам делать, мы не можем его одолеть силой, он уничтожит всех нартвов, – пожаловались нарты».

Таких фразеологизмов в эпосе не мало, но многозначность в сфере фразеологии распространена меньше, чем в лексикологии.

В адыгском эпосе «Нартхэр» часто встречаются предложения, внутри которых использованы несколько фразеологизмов. Например:

Лъэшэу ук1элэ хъыжъ, угуджэри осты, гукъэзошхуи уи1, шъхъак1уи пш1ыгъэ, п1ыгъэми уенэкъокъу [6, с. 277]. «Ты сильно суетливый парень, горишь душой, сильно огорчен, обижен, но держишься мужественно».

В данном предложении отражены четыре фразеологизма: *угуджэри осты* (букв.: сердцем горишь) «горишь душой», *гукъэзошхуи уи1* (букв.: имеешь большое горе) «сильно огорчен», *шъхъак1уи пш1ыгъэ* (букв.: сделал оскорбление, обиду) «оскорбился», «обиделся», *п1ыгъэми уенэкъокъу* (букв.: соревнуешься с мужеством) «держишься мужественно».

Ащыджэ шъхъак1о къыуахын агу хэлъ! [6, с. 214]. «Этим они намерены оскорбить тебя».

В данном предложении встречаются два фразеологизма: *шъхъак1о къыуахын* (букв.: нанести оскорбление, обиду) «оскорбить, обидеть» и *агу хэлъ* (букв.: держать в сердце) «имеют намерение» и др.

Анализ материала показывает, что в эпосе часто одна и та же фразеологическая единица повторяется в одном тексте. Например: *шъхъак1о ехын* [1, с. 148] «оскорбить, обидеть» используется 2 раза, *п1ыгъэ зехьан* [1, с. 149] «совершить мужественный поступок» отражается 3 раза, *п1алъ фэш1ын* «установить срок» встречается 5 раз в тексте «Нарт Саусырыкьорэ 1албэчыкьо Тутарыщрэ зэрэгъэгъуагъэхэр» «Поединок нарта Саусырыко и Альбечко Тотреша». В данном тексте нартского эпоса нами выявлено 32 фразеологические единицы. Например: *гур мызэгъэн* [3, с. 150] (букв.: сердце не находит себе место) «беспокоиться», *емык1у къэхьын* [3, с. 151] (букв.: принести позор) «опозориться», *шъхъак1о ехын* [3, с. 149], (букв.: нанести оскорбление, обиду) «оскорбить, обидеть», *п1алъ фэш1ын* [3, с. 148], (букв.: сделать срок) «установить срок» и др.

Вся деятельность нартов проходит в условиях борьбы и поэтому – героизм один из способов самоутверждения в обществе нартов. Мужество, храбрость, честность, прямота – отличительные черты нартов.

Адыгский эпос «Нарты» изобилует фразеологизмами, отражающими силу, мужество, храбрость нартских героев. Таких фразеологизмов, например, в цикле «Химишико Пэтэрэз» – 24 единицы: *к1оч1эгъу фэхъун* «одолеть силой», *л1ыгъэ и1эн* «иметь мужество», *к1уач1э и1эн* «иметь силу», *к1оч1эгъу фырыкун* «победить силой» и др.

Хъымыщыкьо Пэтэрэз л1ы мыгъэгъу л1ы пхъашэу, ау бзаджэхэм ашхъашьо рык1оу, атхыц1ашьо шьолпыр рицэу Нарты тыхъуагъ [4, с.192]. «Химишико Пэтэрэз родился в стране Нартов неуступчивым, мужественным, суровым, против злых людей» и т. д.

В цикле о «Саусырыко» – 15 единиц: *л1ыгъэ изын* «быть полным мужества», *л1ыгъэр гъэунэфын* «испытать мужество», *л1ыгъэ зэрихъан* «совершить мужество» и др.

Арыти, джыри Саусырыкьо зыдэк1ым нартмэ къяк1угъэ дзит1ор зэбгырыфыгъэ, л1ыгъэ зэрихъагъэ нахъ мыш1эм,

модрэ шыум шхъак1о къырихыгъэти, дзит1умэ зэрыагъэм ихъэбери, шыум зэрэ1ук1агъэри янэ ри1отэжыи ш1оигъуагъэп [3, с. 149]. «Хотя он совершил мужественный поступок в отсутствие Саусырыко, разогнав два отряда войска, напавших на нартов, но один всадник его оскорбил, поэтому про эту историю он не хотел рассказывать матери» и др.

В цикле о «Шэбатыныко» – 15 единиц: *к1оч1эгъу фэхъун* «одолеть силой», *л1ыгъэ хэлъын* «быть мужественным», *л1ыгъэ къыхэфэн* «совершить мужественный поступок», *л1ыгъэ изын* «быть полным мужества» и др.

Л1ыгъэшко хэлъэу ар чынтымэ яззуагъ [6, с. 104]. «С большим мужеством он воевал с чинтами» и др.

Фразеологизмы, использованные в эпосе, показывают нартских героев храбрейшими, сильнейшими, отважными защитниками, мужественными, ловкими, независимыми богатырями.

Анализ материала доказывает богатство нартского эпоса фразеологизмами, которые не только увеличивают количественный состав, они обогащают его своей особой выразительностью, образностью, неповторимым своеобразием.

Библиографический список

1. Пелипенко Л.М. Когнитивная репрезентация нумеративных фразеологических единиц с компонентами one, two, three / один, два, три. *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение*. Майкоп, 2015; Вып. 3: 60 – 64.
2. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка (на адыгейском языке)*. Майкоп, 1980.
3. *Нарты*. Адыгский эпос. Собрание текстов: в 7 томах. Т. 2. Составитель А.М. Гадагатль. Майкоп, 1969.
4. *Нарты*. Адыгский эпос. Т. 4. Майкоп, 1970.
5. *Нарты*. Адыгский эпос. Т. 1. Майкоп, 1968.
6. *Нарты*. Адыгский эпос. Т. 3. Майкоп, 1970.

References

1. Pelipenko L.M. Kognitivnaya reprezentaciya numerativnyh frazeologicheskikh edinic s komponentami one, two, three / odin, dva, tri. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologiya i iskusstvovedenie*. Majkop, 2015; Vyp. 3: 60 – 64.
2. Tharkaho Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka (na adygejskom yazyke)*. Majkop, 1980.
3. *Narty. Adygskij `epos. Sbranie tekstov: v 7 tomah. T. 2. Sostavitel' A.M. Gadagatl'.* Majkop, 1969.
4. *Narty. Adygskij `epos. T. 4. Majkop, 1970.*
5. *Narty. Adygskij `epos. T. 1. Majkop, 1968.*
6. *Narty. Adygskij `epos. T. 3. Majkop, 1970.*

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 811.133.1'255.2

Fedorinov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),
E-mail: fedalexis@mail.ru

SYNTACTICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF THE STORY “THE QUEEN OF SPADES” BY A.S. PUSHKIN INTO FRENCH. The article presents a study on the identification of translation transformations and inaccuracies in the translation into French of the story “The Queen of Spades” by A.S. Pushkin at the syntactic level. A qualitative and quantitative analysis of syntactic transformations in the translation is carried out. It is revealed that the main translational transformations are replacements, additions, omissions and permutations. The researcher offers options for translating of the missing sentences, as well as fragments of the text, containing inaccuracies in translating French language.

Key words: artistic translation, translation transformations, authentic text, source language, translating language.

А.В. Федоринов, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,
E-mail: fedalexis@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «ПИКОВАЯ ДАМА»

В статье представлено исследование по выявлению трансформаций и неточностей в переводе на французский язык повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» на синтаксическом уровне. Проведён качественный и количественный анализ синтаксических трансформаций (преобразований) в переводе. Выявлено, что основными переводческими трансформациями являются замены, добавления, опущения, перестановки. Автором предлагаются варианты перевода отсутствующих предложений, а также фрагментов художественного текста, содержащих неточности в переводящем (французском) языке.

Ключевые слова: художественный перевод, переводческие трансформации, аутентичный текст, исходный язык, переводящий язык.

Россию и Францию связывают давние дружеские отношения, начиная с правления Киевского князя Ярослава Мудрого. Династические браки способствовали укреплению мира и дружбы между государствами. Ярослав Мудрый отдал свою вторую дочь Анну замуж за французского короля Генриха I, который «... овдовел в 1044 году и не имел легитимного наследника. Анна Ки-

евская стала королевой Франции 19 мая 1051 года и управляла ею после кончины своего супруга...» [1].

Культурные связи между Россией и Францией не ослабевают до сих пор.

Актуальность статьи вызвана противоречием между возрастающим интересом зарубежных читателей к шедеврам литера-

турным произведениям русских писателей девятнадцатого века и их недостаточно качественным переводам на французский язык.

Данная проблема обуславливается тем, что художественный перевод отличается от научно-технического насыщенностью метафор, различных троп и фигур, паремий, образностью, сложным синтаксисом.

Анализ литературы по проблемам переводческих трансформаций показал, что активно занимались лексическими трансформациями В.Г. Гак, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.Э. Мирам, А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко, Л.А. Черняховская, Г.Н. Савельева и другие лингвисты.

Однако перевод синтаксических трансформаций требует более тщательного исследования, так как этому феномену не уделено достаточного внимания в теоретических и практических изысканиях учёных.

Цель статьи – выявить синтаксические трансформации, определить недостатки перевода художественного текста, предложить авторский вариант перевода.

Материалом исследования послужила повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама» [2] и её перевод на французский язык [3].

В работе использовались методы сплошной выборки, сопоставительный, компонентный анализа, математической обработки данных.

Научная новизна заключается в том, что в работе впервые проведён анализ переводческих трансформаций в переводе Проспера Мериме повести «Пиковая дама» А.С. Пушкина на синтаксическом уровне.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов в процессе преподавания художественного перевода в вузе.

По мнению Л.Л. Нелюбина, «под термином «перевод», как одним из видов сложной речезыковой деятельности человека, обычно подразумевается либо сам процесс перевода, т.е. процесс, совершающийся в форме психолингвистического акта и состоящий в том, что речезыковое произведение (текст или устное высказывание), возникшее на одном языке (ИЯ), пере-

создается на другом языке (ПЯ), либо результат деятельности переводчика, результат этого процесса, т.е. новое речезыковое произведение (текст или устное высказывание) на ПЯ» [4, с. 17].

Самым исчерпывающим, на наш взгляд, является определение перевода Н.К. Гарбовского: «перевод – это общественная функция коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами, реализующаяся в ходе психофизической деятельности билингва по отражению действительности на основе его индивидуальных способностей интерпретатора, осуществляющего переход от семиотической системы к другой с целью эквивалентной, т.е. максимально полной, но всегда частичной передачи системы смыслов, заключённой в исходном сообщении, от одного коммуниканта другому» [5].

В ходе своей творческой работы переводчик прибегает к трансформациям, которые иногда называют преобразованиями (Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.)

Существует множество мнений относительно количества переводческих трансформаций и их типов.

Т.Р. Левицкая и А.М. Фитерман выделяют три типа переводческих трансформаций: «грамматические, стилистические, лексические» [6].

Иную точку зрения предлагает А.Д. Швейцер, который рассматривает «трансформации на прагматическом, референциальном, стилистическом и компонентном уровне семантической валентности» [7].

Самую оптимальную классификацию переводческих трансформаций (преобразований), на наш взгляд, предлагает Л.С. Бархударов, которая применима как к лексическому, так и синтаксическому уровням. Это «перестановки, опущения, добавления и замены» [8, с. 190].

Анализ перевода повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» на французский язык П. Мериме позволил выявить синтаксические трансформации, которые представлены в таблице. В ней также отображены авторские варианты перевода художественного текста на французский язык с уточнениями или исправлениями (см. таблицу 1).

Таблица 1

Синтаксические трансформации в переводе на французский язык повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» (фрагмент*)

№ п/п	Аутентичный текст на русском языке	Перевод текста на французский язык П. Мериме	Синтаксическая трансформация	Обратный перевод текста	Предлагаемый вариант перевода
1	Надобно признаться, что я несчастлив: играю мирандолем, никогда не горячусь, ничем меня не собьёшь, а всё проигрываюсь!	Vraiment, je n'ai pas de veine. Je joue scientifi-quement, je ne m'em-balle jamais, rien ne me démonte... et je ra-masse invariablement les culottes!	Замена одного предложения на два	Действительно, мне не везет. Я играю по пра-вилам, никогда не заво-жусь, ничто меня не вы-водит из себя, а я всегда проигрываю! = А бед-ному Ванюшке – всегда камешки!	<i>Il faut avouer que je n'ai pas de veine: je ne triche pas, je ne m'énerve jamais, rien ne me démonte, mais je perds toujours! = je prends toujours une culotte!</i>
2	Куда! Дедушка бунтовал. Нет, да и только! Бабушка не знала, что делать.	Tout fut en vain; mon grand-père était en pleine révolte et ma grand-mère fut fort per-plexe sur ce qu'elle de-vait faire	Замена четырех предложений на одно.	Всё было напрасно, мой дедушка сильно взбун-товался, а моя бабушка, очень озадаченная, не знала, что и делать.	<i>Rien à faire! Mon grand-père était en révolte. Non, une fois pour toutes! Ma grand-mère ne savait pas comment s'en tirer.</i>
3	Германн увидел свежее личико и черные глаза. Эта минута реши-ла его участь.	Hermann distingua un un frais minois et des yeux noirs...	Замена двух пред-ложений на одно. Опущение	Германн увидел свежее личико и черные глаза...	<i>Hermann distingua un un frai minois et des yeux noirs... Cette mi-nute décida son sort.</i>
4	Возвратясь домой, она побежала в свою комнату, вынула из-за перчатки письмо: оно было незапечатанно. Лизавета Ивановна его прочитала.	De retour à la maison, elle s'enfuit dans sa chambre, sortit la lettre et la lut d'une traite.	Замена двух пред-ложений на одно. Опущение.	Возвратясь домой, она побежала в свою комна-ту, вынула письмо и про-читала без остановки.	<i>Rentrée à la maison, elle s'enfuit dans sa chambre, sortit la lettre de son gant: elle n'était pas cachetée. Lisaveta Ivanovna la lut.</i>

5	Зала и гостиная были темны. Лампа слабо освещала их из передней. Германн вошел в спальню.	La grande salle et le salon étaient noirs; la lampe de l'antichambre les éclairait faiblement.	Замена двух предложений на одно. Опускание.	Зала и гостиная были черные; лампа слабо освещала их из передней.	<i>La grande salle et le salon étaient sombres. La lampe de l'antichambre les éclairait faiblement. Hermann entra dans la chambre à coucher.</i>
6	Германн глядел в щелку: Лизавета Ивановна прошла мимо него.	Aucun détail de cette scène n'échappa à Hermann, qui regardait à travers une fente de la cloison. Lisaveta Ivanovna passa devant lui.	Добавление. Замена одного предложения на два.	Германн, который смотрел в щелку, не пропустил ни одной детали этой сцены , Лизавета Ивановна прошла мимо него.	<i>Hermann regardait à travers une fente de la cloison: Lisaveta Ivanovna passa devant lui.</i>
7	Германн был свидетелем отвратительных таинств ее туалета; наконец, графиня осталась в спальню кофты и ночном чепце, в этом наряде, более свойственном ее старости, она казалась менее ужасна и безобразна.	Hermann fut témoin de ses écoeurants secrets de sa toilette... Enfin, la comtesse se trouva revêtue d'une camisole de nuit et coiffée d'un bonnet. Dans cette tenue, plus conforme à son âge, elle était moins horrible et moins hideuse.	Замена одного предложения на три.	Германн был свидетелем отвратительных таинств ее туалета... Наконец, графиня осталась в спальню кофты и ночном чепце. В этом наряде, более свойственном ее возрасту, она казалась менее ужасной и безобразной.	<i>Hermann fut témoin de ses écoeurants secrets de sa toilette, enfin, la comtesse se trouva revêtue d'une camisole de nuit et coiffée d'un bonnet; dans cette tenue, plus conforme à sa vieillesse, elle était moins horrible et moins hideuse.</i>
8	«Вы можете, – продолжал Германн , – составить счастье моей жизни, и оно ничего не будет вам стоить; я знаю, что вы можете угадать три карты сряду ...»	«Vous pouvez faire le bonheur de ma vie, sans que cela ne vous coûte rien. Je sais que vous avez la faculté de deviner trois cartes successives... »	Замена одного предложения на два. Опускание.	«Вы можете, – составить счастье моей жизни, и оно ничего не будет вам стоить. Я знаю, что вы можете угадать три карты сряду ...»	<i>«Vous pouvez faire le bonheur de ma vie, – continua Hermann, sans que cela ne vous coûte rien, je sais que vous avez la faculté de deviner trois cartes successives...»</i>
9	Он вышел в другую комнату. Денщик его спал на полу; Германн насили его добудился. Денщик был пьян по обыкновению: от него нельзя было добиться никакого толку.	Dans la pièce voisine, son ordonnance dormait par terre à poings fermés. L'homme était ivre, selon son habitude. Hermann eut beaucoup de mal à le réveiller, mais ne put rien en tirer.	Опускание. Замена двух предложений на три.	Денщик его спал на полу, как убитый, в соседней комнате. Он был пьян по привычке. Германн с трудом разбудил его, но от него нельзя было добиться ничего.	<i>Il sortit dans l'autre chambre. Dans la pièce voisine, son ordonnance dormait par terre à poings fermés. L'homme était ivre, selon son habitude. Hermann eut beaucoup de mal à le réveiller, mais ne put rien en tirer</i>
10	Нарумов не мог опомниться. Германн выпил стакан лимонаду и отправился домой.	Il but un verre de limonade et partit, tandis que Naroumov ne revenait pas de ce qu'il venait de voir.	Замена двух предложений на одно. Перестановка.	Он выпил стакан лимонаду и ушел, а Нарумов не мог опомниться от увиденного.	<i>Naroumov ne revenait pas de ce qu'il venait de voir. Hermann but un verre de limonade et partit à la maison.</i>

*Примечание: полная таблица содержит 66 примеров синтаксических трансформаций

Анализ повести «Пиковая дама» позволил выявить 66 примеров переводческих трансформаций на синтаксическом уровне: замена – 57 случаев, опускание – 5 раз, добавление – 3 случая, перестановка – 1 раз.

В процентном отношении это выглядит следующим образом: замена – 86,5 %, опускание – 7,5%, добавление – 4,5%, перестановка – 1,5%.

При переводе повести П. Мериме прибегает к замене сложных (сложносочиненных и сложноподчиненных) предложений А.С. Пушкина на простые и короткие французские, из которых было заменено одно аутентичное предложение на два французских – 44 раза, одного русского предложения на три французских – три раза. Выявлены случаи, когда происходил обратный процесс, когда в переводе происходила замена двух аутентичных предложений на одно французское. Количество таких примеров равно 9.

Рассмотрим некоторые недоработки перевода, выявленные в переведённой на французский язык повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» [3].

В первом примере переводчик заменил одно предложение аутентичного текста на два предложения во французском варианте. При этом он употребил фразеологизм, которого нет в русском языке. Приблизительный перевод фразеологизма

будет звучать так: «Бедному Ванюшке – всегда камешки». Очевидно, что П. Мериме захотел придать особый колорит этому предложению, заменив глагол «проигрывать» на фразеологизм «ramasser les culottes» («perdre une culotte», «prendre une culotte»). Предлагается перевод, который очень близок к варианту, предложенному П. Мериме: «prendre (perdre) une culotte».

Во втором случае Проспер Мериме перевел четыре предложения одним, лишив его экспрессивности, так как в аутентичном тексте имеются два восклицательных знака, которые указывают на настроение героя повести, его непоколебимость в принятии решения. Предлагается оптимальный вариант перевода, передающий эмоции героя произведения.

В третьем примере переводчик использовал опускание одного предложения. Предлагается следующий вариант перевода: «Cette minute décida son sort».

В четвертом случае переводчик произвёл замену двух предложений на одно, опуская некоторую информацию: «из-за перчатки»; «оно было незапечатанно». Предлагается перевод, передающий более точную информацию.

В пятом примере два предложения на русском языке заменены одним французским. При этом П. Мериме опустил целое предложение: «Германн вошел в спальню». Предлагается доба-

вить в перевод повести недостающий фрагмент: «Hermann entra dans la chambre à coucher».

Шестое предложение в русском варианте заменено на два французских, при этом параллельно произведено добавление: «Aucun détail de cette scène n'échappa à Hermann» («Германн не пропустил ни одной детали этой сцены»).

В седьмом примере одно предложение на русском языке заменено на три французских.

Восьмое предложение таблицы заменено на два французских, при этом опущена небольшая часть предложения русского текста. Предлагается полный вариант перевода.

В девятом случае два предложения на русском языке заменены переводчиком на три французских. Одновременно в переводе было опущено целое предложение: «Он вышел в другую комнату».

Десятый пример включает перестановку и замену двух предложений на исходном языке на одно в переводящем (французском).

Выводы

Таким образом, исследовав переводческие трансформации в переводе повести «Пиковая дама» на французский язык, мы пришли к выводу, что основными причинами, которые снизили качество перевода, являются:

1) различие в языковой картине мира: французский фразеологизм *ramasser les culottes*, *perdre une culotte*, *prendre une culotte* означает «продуться», «проиграть», а русский вариант – «бедно-му Ванюшке – всегда камешки»;

2) большой процент замен сложносочиненных и сложносоиненных предложений на простые указал на определенные трудности в их переводе и стремление переводчика к упрощению грамматических конструкций, что характерно для французского языка.

3) стремление переводчика к простым предложениям с целью экономии языковых средств и оптимальной передачи смысла художественного текста и интенций автора.

Библиографический список

1. *Henri Ier*. Available at: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Ier_\(roi_des_Francis\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Ier_(roi_des_Francis))
2. Пушкин А.С. *Евгений Онегин: Роман в стихах. Проза*. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
3. Pouchkine Alexandre. *La Fille du capitaine. Nouvelles*. Paris: Copyright by Librairie Gründ, 1967.
4. Нелюбин Л.Л. *Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект)*: учебное пособие. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2013.
5. Гарбовский Н.К. *Определение перевода*. Available at: <https://linguistics-konspekt.org/?content=2601>
6. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. *Теория и практика перевода с английского языка на русский*. Изд 2-е, испр. и доп. Москва: Изд-во УРАО, 2000.
7. Швейцер А.Д. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. Издание 3-е. Москва: Издательство «Либроком», 2012.
8. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Издательство ЛКИ, 2014.

References

1. *Henri Ier*. Available at: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Ier_\(roi_des_Francis\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Ier_(roi_des_Francis))
2. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin: Roman v stihah. Proza*. Moskva: Izdatel'stvo 'Eksmo, 2003.
3. Pouchkine Alexandre. *La Fille du capitaine. Nouvelles*. Paris: Copyright by Librairie Gründ, 1967.
4. Nelyubin L.L. *Vvedenie v tehniku perevoda (kognitivnyj teoretiko-pragmaticheskij aspekt)*: uchebnoe posobie. 3-e izd. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
5. Garbovskij N.K. *Opredelenie perevoda*. Available at: <https://linguistics-konspekt.org/?content=2601>
6. Levickaya T.R., Fiterman A.M. *Teoriya i praktika perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Izd 2-e, ispr. i dop. Moskva: Izd-vo URAO, 2000.
7. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Izdanie 3-e. Moskva: Izdatel'stvo «Librokom», 2012.
8. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2014.

Статья поступила в редакцию 13.06.18

УДК 81-13

Chernykh O.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykh@mail.ru

THE RECONSTRUCTION OF GENDER IN LITERATURE STUDIES. The article is dedicated to a problem of gender construction by linguistic means. The author presents a review of contemporary scientific researches in this field. It is noted that gender is constructed in different discourses: folklore, mass media, political, pedagogical, etc. It is also stated that gender is constructed explicitly and implicitly. Gender is found in verbal code and non-verbal code. The examination of textbooks has revealed the following means of gender representation: the usage of nouns containing gender information, the usage of attributes with nouns, the usage of predicates, describing men's or women's activities; the usage of gender asymmetries, gender stereotypes. The result of the analysis of the pedagogical discourse shows there are also implicit means of gender construction. It is concluded in the article that gender is a text/discourse phenomena and it can be analyzed only in the text/discourse.

Key words: gender, gender construction, gender stereotypes, gender asymmetry, verbal code, non-verbal code.

О.Ю. Черных, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной филологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykh@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА

В статье даётся краткий обзор научных работ, выполненных в русле отечественной лингвистической гендерологии. Приводятся выводы ученых о способах конструирования гендера в различных типах дискурса: фольклоре, дискурсе масс-медиа, научном дискурсе, предвыборном и педагогическом дискурсе и др. Выявлено, что гендер конструируется как вербально, так и не вербально в поликодовых текстах. Гендер также конструируется эксплицитно и имплицитно. Обнаружены следующие способы создания гендерной идентичности: использование гендерно значимых номинаций, использование имен прилагательных, использование определенных глаголов с существительными мужского и женского рода, воспроизводство гендерных стереотипов, создание гендерных асимметрий. Сделан вывод, что гендер является текстовым феноменом и может изучаться только в тексте/дискурсе.

Ключевые слова: гендер, конструирование гендера, гендерные стереотипы, гендерные асимметрии, вербальный код, невербальный код.

В современном языкознании лингвисты-гендерологи понимают под лингвистическим конструированием гендера «когнитивную деятельность имплицитного характера, в основе кото-

рой лежит соотнесение языковых форм/сигналов с гендерными представлениями, являющимися частью универсума общих смыслов представителей данной культуры» [1, с. 12]. Учёные

выделяют различные уровни манифестации языкового конструирования гендера: «В языковой картине мира доминирующими категориями можно считать эксплицитность и имплицитность, так как знания о мире могут быть представлены в языке как явно, так и скрыто» [2, с. 5].

В качестве наиболее явного (или эксплицитного) способа создания гендерных репрезентаций Е.С. Гриценко отмечает использование гендерно маркированных лексических единиц, т.е. единиц языка, в той или иной форме указывающих на пол референта [3, с. 245]. Например, притяжательные («его») личные местоимения («она»), имена существительные, обозначающие лиц женского или мужского пола («девочка», «отец»), суффиксы, при помощи которых образуются слова мужского или женского рода («генеральша») и др.

Ученые выделяют и другие, менее очевидные (или имплицитные) способы языкового конструирования гендера. В этих случаях эксплуатируются внутриязыковые механизмы языка, например, «синтаксическая организация предложений, грамматическая форма предикатов (залоги, модальность), выбор транзитивности, когнитивные метафоры, стилизация, и т. п.» [3, с. 245].

Гендер может также воспроизводиться при помощи различных ассоциаций. Е.С. Гриценко [3] определяет ассоциации по смежности и ассоциации по сходству. Манифестация гендерного параметра через ассоциации по смежности имеет место в тех случаях, когда речь идет о признаках, предметах, видах деятельности, стереотипно приписываемых женщинам или мужчинам (например, *плавки* vs *купальник*). Лингвистическое конструирование гендера через ассоциации по сходству происходит тогда, когда качества, предметы и т.п. традиционно соотносят с маскулинностью или фемининностью (например, *послушание* – женское, *агрессия* – мужское). При этом воспроизводство гендерных стереотипов происходит автоматически при предъявлении вербальных или иных семиотических стимулов, которые эксплицитно не связаны с гендерным параметром (например, пуховый платок или футбольный мяч) [3, с. 97].

Таким образом, гендер может конструироваться с различной степенью эксплицитности, что отражается в методиках его изучения.

Е.С. Гриценко [1; 3] проанализировала дискурс предвыборной кампании, взяв за основу модель транзитивности М.А.К. Халлидея. С.А. Коновалова [4] использовала гендерный подход при анализе предикативных отношений в текстах народного фольклора, а именно волшебной народной сказки. Основой для изучения отношений между характеризующим и характеризуемым послужила теория предикации В.А. Курдюмова [5]. Исследовательница разработала методику изучения гендерной специфики предикативных отношений, выявила репертуар языковых средств, при помощи которых происходит конструирование мужского и женского в текстах народной волшебной сказки, определила соотношения метагендерного и гендерного уровней в рамках предикативных отношений, изложила основы для применения лингвистической статистики для изучения гендерной специфики предикативных отношений [4].

С.А. Коновалова выявила, что конструирование гендера происходит в тексте за счет приписывания субъекту, выраженному агентивным существительным (или личным местоимением), глагольного предиката с определенной семантикой. При этом исследовательница разделила все глаголы, используемые в качестве глагольных предикатов, на относящиеся к гендерному и метагендерному уровню:

- гендерный уровень представлен глаголами, семантика которых имеет в себе значение «пол» и накладывает определенные ограничения на использование данных лексем; этот факт отмечен в системе языка и зафиксирован в словарях. Например, *выйти замуж, жениться*. Такие глаголы исследовательница называет рестриктивными. Их количество невелико.

- Метагендерный уровень представлен глаголами, в семантике которых нет ограничений сочетаемости, вызванных биологическим полом субъекта. Иными словами, такие глаголы могут создавать синтаксическую конструкцию «субъект – глагольный предикат» с любым агентивным существительным. Большинство глаголов относится к метагендерному уровню, т.е. «отражают действия индивида независимо от его принадлежности к мужскому или женскому полу, в связи с чем носят *универсальный характер*» [4, с. 177].

Однако в ходе исследования текстов было выявлено, что глаголы метагендерного уровня не столь универсальны. Некоторые глаголы в текстах чаще используются при описании дей-

ствий субъектов либо женского, либо мужского пола. В подобном случае автор также относит их к метагендерному уровню, но называет *фреквенталиями*. «Под фреквентальным употреблением понимается предпочтительная сочетаемость предикатов с субъектом мужского или женского пола» (там же).

Исследовательница приходит к заключению, что «конструирование гендера в границах предикативных отношений значительно сложнее, нежели лишь использование номинативных единиц с собой «пол». Оно осуществляется путем создания имплицитных семантических связей между субъектом и предикатом. Вне отношения «субъект-предикат» в большинстве случаев эти связи не существуют» [4, с. 4]. Кроме того, С.А. Коновалова также установила: «лингвистическое конструирование гендера состоит в неодинаковой частотности употребления универсальных, фреквентальных и рестриктивных глагольных предикатов» [4, с. 18].

Так как лексикографический дискурс является одним из наиболее важных источников конструирования гендера, исследовательница О.А. Васькова решила посвятить свое диссертационное исследование изучению проблемы гендера в лексикографическом описании (на примере фразеологии) [6]. Исследовательница ввела термин «гендерно значимая информация (ГЗИ)», провела подробный и системный анализ ее репрезентаций на материале словарей фразеологических единиц (ФЕ) английского языка. Кроме того, автор провела анализ корпуса ФЕ (на базе Британского национального корпуса), разработала комплексную методику изучения отражения ГЗИ в лексикографии, выявила средства фиксации гендерно значимой информации и определила ее специфику. Исследование было выполнено на уровне макроструктуры словарей и их микроструктуры. В ходе анализа учитывался как в диахронный, так и синхронный аспект. О.А. Васькова пришла к выводу, что «отражение гендерной специфики ФЕ в некоторой степени не системно и субъективно, что обусловлено определенным отставанием лексикографического кодирования от развития языка. Данные корпуса текстов предоставляют более полную и точную информацию, в частности, о референциальном потенциале гендерно релевантных ФЕ и его динамике» [6, с. 162].

М.С. Сергеева исследовала гендерные стереотипы и асимметрии, представленные в лексикографическом дискурсе в динамике: была проведена инвентаризация лингвистических средств создания и устранения гендерной асимметрии в английском языке. Автор изучила и системно описала манифестацию гендерных репрезентаций в лексикографических динамиках. Помимо всего прочего была разработана методика проведения анализа компонентов словаря или любого другого лексикографического издания с применением гендерного подхода. М.С. Сергеева обнаружила и описала способы создания эффекта «незаметности» женщин, производности (или вторичности) женского статуса по отношению к мужскому и стереотипной репрезентации лиц обоих полов. Исследовательница пришла к выводу, что в лексикографическом дискурсе присутствует «количественный и качественный дисбаланс между мужскими и женскими контекстами» [7, с. 160]. Вместе с тем было выявлено, что «доминирующей тенденцией в дефинициях является нейтрализация гендерного фактора: подавляющее большинство наименований лица описываются с помощью метагендерного классифицирующего имени, даже если в реальности они обозначают лицо определенного пола» (там же). Помимо прочего, исследованию описывается особенность актуализации гендерных стереотипов в словарных дефинициях.

Т.Н. Захарова изучала семиотические средства актуализации гендерных репрезентаций в тексте на электронном носителе. Автор ввела понятие «гендерно значимые семиотические средства», под которыми подразумеваются «знаковые средства, с помощью которых намеренно или неосознанно конструируется гендер» [8, с. 120]. Исследовательница пришла к выводу, что гендерно значимые семиотические средства могут быть условно разделены на: вербальные (грамматические и лексические) и невербальные (видеокомпоненты, эмотиконы и т. д.), эксплицитные (содержат в себе значение «пол») и имплицитные (выявляются только в тексте чатов), заданные чат-системой и создаваемые пользователями самостоятельно (там же).

Т.Н. Захарова выявила, что «гендер выражается вербально или невербально с большей или меньшей интенсивностью во всех исследованных чатах» [8, с. 122].

Мы исследовали семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе и выявили, что гендер воспроизводится как в монокодовых (языковых) заданиях для пер-

воклассников, так и в поликодовых (состоящих из вербального и невербального кода) заданиях. Семиотическое (вербальное и невербальное) создание гендерных репрезентаций происходит следующим образом:

1. В текстах заданий количественно доминируют подлежащие, выраженные именами существительными мужского рода; семантика указанных лексем более разнообразна.

2. Актуализация гендерных стереотипов, выраженная следующим образом:

- использование глаголов с определенной семантикой для описания действий лиц женского или мужского пола;
- манипулирование именами собственными;
- собственное воспроизводство гендерных стереотипов (за счет использования вербального и невербального кода);
- создание гендерных асимметрий (эксплицитное и имплицитное).

3. При описании действий лиц мужского пола доминируют глаголы, обозначающие физические процессы намеренного действия, с собой «двигательная активность». Лица мужского пола представлены людьми мобильными, активными, совершающими девиантные поступки. В большинстве контекстов использован совершенный вид глаголов, что способствует созданию образа мужчины как человека, добивающегося своей цели.

4. С подлежащими, выраженными именами существительными женского рода используются глаголы, которые обозначают действия исключительно лиц женского пола. В основном, это глагольные предикаты со значением «типичные женские занятия» — *накрывать на стол, ждать и т.д.*

5. В поликодовых текстах (состоящих из вербального текста и невербального кода иллюстрации) конструирование маскулинности и фемининности осуществляется как средствами, используемыми в монокодовых заданиях (т. е. языковыми), так и при помощи семиотического кода иллюстрации (например, количественное преобладание лиц мужского пола и более обширное изображение деятельности, стереотипно ассоциируемой с мужчинами; изображение типичных полоролевых образов).

6. Профессиональная деятельность лиц мужского пола представлена более широко, что является следствием стереотипного (традиционного) представления о полоролевом разделении труда и специфике профессиональной деятельности.

7. Выявлены способы создания гендерных асимметрий при помощи языковых средств:

- неспецифицированное использование имен существительных мужского рода при обращении ко всем учащимся (например, *Дорогой первоклассник! Ты переходишь во второй класс.*);
- неспецифицированное употребление глагола в мужском роде в прошедшем времени при обращении ко всем учащимся (например, *Ты уже вырос...*);

- количественное преобладание антропонимов мужского рода в предложениях, где подлежащее выражено тремя однородными членами предложения;

- количественное преобладание лиц мужского пола – авторов текстов заданий (поэтов и писателей);

8. Выявлены **скрытые** способы конструирования гендера, которые используются за счет взаимодействия невербального и вербального в поликодовых заданиях:

- использование в вербальной части гендерно нейтральных единиц, а в невербальной части – актуализация гендерных стереотипов;
- в вербальной части полностью отсутствуют лексемы с гендерно значимой информацией, а невербальный код представлен иллюстрацией, на которой изображено лицо мужского или женского пола;

- в вербальной и невербальной части задания по математике симметрично представлены лица мужского и женского пола. Однако при решении задачи выясняется, что девочка выдает неправильный ответ, предлагает нерациональный способ решения и т. д. [9].

Таким образом, на настоящий момент выявлены следующие способы лингвистического конструирования гендера:

1. Гендер конструируется эксплицитно при помощи использования имен существительных, в значении которых имеется сема «пол».

2. Гендер конструируется в тексте за счет преимущественного использования определенных глагольных предикатов с агентивными именами существительными женского или мужского рода. Семантика глаголов влияет на конструирование образа мужчины или женщины.

3. Гендер конструируется в ходе приписывания признака лицам мужского или женского пола, т. е. использование определенных имен прилагательных с именами существительными либо мужского, либо женского пола конструирует гендерный параметр.

4. Гендер конструируется и комплексно при помощи воспроизводства гендерных стереотипов в тексте.

Таким образом, российская гендерная лингвистика на сегодняшний день имеет ряд апробированных и оправдавших себя методик анализа гендерных репрезентаций. Полученные в названных выше и др. исследованиях результаты позволяют прийти к следующим обобщениям, которые могут служить основой дальнейших исследований:

1. Гендер конструируется при помощи вербальных и невербальных средств; эксплицитно и имплицитно.

2. Гендер является текстовым/ дискурсивным феноменом и создается в тексте/ дискурсе.

3. В конструировании гендера особенно важна роль предикативных отношений, взаимодействие вербальных и невербальных средств (в поликодовых текстах), а также функционирование гендерных стереотипов.

Библиографический список

1. Гриценко Е.С. *Язык как средство конструирования гендера*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
2. Шатилова Л.М. *Актуализация лингвокультурологических категорий эксплицитности и имплицитности как концептуальных доминант в немецкой и русской языковой картине мира*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
3. Гриценко Е.С. *Язык. Гендер. Дискурс*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005.
4. Коновалова С.А. *Гендерная специфика выражения предикативных отношений в тексте русской народной волшебной сказки*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
5. Курдюмов В.А. *Идея и форма. Основы предикационной концепции языка*. Москва: Военный ун-т, 1999.
6. Васькова О.А. *Гендер как предмет лексикографического описания (на материале фразеологии)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
7. Сергеева М.В. *Динамика гендерных репрезентаций в британской толковой лексикографии*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2007.
8. Захарова Т.Н. *Семиотические средства выражения гендера в тексте на электронном носителе (на материале немецких чатов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
9. Черных О.Ю. *Семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.

References

1. Gricenko E.S. *Yazyk kak sredstvo konstruirovaniya gendera*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
2. Shatilova L.M. *Aktualizatsiya lingvokulturologicheskikh kategorij `eksplitsitnosti i implicitnosti kak konceptual'nykh dominant v nemetskoj i russkoj yazykovoj kartine mir*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
3. Gricenko E.S. *Yazyk. Gender. Diskurs*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2005.
4. Konovalova S.A. *Gendernaya specifiika vyrazheniya predikativnykh otnoshenij v tekste russkoj narodnoj volshebnoj skazki*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
5. Kurdyumov V.A. *Ideya i forma. Osnovy predikatsionnoj koncepcii yazyka*. Moskva: Voennoy un-t, 1999.

6. Vas'kova O.A. *Gender kak predmet leksikograficheskogo opisaniya (na materiale frazeologii)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
7. Sergeeva M.V. *Dinamika gendernyh reprezentacij v britanskoj tolkovoj leksikografii*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
8. Zaharova T.N. *Semioticheskie sredstva vyrazheniya gendera v tekste na `elektronnom nositele (na materiale nemeckih chatov)*. Dissertaciya... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
9. Chernyh O.Yu. *Semioticheskie sredstva konstruirovaniya gendera v pedagogicheskom diskurse*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.07.18

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	О.В. Ефременкова, И.И. Кулешова, А.В. Орлов ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕШЕНИЯ ВЕРОЯТНОСТНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	36	С.В. Малетин, А.С. Гричанов, В.Г. Тюкин, Н.С. Матвейчук ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ	70
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		Н.А. Загрядская РЕФЕРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК ВИД РАБОТЫ В МАГИСТРАТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)	40	В.И. Матис НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Т.Г. Затеева, Л.А. Начарова СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	43	Е.А. Николайчук, Н.А. Тарасюк РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ	75
Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина РОЛЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	5	Э.В. Зауторова СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ОСУЖДЁННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	46	М.А. Носоченко ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	77
Л.Б. Абдуллина АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ	7	И.В. Зуб, В.А. Курьес, А.В. Акименко СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФЛОТЕ И ПОЯВЛЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ ПО ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫМ ВИДАМ СПОРТА	48	М.А. Носоченко ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ БАЗОВЫХ КАТЕГОРИЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	80
Л.Б. Абдуллина, К.Х. Гизатуллина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	9	А.Ю. Кабушко, М.Ю. Боченкова ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ	50	Г.М. Парникова, Ф.С. Андросова, С.Г. Анцулова СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) В УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОГО ОСВОЕНИЯ АРКТИКИ И КРАЙНЕГО СЕВЕРА	82
А.А. Рясев, Г.Г. Жигалова, А.Д. Аветисян ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШАЕМЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	11	П.Д. Гаджиева ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	52	О.Н. Перевезенцева ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	84
Х.А. Алижанова ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	12	Н.М. Кара-Сал, О.М. Танова, У.С. Куулар ОРНАМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	53	Т.В. Поданёва ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	86
Ю.А. Алябьева, А.А. Веряев, А.С. Маничева КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	15	В.И. Клинг, Е.В. Сурдина, Л.В. Виноградова КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	56	К.В. Романенчук, П.А. Жуков РОЛЬ Я.Г. ГУРЕВИЧА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	91
Б.А. Артеменко, И.В. Колосова, Е.Н. Бехтерева, И.А. Селиверстова, М.Л. Семенова УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	18	Т.В. Комогорцева ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО- НАВЯЩЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЫ	58	Н.В. Серегин ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	94
И.Л. Борзенко, Л.А. Комаристая КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ЕЁ СТАНОВЛЕНИЯ	22	Н.В. Кондрашова, Н.А. Кокошникова ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ	60	Е.В. Соколова, Л.П. Гринёва, С.С. Паршукова ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА МАТЕРИАЛЕ ТАРСКОГО РАЙОНА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ)	96
В.А. Бурляева, И.В. Буркина, К.В. Булах, К.А. Чебанов КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)	25	В.А. Кудрявцев, С.Н. Кашианова ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	63	А.Д. Плюснин, Т.Т. Фисюк ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	99
Н.А. Гекман ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ РОЛЕВЫХ ИГР КАК ИНСТРУМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ	28	Ли Сяобай, Е.В. Полищук ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	65	А.В. Фоминых, Ю.Д. Врублевский, М.Л. Куликова, А.Н. Медведев, Е.Г. Кызласов ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ (КОДД) НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	102
К.Х. Гизатуллина БАШКИРСКИЕ НАРОДНЫЕ ИДЕИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ З.А. БИИШЕВОЙ	30	З.Н. Лукьянова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРЕДМЕТАМ ОБЩЕГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	67	М.В. Хомподоева ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ	105
И.В. Гойнов ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ	32				
Т.И. Головки, Е.И. Мурзина СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	33				

Я.А. Швалюк ПООЩРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ 108	А.М. Дауров, Р.Р. Магомедов ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД ЭТНОСПОРТА В ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 145	А.А. Побережный ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕГЕОДЕЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ И РАЗМЕРАХ ЗЕМЛИ, ОСНОВНЫХ СИСТЕМАХ КООРДИНАТ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ГЕОДЕЗИИ 181
Ж.Х. Эдиева НЕПРЕРЫВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 110	М.В. Виноградова, Н.Н. Мальчукова ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩЕГО АГРАРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО ГАУ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ) 147	М.Б. Алиева, К.А. Ахмедпашаева, Е.Э. Магомедова СУГГЕСТОТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ 185
А.Х. Асланбекова, Т.Г. Гаджимагомедова, Д.П. Гаджиева, З.Г. Джамалудинова КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ 112	А.М. Морковин ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 150	М.М. Муталипов, Л.Б. Атлуханова, С.Е. Труженикова КАЧЕСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ: ФУНДАМЕНТАЛЬНО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 187
Е.В. Балашова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА К УСЛОВИЯМ И ТРЕБОВАНИЯМ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ 114	Е.Н. Морозова, И.В. Осипова ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 152	К.А. Ахмедпашаева, М.Б. Алиева, Е.Э. Магомедова ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 191
М.Х. Богатырёва ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ 116	Л.А. Мохова, Г.С. Итпекова ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ 154	И.Е. Буршит, А.В. Винева, С.А. Кочергина АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 193
М.В. Виноградова, Н.Н. Мальчукова ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА 118	З.Д. Рашидова ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА 158	Т.С. Скоморохова, Н.В. Константинова, И.Ф. Оркина, В.А. Виноградов МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА- ИНСТРУМЕНТАЛИСТА 197
Т.И. Власова, А.И. Никашин ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 121	Д.А. Романюк, Е.А. Суховиенко МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ 160	С.А. Магденко ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 199
Гадри Назик Субхи Мутар ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИГРЕ В ТЕННИС 123	Г.В. Никитина ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ 165	У.Ю. Османов, Л.П. Феталиева ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 202
Г.В. Грибова, Н.В. Трухачева, А.Р. Веселова ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ АГМУ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 125	Т.А. Спирина, С.Г. Головина ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ 167	Е.В. Пестова КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ 205
Н.А. Загрядская АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ СОВМЕЩЁННЫХ ПРОФИЛЕЙ 127	Б.А. Федулов, В.М. Зуев, Д.О. Заречнев, А.Е. Стрелкова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 170	И.В. Прояева, А.Н. Колобов ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕОМЕТРИИ В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ 207
Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина НЕКОТОРЫЕ ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: КЛАССИФИКАЦИЯ И АНАЛИЗ 130	Е.В. Лукашевич, Т.А. Семилет, И.В. Фотиева, Т.Ю. Куликина ТВОРЧЕСКИЙ КОНКУРС КАК ПРОЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ 173	Л.В. Сибирякова СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РОССИИ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД 209
Д.К. Курнарская СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ТАЛАНТА И ЕЁ РОЛЬ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ 133	С.В. Шустова, Н.М. Царенко ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО- КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ 175	Л.П. Феталиева ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 212
М.Н. Кожевникова, А.В. Новиков ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И СИСТЕМНЫЙ ПРОЦЕСС 135	А.Н. Ягодка СЕМИОТИКА ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ 177	Л.П. Феталиева СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 214
О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНИКОВ К ПОВЫШЕНИЮ СВОЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 138	Д.А. Петренко, С.Н. Кашин ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МАСТЕРСТВА ИНСТРУКТОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 179	А.Г. Бесаева, Е.М. Дзудцова, А.А. Келехсаева О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 216
С.В. Лопатко ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ» В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО- БОЕВЫХ ЗАДАЧ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 142		

М.-Н.Л. Вагнер ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОВОРЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 218	Ф.Н. Алипханова, Ф.М. Алипханова ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА..... 248	М.Р. Попова ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 286
М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова ЭФФЕКТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ 220	М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СЕМЕЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ 249	Н.В. Ярославцева ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РЕГИОНАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 288
Д.В. Гуров ФЕНОМЕН ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ПРИОРИТЕТНАЯ СФЕРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР 223	Л.Б. Атлуханова ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ 251	Амджад Абу-Мох МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ..... 291
Ш.А. Клеблеев ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ 225	М.К. Билалов, Д.А. Салманова, Р.Д. Гаджиев СТРУКТУРА ОСОКО И МОДЕЛЬ ЕЁ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ВУЗА..... 254	Абу-Мох Омайя РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ 294
Линь Ин, Г.С. Голошумова К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К МЕЖДУНАРОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ» 227	О.Г. Красношлыкова, И.В. Шефер, А.Б. Кузнецова, Е.В. Бородкина ОЦЕНКА КОМФОРТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ИЗ ОПЫТА РЕГИОНА..... 256	Н.Р. Азизова, А.М. Даудова, Е.Н. Иванова ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 297
Ю.Н. Назарова ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ 230	Е.В. Баева, А.В. Игнатенко НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 261	Ю.В. Дементьева ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... 299
Н.Ф. Солдатов, А.П. Шувалов, А.А. Кривошеин, Д.В. Гладков АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦИИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX НАЧАЛА XX ВЕКА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 231	А.С. Ковалева, Л.С. Пилипчук СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 266	А.Р. Джигоева, А.Г. Бесаева О РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ..... 301
В.А. Николаенко ПОНЯТИЕ О ПРИМЕРЕ КАК МЕТОДЕ ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 234	К.В. Комиссаров, И.А. Комиссарова, Е.В. Колтыгина СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ КАК МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА, ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ 269	Р.М. Каримова ИСТОКИ ВОЛОНТЕРСТВА В КАЗАХСТАНЕ 303
У.А. Овезова КУРС ПРАКТИКИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 236	А.С. Ковалева, Л.С. Пилипчук СОЗДАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 266	Б.С.-А. Касумова ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 304
Т.А. Таницура КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ 238	К.В. Комиссаров, И.А. Комиссарова, Е.В. Колтыгина СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ КАК МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА, ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ 269	Л.В. Медведев ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ОВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... 307
Т.А. Таницура ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ..... 240	В.Л. Крайник, А.Е. Мандаева СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ 272	Д.А. Микаилов СОДЕРЖАНИЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 309
А.С. Тимочкин ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНЫХ ГВАРДИИ РФ 242	Н.В. Попова, О.В. Баянкин ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 275	Таха Файсаль ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И САМОМЕНЕДЖМЕНТА..... 310
А.М. Абакаров, М.Г. Магомедов, Д.А. Абдулкадиров, А.И. Исмаилов ПОДГОТОВКА БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ..... 244	А.А. Шаповалов, Л.Е. Андреева ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К КОНСТРУИРОВАНИЮ И РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ 279	В.П. Шибеев, Л.М. Шибеева ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 313
Н.А. Абрамкина ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 246	М.М. Омаров ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 281	Н.Ф. Петрова ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ. 314
	Г.А. Папашвили О СОХРАНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ТАНЦЕ..... 283	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
		М.В. Ажиев МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФУНКЦИЯ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ 317
		Н.В. Буравцова, В.И. Коваленко, Т.Ю. Сычева ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА И МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА..... 319

С.И. Добрыднеев, Т.С. Добрыднева «БУТЫЛКА» ПОТРЕБНОСТЕЙ: К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ МЕХАНИЗМЕ АЛКОГОЛИЗМА 322	Д.В. Жарова, Е.М. Кочнева, Е.Б. Мурзина, А.Р. Батыршина ЖЕНСКИЕ ИМЕНА В ПСИХОЛОГИИ: ЕВГЕНИЯ ХАНФМАНН 364	Ж.В. Богатырева, Н.Ю. Зимина, Р.А. Пахомов ОРНАМЕНТАЛЬНОСТЬ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ И ЭЛЕМЕНТЫ СКАЗОЧНОСТИ В РОМАНЕ И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА» 407
И.В. Забара ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРОГРАММИСТОВ С ЦЕННОСТНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 325	А.В. Иванова ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ И РАБОТАЮЩИХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ – МУЖЧИН И ЖЕНЩИН 367	Ван Инъин СПЕЦИФИКА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР С РИТОРИЧЕСКИМ ВОПРОСОМ, ВВОДИМЫМ СОЮЗОМ ДА И 409
В.В. Зародина МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ВРАЧЕЙ ХИРУРГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 326	А.Э. Ким СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СТРАТЕГИЯМИ 371	М.С. Выхрыстюк, Т.А. Петрова, Е.Ю. Токарева СПЕЦИФИКА ТЕКСТА ПОЗДНЕЙ СИБИРСКОЙ ЛЕТОПИСИ «ЛЕТОПИСЬ СИБИРСКАЯ. ТОБОЛЬСКОГО ЯМЩИКА ИВАНА ЧЕРЕПАНОВА. 1760» 412
Б.В. Кайгородов, И.А. Еремицкая ЗОНА КОМФОРТА, РАЗВИТИЕ И ПОНИМАНИЕ СЕБЯ 329	Ю.Ю. Чех, С.И. Филиппченкова ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ЛИДЕРСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН- РУКОВОДИТЕЛЕЙ 375	Т.Э. Гаджимурадова, З.С. Бидирханов РОМАН А. АГАЕВА «РАСКЛОТООЕ СОЛНЦЕ» КАК АНТИУТОПИЯ 414
Е.А. Козлова КАКИМ ОБРАЗОМ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЕМЬИ СВЯЗАНЫ С БЛАГОПОЛУЧИЕМ РЕБЁНКА? 331	З.И. Гадаборшева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ 378	С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева ВЛИЯНИЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ АЛГЫСА ЯКУТОВ) 417
О.Н. Кондратьева, С.Г. Корлякова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 334	М.З. Газиева ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 380	Е.О. Зубарева НОМАНИТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «МИГРАНТ» 420
Н.Ш. Корашвили, Е.А. Пегушина ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 335	Мо Цзимань ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОСТИ ХАНЬ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИНЬЦЗЯНА В РОССИИ 383	Е.В. Исаева ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ СЕМАТИЗАЦИИ ЛЕКСЕМЫ VIRUS В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 423
Е.Н. Кузнецова, О.В. Хилько ПРИМЕНЕНИЕ ЙОГИ АЙЕНГАРА КАК СРЕДСТВА СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 338	Г.М. Цимань ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОСТИ ХАНЬ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИНЬЦЗЯНА В РОССИИ 383	Е.В. Исаева ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ЛЕКСЕМЫ VIRUS В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ 425
О.А. Маркина МОТИВАЦИЯ УСЫНОВЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ 340	Мо Цзимань ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОСТИ ХАНЬ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИНЬЦЗЯНА В РОССИИ 383	И.С. Карабулатова ЭВОЛЮЦИЯ ЛЕКСЕМЫ «БОЕВИК» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 428
В.И. Матис НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ОТЧУЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ 343	Р.Н. Абдулаева, З.М. Агларова ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В АНГЛИЙСКОЙ И АВАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 387	К.Д. Киктёва ОБРАЗ НАСМЕШНИКА И СОБЛАЗНИТЕЛЯ В РОМАНЕ ТЕЛЕСОРО ТРУЗЫ «ГОМЕС АРИАС ИЛИ МАВРЫ АЛЬПУХАРРЫ» 429
В.А. Москвин, Н.В. Москвина, Н.С. Шумова АСИММЕТРИИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ 347	С.Е. Тапанова, Р.А. Айкенова, К.М. Абишева, А.К. Капанова ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ОСОЗНАНИЯ ЧИТАТЕЛЕМ СМЫСЛА ТЕКСТА И ИЗВЛЕЧЕНИЯ ЗНАНИЯ В ТЕКСТЕ АБАЯ 389	Л.Г. Шакирова ТЮТЧЕВ И ШЕЛЛИНГ 433
Е.В. Василенко, Н.Н. Крыжевская ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОСЛЕДСТВИЙ СОКРАЩЕНИЯ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 349	Т.Л. Александрова ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ГОМЕРОВСКОМ ЦЕНТОНЕ 1-й РЕДАКЦИИ (1НС) 392	К.А. Кирилин, М.М. Скрипченко ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУКИ В РОССИЙСКИХ СМИ 439
Е.Ф. Сердюкова ПРИЗНАКИ СКРЫТОГО УПРАВЛЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛАХ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ТОЛКА, РАСПРОСТРАНЯЕМЫХ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ 351	А.Ш. Алиева КОНЦЕПТЫ «ХОРОШО» И «ПЛОХО» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ 397	М.А. Конова, Н.Г. Григорьева, М.К. Халелова, Н.В. Лазарева РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КИТАЯ 441
Т.В. Точилина К ПРОБЛЕМЕ ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 354	О.М. Анурова МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ТЕРМИНОВ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «АВИАЦИОННЫЕ ШИНЫ» 399	Р.В. Краснов ЯЗЫК И СТИЛИСТИКА СМИ В ПУБЛИКАЦИЯХ НА ТЕМЫ ПРАВА И СОЦИАЛЬНЫХ КОЛЛИЗИЙ 446
О.Б. Дарвиш ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ 356	Ш.М. Гаджилова ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ПОЭТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСТВА М. АХМЕДОВА 402	Ш.Ю. Кужугет СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА САТИРИЧЕСКОГО РАССКАЗА В ТУВИНСКОЙ ПРОЗЕ 448
О.Г. Холодкова, Е.А. Кабанченко ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ 358	Т.А. Гордеева, Л.Р. Башкова, А.О. Булатова, Е.А. Хомяков КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ В РЯДУ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СЕМАНТИКО- КОМПОЗИЦИОННЫХ СРЕДСТВ ТЕКСТОБРАЗОВАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 405	Д.Г. Кукасова СУЩНОСТЬ ТЕРМИНА КАК ЕДИНИЦЫ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 451
З.А. Арскиева ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ 362		Д.Г. Кукасова, А.К. Сулейманова ПРОЦЕССЫ ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ГЕОЛОГИИ) 453

А.А. Федин ТРЕТЬЯ ВОЛНА: ТВОРЧЕСТВО СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В ЭМИГРАЦИИ.....	И.В. Морозов ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ИДЕЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА В ДРАМЕ Ж.-П. САРТРА «МУХИ».....	И.А. Силкина НЕСВОБОДНЫЕ АТРИБУТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ TERRA (НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА).....
М.А. Хлебус ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СЛОВА В РОМАНАХ М. ШИШКИНА «ВЕНЕРИН ВОЛОС» (2005), «ПИСЬМОВНИК» (2010).....	Н.М. Мышьякова ПОЭТИКА МУЗЫКАЛЬНОСТИ В ЛИРИКЕ Б. ПАСТЕРНАКА.....	Н.С. Сеницына СТРУКТУРА АРГУМЕНТАЦИИ СТЕПЕНИ ДОСТОВЕРНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....
А.Ю. Широких ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ РЕЧИ В РИТОРИКЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА.....	Н.В. Николенкова АНТИЧНАЯ ГЕОГРАФИЯ В ЛАТИНСКОМ ТЕКСТЕ АТЛАСА БЛАУ И В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ ПЕРЕВОДЕ XVII В.....	М.Х. Хайбулаев, П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова АНАЛИЗ ПОДХОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....
А.Ю. Широких ИЗУЧЕНИЕ ИМПЛИКАТИВНЫХ СМЫСЛОВ В ТЕКСТАХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-ЮРИСТАМИ.....	А.И. Носкова ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ).....	М.М. Уружбекова, П.Р. Амирова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»).....
М.А. Гасанова, С.Х. Шихалиева ТАБАСАРАНСКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ В СОВРЕМЕННОМ ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЭТНИЧЕСКОЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ.....	О.Д. Пастухова ХЕДЖИРОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	З.Х. Киева, М.М. Султыгова СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА.....
В.Ю. Краева РЕГИОНАЛЬНЫЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ (ПРОЕКТ).....	И.В. Петрова К ОЦЕНОЧНОЙ РОЛИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА- ДИСКУРСЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2017 ГОДА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ).....	Р.М. Сиражудинов ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ГОДОБЕРИНСКОГО ЯЗЫКА, ВЫРАЖАЮЩИЕ ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА.....
Л.С. Ефимова, Т.В. Илларионова, Н.В. Афанасьев ОТ-ЭНЕ КАК СИМВОЛ СЧАСТЬЯ И ХРАНИТЕЛЬНИЦА РОДА У АЛТАЙСКИХ НАРОДОВ СИБИРИ.....	И.В. Петрова РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «SICHERHEIT» НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ.....	П.Р. Амирова, М.М. Уружбекова ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМ ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА.....
Л.Р. Башкова, Ю.В. Холодкова ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНО- КРИТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА ТОМАСА ГУДА НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ «МОСТ ВЗДХОВ».....	А.И. Плотникова КРИТЕРИИ ВЫБОРА ОКОНЧАНИЯ В МЕСТНОМ ПАДЕЖЕ ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ МУЖСКОГО РОДА В XVII ВЕКЕ.....	А.А. Омаров СОМАТИЗМ «ГОЛОВА» В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ДАРГИНЦЕВ И АРАБОВ.....
М.Н. Кураева, Л.А. Мисиева УПОТРЕБЛЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНО- ОЦЕНОЧНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОСТАВЕ АВАРСКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....	К.А. Покаякова ДИНАМИКА И КОНСТАНТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ МУЖЧИНА/ ЖЕНЩИНА В ХАКАССКОМ, РУССКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ.....	П. Пулаки, Б. Мохсен ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ В ИРАНЕ.....
М.М. Курбанов ЗАВИСТЬ, ПОГУБИВШАЯ ТАЛАНТЛИВОГО ПОЭТА.....	Э.Ф. Рахимова, В.Х. Садыкова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СРАВНЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА З. БИИШЕВОЙ «МАСТЕР И ПОДМАСТЕРЬЕ»).....	П.А. Магомедова, М.К. Хайбулаева РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЯ КОНЕЦ В ЛЕКСИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....
Г.А. Магомедов, М.П. Магомедова ИЛЛЮСТРАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ДАГЕСТАНСКИХ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКИХ СМИ.....	И.В. Савельева КУЗБАССКИЙ ГОРНОЛЫЖНЫЙ КУРОРТ ШЕРЕГЕШ В ДИСКУРСЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕСТИНАЦИИ.....	О.М. Тарасова ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАНИЯ ИСТОРИИ В РОМАНАХ ВИНЬИ И СТЕНДАЛЯ.....
З.Т. Агаева СРЕДСТВА СВЯЗИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА.....	Н.Л. Самосюк ЛЕЙТМОТИВ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ СОЗДАНИЯ КОНЦЕПТА «КУКЛА» В РОМАНЕ ДИНЫ РУБИНОЙ «СИНДРОМ ПЕТРУШКИ».....	Е.Л. Телицына, М.С. Выхристюк ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК СПОСОБ ПЕРЕВОДА ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....
А.А. Маслов, И.И. Просвиркина, Т.А. Булахтина СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕННЫХ КАТЕГОРИЙ В СТИХОТВОРЕНИЯХ ЛИ БО.....	Н.Э. Сафаралиев ОБ ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	Г.Т. Тугуз БОГАТСТВО АДЫГСКОГО НАРТСКОГО ЭПОСА ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ.....
И.Г. Мирзоян, Т.В. Магарина ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОММУНИКАЦИЙ.....		А.В. Федоринов СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «ПИКОВАЯ ДАМА».....
		О.Ю. Черных ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА.....

ALPHABETICAL INDEX.....	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
PEDAGOGICAL STUDIES	
Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. ROLE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND FAMILY IN ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN	5
Abdullina L.B. ADAPTATION TO SCHOOL AMONG FIRST-GRADERS.....	7
Abdullina L.B., Gizatullina K.H. DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOLERS AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	9
Ryasov A.A., Zhigalova G.G., Avetisyan A.D. FEATURES OF TRAINING INVESTIGATORS SPECIALIZING IN THE INVESTIGATION OF CRIMES COMMITTED USING MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	11
Alizhanova H.A. PROJECTING A SYSTEM OF PROFILE ECONOMIC TRAINING	12
Alyabysheva Yu.A., Veryaev A.A., Manicheva A.S. COMPUTER SIMULATION IN THE LEARNING PROCESS AS AN EFFECTIVE MECHANISM TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS	15
Artemenko B.A., Kolosova I.V., Bekhtereva E.N., Seliverstova I.A., Semenova M.L. CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION AND THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF AN INTERNAL SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION	18
Borzenko I.L., Komaristaya L.A. MANAGING THE STAFF OF A NATIONAL SCHOOL IN ITS FORMATION PERIOD	22
Burlyayeva V.A., Burkina I.V., Bulakh K.V., Chebanov K.A. THE CLUSTER APPROACH INTEGRATED SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF STAVROPOL KRAI)	25
Heckmann N.A. LEADERSHIP TRAINING PROGRAM AS A TOOL FOR INFORMAL YOUTH EDUCATION	28
Gizatullina K.H. THE BASHKIR PEOPLE'S IDEAS OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE WORK OF Z. A. BISHEVA.....	30
Goynov I.V. IMPROVEMENT OF QUALIFICATION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PERSONAL POTENTIAL OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA.....	32
Golovko T.I., Mursina E.I. SOCIAL AND CULTURAL TECHNOLOGIES OF WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES.....	33
Efremenkova O.V., Kuleshova I.I., Orlov A.V. VISUAL METHODS OF SOLVING PROBABILISTIC PROBLEMS IN THE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	36
Zagryadskaya N.A. ABSTRACTING FOREIGN LANGUAGE TEXTS AS A LEARNING ACTIVITY FOR MA STUDENTS OF HISTORY DEPARTMENTS	40
Zateeva T.G., Nacharova L.A. STRUCTURALLY-SUBSTANTIAL MODEL OF FORMATION OF SKILLS OF SUBJECT EVALUATION OF THE INTENDED OUTCOMES IN YOUNG SCHOOLCHILDREN	43
Zautorova E.V. SOCIO-COMMUNICATIVE TRAINING OF CONVICTED PRISONERS IN PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY.....	46
Zub I.V., Kurys V.A., Akimenko A.V. FORMING OF PHYSICAL TRAINING IN THE NAVY AND THE EMERGENCE OF COMPLEX COMPETITIONS ON MILITARY-APPLIED SPORTS.....	48
Kabushko A.Yu., Bochenkova M.Yu. CHARACTERISTIC OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S SPEECH WITH BILINGUALISM.....	50
Gadzhieva P.D. LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PRACTICE OF CONTEMPORARY COMPREHENSIVE SCHOOL.....	52
Kara-Sai N.M., Tanova O.M., Kuular U.S. ORNAMENTS AS A MEANS OF TEACHING MATHEMATICS FOR DISABLED CHILDREN	53
Kling V.I., Surdina E.V., Vinogradova L.V. COMPETENCE ASPECT OF STUDENTS' EDUCATIONAL WAY AT A MEDICAL UNIVERSITY	56
Komogortseva T.V. THE SPECIFICS OF RELIGIOUS UPBRINGING AT PUBLIC ORTHODOX-SPECIALIZED SCHOOL	58
Kondrashova N.V., Kokoshnikova N.A. TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFICIENCY	60
Kudryavtsev V.A., Kashtanova S.N. THE ORGANIZATION AND CONTENT OF THE CONTINUOUS PROCESS OF PROFESSIONALIZATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS AND DISABILITIES.....	63
Li Xiaobai, Polishchuk E.V. LOANWORDS FROM THE ENGLISH LANGUAGE IN CHINESE – METHODOLOGICAL ASPECT	65
Lukyanova Z.N. PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR FORMING POSITIVE ATTITUDE TOWARDS HUMANITARIAN ACADEMIC DISCIPLINES IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	67
Maletin S.V., Grichanov A.S., Tyukin V.G., Matveychuk N.S. FEATURES OF FORMATION OF MOTIVATION TO PHYSICAL CULTURE EXERCISE AT STUDENTS OF LAW INSTITUTES	70
Matis V.I. SCIENTIFIC SCHOOL AS THE METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL EDUCATION	72
Nikolaichuk E.A., Tarasuk N.A. REFLEXIVE CULTURE DEVELOPMENT ON THE BASIS OF INTERACTIVE COGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	75
Nosochenko M.A. HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN THE MODERN WORLD: OPPORTUNITIES OF DEVELOPMENT	77
Nosochenko M.A. THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF BASIC PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN TEACHING THE HUMANITIES	80
Parnikova G.M., Androsova F.S., Antsupova S.G. PRESERVING OF THE IDENTITY OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) IN CONDITIONS OF INDUSTRIAL DEVELOPMENT OF THE ARCTIC AND THE FAR NORTH.....	82
Perevezentseva O.N. THE FORMATION OF THE INFORMATION ACTIVITY OF YOUNGER ADOLESCENTS FOR ACHIEVING THE META-SUBJECT EDUCATIONAL OUTCOMES	84
Podanyova T.V. DEVELOPMENT OF BASIC ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN	86
Romanchyuk K.V., Zhukov P.A. THE ROLE OF Y. G. GUREVICH IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY	91
Seregin N.V. THE MONITORING FRAMEWORK OF THE MUSICAL-PEDAGOGICAL PROCESS.....	94
Sokolova E.V., Grinyova L.P., Parshukova S.S. FORMATION OF THE FEELING OF PATRIOTISM AT PRESCHOOL AGE (FROM THE EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF REGIONAL WORK ON THE MATERIAL OF THE TARKSK DISTRICT OF OMSK REGION)	96
Plyusnin A.D., Fisyuk T.T. THE CREATIVE METHOD OF THEATRICALIZATION AS A PHENOMENON OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT	99
Fominykh A.V., Vrublevsky Yu.D., Kulikova M.L., Medvedev A.N., Kyzlasov E.G. THE INFLUENCE OF CORRECTIVE-IMPROVING MOTOR ACTIONS (CIMA) FOR THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	102
Khompodoeva M.V. DEMAND FOR INFORMATION RESOURCES ON FRENCH LANGUAGE AMONG THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROFILES	105
Shvalyuk Ya.A. REWARDS AND PUNISHMENTS IN THE SYSTEM OF METHODS OF PEDAGOGICAL CORRECTION	108
Edieva Zh.H. CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICE IN CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	110
Aslanbekova A.H., Hajimagomedova T.G., Gadzhieva D.P., Jamaludinova Z.G. THE CORRECTION OF SOCIAL DISADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ART-THERAPY	112
Balashova E.V. PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE IDENTITY OF THE CHILD TO CONDITIONS AND REQUIREMENTS OF THE ENVIRONMENT THROUGH THE BIBLIOTHERAPEUTIC TECHNIQUES	114
Bogatyreva M.H. THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF TEACHING FUTURE DESIGNERS	116
Vinogradova M.V., Malchukova N.N. THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY.....	118
Vlasova T.I., Nikashin A.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PRACTICALLY-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS IN A TECHNICAL UNIVERSITY.....	121
Gadri Nazik Subhi Mutar FEATURES TEACHING STUDENTS THE GAME OF TENNIS	123
Gribova G.V., Trukhacheva N.V., Veselova A.R. THE STUDY OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF ALTAI STATE MEDICAL UNIVERSITY ON THE EXAMPLE OF SOCIAL NETWORKING.....	125

Zagryadskaya N.A. ANALYTICAL READING AT THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES DESIGNED FOR STUDENTS GETTING DIFFERENT PROFESSIONS 127	PROFESSIONAL COMPETENCIES OF JOURNALIST STUDENTS 173	Asilderova M.M., Yavbatyrova B.G. EFFECTIVE SOCIALIZATION OF ORPHANS AND CHILDREN, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN A BOARDING SCHOOL 220
Zlobina Yu.I., Sorokina M.O. SOME TYPICAL MISTAKES IN WRITING WORKS OF CHINESE STUDENTS: CLASSIFICATION AND ANALYSIS 130	Shustova S.V., Tsarenko N.M. DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL, LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH 175	Gurov D.V. THE PHENOMENON OF CIVIL SOCIETY AS A PRIORITY SPHERE OF SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF LAW ENFORCEMENT STRUCTURES 223
Kirnarskaya D.K. STRUCTURAL MODEL OF THE MUSICAL TALENT AND ITS ROLE IN CHILDREN'S GIFTEDNESS DIAGNOSTICS 133	Yagodka A.N. SEMIOTICS OF PLASTIC EXPRESSION 177	Klebleev Sh.A. PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE 225
Kozhevnikova M.N., Novikov A.V. INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS AS THE DIDACTICAL PRINCIPAL AND THE SYSTEM PROCESS 135	Petrenko D.A., Kashin S.N. INNOVATIVE APPROACHES TO IMPROVE SKILLS OF THE INSTRUCTOR-TEACHING PERSONNEL 179	Lin Ying, Goloshumova G.S. ON THE ISSUE OF THE BASICS AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF "READINESS FOR INTERNATIONAL COOPERATION" 227
Kochergina O.A., Kirjushina O.N. PROBLEMS OF READINESS OF PARENTS OF SCHOOL STUDENTS TO IMPROVE THEIR PEDAGOGICAL CULTURE 138	Pobereznny A.A. FORMING IDEAS ABOUT THE SHAPE AND SIZE OF THE EARTH AND BASIC COORDINATE SYSTEMS USED IN GEODESY IN NON- GEODESIC STUDENTS 181	Nazarova Yu.N. APPLICATION OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTING GEF OF THE THIRD GENERATION 230
Lopatko S.V. PROCEDURAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF «PEDAGOGICAL REHABILITATION» IN THE COURSE OF PERFORMING SERVICE- COMBAT TASKS, MILITARY PERSONNEL OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION 142	Aliyeva M.B., Ahmedpashayeva K.A., Magomedova E.E. SUGGESTIVE TECHNOLOGIES AS A CONDITION OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION 185	Soldatov N.F., Shuvalov A.P., Krivoshein A.A., Gladkov D.V. TOPICAL ISSUES OF USE OF EXPERIENCE OF VOCATIONAL TRAINING OF POLICE IN THE RUSSIAN EMPIRE OF THE SECOND HALF OF THE 19 TH BEGINNING OF THE 20 TH CENTURY IN CONDITIONS OF REFORMING OF LAW- ENFORCEMENT BODIES AT THE PRESENT STAGE 231
Daurov A.M., Magomedov R.R. POLYCULTURAL APPROACH TO ETHNOSPOT IN PREPARATION OF A COMPETENT TEACHER OF PHYSICAL CULTURE 145	Mutalipov M.M., Atluhanova L.B., Truzhenikov S.E. THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN MEDICAL SCHOOLS: FUNDAMENTAL- METHODOLOGICAL ASPECT 187	Nikolaenko V.A. THE CONCEPT OF AN EXAMPLE AS A METHOD OF INDOCTRINATION OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION 234
Vinogradova M.V., Malchukova N.N. THE VALUE ORIENTATION OF THE FUTURE FARMERS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES (ON THE EXAMPLE OF FSBEI HAU NORTHERN ZAURALYE) 147	Ahmedpashayeva K.A., Aliyeva M.B., Magomedova E.E. PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER FOR SOLVING CONFLICTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS 191	Ovezova U.A. THE COURSE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE PROFESSIONAL DIRECTIONS 236
Morkovin A.M. CONTEMPORARY FOREIGN EXPERIENCE OF THE FUNCTIONING OF WALDORF SCHOOLS.. 150	Burshit I.E., Vinevskaya A.V., Kochergina O.A. ACTUAL PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN PARENTS AND TEACHERS IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION 193	Tantsura T.A. CONTEXTUAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING 238
Morozova E.N., Osipova I.V. THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE AS TOOLS OF HUMANIZATION OF EDUCATION 152	Skomorokhova T.S., Konstantinova N.V., Orkina I.F., Vinogradov V.A. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS A MEANS OF ENHANCING THE CREATIVE AUTONOMY OF THE MUSICIAN- INSTRUMENTALIST 197	Tantsura T.A. THE EFFECTIVENESS OF APPLYING INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 240
Mokhova L.A., Itpekova G.S. TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS MODELING OF PHYSICAL PROCESSES IN THE COURSE OF COMPUTER SCIENCE 154	Magdenko S.A. THE WAYS OF THE FORMATION OF MOTIVATIONAL AND VALUABLE ATTITUDES OF LAW STUDENTS IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE 199	Timochkin A.S. PROBLEMS OF FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF JUNIOR SPECIALISTS OF MILITARY NATIONAL GUARD 242
Rashidova Z.D. EFFECTIVE USE OF MULTIMEDIA- TECHNOLOGIES IN THE ACTIVATION OF THE SELF-DEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF BACHELORATE STUDENTS.. 158	Osmanov U.Yu., Fetalieva L.P. INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION 202	Abakarov A.M., Magomedov M.G., Abdulkadirov D.A., Ismailov A.I. THE TRAINING OF WRESTLERS OF THE GRECO-ROMAN STYLE BY ADDRESSING SITUATIONAL AND COMPETITIVE TASKS... 244
Romanyuk D.A., Suhovienko E.A. MONITORING MODEL OF THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS 160	Pestova E.V. CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF LEARNER-CENTERED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOLS 205	Abramkina N.A. THE PROBLEM OF QUALITY OF EDUCATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY 246
Nikitina G.V. THE FEATURES OF TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF CHANGE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER: INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS 165	Proyaya I.V., Kolobov A.N. ELEMENTS OF CONSTRUCTIVE GEOMETRY IN SCHOOL TEXTBOOKS OF GEOMETRY IN RUSSIA IN THE XVIII CENTURY 207	Aliphanova F.N., Aliphanova F.M. INTERACTIVE METHODS AND MEANS OF TRAINING FUTURE ECONOMIST 248
Spirina T.A., Golovina S.G. DEVELOPING ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY: METHODOLOGICAL SUPPORT 167	Sibiryakova L.V. GENESIS OF AMATEUR CHOREOGRAPHY IN SOVIET RUSSIA 209	Asilderova M.M., Yavbatyrova B.G. INVESTIGATION OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN THE PROCESS OF INTERACTION OF FAMILY, SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL FAMILY SOCIALIZATION 249
Fedulov B.A., Zuev V.M., Zarechnev D.O., Strelkova A.E. THE SPECIFICITY OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION 170	Fetalieva L.P. STATE REGULATION OF INCLUSIVE EDUCATION 212	Atluhanova L.B. THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES INTO PHYSICS LESSONS 251
Lukashevich E.V., Semilet T.A., Fotieva I.V., Kulinkina T.Yu. CREATIVE COMPETITION AS A PROJECTIVE EXPERIENCE OF FORMATION OF	Fetalieva L.P. MODERN VIEW ON INCLUSIVE EDUCATION 214	Bilalov M.K., Salmanova D.A., Gadjiev R.D. THE STRUCTURE OF OSOKO AND THE MODEL OF ITS INTERACTION WITH THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE HIGHER EDUCATION 254
	Besaeva A.G., Dzudtsova E.M., Kelechsava A.A. ABOUT THE THEORETICAL BASIS OF FORMING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' MORAL AND ETHIC ORIENTATION 216	
	Wagner M.-N.L. WAYS OF FORMING FOREIGN COMPETENCE IN SPEAKING AMONG STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES 218	

Krasnoshlykova O.G., Shefer I.V., Kuznetsova A.B., Borodkina E.V. ASSESSMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT COMFORT IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS: THE REGION'S EXPERIENCE 256	Karimova R.M. ORIGINS OF VOLUNTEERING IN KAZAKHSTAN 303	Vasilenko E.V., Kryzhevskaya N.N. OVERCOMING THE CONSEQUENCES OF THE REDUCTION OF STAFF IN LAW ENFORCEMENT: THE PSYCHOLOGICAL ASPECT 349
Baeva E.V., Ignatenko A.V. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY 261	Kasimova B.S.-A. BASES OF FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING OF YOUNGER STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS 304	Serdyukova E.F. SIGNS OF THE HIDDEN CONTROL IN THE INFORMATION MATERIALS OF EXTREMIST ORIENTATION, DISTRIBUTED IN THE INTERNET 351
Kovaleva A.S., Pilipchuk L.S. CREATING A TOLERANT ENVIRONMENT AND THE FORMATION OF THE INCLUSIVE CULTURE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS: SOME THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS 266	Medveditskova L.V. FORMATION OF FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE DIVISIONS OF ATS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 307	Tochilina T.V. TO THE PROBLEM OF MEANINGFUL RELATIONSHIP OF BOYS AND GIRLS 354
Komissarov K.V., Komissarova I.A., Kolygina E.V. THE SYNDROME OF ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER AS A MULTIDISCIPLINARY PROBLEM. OPPORTUNITIES AND THE EXPERIENCE OF PHYSICAL EXERCISES APPLIANCE 269	Mikhailov D.A. CONTENTS AND SOFTWARE FOR FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF TEACHER EDUCATION 309	Darwish O.B. CHARACTERISTICS OF RESILIENT STUDENTS 356
Krainik V.L., Mandaeva A.E. THE CONTENTS OF THE PROCESS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF STUDENTS 272	Taha Faisal SPECIFICS OF MODERN SCHOOL OF MANAGEMENT AND SELF-MANAGEMENT 310	Kholodkova O.G., Kabanchenko E.A. THE PARTICULAR FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF TEENAGERS 358
Popova N.V., Bayankin O.V. ORGANIZATIONAL TECHNOLOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF BACHELORS OF INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT 275	Shibaev V.P., Shibaeva L.M. EFFICIENT FORMS OF INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENTS IN THE MODERN UNIVERSITY 313	Arskieva Z.A. PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR AFFECTING THE CHOICE OF PROFESSION AMONG SCHOOL GRADUATES 362
Shapovalov A.A., Andreeva L.E. TRAINING OF STUDENTS FOR DESIGNING AND DECISION EXPERIMENTAL TASKS IN PHYSICS 279	Petrova N.F. WAYS OF PREVENTING PEDAGOGICAL CONFLICTS IN THE MODERN SCHOOL 314	Zharova D.V., Kochneva E.M., Murzina E.B., Batyrshina A.R. THE WOMAN'S NAME IN PSYCHOLOGY: EUGENIA HANFMANN 364
Omarov M.M. DEVELOPMENT OF INTEREST FOR LEARNING ECOLOGICAL SAFETY OF EIGHTH-GRADERS AT LESSONS OF "SAFETY LIFE MANAGEMENT" 281	PSYCHOLOGICAL SCIENCES	Ivanova A.V. CHARACTERISTICS OF VOLUNTARY IMAGINATION IN STUDENTS AND WORKERS – YOUNG MEN AND WOMEN 367
Papashvili G.A. ABOUT SAVING PEDAGOGICAL LEGACY IN CLASSICAL DANCE 283	Azhiev M.V. MOTIVATION AS THE MAIN SPHERE OF MASTERING THE PROFESSION OF STUDENTS 317	Kim A.E. THE STRUCTURE OF PERSONAL ASPIRATIONS OF YOUNG INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LIFE STRATEGIES 371
Popova M.R. PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE OF PHYSICAL EDUCATION 286	Buravtsova N.V., Kovalenko V.I., Sycheva T.Yu. INTERDEPENDENCE OF THE PERSONAL ADAPTATION POTENTIAL AND MOTIVATION CHARACTERISTICS OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL 319	Chekh J.Yu., Filippchenkova S.I. RESEARCH OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, LEADER AND CREATIVE POTENTIAL OF THE MODERN FEMALE HEADS 375
Yaroslavtseva N.V. FORECASTING THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE REGIONS OF WESTERN SIBERIA 288	Dobrydnev S.I., Dobrydneva T.S. "THE BOTTLE" OF NEEDS: SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF ALCOHOL ADDICTION 322	Gadaborsheva Z.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEMS OF THE SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE MASTERY OF PRODUCTIVE ACTIVITIES 378
Amjad Abo-Mokh TEACHING METHODS, ASSESSMENT OF RESULTS AND THEIR IMPACT ON STUDENT ACHIEVEMENT 291	Zabara I.V. PREDICTORS OF EMOTIONAL BURNOUT AT PROGRAMMERS WITH A VALUE ATTITUDE TO PROFESSIONAL ACTIVITY 325	Gazieva M.Z. THE PROBLEM OF THE STUDY OF STRESS DEVELOPMENT AND STRESS IN ADOLESCENCE 380
Abo-Mokh Omay DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AMONG STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE IN A TEACHER TRAINING COLLEGE 294	Zarodina V.V. METHODS FOR DETERMINING STRESS RESISTANCE IN DOCTORS OF SURGICAL PRACTICE 326	Mo J. FEATURES OF CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF REPRESENTATIVES OF THE CHINESE NATIONALITY HAN AND SMALL NATIONALITIES OF XINJIANG IN RUSSIA 383
Azizova N.R., Daudova A.M., Ivanova E.N. FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF WORD FORMATION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT 297	Kajgorodov B.V., Eremitzskaya I.A. COMFORT ZONE, DEVELOPMENT AND SELF-UNDERSTANDING 329	THE HUMANITIES
Dementieva Yu.V. THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 299	Kozlova E.A. HOW ARE SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS LINKED TO THE CHILD'S WELL-BEING? 331	PHILOLOGICAL STUDIES
Dzhioeva A.R., Besaeva A.G. ABOUT THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE-MEANING ORIENTATION AT LITERATURE LESSONS. THE ARTICLE DEALS WITH THE ESSENCE OF SCHOOL STUDENTS' 301	Kondratieva O.N., Korlyakova S.G. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF STUDENT'S EDUCATIONAL ACTIVITY 334	Abdulaeva R.N., Aglarova Z.M. LEXICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "BEAUTY" IN THE ENGLISH AND AVAR LINGUOCULTURES 387
	Korashvili N.Sh., Pegyshina E.A. THE DYNAMICS OF FORMING OF VISUAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 335	Tapanova S.E., Aikenova R.A., Abisheva K.M., Kapanova A.K. INTERTEXTUALITY AS A METHOD OF PERCEPTION OF THE TEXT MEANING BY THE READER AND EXTRACTION OF KNOWLEDGE IN THE TEXT OF ABAY 389
	Kuznetsova E.N., Khilko O.V. THE USE OF IYENGAR YOGA AS A SKILL TO PRESERVE MENTAL HEALTH OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS 338	Aleksandrova T.L. THE FEMALE CHARACTERS IN HOMERIC CENTO OF THE 1 ST RECENSION (1HC) 392
	Markina O.A. MOTIVATION OF ADOPTION OF A MODERN WOMAN 340	Aliyeva A.Sh. CONCEPTS OF "GOOD" AND "BAD" IN AZERBAIJANIAN LANGUAGE 397
	Matis V.I. STATE ETHNIC POLICY AND A PERSONALITY'S SOCIAL ALIENATION 343	Anurova O.M. INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE TRANSLATION OF AVIATION TIRE TERMS 399
	Moskvina V.A., Moskvina N.V., Schumova N.S. ASYMMETRIES AND INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS WITH INTERNET DEPENDENCE 347	Gadjilova Sh.M. PHILOSOPHICAL REFLECTIONS AS THE BASIS FOR POETIC CONCEPTION IN CREATIVE WORK OF M. AKHMEDOV 402

Gordeeva T.A., Bashkova L.R., Bulatova A.O., Khomiakov Ye.A. A KEY ELEMENT IN A NUMBER OF LEXICAL AND SEMANTIC-COMPOSITIONAL MEANS OF TEXT FORMATION IN POETIC DISCOURSE.....	405
Bogatyрева Zh.V., Zimina N.Yu., Pakhomov R.A. ORNAMENTAL SHAPED MEANS AND THE ELEMENTS OF FAIRY TALES IN I. A. BUNIN'S NOVEL "THE LIFE OF ARSENEV".....	407
Wang Yingying SPECIFICITIES OF SYNTACTIC STRUCTURES CONTAINING RHETORICAL QUESTION WITH THE CONJUNCTION ДА И.....	409
Vykhristyuk M.S., Petrova T.A., Tokareva E.Yu. SPECIFICITY OF THE LATER SIBERIAN CHRONICLES "SIBERIAN CHRONICLE. BY YAMSHCHIK IVAN CHEREPANOV IN TOBOLSK. 1760".....	412
Gadzhimuradova T.E., Bidirkhanov Z.S. NOVEL OF A. AGAEV "THE SPLIT SUN" AS AN ANTIUTOPIA.....	414
Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N. THE INFLUENCE OF FOLKLORE ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN (WITH REGARDS TO ALGYS OF THE YAKUTS).....	417
Zubareva E.O. NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT "MIGRANT".....	420
Isaeva E.V. THE CONTINUITY OF TERMINOLOGIES THROUGH THE SEMANTIZATION OF THE LEXEME VIRUS IN ENGLISH.....	423
Isaeva E.V. THE DIAHRONIC ASPECT OF TERMINOLOGIZATION OF THE LEXEME VIRUS IN ENGLISH: CORPUS STUDY.....	425
Karabulatova I.S. EVOLUTION OF THE WORD "FIGHTER" IN MODERN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN YOUTH.....	428
Kiktyova K.D. THE IMAGE OF SEDUCER AND MOCKER IN "GOMEZ ARIAS OR THE MOORS OF ALPUJARRAS" BY TELESFORO TRUEBA ...	429
Shakirova L.G. TYUTCHEV AND SCHELLING.....	433
Kirilin K.A., Skripchenko M.M. FORMS AND METHODS OF POPULARIZATION OF SCIENCE IN RUSSIAN MEDIA.....	439
Konova M.A., Grigoreva N.G., Halelova M.K., Lazareva N.V. REPRESENTATION OF FEMALE IMAGES IN CHINESE TOURISM DISCOURSE.....	441
Krasnov R.V. THE LANGUAGE AND STYLE OF MEDIA ARTICLES ON LAW AND SOCIAL CONFLICTS.....	446
Kuguzhet Sh.Yu. THE DEVELOPMENT OF A SATIRE STORY IN THE TUVAN PROSE.....	448
Kukasova D.G. THE MEANING OF A TERM AS A UNIT FOR SPECIAL PURPOSES.....	451
Kukasova D.G., Suleymanova A.K. PROCESSES OF TERMINOLOGIZATION OF THE LEXICON OF THE LITERARY LANGUAGE (WITH REFERENCE TO TERMS OF OIL AND GAS GEOLOGY).....	453
Fedin A.A. THE THIRD WAVE: THE WORKS OF SOVIET WRITERS IN EXILE.....	456
Khlebus M.A. THE WORD PHENOMENOLOGY IN THE NOVELS "VENERA'S HAIR" (2005) AND "LETTER DIARY" (2010) BY M. SHISHKIN	459
Shirokikh A.Yu. THE USE OF EXPRESSIVE SPEECH PATTERNS IN RHETORIC OF SCIENTIFIC TEXTS.....	462
Shirokikh A.Yu. THE STUDY OF IMPLICIT MEANINGS IN TEXTS OF INSTITUTIONAL GENRES: EXPERIENCE OF TEACHING LAW STUDENTS.....	465
Gasanova M.A., Shikhalieva S.H. TABASARAN SPEAKING IN CONTEMPORARY URBAN SPACE: THE ETHNIC AND LINGUISTIC.....	468
Kraeva V.Yu. REGIONAL PHRASEOLOGICAL LINGUISTIC AND CULTURAL DICTIONARY (PROJECT) ..	471
Efimova L.S., Illarionova T.V., Afanasyev N.V. OT-ENE AS A SYMBOL OF HAPPINESS AND A KEEPER OF THE FAMILY AMONG THE ALTAI PEOPLE IN SIBERIA.....	475
Bashkova L.R., Kholodkova Yu.V. FEATURES OF LITERARY CRITICISM OF THOMAS HOOD'S WORKS WITH REFERENCE TO THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE POEM "THE BRIDGE OF SIGHS".....	477
Kuraeva M.N., Misieva L.A. THE USAGE OF EXPRESSIVE-EVALUATIVE NOUNS IN THE AVAR GENDER PAROEIOLOGICAL UNITS.....	480
Kurbanov M.M. THE ENVY THAT RUINED A TALENTED POET.....	482
Magomedov G.A., Magomedova M.P. ILLUSTRATIONS IN MODERN DAGESTAN PUBLIC-POLITICAL MEDIA.....	485
Agayeva Z.T. COMMUNICATION BETWEEN THE COMPONENTS OF MEANINGFUL STRUCTURE OF A TEXT.....	486
Maslov A.A., Prosvirkina I.I., Bulakhtina T.A. THE STYLE OF EXPRESSION OF TEMPORARY CATEGORIES IN THE LI BO'S POETRY.....	489
Mirzoyan I.G., Magarina T.V. THE ISSUES OF THE GLOBALIZATION INFLUENCE ON THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: THE SIGNIFICANCE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE INTERNATIONAL INTERACTIONS.....	493
Morozov I.V. ARTISTIC EMBODIMENT OF THE SPECIFICS OF EXISTENTIAL FEATURES OF JEAN-PAUL SARTRE'S PHILOSOPHY IN HIS PLAY "THE FLIES".....	496
Myshyakova N.M. LITERATURE AND MUSIC, MUSICALITY OF LYRIC POETRY OF B. PASTERNAK.....	498
Nikolenkova N.V. ANTIC GEOGRAPHY IN THE ATLAS BLAU LATIN TEXT AND THE CHURCH-SLAVIC TRANSLATION IN THE XVII CENTURY.....	500
Noskova A.I. THE PROPER NAME IN THE LITERARY TEXT (BASED ON THE HISTORY OF ENGLISH LITERATURE).....	506
Pastukhova O.D. HEDGING IN POLITICAL DISCOURSE.....	510
Petrova I.V. TO THE EVALUATIVE ROLE OF PRECEDENT PHENOMENON IN THE POLITICAL MASS MEDIA DISCOURSE OF THE ELECTION CAMPAIGN 2017 (ON THE MATERIAL OF GERMAN MEDIA).....	512
Petrova I.V. REALIZATION OF THE CONCEPT "SICHERHEIT" WITH REGARDS TO USING PRECEDENT STATEMENTS IN POLITICAL MEDIA DISCOURSE IN GERMANY.....	514
Plotnikova A.I. CRITERIA OF INFLECTION CHOICE BY SINGULAR MASCULINE NOUNS IN THE LOCAL CASE IN THE 17TH CENTURY.....	515
Pokoyakova K.A. DYNAMICS AND CONSTANTS OF REPRESENTATION OF THE BINARY OPPOSITION MAN/WOMAN IN THE KHAKASS, RUSSIAN AND AMERICAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS.....	519
Rakhimova E.F., Sadykova V.Kh. STILISTIC FUNCTIONS OF COMPARISONS IN THE ARTISTIC TEXT (BASED ON THE STORY OF Z. BIYSHEVA "THE MASTER AND THE APPRENTICE").....	521
Saveleva I.V. KUZBASS SKI RESORT SHEREGESH IN TOURIST DESTINATION DISCOURSE.....	524
Samosyuk N.L. A LEITMOTIV AS A WAY OF THE CREATING A CONCEPT "DOLL" IN THE NOVEL BY DINE RUBINA "SYNDROME PETRUSHKY".....	526
Safaraliev N.E. THE MAIN WAYS OF WORD-FORMATION OF ADJECTIVES IN TABASARAN LANGUAGE.....	530
Silkina I.A. ATTRIBUTIVE SET PHRASES WITH THE COMPONENT TERRA (IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE MODERN PORTUGUESE LANGUAGE).....	532
Sinitsyna N.S. STRUCTURE OF ARGUMENTATION THE VERACITY DEGREE IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	535
Khaybulayev M.H., Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G. ANALYSIS OF APPROACHES TO THE DEFINITION OF INTERCULTURAL COMPETENCE.....	537
Ururbekova M.M., Amirova P.R. LEXICO-SEMANTIC GROUP OF WORDS WITH THE MEANING OF "HUMAN CHARACTER" (BY THE MATERIAL OF THE NOVEL-EPIC L.N. TOLSTOY'S "WAR AND PEACE").....	540
Kieva Z.H., Sultigova M.M. STRUCTURAL-GRAMMATICAL CHARACTERISTICS ADVERBIAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE INGUSH LANGUAGE.....	541
Sirazhudinov R.M. IDIOMS GODOBERIN LANGUAGE THAT EXPRESSE THE IMAGE OF A MAN.....	543
Amirova P.R., Ururbekova M.M. FUNCTIONAL AND STYLISTIC ANALYSIS OF FORMS OF INDICATIVE MOOD IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES.....	545
Omarov A.A. SOMATISM BEKI "HEAD" IN CONCEPTUALIZATION OF A LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD OF THE DARGINS AND THE ARABS.....	547
Poulaki P., Beigi M. HISTORY OF COMPARATIVE STUDIES IN IRAN.....	549
Magomedova P.A., Khaibulaeva M.K. REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF THE END IN THE LEXICAL SYSTEMS OF THE AVAR AND ARAB LANGUAGES (LINGUOCULTURAL ASPECT).....	551
Tarasova O.M. FEATURES OF THE RECONSTRUCTION OF HISTORY IN THE NOVELS OF A. DE VIGNY AND STENDHAL.....	553
Telitsyna E.L., Vykhristyuk M.S. TRANSLITERATION AS A METHOD OF TRANSLATION OF THE IDEOLOGICAL VOCABULARY OF THE NOVEL BY M.A. BULGAKOV «THE MASTER AND MARGARITA».....	555
Tuguz G.T. THE RICHNESS OF THE CIRCASSIAN NART EPIC PHRASEOLOGY.....	557
Fedorinov A.V. SYNTACTICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF THE STORY "THE QUEEN OF SPADES" BY A.S. PUSHKIN INTO FRENCH.....	559
Chernykh O.Yu. THE RECONSTRUCTION OF GENDER IN LITERATURE STUDIES.....	562

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮурГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор
Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы
(г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор
Новосибирского государственного
педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
языка массовых коммуникаций и редактирования
Алтайского государственного университета
(г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф.
литературы, социальной психологии и
педагогике Алтайской государственной
академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
перевода и переводоведения Пензенской
государственной технологической академии
(г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской
академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
уголовного права и процесса Новосибирского
государственного технического университета
(г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
теории и истории государства и права Горно-
Алтайского государственного университета
(г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор
Стерлитамакского филиала Башкирского
государственного университета
(г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор
Волгоградского государственного
университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор
Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского
(г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ ИПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Северного (Арктического) федерального
университета им. М.В. Ломоносова
(г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Дагестанского государственного
педагогического университета (г. Дагестан)

**ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА
В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ**

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
 т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).