

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (74)

28 февраля 2019

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 19.02.2019
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 64,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2019

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

№ 1 (74)

28 February 2019

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. Chasovskiykh, 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://amko.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 19.02.2019

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 64,25.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2019

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. Stepanikaya

– 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.

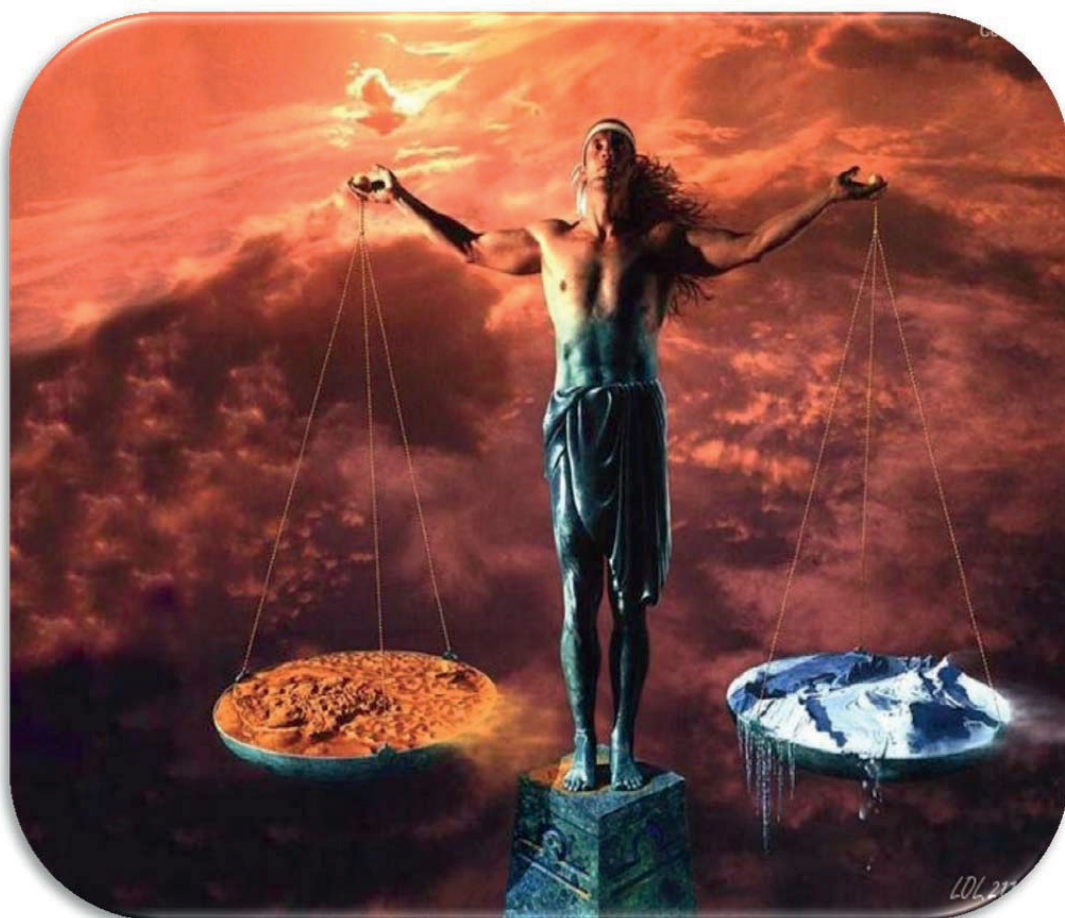
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Г	И	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Э	Ю	Я
Аббасова Л.И.178	Габидуллаева П.М.363	Ибрагимов Л.Г.19	Казаков Р.Х.153	Ларина Н.А.425	Маврин С.А.97	Набати Ш.487	Оганесян М.В.309	Павлушина М.И.477	Раджабов А.А.144	Саввина И.Л.195	Тадтаева А.В.150	Уварова Н.Н.331	Файзуллин И.Ф.335	Хадеми Могаттам М.487	Цечоева Р.Х.321	Чавыкина У.Г.250	Шалашов С.С.166	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Юсифова П.Т.472	Якименко В.А.177
Абдина Р.П.380	Гаджихамедов Н.Э.360	Ибрагимов Ш.З.54	Казакова А.С.376	Ларионова М.А.293	Магдиева Н.Т.67	Набигулаева М.Н.445	Оганесян М.В.309	Панькина С.И.158	Рамазанова Д.А.401	Савельева С.В.146	Тарасенко А.В.353	Торубарова И.И.407	Фам Хунг Вьет460	Хайнер Е.260	Цечоева Р.Х.321	Чаптыкова Ю.И.488, 492	Шангина Е.Ф.171	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абдулаева Р.Н.414	Гаджихамедов Т.И.371	Иванов В.П.45	Калинин С.В.135	Ларионова Н.Б.21	Магомедов Г.К.54	Наумов В.М.300	Оганесян М.В.309	Пахомова Н.В.140	Погребная И.А.103	Савкина С.В.232	Тариева В.А.281	Трубникова Л.И.161	Генварева Ю.А.32	Хайчеева Б.А.99	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шастина Е.М.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абдулгалимов Р.М.266	Гаджихамедова Л.М.6	Иванов С.С.358	Калинский С.А.43	Лебедев С.В.295	Магомедов Д.М.384, 386	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Поданёва Т.В.62	Салимова А.А.142	Тарханова А.М.153	Тундума Э.Э.419	Гашаров Н.Г.225	Умариева С.З.10	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова Л.С.494	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абдулгалимова Г.Н.266	Гаджиев Дж.Дж.26	Иванова Е.К.252	Карелина М.Ю.47	Лебедев С.В.295	Магомедов М.И.384	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Покотый М.В.397	Попова М.Н.142	Тарханова А.М.153	Тымчук Э.В.95	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова Н.С.494	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абдуразаков М.М.26	Гаджиева П.Д.264, 276	Иванова Н.И.279	Карпец М.И.262	Левченко А.А.135	Магомедов Н.Г.225	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Полмазанова Е.В.221	Рачковская Н.А.105	Тарханова А.М.153	Уланов Д.В.256	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абдурахманова П.Д.268	Гадзина Е.В.337	Иванова О.И.427	Калинский С.А.43	Левченко А.А.135	Магомедова А.Д.78, 129	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пронкина С.А.326	Ризаева Н.А.309	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абраменко Н.Ю.76	Газизулина Л.Р.372	Игнатова О.И.240	Калыбек Б.К.45	Лезина В.В.312, 314	Магомедова С.А.67	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова Г.А.244	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абрамова В.Ю.49	Галикина О.А.423	Игнатова О.И.240	Камеенева Н.А.378	Леонова О.Л.21	Макеева В.С.318	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова Г.А.248	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Абрамова Г.С.34	Ганиева Ф.А.467	Игнатова О.И.240	Каневская Ж.О.11	Леонова О.Л.21	Макеева В.С.318	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Аветисян А.Д.5	Гасанова Д.И.29	Игнатова О.И.240	Каратова У.З.439	Леонова О.Л.21	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Рачковская Н.А.105	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Авксентьева Е.Ю.116	Гассиева Н.К.150	Игнатова О.И.240	Карелина М.Ю.47	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Ризаева Н.А.309	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Адамова С.М.443	Гашаров Н.Г.225	Игнатова О.И.240	Кариев А.Д.90	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Азизова Г.А.6	Генварева Ю.А.32	Игнатова О.И.240	Карпец М.И.262	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Айварова Н.Г.8	Голотина Ю.И.194	Игнатова О.И.240	Касимов А.К.266	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алавидаде Фарзанэ	Голубчикова М.Г.306	Игнатова О.И.240	Каскаракова З.Е.380	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Садат	Гончарова В.А.34	Игнатова О.И.240	Кацеев М.А.323	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Александрова Н.М.283	Горбунова И.Б. 258, 260, 262	Игнатова О.И.240	Качалов А.В.124	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алексеев И.Е.345	Григорян Ф.Ф.87	Игнатова О.И.240	Керимов К.Р.384	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алибулатова Н.Э.10	Гриневецкая Т.Н.19, 21	Игнатова О.И.240	Керимов М.М.312	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алиева Д.М.-С.57	Гузиева Э.Р.277	Игнатова О.И.240	Ким Ю.В.432	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алиева Е.М.-Б.187	Гусева Н.В.26	Игнатова О.И.240	Киргуева Ф.Х.341	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алиева С.А.360	Гусейнов М.К.266	Игнатова О.И.240	Кириллова О.А.246	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алипулатова Н.С.78, 129	Дамба Н.Ч.227	Игнатова О.И.240	Киричек К.А.272	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Алиханов З.И.29	Дашдемиров Ш.З.467	Игнатова О.И.240	Киселева Н.Ю.59	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Амиабаева Н.С.182	Дебердеев М.П.120	Игнатова О.И.240	Киселева Э.М.49	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Амучиева Т.С.184	Демирова Л.И.29	Игнатова О.И.240	Кислицкая С.С.401	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Андреева Ю.В.477	Денисова О.И.364	Игнатова О.И.240	Клочкова С.В.161	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Андросов П.П.79	Детинко Ю.И.353	Игнатова О.И.240	Клушина Н.П.221	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Анурова О.А.455	Джовтханова Х.Х.228	Игнатова О.И.240	Коваль С.В.204	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Аруноаст Парит.347	Дигтяр О.Ю.356	Игнатова О.И.240	Ковачев Д.А.13	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Арутюнян О.А.194	Домашев А.Н.164	Игнатова О.И.240	Кодоева А.Ч.92	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Асильдерова М.М.270	Донев Д.Д.341	Игнатова О.И.240	Кокаева И.Б.281	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.309	Пермякова М.Ю.246	Пушкарёв С.В.43	Романова И.Ю.161	Тарханова А.М.153	Умариева С.З.10	Генварева Ю.А.32	Умаров Р.А.129	Цечоева Р.Х.321	Челтыгмашева Л.В.488, 492	Шаталова О.В.174	Щеголева М.А.318	Эдиев И.В.255	Якименко В.А.177	
Атаманенко Н.В.47	Дракина И.К.288	Игнатова О.И.240	Коломиец О.М.306, 309	Лезина В.В.312, 314	Маликова А.М.440	Омаров В.М.300	Оганесян М.В.3														

**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 378.147

Avetisyan A.D., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru

Ryasov A.A., Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru

Zhigalova G.G., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Criminology, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: ggalovagalina@yandex.ru

SEPARATE ASPECTS OF COMPETENCE-ORIENTED TRAINING OF INVESTIGATORS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SYSTEM OF THE MIA OF RUSSIA. The article reveals the contents of certain aspects of the competence-based approach in the preparation of trainees in a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia in preparing them for work as an investigator of the internal affairs bodies. For seminars and practical lessons, teachers must be given an opportunity to give the trainees a reasoned and correct answer to the determination of the direction of the investigation in the criminal case, on the prevention of new crimes and other issues. The authors conclude that as a result of the completion of a graduate of a higher educational institution must be prepared to exercise their abilities in the investigation of criminal cases, demonstrating competence in decision-making in various investigative situations and ensuring the effective use of their knowledge and skills in the practical work of the investigator.

Key words: cadet, teacher, competence, competence, professional skills of investigator.

А.Д. Аветисян, канд. юр. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru

А.А. Рясов, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru

Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, доц. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: ggalovagalina@yandex.ru

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

В статье раскрывается содержание отдельных аспектов компетентного подхода при подготовке обучаемых в высшем учебном заведении МВД России при подготовке их для работы следователем органов внутренних дел. На семинарских и практических занятиях преподавателям необходимо представлять возможность обучаемым давать аргументированный и правильный ответ по определению направления расследования по уголовному делу, о предупреждении новых преступлений и по другим вопросам. Авторы делают вывод о том, что в результате завершения обучения выпускник высшего учебного заведения должен быть подготовлен к реализации своих способностей при расследовании уголовных дел, демонстрируя компетентность в принятии решений в различных следственных ситуациях и обеспечивая эффективное использование своих знаний, умений, навыков в практической деятельности следователя.

Ключевые слова: курсант, преподаватель, компетенция, компетентность, профессиональные навыки следователя.

В России назрела необходимость во внедрении компетентного подхода, что позволит создать благоприятные предпосылки для совершенствования образования и повышения его качества.

Проблемы компетентного подхода специалистов в высших учебных заведениях и его реализации в практической деятельности были изучены следующими учеными: А. Бердашевич [1], Т.Г. Ваганова [2], Л.Х. Гербекова [3], И.Д. Рудинский [4], И.Ю. Серяева [5], А.В. Хуторской [6] и другими. Следует отметить, что при подготовке обучаемых в образовательных организациях системы МВД России следует также эффективно использовать вышеуказанный подход для подготовки грамотных специалистов при выполнении ими обязанностей в следственных подразделениях органов внутренних дел. Данный результат может быть достигнут в процессе формирования соответствующих компетенций при использовании инновационных технологий обучения в учебном процессе.

Компетентность обучаемого взаимосвязана с возможностью принимать им законные и обоснованные решения в различных следственных ситуациях в процессе деятельности следователя органов внутренних дел. Компетентность обучаемого должна быть взаимосвязана с его личной самореализацией в профессиональной деятельности следователя, привычки выполнять свои обязанности

постоянно, увлеченность своей работой в повседневной работе в следственном подразделении, демонстрация способностей, которые им были получены при обучении в высшем учебном заведении МВД России. Кроме этого, компетентность обучаемого должна быть взаимосвязана с соответствующими предпосылками для его дальнейшего развития, как специалиста и формирования из данного следователя профессионала.

В процессе подготовки следователей органов внутренних дел преподавателям необходимо использовать, как основу преподавания взаимосвязь дидактических материалов и компетентного подхода в обучении при реализации ФГОС ВО для специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Для формирования, предусмотренных государственным стандартом для будущих следователей у преподавателей образовательной организации МВД России должны быть разработаны учебно-методические материалы, ориентированные по всем дисциплинам на практическую деятельность следователей органов внутренних дел и судебную практику рассмотрения уголовных дел. В данных методических материалах должна четко прослеживаться взаимосвязь изучаемых дисциплин и формируемых общекультурных и профессиональных компетенций [7 – 9].

При проведении всех видов аудиторных занятий преподавателям высшего учебного заведения следует использовать инновационные технологии обучения: использовать лекции с вкрапленными заданиями, лекции викторины с мультимедийными сопровождениями, семинарские и практические занятия проводить с использованием методов анализа исходных ситуаций, элементов ролевой игры, методов кейса с заданиями из различных следственных ситуаций для принятия решений в деятельности следователя органов внутренних дел в стадии возбуждения уголовного дела и предварительного расследования и других методов. На семинарских и практических занятиях преподавателям необходимо представлять возможность обучаемым давать аргументированный и правильный ответ по определению направления расследования по уголовному делу, о предупреждении новых преступлений, принятию законных и обоснованных решений о возбуждении уголовных дел, об использовании психологических, тактических приемов и процессуальных аспектов проведения отдельных следственных действий, о соблюдении прав и законных интересов участников уголовного процесса, о привлечении лиц в качестве обвиняемого, об использовании специальных познаний при рассле-

довании уголовных дел, об окончании предварительного следствия. В процессе проведения практических занятий преподавателю с участием курсантов следует сделать анализ всех структурных элементов процессуальных документов и сформировать у них навыки и умения их составления в практической деятельности следователя.

Преподавателям важно уделять серьезное внимание руководству самостоятельной работой курсантов, которым необходимо подготовиться ко всем видам занятий. Обучаемым целесообразно постоянно поддерживать контакты с преподавателями для того, чтобы получить от них рекомендации, как использовать электронные ресурсы и другие методические материалы по конкретной дисциплине для уяснения основных положений изучаемой темы, проблемах правоприменительной деятельности и путях их разрешения.

В результате завершения обучения выпускник высшего учебного заведения должен быть подготовлен к реализации своих способностей при расследовании уголовных дел, демонстрируя компетентность в принятии решений в различных следственных ситуациях и обеспечивая эффективное использование своих знаний, умений, навыков в практической деятельности следователя.

Библиографический список

1. Бердашкевич А. О федеральных государственных стандартах третьего поколения. *Российское образование*. 2008; 3: 43 – 49.
2. Ваганова Т.Г. Теоретические аспекты компетентностно-ориентированного образования. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2009; 15: 28 – 30.
3. Воскобитова Л.В. и др. *Профессиональные навыки юриста. Опыт практического обучения*. Отв. ред.: Воскобитова Л.А., Михайлова Л.П., Шугрина Е.С. Москва: Дело, 2001.
4. Гербекова Л.Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода. *Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. научной конференции* (г. Москва, июнь 2016 г.). Москва: Буки-Веди, 2016: 4 – 8.
5. Девисилов В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания. *Высшее образование сегодня*. 2008; 9: 18 – 22.
6. Рудинский И.Д. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход: монография. Под редакцией И.Д. Рудинского, И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров. 2-е изд., испр. Москва, 2018.
7. Сенашенко В.С. О концептуальных основах федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. *Алматы*. 2008; 9: 11 – 19.
8. Серяева И.Ю. Профессиональная компетентность будущего специалиста. *Педагогический журнал*. Оренбург, 2004; 4 (13): 20 – 25.
9. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.

References

1. Berdashkevich A. O federal'nyh gosudarstvennyh standartah tret'ego pokoleniya. *Rossijskoe obrazovanie*. 2008; 3: 43 – 49.
2. Vaganova T.G. Teoreticheskie aspekty kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 15: 28 – 30.
3. Voskobitova L.V. i dr. *Professional'nye navyki yurista. Opyt prakticheskogo obucheniya*. Otв. red.: Voskobitova L.A., Mihajlova L.P., Shugrina E.S. Moskva: Delo, 2001.
4. Gerbekova L.H. Professional'naya podgotovka studentov yuridicheskikh vuzov na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VIII Mezhdunar. nauchnoj konferencii* (g. Moskva, iyun' 2016 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2016: 4 – 8.
5. Devisilov V.A. Standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya kompetentnostnogo formata: voprosy struktury i soderzhaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2008; 9: 18 – 22.
6. Rudinskij I.D. Kompetenciya. Kompetentnost'. Kompetentnostnyj podhod: monografiya. Pod redakciej I.D. Rudinskogo, I.D. Rudinskij, N.A. Davydova, S.V. Petrov. 2-e izd., ispr. Moskva, 2018.
7. Senashenko V.S. O konceptual'nyh osnovah federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Almater*. 2008; 9: 11 – 19.
8. Seryaeva I.Yu. Professional'naya kompetentnost' buduschego specialista. *Pedagogicheskij zhurnal*. Orenburg, 2004; 4 (13): 20 – 25.
9. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*. Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 378

Azizova G.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, branch of Russian State University of Tourism and Service (Makhachkala, Russia),
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

Gadziahmedova L.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for General Affairs, branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia),
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

Pirmagomedova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Psycho-Pedagogical Education, Moscow Pedagogical State University (Derbent, Russia), E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF TEENAGERS' PERCEPTION OF SAFETY IN THE SYSTEM OF INFORMATIZATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES. The article discusses psychological and pedagogical aspects of the study of teenagers' perception of safety in the system of Informatization and computer technologies. The work highlights theoretical and practical components of the analysis of the results of psychological examination of teenagers in the structure of their ideas about the security of the information space and informatization of life. The research also reveals and summarizes the presentation of the importance of the activity in the security of informatization as a base for the training of the person in the direction of the organization of life in general. The authors conclude that psycho-pedagogical conditions, ensuring the effective use of information technologies in the educational system are as those: creating a comfortable information environment for training; development of studying basic ways of information activities; integration of psychological characteristics of students in the organization of computer training.

Key words: informatization, info-structure, perceptions of safety, psychological and pedagogical bases of views of security of informatization.

Г.А. Азизова, канд. филос. наук, доц. филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса», г. Махачкала,
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

Л.М. Гаджихмедова, канд. пед. наук, зам. дир. по общим вопросам филиала ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

Э.А. Пирмагомедова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Дербентский филиал, E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий. Выделены и обозначены теоретические и практические составляющие анализа результатов психологического обследования подростков, в структуре их представлений о безопасности информационного пространства и информатизации жизнедеятельности. Раскрыты и обобщены представления о значимости собственной активности человека в обеспечении безопасности информатизации как базы для подготовки человека в данном направлении организации жизнедеятельности в целом. Авторы делают вывод о том, что психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное использование информационных технологий в образовательной системе являются: создание комфортной информационной среды обучения; развитие у обучающихся основных способов деятельности в информационных средах; учет психологических особенностей студенческой аудитории в процессе организации компьютерного обучения.

Ключевые слова: информатизация, инфраструктура, представления о безопасности жизнедеятельности информатизации, психолого-педагогические основы представлений безопасности информатизации.

В настоящее время весь современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий. Компьютерные технологии проникают во все сферы человеческой бытности, в основе которых лежит распространение информационных потоков в обществе. Сегодня информационно-коммуникативные технологии – это глобальное информационное пространство. Они занимают центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его системы образования и культуры. Их широкое использование в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность наискорейшего ознакомления с ними начиная с ранних этапов обучения и познания. Система образования и наука являются одним из объектов информатизации общества. Информационные и телекоммуникационные технологии, войдя во многие виды человеческой практики, оказывают воздействие на психические процессы, изменяют контексты социокультурного развития, погружая в виртуальные миры и формируя особые способы коммуникации [1].

Разумеется, информатизация, как и всякое сложное социальное явление, неоднозначно. По нарастающей идет развертывание потенциала «информационного общества», под которым понимается его социологизация, освоение социальной информации, формирование информационного мировоззрения, рынка информации, информационной реальности, повышение психологической обособанности систем связи [2].

Расширяет свои границы новый социальный процесс – познание информационной реальности. Технологический процесс информатизации все более уступает место социально-психологическому [3].

В процессе изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий значительные ограничения были выявлены на базе установленных функциональных ассоциаций подростков на искомые понятия. Характеризуя безопасность информационного потока в данном случае как фактора спокойной или привычной организации досуга и отдыха человека, подростки затруднились в конкретизации того, что же именно способствует достижению эффекта «неопределенности». Вместе с тем, в качестве позитивной стороны представлений надо отметить безусловную позитивность направленности их содержания [4].

Все без исключения подростки рассматривали безопасность информатизации в качестве явления, благоприятного для жизнедеятельности человека. В их представлениях безопасность инфраструктуры выступает своеобразным гарантом того, что жизнь и труд человека будут протекать в необходимом для него контексте и приведет к получению ожидаемых результатов. Общий обзор полученных ответов показал, что данный аспект безопасности жизнедеятельности в представлениях подростков о информационных технологиях достаточно осмыслен. Ответы на данный вопрос можно сгруппировать следующим образом:

- 1) безопасность внедрения информатизации в жизнедеятельность человека как фактор организации привычной жизни («это залог спокойной/размеренной/привычной и т. д. жизни»), при условии гарантированной конфиденциальности;
- 2) безопасность информатизации как фактор качественного труда («безопасности не возможен нормальный труд», «безопасность – это фактор стабильной трудовой деятельности», «качественный труд не возможен без безопасности» и т. д.);
- 3) безопасность информатизации как фактор развития человека («в условиях безопасности информатизации человек может заниматься собой», «развитие не может быть без безопасности информатизации»).

При анализе полученного процентного распределения была отмечена неравномерность представлений подростков о внешних и внутренних источниках безопасности информатизации жизнедеятельности человека. Значительно большая доля этих представлений приходится на признание в качестве фактора безопасности инфраструктур жизнедеятельности официальных государственных структур (81,6%) и некоторых недифференцированных внешних сил, организующих среду информативной жизнедеятельности человека (64,8%). В данном факте отражается отмечаемая рядом источников присущая значительной части населения инертно-созерцательная позиция к организации собственной безопасности [5]. Не помещая себя в число субъектов обеспечения безопасности инфор-

матизации, люди отрицают значимость своей роли в подобной деятельности. Как следствие, они зачастую оказываются не готовыми к продуктивным действиям при возникновении опасных ситуаций. Ожидание помощи извне от специалистов или самопроизвольного разрешения опасной ситуации приводит к потере времени и к потерям, которые можно было предотвратить собственной активностью. Представления о значимости собственной активности человека в обеспечении безопасности информатизации должны выступать базой для подготовки человека в данном направлении организации жизнедеятельности в целом [6].

Формирование инфосферы требует принципиально новых подходов к решению социальных и психологических проблем информатизации сферы образования. Информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества. Информатизация образования созвучна модернизацией российского образования и повышению роли всех участников образовательного процесса. К положительным последствиям информатизации учебного процесса относят следующее: усиление интеллекта; развитие логического, прогностического, оперативного мышления; специализации познавательных процессов; формирование специализированной, по предметному содержанию мотивации применения компьютера для решения учебных задач; повышение самооценки и уверенности в компьютеризированном мире; индивидуализация [7].

Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе и будущих педагогов, тесно связано с уровнем информационной грамотности человека, основы которой должны постигаться в период обучения в учреждении среднего профессионального образования. Информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение, адаптировать его к особенностям деятельности каждого учащегося, строить обучение в режиме диалога [8].

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное использование информационных технологий в образовательной системе являются: создание комфортной информационной среды обучения; развитие у обучающихся основных способов деятельности в информационных средах; учет психологических особенностей студенческой аудитории в процессе организации компьютерного обучения. Современные исследования показывают, что информатизация образования позволит построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения; коренным образом изменить организацию процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления; создать эффективную систему управления информационно-методическим обеспечением образования; рационально организовать познавательную деятельность обучаемых в ходе учебного процесса; использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам; построить, развивать и совершенствовать системы дистанционного обучения (ДО) различного уровня [9]. Анализ ответов подростков на следующий вопрос «что чаще всего нарушает безопасность информатизации жизнедеятельности человека» позволил выявить особенности их представлений в отношении источников нарушения безопасности:

- вирусные атаки (90,4%);
- хакерские атаки (84,6%);
- отсутствие фильтров (42,8%);
- заспамленность (22,0%).

Итак, как показал проведенный анализ результатов психологического обследования подростков, в структуре их представлений о безопасности информационного пространства и информатизации жизнедеятельности можно выделить три основных фактора, соответствующих смысловой структуре сознания: Потенциал, Прозрачность и Содержание.

Информатизация образования предполагает: внедрение средств ИТ в образовательный процесс; повышение уровня компьютерной (информа-

ционной) подготовки участников образовательного процесса; системную интеграцию информационных технологий в образовании, поддерживающих научные исследования, процессы обучения и организационного управления; построение и развитие единого образовательного информационного пространства [9].

Таким образом, вопросы информатизации сферы образования уже не могут больше рассматриваться лишь как инструментально-технологические или как вопросы насыщения сферы образования средствами информатики и создания

на их основе педагогических инструментов. Сегодня необходимо ставить вопрос об изменении целей образования, его принципиально новой ориентации на проблемы информационной цивилизации. В условиях существенного возрастания социальной роли информации в жизни общества и ускорения процесса информатизации социального пространства необходимо перейти в системе образования на новые принципы информатизации. При этом информационные технологии должны стать эффективным средством поддержки педагогического процесса в учреждениях как технического, так и гуманитарного образования.

Библиографический список

1. Колин К.К. Инновационное развитие в информационном обществе и качество образования. *Открытое образование*. 2009; 3(74): 63 – 72.
2. Цирихова Е.В. Психолого-педагогические проблемы информатизации образования в условиях глобализации. *Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. Челябинск*, 2011.
3. Пирмагомедова Э.А. *Безопасный подросток: теоретико-эмпирическое исследование*: монография. Ростов-на-Дону, 2009: 68 – 70.
4. Ковалевич И.А. Современные подходы к использованию информационно-образовательного потенциала образовательного учреждения для профессиональной ориентации в контексте их успешной социализации. *Современные проблемы науки и образования*. 2009; 4: 7 – 13.
5. Пирмагомедова Э.А., Бабаева Л.М. *Представления о безопасности жизнедеятельности (подростковый период): учебно-пособие*. Махачкала, 2016: 44 – 47.
6. Соколов И.А. и др. Новый этап информатизации общества и проблемы образования. *Информатика и ее применения*. Т. 1, Вып. 2. 2008: 34 – 43.
7. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Об информационной культуре замолвим слово ... *Информатика и образование*. 2009; 2: 3 – 9.
8. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования. *Образовательные технологии*. Новосибирск, 1997.
9. Нелунова Е.Д. *Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной среде*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2010.

References

1. Kolin K.K. Innovacionnoe razvitiye v informacionnom obschestve i kachestvo obrazovaniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2009; 3(74): 63 – 72.
2. Cirihoa E.V. Psihologo-pedagogicheskie problemy informatizacii obrazovaniya v usloviyah globalizacii. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Chelyabinsk*, 2011.
3. Pirmagomedova E.A. *Bezopasnyj podrostok: teoretiko-empiricheskoe issledovanie*: monografiya. Rostov-na Donu, 2009: 68 – 70.
4. Kovalevich I.A. Sovremennye podhody k ispol'zovaniyu informacionno-obrazovatel'nogo potentsiala obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dlya professional'noj orientacii v kontekste ih uspesnoj socializacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2009; 4: 7 – 13.
5. Pirmagomedova E.A., Babaeva L.M. *Predstavleniya o bezopasnosti zhiznedejatel'nosti (podrostkovyj period): uchebno posobie*. Mahachkala, 2016: 44 – 47.
6. Sokolov I.A. i dr. Novyj 'etap informatizacii obschestva i problemy obrazovaniya. *Informatika i ee primeneniya*. T. 1, Vyp. 2. 2008: 34 – 43.
7. Adol'f V.A., Stepanova I.Yu. Ob informacionnoj kul'ture zamolvim slovo ... *Informatika i obrazovanie*. 2009; 2: 3 – 9.
8. Molokov Yu.G., Molokova A.V. Aktual'nye voprosy informatizacii obrazovaniya. *Obrazovatel'nye tehnologii*. Novosibirsk, 1997.
9. Nelunova E.D. *Pedagogicheskie osnovy samorazvitiya studentov v mul'timedijnoj srede*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yakutsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 376.7:159.9

Ayvarova N.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: n_aivarova@ugrasu.ru

Mironov A.V., Cand. of Sciences (Psychology), Director of Institute, Yugra State University (Russia, Khanty-Mansiysk), E-mail: a_mironov@ugrasu.ru

CHILDREN SOCIALIZATION AND UPBRINGING FEATURES AMONG INDIGENOUS MINORITIES OF THE NORTH. The paper analyzes the ethnic-cultural features of the Russian North's folk pedagogy, which claims special attention when organizing educational space for children among the indigenous minorities of the North. The relevance of the problem is specified by the fact that the conditions of children's early socialization, who are to go to school still live with their parents in a traditional nomad camp, having a traditional way of life, does contradict the modern education system. Under such conditions, the multicultural competence of a teacher should capitalize on the folk pedagogy experience in order to make education more efficient. The paper describes the hands-on experience of the Kazym experimental culture-anthropological school (KAS) working to integrate the wide experience of North's folk pedagogy into the educational process.

Key words: socialization, education, upbringing, multicultural competence of teacher, indigenous minorities of the North, traditional culture.

Н.Г. Айварова, канд. психол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: n_aivarova@ugrasu.ru

А.В. Миронов, канд. психол. наук, директор гуманитарного института Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: a_mironov@ugrasu.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-860009 «Модель повышения инновационной активности образования с учетом этнорегиональной специфики ХМАО-Югры».

В статье анализируются этнокультурные особенности народной педагогики российского Севера, требующие особого внимания при организации образовательного пространства детей из числа коренных малочисленных народов Севера. Актуальность проблемы продиктована тем, что условия ранней социализации детей, которые и в настоящее время до поступления в школу живут в условиях традиционного стойбища с родителями, ведущими традиционный образ жизни, противоречит системе современного образования. Поликультурная компетентность учителя в таких условиях должна проявляться в умелом использовании опыта народной педагогики для достижения результативности образования. В статье описывается практический опыт Казымской экспериментальной культур-антропологической школы (КАШ) по интеграции в образовательный процесс богатого опыта народной педагогики Севера.

Ключевые слова: социализация, образование, воспитание, поликультурная компетентность учителя, коренные малочисленные народы Севера, традиционная культура.

В процессе формирования единого государственного пространства образования в условиях российской поликультурности, при принятии решений в области организации и развития школы, приходится сталкиваться с проблемой «социокультурного контекста», в котором проявляются и протекают образовательные явления и процессы [1]. Как отмечает А.М. Цирульников, игнорирование этого контекста ведет к тому, что управленческие решения принимают формально-схоластический характер, отгораются практикой, или реализуются с очень низким коэффициентом полезного действия. В настоящее время в педагогической прак-

тике актуален вопрос формирования поликультурной компетентности педагога, особого внимания требует подготовка учителей, чувствующих, понимающих и умеющих использовать воспитательный потенциал социокультурного контекста [2]. В системе формирования методической и поликультурной культуры учителей школ Севера предполагается знакомство с особенностями социализации детей и основными характеристиками этнопедагогики народов Севера.

В традиционной культуре народов Севера социализация детей заметно отличается от современной действительности. В силу обычаев социализация

происходит на самых ранних этапах развития ребенка за счет определения ему места в социальной структуре общества [3; 4; 5; 6]. У обских угров существуют представления о том, что в новорожденного реинкарнирует душа умершего родственника: дедушки, прадедушки, бабушки, прабабушки. Обряд определения «чья душа вселилась» проводится в течение первого месяца жизни, и с этого времени к ребенку начинают относиться как к тому человеку, чей жизненный путь воспроизводится в мире людей. Иногда новорожденного нарекают тем же именем, но обычно называют его по социальному статусу (дедушкой, бабушкой), отмечая те же черты, что были у его предшественника: ловкость или словоохотливость, усердие или трудолюбие. Считается, что вместе с душой ребенок перенимает и социальный опыт своего предка. Учитывая, что полая идентификация происходит несколькими днями раньше, фактически с первого месяца жизни ребенок социализирован в традиционном сообществе [4].

В современных условиях, когда ребенок вырывается из привычной среды, выполняемые им социальные роли (мальчик, сын, дедушка, брат) оказываются утраченными. В интернете при общеобразовательных учреждениях теперь проживает некое бесполое, безродное существо, которому предстоит заново учиться всему. Учитывая, что нормы и правила жизни в новом сообществе отличаются от привычных (а зачастую и противоречат им), процесс социализации превращается в долгий мучительный процесс «отвоевывания» себе места под солнцем. Обычно принято говорить в таких случаях об адаптации, приспособлении к новым условиям жизни. Но это значит, что игнорируется не только природа ребенка, но и весь его предшествующий социальный опыт. Жизненная практика показывает, что такое нарушение личностной идентичности, целостности, смешение ролей часто способствует формированию девиантного поведения воспитанников интернатов при общеобразовательных учреждениях российского Севера.

В контексте формирования поликультурной компетентности учителя заслуживает достойного внимания опыт Казымской культур-антропологической школы (КАШ). Когда в 1993 году школе «передали» воспитанников интерната, приехавших из отдаленных деревень и стойбищ, первое, что начали делать педагоги – включать детей в жизнь села. Работа велась в нескольких направлениях. Во-первых, каждый ребенок получал «социальных родителей». Все педагоги, независимо от занимаемой должности (административный работник, учитель, воспитатель интерната), имели несколько «сыновей» и «дочерей», которым помогали осваиваться в новых условиях, следили за учебой. Во-вторых, был разработан специальный курс «Родовая история», где ребята выявляли своих предков, особо выделяя знаменитых сородичей, чей жизненный опыт и способности можно воспроизводить. В-третьих, интернат стал местом проведения интересных мероприятий, куда приглашались жители села. Прежде всего, это были так называемые «бабушники», где представители старшего поколения делились своим жизненным опытом, учили детей рукоделию, пению, танцам. Ребята в свою очередь готовили для бабушек концерты, ставили спектакли. На проводимые в КАШ балы, Дни национальных культур с удовольствием приходили подростки из общеобразовательной школы. Организовав свое жизненное пространство, воспитанники интерната стали участвовать в жизни села. Педагоги и дети КАШ выступали инициаторами проведения общепоселковых праздников, ставили спектакли, выступали с творческими отчетами перед жителями.

И только после того, как успешно прошел процесс социализации, у детей появилась мотивация и первые успехи в учебе [4].

В данной статье выделены существенные особенности народной педагогики народов Севера, определяющих специфику социализации, часто противоречащих существующей системе образования, и, следовательно, требующих особого внимания при организации образовательной среды для детей коренных малочисленных народов Севера.

1. *Общественный характер воспитания.* В традиционной культуре обских угров родители не являлись единственными воспитателями, как это существует в современном обществе, все члены сообщества в той или иной степени участвовали в воспитании детей. У северных народов существовал институт «социального родительства», когда ребенок воспитывался чужими (с точки зрения европейского человека) людьми. Так, «алтум анги» (с хант. «поднимающая мать»), отвечала за душевное состояние ребенка, «пярна анги» и «пярна ащи» (крестные мать и отец) – за его духовное развитие. Социальные родители, наряду с отцом и матерью ребенка несли ответственность за становление нового члена сообщества. В настоящий момент общественный патронат детства восстанавливается и успешно применяется там, где есть взрослые люди, обеспокоенные судьбой будущих поколений [4]. Распространение этого опыта (особенно в условиях интерната) позволило бы повысить мотивацию к обучению.

2. *Самобытный деятельностный характер воспитания.* Основное отличие традиционной системы воспитания детей Севера от современной заключается в том, что она не существовала отдельно от жизнедеятельности этнического сообщества. Так было почти во всех культурах, но особенность российского

Севера такова, что часть детей и в настоящее время до поступления в школу живут на стойбищах с родителями, которые ведут традиционный образ жизни. Главным воспитывающим фактором является среда, в которой ребенок растет и развивается. Исходя из этого принципа, основные усилия педагогов должны быть направлены на организацию содержательной деятельности среды, где будут востребованы те или иные способности и полученные знания. В некоторых школах вместо плана уроков педагоги составляют сценарии, где моделируется ситуация, в которой потребуются получение нового знания.

3. *Самобытная система социальных регуляторов поведения.* При отсутствии властных структур в традиционных сообществах культура выполняла функции социального регулятора, поддерживая через систему запретов – разрешений важнейшие сферы жизнедеятельности. Нормы закреплялись через мифы, легенды, сказки, из которых следовало, что выполнение установок обеспечивает членам сообщества благополучие в будущем. Безусловно, в современной школе существуют определенные нормы поведения, но, как правило, их смысл недоступен ученикам. Дети не всегда понимают, почему, к примеру, нужно на уроках сидеть тихо. Тихое поведение в лесу в традиции обусловлено рядом факторов: чтобы не потревожить других обитателей (духов), чтобы не вспугнуть добычу и т. д. Для младших школьников должен быть восстановлен смысл предъявляемых требований. Возможно (учитывая, что преобладающим для детей Севера является образное мышление), нормы и правила школьной жизни должны преподноситься в виде сказок.

4. *Ненасильственный характер традиционной педагогики.* В традиционной культуре не принято было наказывать детей, кричать на них. Это обусловлено несколькими причинами. Первая связана с тем, что дети ниспосланы великой богиней Матерью – Калтащ анги, и родители несут перед ней ответственность за их жизни. Кроме того, у каждого ребенка есть свой личный дух-покровитель, который может вступить за обиженного. Во-вторых, поскольку жизнь сообщества регламентировалась духами, то за нарушение норм могли наказать только духи. Наказание духов обычно проявлялось в заболевании, которое излечивалось восстановлением нарушенной нормы. В-третьих, как уже было отмечено, в ребенка реинкарнировала душа умершего старшего родственника и обращалась к нему как к человеку, чье место занимал новорожденный в социальной структуре общества. Исследователи отмечают, что иногда взрослые члены сообщества советовались с маленьким ребенком, как следует поступить в той или иной ситуации, апеллируя к возродившейся душе предка.

5. *Немногословность воспитания в традиционной культуре народов Севера.* Ребенок в самобытной культуре учится многому сам, наблюдая за взрослыми, следуя примеру отца или матери. Окружающие взрослые относились к ребенку уважительно, как к равному, что противоречит школьному вербальному обучению. Как отмечают В.М. Кулемзин и Н.В. Лукина, «...все рушится, когда ребенок попадает в школу-интернат. Он сразу лишается возможности проявлять себя как самостоятельная творческая личность, его только учат, причем словесно» [5, с. 17]. В школе ребенок вынужден выполнять учебные задачи по словесному указанию учителя, к чему ребенок, выросший в условиях стойбища или деревни, не посещающий детское дошкольное учреждение, совершенно не приучен. Дети в чуждых, непривычных условиях взаимодействия со взрослыми «теряются» и замыкаются в себе, по подобию аутичных детей, они не способны полностью «считывать» информацию из окружающего мира. Педагоги должны учитывать такие особенности детей, подбирать иные, природосообразные, формы обучения и объяснения учебного материала, в частности, носящие характер открытого и самостоятельного познания [3].

6. *Принцип опоры на положительное.* Постоянное подчеркивание позитивных качеств ребенка и игнорирование негативных, позволяло избегать многих ошибок современной системы воспитания, где особое внимание детям уделяется лишь в том случае, если они совершили дурной поступок.

7. *Дифференцированный подход к воспитанию.* В традиционных культурах существовало жесткое разделение женских и мужских ролей и соответствующее этому разделение воспитания мальчиков и девочек, начиная с 2-3 летнего возраста. Данный опыт воспитания может быть применим в современной образовательной системе при проведении уроков технологии, основ безопасности жизнедеятельности. Зачастую, на уроках технологии в начальных классах мальчики и девочки выполняют одну и ту же работу, например – плетение бисером, что в традиции является женским рукоделием и совсем не обучают мальчиков работе с деревом, что является прерогативой мужчин.

Поликультурная компетентность педагога заключается в понимании особенностей социально-личностных характеристик детей, умении использовать образовательный потенциал народной педагогики для достижения эффективных результатов образования. Игнорирование специфических особенностей социокультурного развития детей приводит не только к низкой результативности обучения, но зачастую к формированию глубинных личностных проблем, приводящих к социальной дезадаптации.

Библиографический список

1. Цирульников А.М. Система образования в этнокультурном и социокультурном измерениях. Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
2. Губанихина Е.В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога. *Молодой учёный*. 2015; 4: 556 – 559.
3. Айварова Н.Г. К вопросу языкового развития детей коренных малочисленных народов севера. *Вестник урведования*. 2011; 4: 67 – 72.

4. Кравченко О.А. *Этносоциопедагогика казымских хантов*. Санкт-Петербург: ООО «Миралл», 2007.
5. Кулемзин В.М. *Знакомьтесь: ханты*. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1992.
6. Миронов А.В. Особенности социокультурного развития представителей обско-угорского этноса. *European Social Science Journal*. 2017; 6: 496 – 501.

References

1. Cirul'nikov A.M. *Sistema obrazovaniya v 'etnokul'turnom i sociokul'turnom izmereniyah*. Sankt-Peterburg: Agensstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva, 2007.
2. Gubanihina E.V. K voprosu o polikul'turnoj kompetentnosti pedagoga. *Molodoj uchenyj*. 2015; 4: 556 – 559.
3. Ajvarova N.G. K voprosu yazykovogo razvitiya detej korennyh malochislennyh narodov severa. *Vestnik ugrovedeniya*. 2011; 4: 67 – 72.
4. Kravchenko O.A. *Etnosociopedagogika kazymskih hantov*. Sankt-Peterburg: ООО «Миралл», 2007.
5. Kulemzin V.M. *Znakom'tes': hanty*. Novosibirsk: VO «Nauka». Sibirskaia izdatel'skaya firma, 1992.
6. Mironov A.V. Osobennosti sociokul'turnogo razvitiya predstavitelej obsko-ugorskogo 'etnosa. *European Social Science Journal*. 2017; 6: 496 – 501.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 378

Alibulatova N.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interfaculty Department of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Umarieva S.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interfaculty Department of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION. The article highlights the features of the formation of communicative culture of the future teacher with a focus on motivational, value, content, operational, personal aspects. The authors prove that in this context the professional readiness of future teachers is characterized by their ability to use the elements of communicative culture in their teaching activities. The authors conclude that the education system can effectively form the communicative culture of the future teacher under the following conditions: the creation of a developing educational environment; the use of active forms and methods of teaching, in particular training, contributing to the cognitive efficiency of the educational process; pedagogical process should be appropriate, differentiated and phased.

Key words: professional activity, level of pedagogical skill, training groups, communicativeness.

Н.Э. Алибулатова, канд. пед. наук, доц. межфакультетской каф. преподавания иностранных языков, ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

С.З. Умариева, канд. пед. наук, доц. межфакультетской каф. преподавания иностранных языков ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещаются особенности формирования коммуникативной культуры будущего педагога при упоре на мотивационно-ценностный, содержательный, операционный, личностный аспекты. Авторы доказывают, что в этом контексте профессиональная готовность будущих педагогов характеризуется их способностью к использованию элементов коммуникативной культуры в своей педагогической деятельности. Авторы делают вывод о том, что система образования позволяет эффективно формировать коммуникативную культуру будущего педагога при соблюдении следующих условий: создания развивающей образовательной среды; использование активных форм и методов обучения, в частности тренингов, способствующих познавательной эффективности учебного процесса; педагогический процесс должен быть целесообразным, дифференцированным и поэтапным.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, уровень педагогического мастерства, тренинговые группы, коммуникативность.

Качество профессиональной деятельности педагога определяется уровнем его профессионального мастерства, важной составляющей которого является его коммуникативная культура. Однако, в процессе подготовки студентов развитию коммуникативных способностей, прежде всего, владения культуры речи, вербальным и невербальным общением уделяется недостаточное внимание. Анализ работ по теории культуры (Э.С. Маркарян, С.Л. Суворова и др.) позволяет выделить существенные признаки культуры, определяющие пути её формирования. Коммуникативная культура представляет собой совокупность норм, способов и форм взаимодействия и несет в себе лучшие образцы и ценности поведения. Культурный компонент коммуникации связан с системой эталонов и представлений личности, которые включаются в момент взаимодействия с другими субъектами. В качестве функций коммуникативной культуры по отношению к человеку С.Л. Суворова [1] выделяет:

- интегративную (коммуникативная культура делает педагогическую личность членом научно-педагогического общества, интегрирует его в социально-научное сообщество);
- дифференцирующую (педагогическая личность включается в педагогический процесс как яркая индивидуальность, желающая и способная вести равноправный диалог с научным обществом);
- смыслопознающую (с помощью коммуникативной культуры педагог обретает самого себя, строит стратегическую иерархию ценностей).

Коммуникативная культура педагога проявляется в процессе педагогического общения. В настоящее время принято обозначать три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную. Процесс формирования коммуникативной культуры осуществляется в рамках педагогического процесса, где реализуются субъектно-субъективные отношения. При формировании коммуникативной культуры будущего педагога делается упор на следующие аспекты: мотивационно-ценностный, содержательный, операционный, личностный. Поэтому, готовность к педагогическому процессу может рассматриваться как устойчивая характери-

стика личности и как её состояние [1]. Профессиональная подготовка должна быть ориентирована на модель личности будущего специалиста, а сам процесс подготовки должен отражать специфику будущей профессиональной деятельности.

Цель подготовки может быть достигнута при решении следующих задач: формирование мотивационно-ценностного отношения к общению в целом и его структурным формам в частности; формирование системы знаний об общении вообще и его культурных формах в частности; развитие умений и навыков коммуникаций. Поэтапная организация процесса предполагает постановку целей на каждом этапе подготовки. В формировании коммуникативной культуры будущих педагогов закономерно выделяются три этапа.

Подготовительный – целью которого является формирование ценностного отношения к общению и его культурным формам. Он осуществляется в рамках преподавания цикла психолого-педагогических дисциплин. Основным методом является введение значимой информации об общении в содержание традиционных предметов психолого-педагогического цикла.

Теоретический – целью которого является формирование системы знаний об общении, коммуникативной деятельности и коммуникативной культуре, что может быть достигнуто путем введения отдельных тем в традиционные курсы, разработки специальных, вариативных и факультативных курсов.

Практический – целью которого является развитие и закрепление навыков коммуникации на специально организованной профессионально-педагогической практике, в которой основное внимание уделяется коммуникативной деятельности педагога. Используются практические методы: наблюдение и анализ коммуникативной деятельности, упражнения и тренинги, инструктаж.

Рекомендуется делать акцент на тренинги общения как наиболее эффективной форме организации [2]. Тренинг направлен на закрепление коммуникативных навыков и поведения в ситуациях, реально встречающихся в процессе практики (знакомство с классом, поведение в конфликтной ситуации, организация деятельности и др.).

Все этапы осуществляются в строгой последовательности, так как каждый из этапов опирается на достижения предыдущего. Совершенствование коммуникативной культуры будущего педагога возможно лишь при условии, что она станет значимым качеством личности, одним из критериев оценки и системой требований к будущему педагогу. Дифференцированность предполагает использование различных форм и методов, направленных на достижение на каждом этапе процесса формирования. Любая методика по формированию коммуникативной культуры должна начинаться с практического обучения, где формируются коммуникативные умения, начиная с осознания собственного поведения и общения, и заканчиваться отработкой навыков вербального и невербального общения [3].

Примером может служить тренинг на тему «Эффективная коммуникация педагога», цель которого состоит в обучении студентов навыкам эффективного общения. В процессе тренинга участники усваивают основные принципы вербального и невербального общения, получают не только коммуникативные навыки, но и навыки обратной связи, учатся элементам переговорного процесса и поведению в конфликтной ситуации общения. Студентов учат осознавать этапы общения, аналитически подходить к поведению других людей, обращать внимание на значимые детали поведения. Эффективность тренинга достигается благодаря использованию различных психолого-педагогических методов: тестов, упражнений, групповых обсуждений и самостоятельной работы. Каждый этап тренинга должен сопровождаться анализом, что способствует органичному сочетанию теории и практики и делает тренинг гармоничным.

На основе представлений о фазах коммуникаций строится работа тренинговой группы. Первый шаг тренинга заключается в осознании типа отношений, которые реализуются в определенном виде работы.

Второй шаг состоит в выборе общей логики тренингового процесса.

Третий шаг представляет собой подбор тем для обработки. Темы необходимо соотносить с фазами контакта, что позволит определить место каждой темы в ходе тренингового процесса. Выделяются следующие фазы коммуникации: фаза контакта, включающая в себя обратную связь, взаимопонимание и личностную поддержку, межличностные позиции в общении; фаза содержательного обмена состоит из убеждающего поведения, навыков аргументирования своей позиции, активного слушания, совместного принятия решений, переговоров; фаза завер-

шения контакта включает в себя выход из контакта, взаимопонимание и личностную поддержку, обратную связь.

Сформированные в процессе тренинга коммуникативные умения позволяют наладить межличностные отношения, правильно вести дискуссию, понимать реакцию слушателей, устанавливать благоприятный психологический климат, использовать вербальные и невербальные способы общения, привлекать внимание слушателей и так далее.

Тренинг как один из активных методов, используемых в профессиональной подготовке, раскрывает психологическую суть и возможности компонентов коммуникативной культуры будущего педагога, дает возможность определить перспективы и тенденции развития одного из основных направлений научно-практической деятельности в системе образования.

От уровня сформированности коммуникативной культуры и её значимости для педагога зависит результат профессиональной деятельности, а так же установка на совместную деятельность педагога и учащихся.

Эффективность обеспечивается соблюдением основных принципов педагогического общения, представляющих собой взаимосвязанную систему психологических функций деятельности, практических методов и средств для саморегуляции личности, сопровождаемых оказанием воспитательного воздействия с помощью коммуникативных средств.

Эффективность формирования коммуникативной культуры будущих педагогов в системе среднего профессионального образования во многом зависит от ценностных установок, от отношения к другим субъектам коммуникаций, от степени соблюдения принципов доверия, взаимопонимания и сотрудничества при установлении контакта.

Таким образом, система образования позволяет эффективно формировать коммуникативную культуру будущего педагога при соблюдении следующих условий: создания развивающей образовательной среды; использование активных форм и методов обучения, в частности тренингов, способствующих познавательной эффективности учебного процесса; педагогический процесс должен быть целесообразным, дифференцированным и поэтапным. Следовательно, профессиональная готовность будущих педагогов характеризуется их способностью к использованию элементов коммуникативной культуры в своей педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Алибулатова Н.Э., Гаджибекова З.Г., Рагимханова Л.К. Использование личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2017; Т. 11; № 3: 31 – 36.
2. Агаримова В.К., Давдова Д.М. Учет психологических особенностей студентов в образовательной среде вуза. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 2 (43): 153 – 158.
3. Суворова С.Л. Межкультурный тренинг в подготовке будущих учителей иностранного языка. *Школьные технологии*. 2004; 5: 224 – 228.
4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агаримова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асылдерова М.М., Ахметова Б.З. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография*. Москва, 2018.
5. Абдурахманова П.Д., Агаримова В.К., Амамбаева Н. С., Асылдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты: коллективная монография*. Москва, 2018.

References

1. Alibulatova N. E., Gadzhibekova Z. G., Ragimhanova L. K. Ispol'zovanie lichnostno-deyatelnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2017; T. 11; № 3: 31 – 36.
2. Agarimova V. K., Daudova D. M. Uchet psihologicheskikh osobennostey studentov v obrazovatel'noy srede vuza. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 2 (43): 153 – 158.
3. Suvorova S. L. Mezhekul'turnyy treniny v podgotovke buduschih uchiteley inostrannogo yazyka. *Shkol'nye tekhnologii*. 2004; 5: 224 – 228.
4. Abajhanov A. R., Abajhanov R. S., Abdurahmanova P. D., Agarimova V. K., Ajtmagambetova R. H., Asil'derova M. M., Ahmetova B. Z. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh nauk: istoriya i sovremennost': kolektivnaya monografiya*. Moskva, 2018.
5. Abdurahmanova P. D., Agarimova V. K., Amambaeva N. S., Asil'derova M. M., Ben A. M., Gadzhieva P. D., Gadzaova L. P., Dzidzoeva S. M., Erina I. A. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty: kolektivnaya monografiya*. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 373.13

Belotserkovets N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Elementary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: natalya_stv@list.ru

Kanevskaya Zh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Elementary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: renzisa@mail.ru

THE FORMATION OF THE REFLEXIVE SKILLS OF THE YOUNGER STUDENT IN CLASSES OF NATURAL ENVIRONMENT. Democratic transformations in society, the dynamism of the surrounding reality, competitiveness, the dominance of a reflexive attitude to life, put individuality and originality of a person's personality to the first place. The timely formation and development of reflective skills among young people can help in solving this problem. The most sensitive period for its development is considered by the researchers of the paper to be the younger school age. The authors conclude that educational-software and the content of the lessons of the surrounding world to fully contribute to the development of reflective skills of primary school-age children. In the arsenal of the teacher there is a great variety of methods of teaching and means conducive to the successful solution of this task through the use of the potential of this subject and the professionalism of teachers.

Key words: reflective skills, junior schoolchild, primary education.

Н.И. Белоцерковец, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: natalya_stv@list.ru

Ж.О. Каневская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: renzisa@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Демократические преобразования в обществе, динамизм окружающей действительности, конкурентоспособность, доминирование рефлексивного отношения к жизни на первое место ставят индивидуальность и неординарность личности человека. В решении этой проблемы может помочь своевременное формирование и развитие рефлексивных умений у молодежи. Наиболее чувствительным периодом, на наш взгляд, для его развития считается младший школьный возраст. Авторы делают вывод, что учебное программное обеспечение и содержание уроков окружающего мира в полной мере способствуют развитию рефлексивных умений детей младшего школьного возраста. В арсенале учителя имеет большое разнообразие методических приемов и средств, способствующих успешному решению данной задачи на основе использования потенциальных возможностей данного предмета и собственного профессионализма учителя.

Ключевые слова: рефлексивные умения, младший школьник, начальное образование.

Процессы гуманизации и демократизации, происходящие в обществе, определяют новые цели образования. Современному обществу нужны люди, способные принимать решения самостоятельно, определяющие возможные последствия своих поступков, отличающиеся динамизмом, конструктивностью и мобильностью. Перечисленные личностные качества связаны напрямую с умениями переживать, понимать создавшиеся ситуации, осознавать свое место в социуме и отношение к окружающей действительности. Из всего вышесказанного вытекает закономерный вывод: социальную и профессиональную адаптацию, саморазвитие индивида обеспечивают, в первую очередь, рефлексивные умения. Следовательно, важным направлением педагогической теории и практики является поиск эффективных путей, направленных на развитие рефлексивных умений и навыков личности [1; 2].

С 90-х годов двадцатого века изучение процессов рефлексии доминирует в такого рода исследованиях с актуализацией идей личностно-развивающего образования, как А.З. Зак, Г.А. Цукерман, Н.И. Люрья, Т.А. Матис, И.С. Якиманская и др.).

Однако развитию рефлексивных процессов младших школьников уделено недостаточное внимание. Исследования, отражающие проблему рефлексии, связанную с чувственным восприятием окружающей среды, природного мира, развиты слабо, в тоже время довольно полно раскрыты и освещены в науке проблемы восприятия учащимися начальной школы окружающей и общественной среды (А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, А.А. Плешаков, О.Т. Поглазова, И.В. Цветкова, и др.). В педагогике и психологии выделяется познавательный (когнитивный) и чувственный (эмоциональный) компоненты рефлексии. Научные исследования В.В. Давыдова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др., направленные на изучение рефлексии позволяют утверждать, что в период обучения в начальной школе происходит активное формирование познавательного компонента рефлексии, фоном этого процесса выступает эмоциональная ее составляющая. Поэтому нужно помочь обучающемуся научиться осознавать возникающие в процессе познания личные переживания и эмоции, что послужит более эффективному процессу формирования рефлексивных умений [3; 4].

Ананьев Б.Г. и Выготский Л.С. отмечают, что только чувственное познание определяет основу и источник и рационального познания. Однако Т.Ю. Андриченко, М.Э. Боцманова, А.К. Дусавицкий, А.В. Захарова, А.З. Зак полагают, что в представленной нами возрастной группе нужно развивать как познавательный компонент рефлексии, так и чувственный, и эмоциональный [5].

В образовательном процессе младшей школы задачи развития чувственной рефлексии, в большинстве своем, отражены в эстетических циклах программы. Однако важно учитывать, что за период начального образования, школьник включен в монопроцесс обучения, основанный на единстве педагогических требований для всех уроков, одного учителя, одного учебного коллектива и т. д. Следовательно, если у младшего школьника в процессе познания обращать эпизодическое внимание на развитие умения чувствовать свои эмоции, на сам познавательный процесс, тогда, соответственно, будет затруднен процесс формирования навыка анализа и самоанализа, наблюдения и самонаблюдения в процессе учебной деятельности. Если такая деятельность осуществляется систематически в начальной школе на разных предметах, тогда можно говорить о более быстром формировании умений, которые выступают частью навыков деятельности и стимулом к самовоспитанию. Таким образом, развивать рефлексивные умения у младших школьников целесообразно на всех предметах.

Под рефлексивными умениями младшего школьника мы понимаем способности осмысления процесса познания окружающего мира, осваиваемые учащимися начальной школы благодаря совокупности знаний и навыков, которые приобретаются ими в когнитивной и чувственно переживаемой сферах с учетом всех этапов рефлексивной деятельности.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований позволил выявить, что развитием рефлексии и некоторых рефлексивных умений у младших школьников занимаются многие педагоги [6; 7 и др.], но в основном это развитие осуществляется на уроках математики и русского языка и в рамках предметов эстетического цикла. В теории и практике естественнонаучного образования начальной школы недостаточно разработок для развития рефлексии, рефлексивных умений и навыков, способствующих чувственному восприятию природной среды, окружающего мира.

Однако, рефлексивная деятельность, а, следовательно, развитие рефлексивных умений у младших школьников, наиболее эффективно соотносится с уроками «Окружающего мира» в начальной школе, где субъектом учебной деятельности познается опыт окружающего мира.

Материал уроков «Окружающий мир» носит интегративный характер, обеспечивающий целостное изучение окружающего мира, выход на более высокий уровень осмысления учебной информации посредством изучения трех систем (система природы, система социума, система «Я») и рассмотрения в единстве многообразия отношений в системе «общество – человек – природа». При этом реализуется центральная идея познания учеником себя как человека, индивида, личности, как субъекта системы отношений с миром, что осуществляется на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения, где чувственное познание – способ целостного восприятия, путь живого созерцания, эмоционального видения природы.

На уроках окружающего мира чувственный опыт близок ребенку, позволяет интуитивно предсказывать, прогнозировать развитие процесса познания, этот опыт создает естественно-психологический фон для включения ученика в учебную познавательную деятельность.

Существенное место в содержании уроков окружающего мира отводится формированию знаний о способах познания природы, приемам учебного наблюдения и эксперименту, что предполагает более широкое поле для рефлексивной деятельности.

Отличительной особенностью такого образования в начальной школе на современном этапе является вариативность программ. Своеобразие каждой программы предоставляет учителю возможность выбрать наиболее приемлемый для него вариант учебного курса. Определение обязательного минимума знаний по данному предмету регламентируется образовательным стандартом. Обучение по любой программе, составленной на основе образовательного стандарта, способствует необходимой обязательной естественнонаучной подготовке ученика, т. к. все программы ориентированы на обеспечение единого уровня минимальных и достаточных требований к подготовке учащихся.

В настоящее время для начальной школы разработаны (авторские программы, обеспеченные учебниками, учебными пособиями и методическими рекомендациями для учителя) пять вариативных курсов: «Природа и люди» (авт. З.А. Клепинина), «Зеленый дом» (авт. А.А. Плешаков), «Окружающий мир» (авт. Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов), «Мир и человек» (авт. А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан), «Окружающий мир» (авт. О.Т. Поглазова, В.Д. Шилин).

По нашему мнению, рефлексивная деятельность в образовательном процессе должна предполагать создание определенных условий для ее реализации.

Можно выделить объективные и субъективные условия, способствующие эффективному развитию рефлексивных умений.

Объективные условия определяются возможностями, заложенными в программе курса, стилем преподавания конкретного педагога, предпочитаемой технологией обучения, организацией классного коллектива, принятой системой оценивания.

Субъективные условия определяются степенью развития рефлексивных умений у учащихся, сформированностью мотивационной готовности учащихся к рефлексии на учебных занятиях, сформированностью субъективной позиции учащихся в учебной деятельности, степенью открытости принятия в классном коллективе (готовность принять чужое мнение, точку зрения), общим уровнем рефлексивных умений, характерных для данного класса, группы.

Объективные условия будут способствовать развитию познавательной рефлексии субъекта учебной деятельности.

Перечисленные субъективные условия будут являться необходимыми в развитии чувственно переживаемой рефлексии.

Рефлексивная деятельность в образовательном процессе может быть организована различными формами.

А.В. Хуторский отмечает, что педагогической практикой отдается предпочтение двум основным видам организации осознания учениками процесса познания, способов учебной деятельности, своего эмоционального состояния: текущей рефлексии, которая осуществляется в ходе учебного процесса, и итоговой рефлексии, которая логически или тематически завершает деятельность.

Текущая рефлексия способствует организации мыслительной деятельности учеников, предполагающей выполнение определенного цикла предметной деятельности и включающей такие компоненты, как [7]: остановка предметной деятельности и активизация рефлексивной деятельности (возврат внимания детей к основным элементам осуществляемой познавательной деятельности: виды, этапы, проблемы, противоречия, результаты, использованные способы деятельности).

Отличительная особенность итоговой рефлексии от текущей заключается в увеличенном объеме рефлексиируемого периода и в большей степени заданности учителем. Итоговая рефлексия целесообразна в конце урока, четверти или года.

Вместе с приведенной классификацией форм образовательной рефлексии, выделяют также вербальные формы, находящие свое отражение в устном обсуждении, рассказе, высказывании, опросе, и невербальные формы учебной рефлексии, реализуемые в сочинении, письменном анкетировании, графическом или рисунком изображении.

Эффективному развитию рефлексивных умений у детей младшего школьного возраста будет способствовать комплексное использование указанных форм рефлексии. Достаточно эффективны в работе с учащимися младшей школы невербальные способы выражения познавательной и чувственно переживаемой рефлексии, которые реализуются через рисунки, ассоциации, музыку и другие средства, помогающие организовать деятельность детей. Данная деятельность способствует оптимальному выражению чувств ученика посредством эмоций. Так детям можно предложить изобразить свое настроение или образ урока в виде чего-либо, или с помощью различной цветовой гаммы закрасить таблицу, отражающую различные элементы выполненной ими деятельности, или построить график, отражающий изменения параметров собственной деятельности на протяжении урока.

Особым интересом у учащихся пользуется графическая рефлексия, требующая графического отображения интереса детей (самочувствие, уровень познания, личная активность, самореализация и др.) на протяжении урока.

Развитию рефлексивных умений на уроках окружающего мира способствуют методические приемы, способствующие:

- полному доверию к учителю и ученикам класса;
- отсутствию страха и неуверенности;
- исключению субъективности оценок и иронии;
- демократичности и корректности рефлексии;
- регулярности проведения рефлексивной деятельности;
- уместности применяемых упражнений, направленных на развитие рефлексивных умений;
- оформлению записей, рисунков в процессе рефлексии для обеспечения последовательности хода мыслей;

– учету различных ситуаций, определяющих использование разнообразных форм (письменной или устной) рефлексии.

Следует отметить, что эффективному развитию рефлексивных умений детей данного возраста на уроках окружающего мира будет способствовать внедрение методических приемов, которые опираются на наблюдение и самонаблюдение, как в познавательной, так и в чувственно переживаемой рефлексии и реализуемых с учетом этапов рефлексивной деятельности («Молчание в группе», «Вербализация», «Обратная связь», «Эмпатическое слушание», «Конструктивный спор», «Психогимнастика», «Положительное и отрицательное подкрепление», «Самоконтроль» и др.).

Для развития рефлексивных умений в познавательной сфере необходимо использовать методические приемы в сочетании с объективными условиями, заложенными в программе и учебно-методическом обеспечении процесса обучения.

Для развития рефлексивных умений в чувственно переживаемой сфере необходимо использовать методические приемы в сочетании с субъективными условиями.

Указанные методические приемы включают в себя: вид рефлексии (познавательную или чувственно переживаемую), необходимые составляющие рефлексии, способствующие осознанию способов учебной деятельности, содержания понятий, закономерностей в процессе познания; осознанию переживаний по поводу изучаемого материала и способов организации познания и органично могут быть использованы на разных типах уроков окружающего мира.

Следует отметить, что внедрение этих методических приемов в структуру уроков окружающего мира должно сопровождаться учебно-методическим обеспечением, которое направлено на осознание детьми взаимосвязей в системе «общество – человек – природа».

Учебно-методическое обеспечение должно органично интегрироваться с дневником наблюдений, комплексом рефлексивных заданий и способствовать обогащению опыта рефлексивной деятельности учащихся.

Внедрение данной системы методических приемов на уроках окружающего мира должно осуществляться поэтапно и использоваться во всех формах организации учебной деятельности школьников. Организация каждого этапа должна предусматривать решение конкретных задач, базирующихся на использовании соответствующих педагогических приемов.

Таким образом, учебно-программное обеспечение и содержание уроков окружающего мира в полной мере способствуют развитию рефлексивных умений детей младшего школьного возраста. В арсенале учителя имеет большое разнообразие методических приемов и средств, способствующих успешному решению данной задачи на основе использования потенциальных возможностей данного предмета и собственного профессионализма учителя.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе*. Москва, 2014.
2. Богин В.Г. *Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности*. Москва, 2014.
3. Вахрушев А.А., Раутиан А.С. и др. *Программа «Мир и человек»*. 1-4 кл. Москва: 2014.
4. Давыдов В.В. *Об основных путях рефлексии младших школьников*. Тбилиси, 2015.
5. Захарова А.В., Боцманова М.Э. *Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности*. Москва: АСТ, 2016.
6. Поливанова, Н.И. Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей. *Проблемы рефлексии*. Новосибирск, 2017.
7. Ушева Т.Ф. *Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся*: методическое пособие. Красноярск, 2017.

References

1. Asmolov A.G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shcole*. Moskva, 2014.
2. Bogin V.G. *Obuchenie refleksii kak sposob formirovaniya tvorcheskoj lichnosti*. Moskva, 2014.
3. Vahrushev A.A., Rautian A.S. i dr. *Programma «Mir i chelovek»*. 1-4 kl. Moskva: 2014.
4. Davydov V.V. *Ob osnovnyh putyah refleksii mladshih shkol'nikov*. Tbilisi, 2015.
5. Zaharova A.V., Bocmanova M.E. *Osobennosti refleksii kak psicheskogo novoobrazovaniya v uchebnoj deyatel'nosti*. Moskva: AST, 2016.
6. Polivanova, N.I. Refleksiya i ee rol' v processe organizacii i postroeniya kolektivno-raspredelenogo dejstviya u detej. *Problemy refleksii*. Novosibirsk, 2017.
7. Uшева T.F. *Formirovanie i monitoring refleksivnyh umenij uchashchih'sya*: metodicheskoe posobie. Krasnoyarsk, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.12.18

УДК 378.046.4: 796

Berezhnaya G.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: berezhnaya-gs@rambler.ru
Samsonova N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru
Kovachev D.A., postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: d.kovachev@yandex.ru

PROGRAM OF FORMATION OF COMPETENCE IN SPORTS MEDIATION OF HEADS OF SPORTS FEDERATIONS. The article is dedicated to a problem of training managers of sports federations in the field of conflictology and mediation. The urgency of this problem is due to the presence of a significant number of conflicts in the sports field, their impact on the quality of sports activities, the need for mediation procedures on the one hand, and the low level of competence in sports mediation of managers and specialists in this field on the other. The article presents a program for the formation of competence in sports mediation of managers of sports federations in the context of additional professional education. The methodological substantiation of the program is given through the system of general requirements for technology (systematic, scientific, structured, procedural), approaches (competence, personality-oriented, axiological, conflict-environmental, task) and principles (taking into account the logic of conflict development and management, modeling professional activity activity of students). The characteristics of the program are presented in the description of interrelated blocks: target, content, procedural and diagnostic. The course of experimental verification of the developed program is shown,

the dynamics of the level of competence formation in sports mediation for students of advanced training courses are given, the statistical significance of differences in the distribution of students by competence levels at the beginning and end of the experiment is assessed. The research presents the ways to achieve effectiveness of the developed program.

Key words: additional professional education, advanced training, conflictology, mediation in sports, competence in sports mediation.

Г.С. Бережная, д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: berezhnaja-gs@rambler.ru

Н.В. Самсонова, д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Д.А. Ковачев, аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: d.kovachev@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СПОРТИВНОЙ МЕДИАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СПОРТИВНЫХ ФЕДЕРАЦИЙ

Статья посвящена проблеме подготовки руководителей спортивных федераций в области конфликтологии и медиации. Актуальность данной проблемы обусловлена наличием значительного числа конфликтов в спортивной сфере, их влиянием на качество спортивной деятельности, потребностью в проведении медиационных процедур с одной стороны, и низким уровнем компетентности в спортивной медиации руководителей и специалистов данной сферы с другой. В статье представлена программа формирования компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций в условиях дополнительного профессионального образования. Дано методологическое обоснование программы через систему общих требований к технологии (системность, научность, структурированность, процессуальность), подходов (компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, конфликтно-средовой, задачный) и принципов (учета логики развития конфликтов и управления ими, моделирования профессиональной деятельности, активности обучающихся). Характеристика программы представлена описанием взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, процессуального и диагностического. Показан ход экспериментальной проверки разработанной программы, приведена динамика уровня сформированности компетентности в спортивной медиации слушателей курсов повышения квалификации, дана оценка статистической значимости различий в распределении обучающихся по уровням компетентности в начале и конце эксперимента. Получены выводы об эффективности разработанной программы.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, конфликтология, медиация в спорте, компетентность в спортивной медиации.

Спорт является сферой общественной жизни, обладающей повышенной конфликтностью. Причинами такого положения становятся: сама соревновательная сущность спорта, высокий уровень психо-физического напряжения спортсменов, а также общие причины конфликтов между людьми, такие как столкновение интересов, стремление к власти, споры ресурсного характера. В настоящий момент наблюдается тенденция к усложнению конфликтов и увеличению их негативных последствий, отрицательно сказывающихся на системе межличностных взаимоотношений, социально-психологическом климате в команде. В конечном итоге это ведёт к снижению качества спортивной деятельности, снижению индивидуальных и командных результатов. Поэтому необходима система методов и подходов, способная создать реальные условия для эффективного разрешения споров и разногласий.

Обеспечить такие условия поможет активное внедрение института медиации в деятельность физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций, а значит, актуальна и проблема формирования компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций.

Как показал анализ научной литературы, спортивная медиация изучается в юриспруденции [1], менеджменте, конфликтологии, психологии и педагогике [2; 3; 4]. Хотя некоторые психолого-педагогические аспекты медиации в физической культуре и спорте становились предметом изучения, но формирование компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций специально не исследовалось.

Проведенный нами опрос представителей спортивных федераций г. Калининграда подтвердил существование зон повышенной конфликтности в деятельности спортивных федераций и потребности в медиации. Таким образом, были выявлены противоречия: между необходимостью снижения числа деструктивных спортивных конфликтов и низкой компетентностью руководителей и специалистов данной сферы в разрешении конфликтов; между потребностью руководителей спортивных федераций в практических навыках медиации и характером дополнительного профессионального образования, не обеспечивающим формирование необходимых умений; между потребностью в формировании компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций и отсутствием в педагогике научно-методического обеспечения этого процесса.

Обозначенные противоречия определили цель нашего исследования: разработать и экспериментально проверить программу дополнительного профессионального образования для руководителей спортивных федераций по формированию компетентности в спортивной медиации.

Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы научно-педагогического исследования: анализ научной и методической литературы по проблеме формирования компетентности в спортивной медиации, изучение и обобщение педагогического опыта, моделирование образовательного процесса, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, шкалирование, методы статистической обработки данных.

Программа разрабатывалась с опорой на следующие методологические основы: общие методологические требования к технологиям [5]; система подходов к организации образовательного процесса и реализующих их принципов. Представим их подробнее.

Общие методологические требования к технологиям предполагают их системность, научность, структурированность, процессуальность. Системность подразумевает подход к конструированию программы как системы, т. е. комплек-

са взаимозависимых компонентов, обладающего новыми интегральными качествами и свойствами, которых нет у отдельных элементов. Научность определяется наличием ведущих идей, определяющих характер педагогического процесса и объясняющих его эффективность с научной точки зрения. Структурированность программы предполагает «наличие определенной внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надежность системы» [5, с. 44]. Процессуальность подразумевает, что конструируемая программа описывает процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, протяженный во времени и нацеленный на получение запланированного результата.

Таким образом, разработка программы формирования компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций включает определение её концептуальной основы, целей, выбор соответствующих целям образовательных средств формирования заданных свойств и качеств, разработку комплекта диагностических методик, определение условий для эффективной реализации программы.

При формировании концепции разрабатываемой программы были определены оптимальные методологические подходы к организации образовательного процесса по развитию компетентности в спортивной медиации: компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, конфликтно-средовой, ситуационный и задачный. Компетентностный подход (Зеер Э.Ф., Маркова А.К., Хутурской А.В., Равен Дж.) обеспечивает практико-ориентированность образовательного процесса [6], ориентирует на формирование компетенций, необходимых в процессе проведения медиации в спортивной сфере. Личностно-ориентированный подход (Якиманская И.С., Бондаревская Е.В., Берулава М.Н., Сериков В.В.) определяет учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, стимулирование их активной позиции [7]. Аксиологический подход (Бим-Бад Б.М., Бездухов В.П., Бондаревская Е.В., Сластенин В.А., Щедровицкий П.Г.) предполагает установление субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, формирование отношения к другому человеку как ценности [8]. Применительно к процессу формирования компетентности в спортивной медиации, данный подход ориентирует на восприятие конструктивного конфликта как средства разрешения противоречий, выбор человеко-ориентированных, адекватных средств управления конфликтами. Конфликтно-средовой подход (Г.С. Бережная) определяет организацию проектируемого образовательного процесса с учетом специфических черт конфликтных процессов, опору на внутриличностный конфликт как интрапсихическую основу обучения. Ситуационный подход (В.В. Сериков, Н.М. Солодухо, И.С. Якиманская) ориентирует на создание в образовательном процессе ситуаций, способствующих формированию компетентности в спортивной медиации обучающихся, тем более, что и сама практика медиации построена на ситуационном подходе [9]. Задачный подход (Г.А. Балл, Л.М. Фридман, Е.И. Машбиц) ориентирует на описание медиационной деятельности руководителей спортивной федерации через комплекс задач, что обеспечивает прикладную направленность дополнительного профессионального образования [10].

Практическая реализация перечисленных подходов происходит через систему следующих принципов: учета логики развития конфликтов и управления ими; моделирования профессиональной деятельности; активности обучающихся. Принцип учета логики развития конфликтов и управления ими отражен при отборе и структурировании содержания курса, построении системы учебных задач.

В соответствии с принципом моделирования профессиональной деятельности в программу включены задачи, кейсы, деловые игры, имитирующие реальные условия профессиональной конфликтной среды и требующие от слушателей действий, соответствующих их трудовым функциям. Активное включение обучающихся в процесс обучения достигается через организацию деловых игр, обсуждений и т. п., где каждый попеременно выступает в роли медиатора и конфликтанта, участвует в рефлексии по занятию.

Исходя из представленных методологических основ, была сформирована программа формирования компетентности в спортивной медиации руководителей спортивных федераций.

Цель программы: усвоение слушателями системы знаний и формирование профессиональных компетенций по теоретическим и практическим аспектам спортивной медиации.

В результате освоения программы у обучающихся формируется компетентность в спортивной медиации, понимаемая как способность к медиационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. В качестве промежуточных целей рассматривается формирование компонентов компетентности в спортивной медиации: конфликтологической, психолого-педагогической, правовой, медиативной компетенций. Промежуточные цели конкретизируются в номенклатуре формируемых знаний и навыков. Обучающийся должен знать: что такое конфликт и его основные характеристики; особенности конфликтов в различных областях физической культуры и спорта; сущностные и процессуальные характеристики медиации, её виды и правовые основы; требования к медиатору; особенности медиации в области физической культуры и спорта. Слушатель должен уметь диагностировать и прогнозировать конфликты, разрешать их с помощью медиации, владеть технологиями и техниками медиации в физической культуре и спорте.

Трудоемкость программы составляет 72 часа.

Содержательный блок программы включает следующие темы: 1. Конфликты в сфере физической культуры и спорта: понятие конфликта; основные характеристики конфликта; особенности конфликтов в различных сферах физической культуры и спорта (20 часов). 2. Медиация как способ урегулирования конфликтов в сфере физической культуры и спорта: сущность медиации; виды медиации; правовые основы спортивной медиации; процесс медиации (28 часов). 3. Особенности медиации в различных областях физической культуры и спорта: спортивные школы и секции, физкультурно-оздоровительные услуги населению, профессиональный спорт (24 часа).

В программе отражена следующая последовательность этапов образовательного процесса: диагностика начального уровня сформированности компетентности в спортивной медиации; модифицирование конкретных целей в соответствии с результатами диагностики; планирование и реализация учебного процесса по формированию компетентности в спортивной медиации, текущий контроль и корректировка; итоговая диагностика сформированности компетентности. Анализ и оценка полученных результатов.

Программой предусмотрено сочетание в образовательном процессе различных форм и методов учебной работы: лекции, семинары, подготовка и защита рефератов и презентаций, индивидуальные и групповые творческие задания, решение ситуационных конфликтологических задач, деловые игры и тренинги.

Лекции и семинары ориентированы, прежде всего, на формирование информационного базиса компетентности в спортивной медиации. Детальной проработке отдельных вопросов, развитию исследовательских умений способствует подготовка рефератов и презентаций. Деловые игры, тренинги, конфликтологические задачи и творческие задания играют важную роль в развитии регулятивного и деятельностного компонентов компетентности.

Диагностический блок программы включает методики для диагностики начального и итогового уровня сформированности компетентности в спортивной медиации, и текущего контроля. Блок начальной диагностики включает комплексный тест для диагностики когнитивной и частично деятельностной составляющей компетентности, методику шкалирования для оценки регулятивного компонента, индивидуальную диагностическую беседу.

Текущий контроль обеспечивает применение следующих средств: ответы на семинарах, тестирование, творческие задания, конфликтологические задачи.

Блок итоговой диагностики включает тесты для оценки знаний слушателей, комплексные конфликтологические задачи (предполагают анализ заданной кон-

фликтной ситуации, обоснование целесообразности и моделирование медиационной процедуры) и методику шкалирования. Сочетание этих методов позволяет провести комплексную диагностику уровня сформированности компетентности в спортивной медиации.

Разработанная программа была экспериментально проверена в условиях курсов повышения квалификации для руководителей спортивных федераций г. Калининграда. В состав экспериментальной группы вошло 25 руководителей спортивных федераций г. Калининграда. В условиях дополнительного образования практически невозможно подобрать группы, однородные по уровню сформированности компетентности в спортивной медиации, поэтому экспериментальная проверка программы проводилась без контрольной группы, с опорой на сравнение начального и итогового уровня сформированности исследуемого качества, что допустимо в педагогических исследованиях [11].

По результатам диагностики исходного уровня сформированности компетентности в спортивной медиации высокий уровень имели 12% слушателей, средний – 40% и низкий – 48%. Таким образом, подавляющее большинство слушателей имели низкий и средний уровень компетентности в спортивной медиации в начале занятий.

Разработанная программа была реализована полностью в объеме 72 часов. В соответствии с вышеизложенными положениями, при изучении всех тем использовался комплекс различных форм и методов проведения занятий. Основные теоретические вопросы освещались на первом лекционном занятии по теме. Расширение, углубление и закрепление теории происходило в ходе обсуждения на семинарах. На формирование практических умений и навыков были направлены практические занятия, в ходе которых решались конфликтологические задачи, проводились тренинги и деловые игры, выполнялись творческие задания. Коллективная работа на занятиях дополнялась самостоятельной работой слушателей, включающей подготовку к практическим занятиям и семинарам, реферирование научно-педагогической литературы по выбранной тематике, создание презентаций.

По окончании обучения была проведена заключительная диагностика уровня компетентности в спортивной медиации слушателей с использованием итоговых тестов оценки знаний, комплексных конфликтологических задач, методики шкалирования. Были получены следующие результаты. Слушатели с высоким уровнем компетентности составили 60%, средним – 32%, низким – 8%. Таким образом, значительно выросло количество слушателей с высоким уровнем сформированности компетентности в спортивной медиации, сократилось число слушателей с низким уровнем. Статистическая значимость полученных результатов была подтверждена методами математической статистики. Для оценки значимости различий в уровне компетентности слушателей в начале и конце эксперимента использовался U-критерий Манна-Уитни [12, с. 9]. Полученное эмпирическое значение критерия, равное 124,5, меньше табличного критического значения – 227 [12, с. 12], что говорит о статистической значимости распределения слушателей по уровням сформированности компетентности в спортивной медиации в начале и конце занятий. Таким образом, экспериментальная проверка подтвердила эффективность разработанной программы.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Конфликты в сфере физической культуры и спорта – объективное наблюдаемое явление. Существует потребность в проведении медиационных процедур и, соответственно, наличии необходимых компетенций у руководящих работников. Сформировать требуемые компетенции возможно в системе дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации. Эффективная программа формирования компетентности в спортивной медиации основана на общих методологических требованиях к технологиям (системность, научность, структурированность, процессуальность), системе подходов (компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, конфликтно-средовой, задачный) и принципов (учета логики развития конфликтов и управления ими, моделирования профессиональной деятельности, активности обучающихся). Программа включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуальный и диагностический, совокупность которых дает полное представление об организации процесса формирования компетентности в спортивной медиации. Реализация программы обеспечивает эффективное формирование компетентности руководителей спортивных федераций в спортивной медиации, что подтверждено экспериментальным исследованием.

Библиографический список

1. Погосян Е.В. *Формы разрешения спортивных споров (сравнительно-правовой аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Екатеринбург, 2009.
2. Благодарова Е.А. *Медиация как способ разрешения спортивных споров*. Available at: <http://bmsi.ru/doc/2cf1a088-16ad-46eb-ade8-5498e8293fa4>
3. Марков С.М. Медиация – альтернативный инструмент разрешения спортивных конфликтов (споров): преимущества и перспективы для Дальнего Востока и Сибири. *Седьмые Байкальские международные социально-гуманитарные чтения*, материалы, в 3 т. Иркутск, 2013; Т. 2: 161 – 166.
4. Попов Д.В. *Медиация как социально-правовая технология разрешения споров в сфере физической культуры и спорта*. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2013.
5. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005.
6. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.
7. Сериков В.В. *Развитие личности в образовательном процессе*. Москва: «Логос», 2012.
8. Бим-Бад Б.М. *Аксиомы педагогики*. Педагогика. 2010; № 3: 15 – 20.
9. Гришина Н.В. *Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности*. Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016; 1: 58 – 68.

10. Балл Г.А. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика, 1990.
11. Данилов М.А. *Педагогический эксперимент, его теоретические основы и условия применения в исследовании*. Москва: Педагогика, 1971.
12. Середенко П.В., Должикова А.В. *Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие*. 2-е изд., испр. и доп. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009.

References

1. Pogosyan E.V. *Formy razresheniya sportivnykh sporov (sravnitel'no-pravovoy aspekt)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2009.
2. Blagodarova E.A. *Mediaciya kak sposob razresheniya sportivnykh sporov*. Available at: <http://bmsi.ru/doc/2cf1a088-16ad-46eb-ade8-5498e8293fa4>
3. Markov S.M. *Mediaciya – alternativnyy instrument razresheniya sportivnykh konfliktov (sporov): preimushchestva i perspektivy dlya Dal'nego Vostoka i Sibiri. Sed'mye Bajkal'skie mezhdunarodnye social'no-gumanitarnye chteniya, materialy*, v 3 t. Irkutsk, 2013; T. 2: 161 – 166.
4. Popov D.V. *Mediaciya kak social'no-pravovaya tehnologiya razresheniya sporov v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta*. Perm. gos. nac. issled. un-t. Perm', 2013.
5. Selevko G.K. *Enciklopediya obrazovatel'nykh tehnologiy*. V 2-h t. T. 1. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005.
6. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyy podhod v obuchenii*. Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013.
7. Serikov V.V. *Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom processe*. Moskva: «Logos», 2012.
8. Bim-Bad B.M. *Aksiomy pedagogiki*. Pedagogika. 2010; № 3: 15 – 20.
9. Grishina N.V. *Situatsionnyy podhod: issledovatel'skie zadachi i prakticheskie vozmozhnosti*. Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika. 2016; 1: 58 – 68.
10. Ball G.A. *Teoriya uchebnykh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt*. Moskva: Pedagogika, 1990.
11. Danilov M.A. *Pedagogicheskij eksperiment, ego teoreticheskie osnovy i usloviya primeneniya v issledovanii*. Moskva: Pedagogika, 1971.
12. Seredenko P.V., Dolzhikova A.V. *Metody matematicheskoy statistiki v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh: uchebnoe posobie*. 2-е изд., испр. I доп. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Shilovich O.B., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

ON A QUESTION ABOUT THE IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PERCEPTION OF ACADEMIC MATERIAL AMONG STUDENTS WITH REFERENCE TO A HUMANITARIAN COMPONENT. The quality of the academic process directly depends upon the degree of student perception of the academic material. The level of a future specialist is defined by its presentation by the teacher, the atmosphere that facilitates its more effective understanding and practical application. The humanitarian component implies not simply dry account of the material, theoretical aspects not connected with practical application, but on the contrary, high thoughts, figurative and expressive means, bright comparisons, fancy play, discussions, disputes, various approaches and IT-technologies. The variety of answers, multiple discussions and a pleasant atmosphere are possible.

Key words: perception of material, humanitarian component, figurative and expressive means of language, positive atmosphere, teacher's personality, example, motivation, scientific work.

О.Н. Лихачева, канд. филол. наук, доц. Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
О.Б. Шилович, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

К ВОПРОСУ ОБ УЛУЧШЕНИИ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНОГО СЕГМЕНТА

Качество учебного процесса непосредственно определяется степенью восприятия студентами учебного материала. От того, как он презентуется преподавателем, какая атмосфера способствует его более эффективному пониманию и последующему прикладному использованию зависит и уровень будущего специалиста. Гуманитарный сегмент, по нашему мнению, предусматривает не просто сухое изложение материала, теоретизированность, зачастую не связанную с практическим применением, а напротив, полет мысли, широкое использование изобразительно-выразительных средств, яркие сопоставления, полет фантазии, дискуссии и диспуты, разнообразные подходы и интернет-технологии. Допускается вариативность ответов на вопросы, разноплановые обсуждения и, конечно же, располагающая к общению атмосфера.

Ключевые слова: восприятие материала, гуманитарный сегмент, изобразительно-выразительные средства языка, положительная атмосфера, личность преподавателя, пример, мотивация, научная работа.

Рассмотрим подробнее, как в современных образовательных условиях при небольшом количестве часов, не совсем качественной школьной подготовке и низкой мотивационной активности расположить студентов к эффективному восприятию и пониманию необходимого академического материала.

Во-первых, важна положительная атмосфера на занятии. Отметим, что искусственность и наигранность исключаются – это показные, внешние аспекты, которые моментально ощущаются студентами как тонкими психологами. Соответственно, эффекта от такого климата не предусматривается. Преподавателю следует изначально самому настроиться на позитив, а далее смоделировать удобный и действенный положительный микроклимат на занятии, что и будет способствовать эффективному восприятию материала. Хорошее настроение преподавателя – залог успешного учебного процесса, а студенты, подхватив данный лейтмотив, будут расположены к преподавателю и, соответственно, ко всему, что он вещает и поясняет [1]. Отметим также юмористический компонент, который снимает психологическое напряжение – хорошая шутка по теме занятия, веселый жизненный случай, казусы иноязычной культуры и восприятия в случае с изучением, например, иностранного языка – все указанное облегчает процесс изучения гуманитарного предмета, способствует его более быстрому и качественному усвоению.

Во-вторых, личность самого преподавателя. Для студентов он должен стать примером, неким образцом успешности и самодостаточности. Он должен быть профессионалом своего дела, настоящим педагогом, хорошо владеющим качественным общением, искусством убеждения, объяснения. Преподавателю следует знать и владеть подходами к каждому студенту, чувствовать интенции обучаемого, понимать особенности формирования и развития студенческой

мотивации, посредством которой умело заинтересовать студента в учебном процессе, убедить в необходимости качественного овладения тем или иным предметом в совокупности с другими учебными аспектами. Отметим также немаловажный факт, что преподаватель сам должен совершенствоваться, развивать себя по своей специальности, а также повышать общий культурный уровень, писать научные работы, издавать статьи и монографии, стремиться к продвижению, характеризоваться здоровыми амбициями. Он может стать руководителем студента в дальнейшей работе, дипломном проекте, магистерской и даже кандидатской диссертации. Совместные научные исследования и изыскания будут развивать компетенции студента, направлять его энергию в нужное русло, определять будущие перспективы и приоритеты.

В-третьих, при правильном подходе к формированию мотивационных составляющих студента обучаемый начинает интересоваться предметом изучения не просто по учебным материалам, но и в дополнительном научном сегменте. Он умело вовлекается в самостоятельную деятельность, ищет дополнительный материал, занимается внеаудиторными аспектами. Именно правильно организованная самостоятельная работа позволяет студентам активно развиваться, осваивать новые компетенции и компетентности. Самостоятельная работа, организованная грамотно и в соответствии с уровнем студентов, позволяет расширить диапазон студенческого восприятия, повысить его уровень, подготовит к восприятию более сложных научных постулатов и выкладок.

В рамках внеаудиторной дополнительной деятельности возможно использование проектной методики, которая эффективно функционирует в гуманитарном сегменте и позволяет обучаемым раскрыть свои латентные способности и возможности [2]. Студент или группа из нескольких человек получают некоторую

тему и развивают её с разных аспектов самостоятельно. Преподаватель лишь частично курирует указанную деятельность, ориентирует обучаемых в верном направлении. Через некоторое время указанная тема презентуется всей группе или большой аудитории в зависимости от того, лекционный это предмет или охватывающий практические навыки и умения. Интересен и важен тот факт, что каждый обучаемый, вовлечённый в тот или иной проект, реализуется в соответствии со своими компетенциями и совершенствует те практические составляющие, которые еще не достигли необходимого совершенства. Отметим, что именно гуманитарный сегмент позволяет развивать мышление, речь, вносит разнообразие в общение, в том числе и на иностранном языке.

В-четвертых, развитие мотивации, личный пример грамотного, успешного преподавателя, высокий интеллектуальный уровень обучаемого способствуют развитию его исследовательских навыков, которые в дальнейшем находят свое применение в написании курсовых и дипломных проектов, магистерских и диссертационных работ, научных публикаций и монографий [3]. Данная деятельность не является обязательной на 100 %, но если студент находит в себе силы и время для научно-исследовательской практики, это эффективно сказывается на его профессиональном развитии и становлении как специалиста высшего качества. Задача преподавателя направить и заинтересовать студента, обозначить круг востребованных на данный период научных сегментов и тематик, актуальных неизученных вопросов и положений, указать на конечный результат деятельности, обозначить перспективы научного роста и деятельности. В данном случае восприятие студента расширяется и не ограничивается лишь программными требованиями, что положительно сказывается на динамике научно-исследовательской деятельности в целом.

Следующим и немаловажным компонентом повышения уровня студенческого восприятия материала является широкое использование в процессе обучения современных интернет-технологий, которые способствуют более быстрому усвоению материала и последующему его применению. Видеолекции, видеоблоги, образовательные интернет-платформы для изучения модулей дисциплин, презентации, видеоконференции, скайп-обучение и обучающее общение – все это знакомо современному студенту и может быть легко задействовано в учебном процессе для его оптимизации, совершенствования, улучшения качества.

Интерактивное взаимодействие преподавателя и студента в современном образовании обеспечивает быстрое и успешное восприятие материала, развивает образное мышление, способствует повышению студенческого уровня в той или иной сфере.

Отметим также, что для эффективного восприятия и усвоения программного материала в вузе важно показать студенту его практическое применение. Качественные компетенции определяются умением применять знания, умения и навыки на практике, что и должно быть продемонстрировано студентам. Для начала, их желательно вовлекать в несложные задания. Например, в случае с иностранным языком, возможно предложить студентам самостоятельно перевести простые документы на английский язык. Это могут быть паспорта, сертификаты, свидетельства, аттестаты, где язык характеризуется шаблонностью и клише. Затем на более старших курсах студентам можно предложить перевести специальные документы – инструкции по приборам и аппаратам, специализированные научные статьи, принять участие в деловых переговорах на иностранном языке [4]. Переводческая практика позволит обучаемым закрепить профессиональную терминологию своей специальности, отработать использование сложных грамматических конструкций, а также максимально сформировать переводческие навыки и умения, что в целом повышает уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией и решает ряд образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе [5]. Тексты по специальности на иностранном языке для перевода на русский язык и наоборот должны быть сложнее тех, с которыми студенты работают на занятиях в аудитории. В данной связи также разработан ряд учебно-методических пособий, которые содержат именно профильный, неадаптированный компонент. Это научные статьи из зарубежных журналов, западных учебников, конференций и симпозиумов. Усложненность будет способствовать совершенствованию познавательных студентов при переводе ими аннотаций своих будущих научных статей и прочих трудов, включая патенты и фундаментальные исследовательские проекты.

Таким образом, мы полагаем, что используя вышеуказанные аспекты и положения в педагогической практике в вузе возможно значительное улучшение качества восприятия студентами академического материала на современном этапе.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. Некоторые аспекты современного преподавания иностранного языка в вузе. *Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Труды международной научно-практической интернет-конференции. Ростовский государственный университет путей сообщения. Ростов, 2014: 160 – 163.
2. Лихачева О.Н. Использование базовых принципов проектной методики на занятиях по иностранному языку как элемент оптимизационной составляющей учебного процесса в неязыковом вузе. *Булатовские чтения*. Сборник статей материалов I Международной научно-практической конференции в 5 томах под ред. Савенок О.В. Издательский Дом – Юг, Краснодар, 2017: 219 – 221.
3. Лихачева О.Н. Некоторые элементы реализации воспитательной цели на занятиях по иностранному языку. *Воспитать гражданина – патриота: современные технологии, формы и методы работы с молодежью*. Материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Ростовский государственный университет путей сообщения. Ростов, 2014: 50 – 52.
4. Лихачева О.Н. Профильный компонент обучения иностранному языку в неязыковом вузе как один из базовых аспектов учебного процесса со студентами технических направлений. *Булатовские чтения*. Сборник статей материалов I Международной научно-практической конференции в 5 томах под ред. Савенок О.В. Издательский Дом – Юг, Краснодар, 2017: 222 – 224.
5. Лихачева О.Н. К вопросу об улучшении образовательного процесса в неязыковом вузе на примере иностранного языка. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 10: 267 – 272.

References

1. Lihacheva O.N. Nekotorye aspekty sovremennoy prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke*. Trudy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Rostovskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya. Rostov, 2014: 160 – 163.
2. Lihacheva O.N. Ispol'zovanie bazovyh principov proektnoj metodiki na zanyatiyah po inostrannomu yazyku kak `element optimizacii sostavlyayushchej uchebnogo processa v neyazykovom vuze. *Bulatovskie chteniya*. Sbornik statej materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v 5 tomah pod red. Savenok O.V. Izdatel'skij Dom – Yug, Krasnodar, 2017: 219 – 221.
3. Lihacheva O.N. Nekotorye `elementy realizacii vospitatel'noj celi na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vospitat' grazhdanina – patriota: sovremennye tehnologii, formy i metody raboty s molodezh'yu*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Rostovskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya. Rostov, 2014: 50 – 52.
4. Lihacheva O.N. Profil'nyj komponent obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze kak odin iz bazovyh aspektov uchebnogo processa so studentami tehniceskix napravlenij. *Bulatovskie chteniya*. Sbornik statej materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v 5 tomah pod red. Savenok O.V. Izdatel'skij Dom – Yug, Krasnodar, 2017: 222 – 224.
5. Lihacheva O.N. K voprosu ob uluchshenii obrazovatel'nogo processa v neyazykovom vuze na primere inostrannogo yazyka. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 10: 267 – 272.

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 13+008
УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Koroleva Yu.V., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

PERSONALITY IN MODERN ACADEMIC CONDITIONS OF HIGH SCHOOL. Nowadays a problem of teaching any subject requires special approaches and the development of a particular system. Every discipline is unique and has a number of specialties but the common aspect in the academic process is the phenomenon of personality which determines the efficiency of delivering and understanding the academic material, formation and development of motivation, subsequent establishment and perfection of all participants of academic activity. The article covers the personality of a teacher and a student, special features of their mutual interaction in the frame of a modern technical university. The urgency of the article is stipulated by the modernization of Russian higher education and the necessity of new approaches' development of education in accordance with modern realities.

Key words: personality, approach, academic subject, specialty, modernization, forecast, academic process, qualification.

О.Н. Лихачева, канд. филол. наук, доц. Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Ю.В. Королева, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время вопрос преподавания любой дисциплины требует особого подхода и системности. Каждый предмет уникален и имеет ряд особенностей, но общим в академическом процессе является феномен личности, от которого зависит эффективность объяснения и восприятия учебного материала, формирование и развитие мотивации, последующее становление и совершенствование всех участников академической деятельности. В данной статье рассматривается личность преподавателя и студента, особенности их совместной деятельности в условиях современного технического вуза. Актуальность статьи обусловлена модернизацией российского высшего образования и необходимостью развития новых подходов в образовании в соответствии с современными реалиями.

Ключевые слова: личность, подход, учебный предмет, особенность, модернизация, предположение, учебный процесс, квалификация.

Академический процесс предусматривает, как правило, две стороны – обучающий и обучаемый, которые определяются как преподаватель и студент в высшей школе. Эффект обучения во многом зависит от качеств личности указанных сторон, что и будет рассмотрено в указанной статье.

Мы полагаем, что существует ряд особенностей и аспектов, являющихся базовыми, определяющими положениями, без которых невозможно представить эффективного современного преподавателя вуза.

Во-первых, университетский преподаватель должен иметь соответствующую квалификацию, ученую степень и звание. Эти составляющие являются гарантом наличия компетентностей и компетенций в соответствующей сфере и предусматривают его постоянное совершенствование и развитие в научной и методической отраслях его специальности [1]. Отметим, что для защиты кандидатских и докторских диссертаций желательно наличие в вузе аспирантуры и докторантуры по педагогическим наукам, а также по профильным специальностям вуза, кроме того, важно заключить договора или соглашения с университетами, имеющими советы по соответствующим направлениям, либо открывать свои собственные диссертационные советы и комиссии. Вся указанная деятельность будет способствовать эффективному развитию преподавателей, кафедр и университетов в целом. Как результат, повысится качество преподавания, соответственно, и уровень будущего выпускника станет выше, на выходе мы получим конкурентоспособного, грамотного специалиста.

Во-вторых, преподаватель должен постоянно совершенствоваться и после получения звания или ученой степени. Он должен быть в курсе современных исследований в своей сфере, периодически обобщать и перенимать опыт, использовать инновационные методы и современные технологии в своей работе [2]. В данном случае уместно использовать различные методики обучения тому или иному предмету, дифференцировать их в зависимости от уровня обучаемых, разнообразные пособия, желательно с привлечением зарубежных авторов и исследователей. Отметим, что становление и развитие качественного преподавателя возможно только при его активной публикационной деятельности. Качественный анализ и синтез интересующего материала, постановка выводов, добавления и изменения в том или ином актуальном вопросе, проведение исследований по интересующей тематике – вот залог развития преподавателя, его успешное становление как исследователя и ученого-практика [3].

В-третьих, наличие мотивации у преподавателя, то есть его желание работать со студентами и для студентов, а также понимание необходимости и важности указанной деятельности. Именно внутренняя мотивация и любовь к своей работе обеспечивают качественность и эффективность деятельности вузовского преподавателя. Студенты видят, что преподаватель заинтересован в их успешности, понимании материала, в них самих, поэтому они адекватно реагируют, им просто стыдно проигнорировать предоставляемый материал, стыдно не выучить что-то, неудобно подвести преподавателя, который так старается на их благо. В данном случае налицо прямая зависимость между преподавательской и студенческой мотивациями, они взаимосвязаны.

В-четвертых, положительная психологическая обстановка, которая создается по большей части преподавателем, также является залогом положительного восприятия материала студентами, способствует их внутренней мотивации и позитивно влияет на учебный процесс и успеваемость. Сам преподаватель должен быть хорошо настроен на рабочий лад, на качественное, эффективное взаимодействие с обучаемыми, ориентироваться на должный результат. Создание положительного психологического климата на занятии поможет снять напряженность, закомплексованность студентов, повысит их самооценку, породит мотивацию.

Благоприятный психологический климат на занятии в вузе обеспечивается отношением преподавателя к студентам, независимо от их успеваемости и уровня. Это основная психологическая детерминанта учебного процесса. Если студенты видят, что преподаватель открыт к сотрудничеству, доброжелателен, контактен, ответственен, рад их успехам и достижениям, они отвечают подобно, у них возникает желание не подвести преподавателя, оправдать его ожидания, соответственно, улучшается результативность в овладении преподаваемой дисциплиной.

Во-вторых, отличное настроение и положительная мотивация преподавателя обеспечивают позитивный настрой студентов. Преподаватель, имеющий

развитое чувство юмора, отличающийся оптимизмом, также располагает к себе студентов, способствуя созданию благоприятной обстановки на занятии. Устанавливается тесное сотрудничество обучающего и обучаемого, большое значение имеет личный пример преподавателя, он заряжает студентов положительной энергией, правильно настраивает их на рабочую обстановку, что способствует эффективному практическому результату в овладении неродным языком [4].

В-третьих, занятие должно характеризоваться верным соотношением поощрения и порицания студентов. С одной стороны, нужно уверить студента в своих силах и возможностях, раскрыть его потенциал, с другой стороны, оценки не следует завышать, они должны соответствовать реальному положению вещей. Таким образом, обучаемый будет понимать, что преподаватель справедлив и в меру строг. Этот фактор также располагает студентов к преподавателю, создавая благоприятную атмосферу на занятии.

В-четвертых, следует обеспечить доступность изучаемого материала. Это один из принципов обучения, который не следует игнорировать в современном учебном процессе. Языковой и речевой материал должен быть несколько выше уровня студента, чтобы существовал некий потенциал для развития.

В-пятых, невербальные средства общения также должны быть направлены на положительный контакт преподавателя и студентов. Жесты, мимика, поза преподавателя – все должно работать на создание благоприятного климата на занятии [5]. Работа в аспекте «мы» во многом способствует положительному настрою и, соответственно, комфортному психологическому климату.

Наконец отметим, что успешный вузовский преподаватель должен поддерживать межпредметные связи с другими членами коллектива и кафедрами для улучшения качества преподавания и усвоения изучаемого материала. Темы на различных предметах могут быть взаимосвязаны, перекликаться между собой, иметь общую основу. Это позволяет системно объяснять материал, задействовать различные подходы и методы с учетом индивидуальных особенностей студентов и предмета изучения.

Мы полагаем, что учитывая все вышеуказанные рекомендации, преподаватели вуза имеют широкий спектр для развития и повышения своего уровня. Чем профессиональнее преподаватель, тем эффективнее складывается учебный процесс, тем успешнее студенты, тем качественнее выпускаемые специалисты.

Подчеркнем, что качество учебного процесса и уровень будущего специалиста зависит, во многом, и от другой стороны, т. е. от студента.

Во-первых, студент должен быть мотивирован на учебный процесс, адекватное восприятие и усвоение изучаемого материала. Для этого у него должна быть соответствующая базовая подготовка и стремление развивать имеющиеся компетенции и компетенции. Он должен быть старателен, прилежен, организован. Для формирования и становления мотивации студент должен видеть конечную цель, знать, для чего он изучает тот или иной предмет, а также, почему он учится именно в указанном вузе. В совокупности указанные аспекты позволят студенту влиться в университетскую среду и стать полноценным участником академического процесса.

Во-вторых, студенту следует уметь работать самостоятельно, при этом контроль такой деятельности должен осуществляться преподавателем. Отметим, что к самостоятельной деятельности относится выполнение домашнего задания, тестов на контроль имеющихся и остаточных знаний, а также посещение специализированных курсов по специальности для устранения пробелов в знаниях и восполнения образовательных лакун. Кроме того, возможно посещение секций, кружков, профессиональных диспутов. Студент получает возможность расширить свои знания, повысить интеллектуальный уровень, развить соответствующие компетенции и компетентности.

В-третьих, современный студент должен уметь пользоваться интернетом и гаджетами, быть в состоянии найти информацию по своей специальности, которая дополнит лекционный и семинарский материалы, углубит профессиональные умения и навыки. Также отметим, что используя современные интернет – технологии студенты могут пользоваться программами «Mobile learning», работать на платформе «Moodle» вести блоги, переписываться со сверстниками за рубежом и улучшать, например, уровень владения иностранным языком, осуществлять полноценную иноязычную коммуникацию.

В-четвертых, важно, чтобы студенты в процессе обучения готовились к последующей научной работе, пробовали себя в написании научных статей, принимали участие в научных конференциях и мероприятиях подобного уровня. Совместная научная деятельность в немалой степени будет способствовать формированию и развитию активной исследовательской работы студентов, научит их правильно и логически оформлять свои мысли, разовьет исследователь-

ские задатки, расширит кругозор и повысит общий культурный и интеллектуальный уровень.

Таким образом, если преподаватели и студенты будут работать согласованно, отлажено, в тандеме с учетом всех вышеупомянутых аспектов и характеристик, существенно возрастет эффективность учебного процесса в высшей школе и качество выпускаемых специалистов.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. Диагностика качества обучения кубановедческому компоненту на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2015; 13: 238 – 244.
2. Лихачева О.Н. Учебно-методическое пособие по английскому языку для студентов заочной формы обучения. Краснодар, 2013.
3. Лихачева О.Н. К вопросу об улучшении образовательного процесса в неязыковом вузе на примере иностранного языка. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 10: 267 – 272.
4. Лихачева О.Н. Реализация лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 11: 248 – 254.
5. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 5: 178 – 188.

References

1. Lihacheva O.N. Diagnostika kachestva obucheniya kubanovedcheskomu komponentu na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2015; 13: 238 – 244.
2. Lihacheva O.N. *Uchebno-metodicheskoe posobie po anglijskomu yazyku dlya studentov zaocnoj formy obucheniya*. Krasnodar, 2013.
3. Lihacheva O.N. K voprosu ob uluchshenii obrazovatel'nogo processa v neyazykovom vuze na primere inostrannogo yazyka. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 10: 267 – 272.
4. Lihacheva O.N. Realizaciya lingvisticheskogo komponenta inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 11: 248 – 254.
5. Lihacheva O.N. Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 5: 178 – 188.

Статья поступила в редакцию 12.12.18

УДК 378

Vahitov D.R., Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Kazan branch, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com

Grinevetskaya T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru

Ibragimov L.G., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: linarass@yandex.ru

Lukina M.A., senior teacher, Department Social Sciences and Humanities, Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: marina_lukina_1967@mail.ru

THE TRANSFORMATION OF THE DECISION-MAKING MECHANISM AS THE BASIS OF POLITICAL SINGULARITY. The article deals with a topical issue concerning the development of the political system and the mechanism of political governance. If earlier the personality of the decision-maker was important, now society is interested in a positive result, and who is in power, it is not so important. The population of the country, which assesses the effectiveness of the policy, does not want to wait years to take stock of the reforms, and increasingly demonstrates a desire for direct participation in the governance process. If the majority of political governance issues are now decided by the elected parties, which in turn form the government, then in the future the form of a referendum that takes into account the views of all citizens will prevail. The period of time between the voicing of a possible decision and its adoption (approval among the majority of citizens) will take not months, but hours. The political singularity arises because every citizen takes part in the decision-making process, and the existing structure with political parties and elections becomes unnecessary. A new configuration of power is being formed, which will correspond to the new economic environment (formed after the onset of economic singularity), as well as other areas of human and social life.

Key words: political singularity, scientific and technical progress, culture, religion, education, form of government, quality of life.

Д.Р. Вахитов, д-р экон. наук, зав. каф. экономики, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com

Т.Н. Гриневецкая, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru

Л.Г. Ибрагимов, канд. экон. наук, доц. каф. экономики, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», г. Казань, E-mail: linarass@yandex.ru

М.А. Лукина, ст. преп. каф. правовой информатики, информационного права и естественнонаучных дисциплин, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», г. Казань, E-mail: marina_lukina_1967@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕХАНИЗМА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ

В статье рассмотрен актуальный вопрос, касающийся развития политической системы и самого механизма политического управления. Если раньше важным представлялась личность принимающего решение, то сейчас общество заинтересовано в положительном результате, а кто находится у власти, не так и важно. Население страны, которое оценивает результативность проводимой политики, не желает ждать годы, чтобы подвести итоги реформ, а все больше демонстрирует стремление к непосредственному участию в процессе управления. Если сейчас большинство политических вопросов управления решаются избранными партиями, которые, в свою очередь, формируют правительство, то в будущем форма референдума, подразумевающая учет мнения всех граждан, станет преобладающей. Период времени между озвучиванием возможного решения и его принятием (одобрением среди большинства граждан) будет занимать не месяцы, а часы. Политическая сингулярность возникает потому, что в процессе принятия решения принимает участие каждый гражданин, а существующая конструкция с политическими партиями и выборами становится ненужной. Формируется новая конфигурация власти, которая будет соответствовать новой экономической среде (сформировавшейся после наступления экономической сингулярности), а также других областей жизнедеятельности человека и общества.

Ключевые слова: политическая сингулярность, научно-технический прогресс, культура, религия, образование, форма правления, качество жизни.

С экономической сингулярностью связана политическая сингулярность точно так же, как и политика связана с экономикой. Процессы, протекающие в экономике, неизбежно сказываются на других областях жизнедеятельности общества – политике, науке, культуре и т.д. Политику неслучайно называют продолжением экономики: политические институты выстроены для решения, главным образом, текущих или будущих экономических проблем. Поэтому политическая сфера представляет собой постоянно меняющуюся конфигурацию, которая чутко реагирует на тенденции в экономике и пытается приспособиться к ним. В разных странах и обществах взаимосвязь между политической и экономической сферами решается с помощью разных инструментов и с разной степенью эффективности, что находит отражение на политической карте мира, где есть страны, проводящие самостоятельную политику, а есть государства, находящиеся в фарватере чужих политических устремлений. Результатом такой политики зависимости может стать или разрушение государственных структур, или полное подчинение его экономического интересам другого государства. Такая тенденция прослеживается и на уровне стран, и на уровне политических партий, а также интеграционных союзов, поэтому закономерен вопрос, что произойдет с политической системой при достижении точки сингулярности?

Как отмечалось выше, все виды сингулярности взаимосвязаны между собой, поэтому время наступления экономической, технологической, политической сингулярностей будет или одномоментным, или находиться в очень коротком временном диапазоне. В содержание политической сингулярности входит изучение множества составных элементов: политического устройства, политической инфраструктуры, международных отношений и др. Для раскрытия влияния всех этих элементов потребуются анализ большого количества информации, поэтому сосредоточим внимание на наиболее важной, с нашей точки зрения, проблеме – процессе принятия политических решений.

Что касается будущей конфигурации мирового устройства, то еще более 100 лет тому назад представителями социалистических экономических направлений был выдвинут лозунг о неизбежности исчезновения государства как инструмента эксплуатации и принуждения человека. Однако и сейчас государства не исчезли, количество стран даже увеличилось, следовательно, можно говорить о необходимости избегания одностороннего рассмотрения проблемы – только с политической или с экономической точек зрения [1]. Множество факторов (культура, религия, образование) оказывают существенное влияние на решение народов жить и развиваться в составе большого государства или быть независимыми, создав тем самым свое государство. Поэтому даже при наступлении политической сингулярности карта мира сохранится, хотя и претерпит определенные изменения.

Что касается процесса принятия решения в политике, то он состоит из двух этапов: самого принятия решения и оценки полученных результатов через определенное время. Принятие решения может быть единоличным или коллегиальным, одномоментным или в течение продолжительного промежутка времени, с учетом различных факторов или интуитивно (или даже эмоционально). Общим, что объединяет их, является главенствующая роль человека в принятии решений. Научно-технический прогресс позволяет использовать все более сложные механизмы для сбора и обработки информации, однако ответственность за принятие решения по-прежнему возлагается на конкретное лицо. Важность принятого решения находится в прямой зависимости от уровня принимающего это решения: от муниципалитета до мировой политики. Например, гонка ядерных вооружений привела к тому, что мир оказался на грани уничтожения. Жизнь всего человечества могла прерваться из-за того, что кем-то из лидеров стран-обладателей ядерного оружия могло быть принято ошибочное решение, например, в ответ на сообщения о пуске ракет вероятным противником: такая неправильная реакция системы оповещения была в 80-х годах XX века, и только хладнокровие персонала ракетных систем позволило избежать войны [2].

К сожалению, уровень развития техники привел к тому, что человек все больше вынужден доверять информации, полученной от компьютеров, то есть человеческая цивилизация находится в зависимости от машин и механизмов. В случае успехов с созданием искусственного интеллекта (а прогресс в этом направлении развивается быстрыми темпами) и делегирования ему части полномочий по принятию решений роль человека в этом процессе может свестись к минимуму или же вовсе исчезнуть. При этом, несмотря на развитие демократических институтов и общий рост активности населения наиболее ключевые решения, затрагивающие интересы стран и мирового сообщества, принимает небольшая группа людей. Большинство населения не участвует в процессе принятия решений, передав эти полномочия делегатам в ходе выборов, или демонстрируя равнодушие к политике. Поэтому вариант, при котором решения за людей будет принимать мудрый, неподкупный и беспристрастный искусственный интеллект, к сожалению, не будет восприниматься как угроза независимости человека, а, напротив, даже с чувством облегчения: можно не думать о проблемах, потому что ими занимается более совершенный механизм.

Процесс оценки результатов принятых решений может потребовать большого периода времени. Например, результаты реформ в экономике, культуре, обществе оцениваются сразу после их начала, хотя они рассчитаны на несколько лет и не могут похвастаться мгновенными достижениями. Неудивительно, что в процессе может быть негативная оценка со стороны населения, которое теряет и доходы, и какие-либо привилегии, а положительными результатами реформы

может воспользоваться уже следующее поколение. С другой стороны, реформа может быть проведена быстро, но за счет заемных средств. Для большинства населения уровень и качество жизни улучшаются, поэтому оценка реформы бывает позитивной. Однако возросший государственный долг ложится тяжким бременем на следующие поколения, порой лишая государство вариантов для развития. Результаты оценки влияют на принятие решений: если они положительные, то политик или его партия получают поддержку населения для продолжения реформы, если же отрицательные, то приходится вносить коррективы в реформу или даже менять правящую партию.

В настоящее время наблюдается тенденция к уменьшению промежутков времени между принятием решения и его оценкой (аналогичные процессы происходят и в экономической сфере между возникновением потребности и ее удовлетворением). Мир живет в условиях информационной насыщенности (даже перенасыщенности), мгновенной передачи и интерпретации данных, так что любые высказывания и решения политиков становятся достоянием общественности буквально через считанные мгновения [1]. Если сравнивать нынешнюю ситуацию со средневековой, то в средние века от момента принятия решения (начало реформы) до оценки результатов (реформы приводят к структурным преобразованиям в экономике или обществе) могли пройти годы или даже десятилетия. Кроме того, важным фактором является политическое устройство общества: монархия (с механизмом единоличного принятия решения) или республика (решения принимаются коллегиально). При этом необходимо принимать во внимание, что действительно абсолютной монархии, где один человек обладал бы абсолютной властью, в истории человечества не было [3].

Тем не менее, средневековые монархии отличаются от современных, сохранившихся в некоторых странах (Великобритания, Дания, Япония): монархи в XXI веке выполняют, в основном, представительские или церемониальные функции, а в процессе принятия политических решений им принадлежат никакие полномочия. Раньше один человек (монарх) мог единолично принять решение, не согласовывая (или почти не согласовывая его) с мнением других людей (чиновников или населения). Благодаря этому можно было проводить необходимые реформы, которые, как правило, сопровождались ограничением прав отдельных групп населения или временным ухудшением качества жизни. Преодолев этот негативный момент, отрицательные последствия проводимых преобразований, общество может выйти на траекторию устойчивого развития (конечно, при условии, что реформа правильно спланирована). У большинства населения повышается уровень жизни, следовательно, реформа начинает пользоваться поддержкой общества. Монархическая форма правления позволяет принимать решения и претворять их в жизнь, преодолевая реакцию отторжения со стороны общества, последовательно проводя необходимые преобразования. Правда, весь описанный механизм работает в том случае, если реформа правильно рассчитана и реализуется решительно и без проволочек. В противном случае в истории есть множество примеров провалов реформ, в том числе и с печальными последствиями для самих реформаторов.

При демократической форме правления подразумевается достижения консенсуса в группе людей: ограниченной, если речь идет об олигархии, или всеобщей, при современной демократии [4]. Такой консенсус увеличивает время принятия решений по сравнению с монархией. Зато процесс оценки результатов принятия решений, напротив, сокращается. Возникает двоякая ситуация: если при монархии принимается неверное решение, то чтобы его исправить, приходится иногда ждать прихода к власти другого монарха, что порой требует много лет. В случае же системы демократических выборов уже по истечении короткого периода времени партия власти, допустившая просчеты, скорее всего, будет заменена на другую. Однако многие политические решения подразумевают длительный период времени на их реализацию, следовательно, оценка их результативности может быть осуществлена, например, через десятилетия. В этом случае у монархов есть возможность последовательно и своевременно реформировать ту или иную сферу жизнедеятельности, а у выборных партий существует цейтнот (для следующих выборов): в течение трех-четырех лет надо быстро достичь положительных результатов, чтобы избиратели еще раз отдали за них свои голоса. С одной стороны, в современном мире республиканская, демократическая форма правления является доминирующей, что вроде бы является доказательством того, что она более эффективна и конкурентоспособна по сравнению с монархией [3]. С другой стороны, все больше примеров того, что такая система не способствует решению действительно серьезных проблем, стоящих не только перед конкретным государством, но и перед мировым сообществом в целом.

Например, высокий уровень жизни в западноевропейских странах достигался, в основном, путем увеличения бюджетного дефицита, еще начиная с 70-х годов XX века, что привело к огромным показателям государственного долга у стран-лидеров по уровню и качеству жизни (Швеция, Швейцария, Финляндия, Япония и т.д.). Проблему долга надо решать, причем болезненными способами (путем сокращения бюджетных расходов) и на это уйдет продолжительный период времени. Партии, которые приходят к власти, стоят перед дилеммой: или пойти на непопулярные меры и, вероятнее всего, проиграть следующие выборы, или оставить все, как есть, то есть продолжать увеличивать размер государственного долга. Практика показывает, что выбирается второй путь, однако это означает, что проблема вышеуказанных стран не решается, что чревато серьезными последствиями в будущем. Аналогичная ситуация складывается и в процессе

политического управления в Японии, где многочисленные политики пытаются преодолеть стагнацию и рецессию в экономике, начиная с 90-х годов XX века, но их усилия по большому счету ни к чему не привели. Каждые 2-3 года очередное правительство уходит в отставку, так и не достигнув поставленных целей. Если же рассматривать общемировую проблему, например, глобальное изменение климата, то вероятность достижения консенсуса между всеми странами по нему стремится к нулю, что доказывает, например, выход США из Парижского соглашения, хотя именно они были одним из инициаторов его заключения. Таким образом, уменьшение времени на оценку результатов принятия решения не всегда приводит к повышению их эффективности в политике: зачастую проблема просто «замораживается» на неопределенное время.

Политическая сингулярность может привести к новому механизму принятия решений, но совсем не обязательно перекроит политическую карту мира. Сформировавшиеся страны демонстрируют не только распределение центров принятия экономических решений, но и культурные и мировоззренческие аспекты развития человеческой цивилизации. Культура играет всё большее значение потому, что сейчас можно наблюдать столкновение двух тенденций: глобализации и сохранения национальной идентичности [5]. В связи с этим прослеживается взаимосвязь экономической, политической и культурной сингулярности: нарастание процессов в одной из них неизбежно будет стимулировать наступление и других. В настоящее время становится понятно, что нельзя сводить политическое развитие только к решению экономических проблем, так как стремление людей к национальной культуре является важной составляющей полноценной жизни гражданина любой страны. Неслучайно, что количество стран в мире даже увеличивается, а создание интеграционных блоков (наподобие Европейского Союза) фактически опирается на общность экономических интересов, а вот в культурном плане страны упорно защищают свою идентичность. Ситуация с наплывом эмигрантов показала, что многие европейские страны готовы игнорировать и «общеευропейские ценности», и даже прямые запреты и угрозы для того, чтобы защитить интересы собственных граждан. В других регионах мира (и в России тоже) тенденция к сохранению культурного наследия нарастает, поэтому особое значение приобретает этнокультурное воспитание подрастающего поколения [5]. На наш взгляд, в будущем даже при изменении политической и экономических функций страны данная тенденция сохранится, чтобы решать вопросы культурного развития своих граждан и общества.

Таким образом, развитие политической системы идет по пути изменения самого механизма политического управления. Если раньше важным представлялась личность принимающего решение, то сейчас общество заинтересовано в положительном результате, а кто находится у власти, не так и важно. К тому же население страны, кто и оценивает результативность проводимой политики, не желает ждать годы, чтобы подвести итоги реформ, а все больше демонстрирует стремление к непосредственному участию в процессе управления. Современное развитие технологий позволяет сделать это возможным: в будущем процесс голосования станет всеобщим и быстрым – каждый человек через внешние технические устройства или вживленный чип сможет мгновенно отреагировать на поставленный вопрос. Если сейчас большинство политических вопросов управления решаются избранными партиями, которые, в свою очередь, формируют правительство, то в будущем форма референдума, подразумевающая учет мнения всех граждан, станет преобладающей. Период времени между озвучиванием возможного решения и его принятием (одобрением среди большинства граждан) будет занимать не месяцы, а часы. В качестве примера можно привести популярный механизм привлечения денежных средств для реализации творческих проектов – краудфандинговые площадки. Если проект (книга, музыкальный альбом, компьютерная игра) заинтересовал публику, то сбор средств занимает короткий период времени и проект быстро реализуется на практике. Если же население игнорирует представленные идеи, то проект не реализуется в силу отсутствия средств. Аналогично, в будущем можно принимать важные решения (строительство жилого объекта в районе, архитектурный стиль сооружения, возможное воздействие на окружающую среду и т.д.) путем проведения мгновенного голосования среди всех заинтересованных граждан (например, жителей данного района города). Следовательно, такие посредники как политические партии не понадобятся, а решения (как положительные, так и отрицательные) будут приниматься очень быстро. Именно в этом случае возникает политическая сингулярность, потому что в процессе принятия решения принимает участие каждый гражданин, а существующая конструкция с политическими партиями и выборами становится ненужной. Сформируется новая конфигурация власти, которая будет соответствовать новой экономической среде (сформировавшейся после наступления экономической сингулярности), а также других областей жизнедеятельности человека и общества.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р. *Проблемы и тенденции развития российского образования на современном этапе*. Москва: РУСАЙНС, 2016.
2. Вахитов Д.Р., Лукина М.А., Гриневецкая Т.Н. Влияние социально-экономических и природно-климатических аспектов на перспективы развития современного образования. *Философия образования*. № 74 (вып. 1). Новосибирск: Издательство СО РАН, 2018: 90 – 96.
3. Лескова Н. Интеграция науки и образования. *В мире науки*. 2017; 7: 14 – 21.
4. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. К вопросу о реформировании системы образования в РФ с целью сохранения суверенитета государства. *Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XII Междунар. науч.-практ. конф.* (Новосибирск, 18 – 19 февраля 2016 г.): в 3 ч. Под научной редакцией Е.В. Андриенко; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Часть 2. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2016: 19 – 28.
5. Вахитов Д.Р., Зиннатуллин А.З., Кондратьева Т.Н. Нормативно-правовая основа современных исследований в области этнокультурного образования. *Философия образования*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2016; 3 (66): 35.

References

1. Vahitov D.R. *Problemy i tendentsii razvitiya rossijskogo obrazovaniya na sovremennoy etape*. Moskva: RUSAINS, 2016.
2. Vahitov D.R., Lukina M.A., Grinevetskaya T.N. Vliyaniye sotsial'no-ekonomicheskikh i prirodno-klimaticheskikh aspektov na perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. № 74 (vyp. 1). Novosibirsk: Izdatel'stvo SORAN, 2018: 90 – 96.
3. Leskova N. Integratsiya nauki i obrazovaniya. *V mire nauki*. 2017; 7: 14 – 21.
4. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N., Gabdullin N.M. K voprosu o reformirovaniy sistemy obrazovaniya v RF s cel'yu sohraneniya suvereniteta gosudarstva. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Novosibirsk, 18 – 19 fevralya 2016 g.): v 3 ch. Pod nauchnoy redakciey E.V. Andrienko; Min-vo obrazovaniya i nauki RF, Novosib. gos. ped. un-t. Chast' 2. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2016: 19 – 28.
5. Vahitov D.R., Zinnatullin A.Z., Kondrat'eva T.N. Normativno-pravovaya osnova sovremennykh issledovaniy v oblasti etnokul'turnogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SORAN, 2016; 3 (66): 35.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 378

Vahitov D.R., Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Kazan branch, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com

Grinevetskaya T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru

Larionova N.B., senior teacher, Department of Social Sciences and Humanities, Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: larionovanb@yandex.ru

Leontyeva O.L., senior teacher, Department of Economics, Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: leontyeva.o@gmail.com

NEGATIVE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE IN THE CONTEXT OF CULTURAL SINGULARITY. Today there are a number of negative trends in the cultural sphere, which can have the most unfortunate consequences for society as a whole. The main disadvantage, according to the authors, is the lack of a priority of culture when carrying out socio-economic policy in the country. Indeed, such a cultural priority will require large amounts of resources (both human, and intellectual, and financial), and the result can manifest itself only after a few decades (the so-called "Lyon Doctrine"). For most managers it is much easier to deal with some material projects related to culture: for example, the construction of schools, conservatories, theaters, etc. – the object was commissioned, the management thanked, and how it will be used further, few people care. In the long run, such a disregard for cultural foundations can lead to a senseless reform in any area, since the very structure of society is changing (and not in the best from an intellectual and cultural point of view).

Key words: culture, cultural singularity, globalization, art, comics.

Д.Р. Вахитов, д-р экон. наук, зав. каф. экономики, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com

Т.Н. Гриневецкая, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru

Н.Б. Ларионова, ст. преп. каф. социально-гуманитарных дисциплин, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», г. Казань, E-mail: lariovanb@yandex.ru

О.Л. Леонтьева, ст. преп. каф. экономики, Казанский филиал «Российского государственного университета правосудия», г. Казань, E-mail: leontjeva.o@gmail.com

НЕГАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ

В настоящее время в культурной сфере наблюдается ряд негативных тенденций, которые могут иметь самые печальные последствия для общества в целом. Главным недостатком, по мнению авторов, является отсутствие приоритета культуры при проведении социально-экономической политики в стране. Действительно, такой культурный приоритет потребует больших объемов ресурсов (и людских, и интеллектуальных, и финансовых), а результат может проявиться только через несколько десятилетий (так называемая «доктрина Лиона»). Для большинства управленцев гораздо проще заниматься какими-нибудь материальными проектами, связанными с культурой: например, строительством школ, консерваторий, театров и др. – объект сдан, руководство поблагодарило, а как он будет использоваться далее, мало кого беспокоит. В долгосрочной перспективе такое игнорирование культурных основ может привести к обесмысливанию реформы в любой области, так как меняется (причем не в лучшую, а интеллектуальной и культурной точек зрения) сама структура общества.

Ключевые слова: культура, культурная сингулярность, глобализация, искусство, комиксы.

Культурная сингулярность означает не уничтожение культуры, а переход ее на другой уровень развития. Актуальной задачей современных исследователей является изучение направлений изменения культурной сферы и оценка степени ее влияние на современное общество. Все тенденции развития отечественной культуры можно разделить на позитивные, рассмотренные нами в предыдущих работах, и негативные, проанализированные в данной статье.

Первой негативной тенденцией является процесс глобализации, который непосредственно оказывает влияние на национальные культуры. В процессе развития человеческого общества постоянно происходит конкурентная борьба между разными странами и народами, которая проявляется в экономической сфере, в политических действиях и даже в виде военных конфликтов. Культурная составляющая является одним из элементов такой конкуренции, когда одна страна или нация пытается навязать свой культурный код с помощью стимулов (например, экономических) или насилия. Примеры можно найти в колониальной политике, когда страна-метрополия продвигала свой язык, религию, культурные традиции, используя или различные преференции, или аппарата насилия. Исчезновение аутентичных культур коренных народов Северной Америки, Австралии, Новой Зеландии было связано с агрессивной политикой колонизаторов и переселенцев, которые шли по одному пути – насаждение собственной культуры путем уничтожения другой.

В настоящее время наиболее агрессивные формы продвижения культуры (путем принуждения и насилия) не используются, но на смену им пришла глобализационная модель, в которой под видом «общечеловеческих ценностей» происходит экспансия англосаксонской культурной модели в следующих формах: использование английского языка как единственного общемирового инструмента общения, американская поп-культура заменяет собой национальные культуры, а национальная идентичность считается чем-то устаревшим. Объектом такой культурной экспансии является, в первую очередь молодежь, чье воспитание идет не по национальным традициям, а под воздействием массовой пропаганды общества потребления [1]. Результатом стало то, что во многих странах часть молодежи не только не разделяет собственные культурные ценности, но и сторонится их, считая их устаревшими по сравнению с «передовыми» западными. В таких регионах чужая культура развивается в ущерб национальной, а иностранный язык начинает доминировать над местным. Таким образом, многотысячелетняя традиция формирования национальных культур путем их взаимодействия, взаимопроникновения, не выполняется. Глобализационная модель развивается по пути поглощения и устранения всех национальных культур ради существования одной, единственной культуры.

Второй негативной тенденцией является ускорение процесса развития таких форм искусства, которые нацелены на визуальный эффект: это могут быть компьютерные игры, кино, фотографии и другое. Одной из таких форм являются комиксы, чья история насчитывает более 100 лет. Однако ранее они не рассматривались в качестве основного образовательного и интеллектуального продукта для молодежи, а выступали как инструмент дополнительной информации, а также способ отдыха. В настоящее время комиксы стали популярны в большинстве стран мира, в том числе в России, которая ранее имела почетное звание «самая читающая страна в мире», а отношение к комиксам было скептическое. Сейчас ситуация изменилась, что отразилось на тиражах выпускаемых изданий: у комиксов они в десятки раз больше, чем даже у популярных авторов современной литературы или представителей классической литературы.

На наших глазах происходит замена одной формы культуры и образования (чтение книг) другой (знакомство с рисованными историями). Если читать Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Э. Хэмингуэя, человек должен усваивать слож-

ные и длинные тексты, осмысливая прочитанное, уметь сопоставлять авторское мнение с собственным, то в комиксах сюжет изложен рисунками, где информация представлена сразу в готовом виде, не предоставляющем альтернативной трактовки [2]. Книжки многих представителей классической и современной литературы заставляют читателей размышлять, искать свои выходы из ситуации (потому что в них зачастую отсутствует однозначный финал), тем самым способствуя формированию собственной мировоззренческой позиции, а, возможно, даже и концепции. Конечно, и среди комиксов можно выделить ряд серьезных произведений, но, во-первых, они составляют меньшинство, а, во-вторых, уровень текстов этих историй не сопоставим с уровнем классической литературы. Доминирование визуального формата приводит к тому, что молодежь испытывает трудности с обработкой сложных текстов не только в художественной литературе (к тому же так и не приобретя привычки к чтению), но и при обучении по различным специальностям: информация усваивается только в иллюстрированном виде. В результате при преподавании дисциплин в учебных заведениях среднего и высшего образования все больше можно отметить использование интерактивных методик (к чему призывает и министерство образования) в формате иллюстраций: видеослайды, презентации, видеоролики и другое. Целью является лучшее усвоение учебного материала, однако это говорит о том, что современные школьники и студенты не способны работать с большими массивами текста, не умеют его анализировать и конкретизировать.

Интересно, что и в сфере менеджмента в крупных компаниях, а также в государственных структурах использование диаграмм и слайдов считается абсолютно необходимым при проведении совещаний или различного рода форумов. Таким образом, комиксы, которые сами по себе являются всего лишь еще одной формой искусства, в настоящее время занимают место литературы в процессе воспитания молодежи, что приводит, на наш взгляд, к упрощению образования, к снижению уровня и качества воспитания. Такая же примитивизация прослеживается и в других сферах культуры: аниме, компьютерные игры и многое другое – они заполняют культурный вакуум молодежи, вытесняя более сложные формы культурного воспитания. Эти примеры свидетельствуют о том, что современное человечество не пытается поднять общий культурный уровень, а скорее, идет по пути его снижения, что никак не может приблизить решение многих общемировых проблем. Во всяком случае, если сравнивать выпускников вузов советского времени и современных российских университетов, то уровень культурного развития, а значит, и способности осмысливать информацию и принимать решения у первых выше, чем у вторых. Примитивизация культур неизбежно сказывается на тех ценностных ориентациях, которые разделяют современные молодые люди и девушки: у большинства они заключаются в приобретении материальных благ и достижении индивидуального успеха. Как будут в этом случае решаться проблемы общества, остается открытым вопросом.

Третьей негативной тенденцией культурного развития является повсеместный культ потребления, который фактически поник во все формы культурного воспитания. В этом нет ничего удивительного, так как само существование рыночной системы хозяйствования заключается в необходимости постоянного увеличения продаж, а этого можно добиться при постоянном возрастании количества потребителей или же объемов потребления. В современной экономике произошел переход от системы наилучшего удовлетворения потребностей покупателей к системе формирования спроса путем использования различных инструментов культурного воспитания [1]. Результатом этого явилась не только агрессивная реклама, которая проникла практически во все сферы информационного общества (кино, телевидение, Интернет), но и создание образа счастливого человека, чьим единственным предназначением является постоянный процесс потребления.

Неслучайно, такая новая форма отдыха как шопинг нацелена, в первую очередь, на то, чтобы человек ассоциировал появление положительных эмоций не с природными красотами, не с шедеврами изобразительного искусства или музыкальными произведениями, а с процессом покупки. На это нацелены и фильмы, и книги, и поведение звезд эстрады и кино, а молодежь, которая старается копировать их поведение и образ жизни, расставляет для себя ложные приоритеты. Единственной целью становится погоня за деньгами. Поскольку без них невозможно (по мнению разработчиков культа потребления) достижения счастья, то есть непрекращающегося процесса покупки материальных и нематериальных благ. С учетом того, что современные финансово-кредитные организации предоставляют и даже навязывают покупателям различные кредитные инструменты, то даже отсутствие денег не является препятствием для покупки [3]. Отсутствие возможности вести образ жизни, навязанный современными масс-медиа, воспринимается как личная трагедия, что приводит к появлению элементов депрессии и отсутствия развиваться у молодежи. Даже более взрослое поколение, получившее культурное воспитание в советские времена, не могло не ощутить воздействия пропаганды культа потребления.

Сам формат культурных произведений также претерпел изменения: если ранее творческий человек был нацелен на реализацию своих способностей, на возможность донести свои мысли и идеи до публики, а денежный вопрос был второстепенным, то в настоящее время главным является извлечение прибыли, которую можно увеличить, если у вас имеется постоянный «круг» потребителей. Поэтому настолько быстро развивается индустрия сериалов, у которых сформирована своя аудитория, которую можно обслуживать (и зарабатывать на ней) долгие годы (некоторые сериалы идут на телевидении несколько десятилетий). В кино (в особенности в индустрии Голливуда) наблюдается доминирование сиквелов, приквелов и римейков успешных фильмов: вместо того, чтобы создавать картину на новом литературном источнике, выгоднее годами эксплуатировать полюбившиеся образы героев у сформировавшейся фанатской базы. Поэтому и возникают продолжения «Звездных войн», «Индианы Джонса» и других блокбастеров, нацеленных на интересы целевой аудитории, которая гарантированно придет на фильм и обеспечит кассовые поступления. Даже в литературе наиболее успешные в финансовом плане писатели – это авторы книжных сериалов, многотомных эпопей. Такая ситуация привела к появлению новой категории потребителей культурных услуг, которые настолько привыкли к одной форме искусства, что не воспринимают остальные, особенно, если это требует интеллектуальных усилий. Таким образом, само искусство превратилось в область потребления, играет роль рыночного товара, а не инструмента духовного обогащения и развития личности.

К четвертой тенденции можно отнести распространение агрессивных форм продвижения информации, что привело к появлению целых субкультур, исповедующих порой ультраконсервативные формы навязывания своих идей. Причем идеи могут быть самыми благими и актуальными для человечества: например, к ним можно отнести проблему загрязнения окружающей среды и сохранения природы. Решать ее нужно, она затрагивает в той или иной мере практически все страны мира, а количество экологических беженцев исчисляется десятками миллионов человек, что сопоставимо по масштабам с мировыми войнами. Островные государства в Тихом и Индийском океанах вплотную столкнулись с проблемой затопления их территорий в результате повышения уровня Мирового океана, то есть фактически с угрозой исчезновения самих стран.

Неудивительно, что такие организации как Greenpeace или многочисленные партии «зеленых» пользуются популярностью среди населения, особенно в европейских странах. Однако методы, которыми пользуются активисты этих движений, можно сравнить чаще с подростковыми бунтами, нежели с цивилизованной политической борьбой. Атаки на морские нефтяные платформы, блокирование путей следования железнодорожных составов с химическими или радиоактивными отходами нарушают законодательство стран, где эти акции проводятся, причем благая цель не может служить оправданием: молодежь, которая видит кадры бунтующих активистов может счесть такое поведение вполне приемлемым для себя. К тому же бескорыстность таких организаций также вызывает сомнения: акции проводятся против конкретных компаний, в то время как другие фирмы в этой же отрасли продолжают спокойно работать.

Если говорить о движении антиглобалистов, то их деятели на различных международных форумах (встречах глав государств) вступают в противостояние с полицией, занимаются погромами имущества юридических лиц и граждан. Противодействие отрицательным последствиям глобализации не должно переходить в фазу отрицания любых правовых и моральных ограничений, в угрозу безопасности граждан, чьи права вроде бы и защищают антиглобалисты. В тех дискуссиях, которые ведутся в СМИ вокруг описываемых проблем (экология, глобализация и т. д.) сторонники этих новых субкультур занимают, как правило, безапелляционную позицию, не принимают во внимание чужую точку зрения, не учитывают интересы оппонентов, не пытаются прийти к компромиссу. Фактически можно наблюдать новых революционеров, действующих по старому правилу: «или все, или ничего».

Новые субкультуры рекрутируют в основном молодежь, поэтому формирование изначально нетерпимости к собеседнику, к оппоненту может привести к тому, что для достижения поставленных целей можно пожертвовать интересами остальных граждан, даже если они составляют большинство населения [2]. В на-

стоящее время наблюдается картина морального оправдания насилия (захват чужого имущества – кораблей, нефтяных платформ, причинения вреда здоровью человека – столкновения с полицией и т. д.) ради решения общепланетарных проблем. К сожалению, это напоминает европейское «темное» Средневековье, когда инквизиция тоже для достижения благой цели (спасения души человека) преследовала целые группы граждан, подвергая их различным формам насилия. Особое опасения вызывает тот факт, что в рядах активистов таких субкультур выступают часто студенты, то есть не только образованная часть молодежи, но и будущее страны, так как именно они возьмут рычаги управления государством в свои руки. Если такие будущие управленцы воспитаны в духе нетерпимости и насилия, то это может сказаться на принимаемых ими решениях.

Пятой негативной тенденцией развития культуры является одна из наиболее больших угроз человечеству – распространение экстремистских культур. Неспособность решать экономические, социальные, политические и другие проблемы в самых разных частях мира приводит к тому, что в людях нарастает чувство несправедливости и желание что-то поменять. Миллионы людей, в том числе молодых, фактически лишены возможности реализовать свои способности, достичь материальные и культурные цели в жизни, даже просто создать семью, поэтому ствующую дифференциацию возможностей в пользу большей справедливости. Именно в этом находят благодатную почву различного рода экстремистские группировки, которые всячески акцентируют внимание на существующей несправедливости, но для преодоления ее предлагают радикальные меры: террористические акты, похищение людей, шантаж властей и т. д. К сожалению, некоторые молодые люди поддаются под влияние такой пропаганды, что приводит к печальным последствиям. Причиной такой популярности экстремистских организаций являются низкий уровень образования их потенциальных клиентов, отсутствие навыков к критическому осмыслению информации, к умению отделить ложь от правды, а также дефицит моральных установок, которые формируются в семье, в религиозном воспитании, а также в общении со сверстниками. Вербовщики различных экстремистских и террористических организаций умело пользуются вышеупомянутыми слабостями, предлагая «простые» решения сложных социально-экономических проблем – через насилие.

Бурное развитие информационных технологий позволило распространить влияние опасных идеологий практически в любое место, где есть доступ к Интернету. Поэтому даже в благополучных семьях возникает угроза для подрастающего поколения попасть под влияние деструктивных идеологий, что может привести к уходу молодых людей из семьи и попаданию в ряды запрещенных военизированных подразделений. Вакуум, который возник в культурном воспитании, причем не только в нашей стране, а также равнодушие государства к проблемам реформирования образования, развитию гуманитарных наук (это, к сожалению, общемировая тенденция) привело к бурному распространению идей, несовместимых с цивилизованным развитием человечества: национализм в крайних проявлениях, терроризм, различного рода псевдорелигиозные движения и многое другое [4]. Единой политики противостояния этой угрозе у человечества нет, и каждая страна борется с ней самостоятельно, своими силами. Однако отсутствие границ при распространении информации позволяет таким группировкам проводить пропагандистскую политику на всей территории планеты. Выходом из этого опасного положения, на наш взгляд, может быть лишь всемерное развитие полноценного культурного воспитания, учитывающего накопленный опыт предыдущих поколений, основанный на взаимоуважении и взаимопроникновении различных национальных культур друг в друга. Пока же говорить об общемировой тенденции воспитания, основанного на синтезе культур, чтобы противодействовать экстремизму, не приходится.

Шестой негативной тенденцией культурного прогресса является формирование специфического алгоритма мышления у молодежи, а также некоторых других сегментов населения, – клипового мышления. Оно связано с бурным развитием различных технических устройств (гаджетов), предназначенных для работы, учебы или развлечений (ноутбуки, смартфоны, планшеты и т. д.). Интерфейс таких устройств разработан таким образом, чтобы был интуитивно понятен каждому покупателю, иначе товар останется нереализованным. Освоить такие устройства и начать получать с их помощью информацию могут и дети, и пожилые люди. Однако такая практика таит в себе угрозу сознательного упрощения механизма усвоения знаний [1]. Если люди среднего и пожилого возраста получили образование по алгоритмам логического мышления, поэтому могут пользоваться гаджетами, но при этом логика мышления сохраняется, то у современных детей вырабатывается специфическое кнопочное, клиповое мышление. В результате, по мнению академика В.А. Бетелина, такой человек, будучи уже подростком, не в состоянии решать элементарные задачи, не может воспринимать сложные тексты, читать книги [5]. Такая ситуация складывается еще в самом младенческом возрасте: многие родители сами поощряют раннее освоение технических устройств, чтобы занять чем-то ребенка и освободить себе время. Как следствие, у современных детей до 80% используют клиповое мышление, которое изменить в возрасте 15-16 лет уже поздно [5].

В других странах дело обстоит схожим образом: социальные сети и компьютерные игры обладают большим влиянием на молодежь по сравнению с мнением родителей, идеями, почерпнутыми в литературных произведениях или школьными установками. Клиповое мышление приводит к неспособности пони-

мать длинные и сложные тексты, а значит, целые поколения оказываются отрезанными от накопленных человеческих знаний. Неслучайно система ЕГЭ фактически подстраивается под клиповое мышление (использование тестов в качестве основного инструмента оценки знаний) [1], поскольку современным молодым людям проще сдавать экзамены в тестовой форме, чем отвечать устно на вопросы экзаменаторов или писать сочинение. Противостоять такой негативной тенденции можно путем перестройки всей системы образования и воспитания в направлении умения логически мыслить, а не заниматься поиском готовых ответов.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в настоящее время в культурной сфере происходит ряд негативных тенденций, которые могут иметь самые печальные последствия для общества в целом. Главным недостатком, на наш взгляд, является отсутствие приоритета культуры при проведении социаль-

но-экономической политики: о вопросе культурного воспитания чиновники порой забывают, а финансирование всей сферы находится на неподобающе низком уровне. Действительно, такой культурный приоритет потребует больших объемов ресурсов (и людских, и интеллектуальных, и финансовых), а результат может проявиться только через несколько десятилетий (так называемая «доктрина Ли-онэ»). Для чиновников гораздо проще заниматься какими-нибудь материальными проектами, связанными с культурой: например, строительством школ, консерваторий, театров – объект сдан, руководство поблагодарило, а как он будет использоваться далее, мало кого волнует. В долгосрочной перспективе такое игнорирование культурных основ может привести к обесмысливанию реформы в любой области, так как меняется (причем не в лучшую с интеллектуальной и культурной точек зрения) сама структура общества.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р. *Проблемы и тенденции развития российского образования на современном этапе*. Москва: РУСАЙНС, 2016.
2. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. К вопросу о реформировании системы образования в РФ с целью сохранения суверенитета государства. *Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XII Междунар. науч.-практ. конф.* (Новосибирск, 18 – 19 февраля 2016 г.): в 3 ч. Под научной редакцией Е.В. Андриенко; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Часть 2. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2016: 19 – 28.
3. Вахитов Д.Р., Зиннатуллин А.З., Кондратьева Т.Н. Нормативно-правовая основа современных исследований в области этнокультурного образования. *Философия образования*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2016; 3 (66): 53.
4. Вахитов Д.Р., Лукина М.А., Гриневская Т.Н. Влияние социально-экономических и природно-климатических аспектов на перспективы развития современного образования. *Философия образования*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2018; № 74 (вып. 1): 90 – 96.
5. Лескова Н. Интеграция науки и образования. *В мире науки*. 2017; 7: 14 – 21.

References

1. Vahitov D.R. *Problemy i tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya na sovremennom etape*. Moskva: RUSAINS, 2016.
2. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N., Gabdullin N.M. K voprosu o reformirovanii sistemy obrazovaniya v RF s cel'yu sohraneniya suvereniteta gosudarstva. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii: sbornik nauchnyh trudov XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Novosibirsk, 18 – 19 fevralya 2016 g.): v 3 ch. Pod nauchnoj redakciej E.V. Andrienko; Min-vo obrazovaniya i nauki RF, Novosib. gos. ped. un-t. Chast' 2. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2016: 19 – 28.
3. Vahitov D.R., Zinnatullin A.Z., Kondrat'eva T.N. Normativno-pravovaya osnova sovremennyh issledovanij v oblasti etnokul'turnogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SORAN, 2016; 3 (66): 53.
4. Vahitov D.R., Lukina M.A., Grinevskaya T.N. Vliyaniye social'no-ekonomicheskikh i prirodno-klimaticheskikh aspektov na perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SORAN, 2018; № 74 (vyp. 1): 90 – 96.
5. Leskova N. Integraciya nauki i obrazovaniya. *V mire nauki*. 2017; 7: 14 – 21.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 378

Vezenicheva A.A., senior lecturer, Department of Pedagogy, Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russia), E-mail: kaf02@tksu.ru
Konstantinova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geography, Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russia),
 E-mail: kaf19@tksu.ru

PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF GEOGRAPHY FOR THE USE OF THE TEXTBOOK IN THE CLASSROOM. The article is dedicated to a current problem of professional training of future teachers to use the textbook of geography in the classroom. The article describes the main features of the organization of targeted training of future teachers of geography for the use of the textbook, which form a set of professionally significant skills of teachers, aimed at teaching students the techniques of working with all components of the textbook of geography. On the basis of the studied material the authors find that in the preparation of modern geography teacher a significant place should be given not only the assimilation of professional knowledge, but also the formation of professionally significant skills. The article substantiates the idea of awareness of the future teacher, to use the textbook of geography in the classroom as an integral, mandatory component of his professional activity. The authors describe in detail the possibilities of theoretical and pedagogical training of future teachers to use the textbook in the classroom effectively, through the use of discussion technologies that allow to enhance the cognitive activity of students, as well as to update knowledge in the use of geography textbook in the classroom. The research materials can be used in the framework of the traditional organization of professional training of students, increasing the professionalism of the future teacher and his activity in mastering professional activities.

Key words: training, future teacher, geography textbook, professionally significant skills, learning process.

A.A. Везеничева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kaf02@tksu.ru
Т.В. Константинова, канд. пед. наук, доц. каф. географии, КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kaf19@tksu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНИКА НА УРОКЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме-профессиональной подготовке будущего учителя к использованию учебника географии на уроке. В статье подробно описаны основные особенности организации целенаправленной профессиональной подготовки будущих учителей географии к использованию учебника, которые формируют комплекс профессионально-значимых умений учителя, направленный на обучение учащихся приемам работы со всеми компонентами учебника географии. Авторы подробно описывают возможности теоретико-педагогической подготовки будущих учителей, к обучению использовать учебник на уроках эффективно, благодаря использованию дискуссионных технологий, которые позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, а так же актуализировать знания в области использования учебника географии на уроке. Материалы исследования могут быть использованы в рамках традиционной организации профессиональной подготовки студентов, повышая профессионализм будущего учителя и его активность в овладении профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: подготовка, будущий учитель, учебник географии, профессионально-значимые умения, процесс обучения.

Современный учитель географии должен использовать учебник на уроке не только для передачи готовых знаний учащимся, но и научить через него учиться, привить навыки самообразования, развить творческие способности, индивидуальные черты личности, вызвать интерес к изучению географии. От того на сколько умело будет использовать учитель географии учебник на уроке, зависит развитие интереса не только к учебному предмету, но и

к учебной литературе, и к учебному процессу. Будущему учителю, необходимо осознать, что работа с учебником географии на уроке, это обязательный учебный труд учащихся, который формируется на всех этапах изучения предмета. В результате продуктивного использования учебника у учащихся формируется географическая культура, развивается научное мировоззрение [1].

На сегодняшний день, отсутствие целенаправленной подготовки в области результативного использования учебника, привело к тому что, будущий учитель, приступая к работе в образовательном учреждении, не способен полностью использовать весь потенциал учебника географии. Подготовка будущих учителей географии к использованию учебника, является непрерывным процессом и осуществляется в течение всего обучения на занятиях, в ходе самостоятельной исследовательской деятельности студентов. В подготовке современного учителя значительное место должно быть уделено не только усвоению профессиональных знаний, но и формированию профессионально-значимых умений, т. к. уровнем владения умениями определяется профессиональное мастерство учителя.

В своём исследовании, мы определяем профессионально-значимые умения учителя, направленные на обучение учащихся приемам работы со всеми компонентами учебника географии, как условие развития индивидуальных способностей, его мотивированного стремления к самообразованию, творческим и ответственным отношением к педагогической деятельности.

К профессионально-значимым умениям учителя географии в области использования учебника на уроке, необходимо отнести следующие:

- 1) организация работы с текстом с учетом его типа:
 - использование основного текста учебника, актуализируя знания;
 - использование дополнительного текста, раскрывая воспитательную функцию учебника;
 - использование пояснительного текста, как справочного материала, устанавливая связь с основным текстом учебника;
- 2) организация работы с текстовыми картами с учетом их связи с текстом учебника, ее смысловой нагрузки, определяя виды заданий, которые учащиеся могут выполнить по карте;
- 3) организацию работы с системой вопросов и заданий учебника в соответствии с целями урока и учетом их классификации: по источнику знаний, виду деятельности, степени сложности, форме выполнения и оформления результатов работы;
- 4) организацию работы с иллюстративно-наглядными компонентами учебника (схемы, диаграммы, графики, иллюстрации), на основе подбора заданий для учащихся, ориентированных на выполнение логических операций анализа и синтеза, классификации и систематизации, сравнения и доказательства.

Обучение студентов данным умениям предполагает – актуализацию личностной сферы студентов. Процесс развития личности будущего учителя повышает уровень его профессиональной зрелости, поэтому для будущего учителя, важно осознать, что использование учебника географии на уроке это неотъемлемая, обязательная составляющая его профессиональной деятельности. Главным этапом профессиональной подготовки будущих учителей географии к использованию учебника на уроке, является педагогическая теория, которая раскрывает всю сложность профессионального становления и развития личности учителя.

Благодаря оптимизации внутрипредметных и междисциплинарных связей, изучение педагогических дисциплин, способствует достижению целей и задач всей системы профессионально-педагогической подготовки – формируется личность учителя.

«Теория обучения», «История педагогики и образования», «Теория и методика обучения географии», направлены на формирование педагогического сознания – принципы и правила, определяющие действия и поступки учителя.

Учебный курс «Теория обучения» призван обеспечить логическую направленность от теории к практике обучения, что важно в профессиональной подготовке студентов [2].

В курсе «Теория обучения» предусмотрена лекция «Содержание общего образования и его составляющие», где учебник рассматривается как учебная книга, в которой изложено основное содержание учебного материала в соответствии с принятой (действующей) программой.

Целесообразно, в структуру семинарских и практических занятий включить дидактические и имитационные игры, прежде всего моделирование педагогических ситуаций, с помощью которых студенты смогут активизировать познавательную деятельность.

Моделирование педагогических ситуаций на семинарских занятиях способствует ознакомлению будущего учителя географии с особенностями педагогического процесса, его логикой, характером деятельности учителя и учащихся, системой их взаимоотношений. Такой вид семинарских занятий, способствует формированию теоретических знаний, и отработки умений использовать учебник географии на уроке.

Содержание курса «История педагогики и образования» позволяет получить студенту, целостное представление о глубинной связи педагогических явлений и процессов в истории мировой цивилизации и о значении мирового педагогического опыта.

В рамках семинарских занятий по данному курсу, целесообразно включать обсуждение написанных рефератов, посредством привлечения к содержанию занятий осмысления наследия классиков педагогики, авторов первых учебников.

Мы рассматриваем, написание реферата не только как форму обучения, направленную на организацию и повышение уровня самостоятельной работы студентов, но и как форму научной работы студентов, целью которой является расширение научного кругозора, ознакомление с методологией научного поиска.

Реферат представляет собой самостоятельный анализ опубликованной литературы по проблеме, то есть систематизированное изложение чужих обнародованных мыслей с указанием на первоисточник и, в обязательном порядке, с собственной оценкой изложенного материала [3].

Написание реферата по курсу «История педагогики и образования» решает следующие задачи:

- с максимальной полнотой использовать литературу по выбранной теме (как рекомендуемую, так и самостоятельно подобранную) для правильного понимания авторской позиции;
- верно (без искажения смысла) передать авторскую позицию в своей работе;
- уяснить для себя и изложить причины своего согласия (несогласия) с тем или иным автором по данной проблеме.

Главная особенность реферата по «Истории педагогики и образования» – выявление и развитие у будущего учителя интереса к определенной научной и практической проблематике с тем, чтобы исследование ее в дальнейшем продолжалось в подготовке и написании курсовых и выпускной работы и дальнейших научных трудах.

Цель курса «Методика обучения географии» – вооружить студентов знаниями теоретических и методологических основ методической науки и первоначальными методическими умениями, обеспечивающими творческий подход к выполнению различных функций учителя географии [4; 5; 6].

Дисциплина «Методика обучения географии» сосредоточена на формировании у студентов интереса к педагогической деятельности, умений рационально организовывать педагогический труд, на развитие методического мышления, и исследовательскую работу по методике обучения географии.

Обучение данному курсу необходимо строить таким образом, чтобы в лекциях раскрывались общетеоретические вопросы, а на практических занятиях отрабатывались профессионально-значимые умения учителя, направленного на обучение учащихся приемам работы со всеми компонентами учебника географии.

Целесообразно в рамках профессиональной подготовки будущих учителей географии к использованию учебника, в аудиторных занятиях применять дискуссионные технологии.

Дискуссионные технологии, основаны на организационной коммуникации по поводу какого-либо спорного вопроса или проблемы. Они дают возможность путем использования в процессе публичного спора, системы логически обоснованных доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии.

Использование дискуссий, диспутов, диалогов в лекционных, практических и семинарских занятиях позволяет актуализировать знания в области использования учебника географии на уроке.

Диспут – предполагает проверку способностей студентов к поиску истины на основе полученных знаний и сформировавшихся убеждений, вырабатывается навыки ведения дискуссии по сложным проблемам. На обсуждение выносятся, как правило, два-три вопроса. В соответствии с ними создаются «малые полемические группы» – по две на каждый вопрос. Одна из них раскрывает суть проблемы и предлагает ее решение, а другая выступает в качестве оппонента, выдвигает контраргументы и свое понимание путей выхода из создавшейся ситуации. Успех здесь во многом зависит от преподавателя, который выступает в качестве режиссера, от его умения создать на занятии психологический комфорт, обстановку свободы и раскованности участников семинара, от строгого соблюдения этики дискуссии. Диспут требует основательной подготовки всех его участников, особенно ведущих полемических групп [7].

Успех семинарского занятия, зависит от возникновения пленарной дискуссии. Открытые пленарные дискуссии обычно возникают в процессе обмена мнениями по окончании какой-либо групповой деятельности, и преподаватель может управлять возникновением таких дискуссий.

Дискуссия рассматривается нами как диалогическое общение участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта, совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем. Студентам предоставляется возможность равноправного и активного участия в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности, при этом необходимо точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию оппонента.

Научно-исследовательская работа студентов является составной частью учебного процесса и выполняется согласно учебному плану.

С точки зрения профессиональной подготовки к использованию учебника на уроке НИРС, стоит рассматривать, как логическое продолжение и углубление учебного процесса [8]. Для наиболее высокого показателя профессиональной подготовки, необходимо повышать уровень организации НИРС и применять различные современные формы.

Важно отметить, что занимаясь наукой и представляя свои высокие результаты в учебной деятельности, будущий учитель, раскрывает свои творческие возможности.

Целью НИРС является создание информационной и методической базы по выбранной тематике для дальнейшего использования в процессе обучения студентом.

Мы рекомендуем следующие формы научно-исследовательской работы студентов, способствующие формированию комплекса профессионально-значимых умений учителя использовать учебник на уроках географии:

- выполнение домашних работ, курсовых работ, содержащих элементы научных исследований в области изучения учебника географии;
- введение элементов научного поиска в практические и семинарские занятия;
- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера;
- участие в научных конференциях.

Педагогическая практика является одним из этапов подготовки будущих учителей. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), педагогическая практика относится к обязательному разделу основной профессиональной образовательной программы бакалавриата и направлена на закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения.

Педагогическая практика заключается в дальнейшем ориентировании студентов на педагогическую деятельность в качестве учителя географии и основывается как на знаниях, полученных в курсах теоретической подготовки, так и на умениях и навыках, приобретенных во время обучения.

Сущность практики заключается в обеспечении взаимосвязи между теоретическими знаниями, полученными студентами в процессе обучения, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в реальный учебный процесс. Задача методистов и преподавателей педагогической практики, обеспечить высокий уровень подготовки педагогических кадров, чтобы они в своей деятельности повсеместно, всесторонне и глубоко проявляли педагогическое мастерство и творчество, педагогическую этику и эстетику, потребность и умение делать процесс обучения и воспитания плодотворным и увлекательным [9, с. 91].

В период педагогических практик возникают возможности для актуализации и применения всех специальных знаний и умений по использованию учебника географии на уроке. В связи с этим, нами выделены задачи, решаемые в ходе педагогической практики:

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных на занятиях по дисциплинам «Теория обучения», «История педагогики и образования», «Теория и методика обучения географии»;

- отработка студентами профессионально-значимых умений, формируемых самым общеучебными и специальными умениями учащихся, посредством использования учебника на уроке;

- проведение различного типа занятий, использование разнообразных педагогических приемов и методов, активизирующих учебно-воспитательную деятельность учащихся с помощью учебника географии;

- развитие у студентов любви к избранной профессии, стремления к изучению специальных и педагогических дисциплин и совершенствования профессиональной подготовки в области использования учебника географии,

- выработка творческого, исследовательского подхода к использованию учебника географии на уроке.

Благодаря практической направленности, педагогическая практика, обогащает первый педагогический опыт будущего учителя, в которой задания необходимо понимать, как значимую составную часть процесса обучения, выступаящую как одна из существенных форм ее организации. В процессе выполнения практических заданий у студентов актуализируются интеллектуальные потребности и познавательные интересы, интенсивно вырабатываются профессиональные умения.

Таким образом, реализация целенаправленной профессиональной подготовки будущих учителей географии к использованию учебника, способствует формированию у студентов, профессиональных убеждений в необходимости использовать учебник географии на уроке как одного из обязательных условий организации педагогического процесса. Овладев, профессионально-значимыми умениями, направленными на обучение учащихся приемам работы со всеми компонентами учебника географии, будущий учитель способен понимать общие закономерности причинно-следственных связей, определяющие эффективность выбранного способа достижения цели урока. Результат обучения географии, во многом зависит от того, насколько хорошо учащиеся умеют работать с учебником, усваивать содержащийся в нем материал. Поэтому, современный учитель географии должен обладать профессионально-значимыми умениями, направленными на обучение учащихся приемам работы со всеми компонентами учебника географии. Формирование у учащихся устойчивого интереса к предмету, способствует эффективное использование учебника географии учителем.

Библиографический список

1. Максакowski В.П. *Географическая культура: учебное пособие*. Москва, 1998.
2. Анисимов В.В. *Общие основы педагогики*. Москва, 2007.
3. Громов Е.В. *Методика организации реферативного обучения на семинарских занятиях*. Москва, 2001.
4. Душина И.В. *Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях*. Москва, 2007.
5. Матрусов И.С. *Методика обучения географии в средней школе*. Москва, 1985.
6. Панчешникова Л.М. *Методика обучения географии в школе: учебное пособие для студентов геогр. спец. высш. пед. учебных заведений и учителей географии*. Москва, 1997.
7. Савельева М.Г. *Использование активных и интерактивных образовательных технологий: методические рекомендации*. Ижевск, 2013.
8. Потороко И.Ю. *Научно-исследовательская работа студентов: методические указания*. Челябинск, 2010.
9. Марченко А.А. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущего учителя географии. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова*. Серия: Педагогика и психология. 2009; 1: 85 – 92.

References

1. Maksakovskij V.P. *Geograficheskaya kul'tura: uchebnoe posobie*. Moskva, 1998.
2. Anisimov V.V. *Obschie osnovy pedagogiki*. Moskva, 2007.
3. Gromov E.V. *Metodika organizatsii referativnogo obucheniya na seminarakh zanyatiyah*. Moskva, 2001.
4. Dushina I.V. *Metodika obucheniya geografii v obsheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyah*. Moskva, 2007.
5. Matrusov I.S. *Metodika obucheniya geografii v srednej shkole*. Moskva, 1985.
6. Pancheshnikova L.M. *Metodika obucheniya geografii v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov geogr. spec. vyssh. ped. uchebnykh zavedenij i uchiteley geografii*. Moskva, 1997.
7. Savel'eva M.G. *Ispolzovanie aktivnykh i interaktivnykh obrazovatel'nykh tehnologii: metodicheskie rekomendatsii*. Izhevsk, 2013.
8. Potoroko I.Yu. *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov: metodicheskie ukazaniya*. Chelyabinsk, 2010.
9. Marchenko A.A. Rol' pedagogicheskoy praktiki v formirovani professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya geografii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2009; 1: 85 – 92.

Статья поступила в редакцию 20.12.18

УДК 378

Muhidinov M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Higher Mathematics Department, Dagestan State Institute of National Economy, (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru

Gadjiev D.D., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Indian River State College, (Fort Pierce, Florida, USA), E-mail: dgadjiev@irsc.edu

Abdurazakov M.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer (Moscow, Russia), E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Guseva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical and Mathematical Education, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: soleifun@mail.ru

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCES IN STUDENTS IN CONDITIONS OF INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX. The article deals with the issues of ensuring the quality of mathematical education at the university and the formation of mathematical competence of students, ensuring, along with its fundamentality and compliance with the requirements of the Federal State Educational Standards, the implementation of educational needs and the development of the personality of the student in the conditions of information and communication educational environment ICOS. The purpose of the study, described and implemented by the authors of the article, is to develop a rationale

for the need to improve an existing educational and methodological and technical and technological support for the system of professional training of a future teacher of mathematics using an electronic educational and methodological complex based on information and communication technologies.

Key words: mathematical competence, mathematical education, modernization of education, technical and technological support, professional training, ICT-competency of Mathematics teacher.

М.Г. Мухидинов, канд. пед. наук, доц. каф. высшей математики, Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru

Дж.Дж. Гаджиев, канд. физ.-мат. наук, проф. математики и естественных наук, Государственный университет штата Флорида, США, E-mail: dgadjiev@irsc.edu

М.М. Абдуразаков, д-р пед. наук, доц., г. Москва, E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Н.В. Гусева, канд. пед. наук, доц. каф. физико-математического образования, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского, г. Нижний-Новгород, E-mail: soleifun@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматриваются вопросы обеспечения качества математического образования в вузе и формирования математической компетентности студентов, обеспечивающих, наряду с его фундаментальностью и соблюдением требований Федеральных государственных образовательных стандартов, реализацию образовательных потребностей и развитие личности обучающегося в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды ИКОС. Целью исследования, описываемого и реализуемого авторами статьи, является разработка обоснование необходимости совершенствования уже существующего учебно-методического и технико-технологического обеспечения системы профессиональной подготовки будущего учителя математики с использованием электронного учебно-методического комплекса на базе средств информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: математическая компетентность, математическое образование, модернизация образования, средства информационных и коммуникационных технологий, профессиональное образование, ИКТ-компетентность учителя математики.

Главной целью высшего педагогического образования (ВПО) является обеспечение квалифицированными и компетентными учителями все образовательные учреждения нашей страны. Модернизация образования в целом и переход ВПО на многоуровневую систему подготовки будущих учителей, ориентирует педагогические вузы, на выполнение социального заказа и поиск новых дидактических моделей подготовки творческих педагогов способных осуществлять профессиональную деятельность в новой образовательной среде. Поэтому сегодня перед педагогическими вузами, стоит задача, устранить разницу между требованиями ФГОС, предъявляемыми к профессиональной деятельности педагога, и сложившейся традиционной системой непрерывного математического образования.

Решение задач математического образования способствует применения в обучении новых ИКТ, в рамках информатизации образования, исследования в этой области интенсивно ведутся с момента введения в школу курса «Информатики и ВТ»:

- проблемы теории педагогических систем и инновационных процессов в системе образовании (П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов и др.);
- специфика личностно-ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.);
- психолого-педагогические аспекты использования компьютерных технологий в образовании (А.Г. Гейн, А.П. Ершов, М.П. Лапчик, А.А. Леонтьев, В.М. Монахов и др.).

Одной из наиболее актуальных проблем информатизации образования остается проблема обеспечения сферы математического образования методологией и практикой создания электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по математическим дисциплинам для различных уровней образовательной сферы, ориентированных на реализацию педагогических целей развития, обучения и воспитания. Недостаточной является разработанность теории и практики применения средств ИКТ, в структуре ЭУМК, как фактора эффективного формирования профессиональных компетенций.

Содержание профессиональная деятельность учителя математики традиционно является предметом научных исследований, но в условиях модернизации образования его изучение приобретает особый смысл, так как от сегодняшнего этапа развития образовательной сферы в рамках массового проникновения электронных средств, когда это во многом определяет будущее страны. Анализ литературы указывает нам на то, «парад парадигм» образования, массового распространения электронных средств и информационных революций, интенсивность информационных процессов в образовании, привел к следующим изменениям

- изменению экономики образования;
- развитию и реструктуризации рыночной экономики;
- актуализации экологических и информационных проблем;
- информатизации и модернизации образования, науки, техники;
- усилению значимости гуманитарных ценностей.

Осознание усиление значимости образования происходит во всем мире, приведем цитаты Збигнева Бжезинского касательно значимости образования для информационного общества: «Компетентность, знания становятся инструментом власти, специалисты занимают привилегированное положение; университеты превращаются в «мыслящие танки» и вторгаются в самую сердцевину жизни об-

щества; Учеба и самообразование необходимы человеку на протяжении всей жизни» [1].

В системе образования России на современном этапе компетентностный подход рассматривается как базовая парадигма, суть которой состоит, в том, что развивать обучаемого осуществляется в направлении саморазвития при решении актуализированных задач и с опорой на собственный социальный опыт. Несмотря на это понятийный и терминологический аппарат этого подхода не устоялся, поэтому вокруг определения терминов «компетентность» и «компетенция» нет единства, что часто приводит к проблемам, противоречиям:

1. Понятие «компетенция» имеет два значения: «круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [2].

2. Компетенция это структуризация знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цель при разрешении проблем [3].

3. Компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.

4. Целесообразно отличать понятия «компетенция» и «компетентность», чтобы понять и разделить в содержании «компетентностного образования» общее и индивидуальное и т. д.

Профессиональная деятельность учителя – это направленное и мотивированное его воздействие, которое ориентировано на всестороннее развитие личности ученика с целью его подготовки к жизни в информационном обществе, а результатом этой деятельности является создание дидактических условий для обучения, развития и воспитания ученика. Информационные процессы в обществе и образовании изменили характер профессиональной деятельности современного учителя математики и содержание математического образования в целом, так как появляются новые электронные педагогические инструменты, методики и технологии, дающие ему возможность перестроить образовательный процесс на новую волну. Следовательно, необходимо изменить и систему подготовки учителя математики, и обновить образовательную базу за счет внедрения ЭУМК сделав её более открытой и динамической. Информатизация образования как процесс обеспечения обучения методологией и практикой разработки и оптимизации современных средств ИКТ, должен быть ориентирован также и на реализацию и психолого-педагогических целей обучения, воспитания и развития в условиях использования ЭУМК в образовательной практике.

Стремительное шествие средств информационных и коммуникационных технологий (СИКТ) по социуму, в том числе по образованию, актуализировало необходимость использования СИКТ в педагогической деятельности учителя математики как одного из системных средств решения дидактических педагогических задач. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) и профессиональный стандарт педагога (ПСП) законодательно указал на необходимость подготовки будущего учителя математики к использованию СИКТ и ЭУМК в обучении, и определил его как одним из основных показателей его готовности к педагогической деятельности и развития математического образования.

В исследованиях М.М. Абдуразакова, Э.И. Кузнецов, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика и др. показано, что модель готовности учителя к использованию СИКТ и ЭУМК в образовании необходимо разбить на две составляющие инвариантную и вариативную. Э.И. Кузнецов [4] в содержание инвариантной состав-

ляющей деятельности учителя включает общеобразовательный, мировоззренческий, психолого-педагогический и технологические компоненты, а вариативную составляющую специфику предметного содержания каждой учительской специальности, в том числе для математики. Для учителя математики это может быть перечень знаний и умений по применению информационных технологий, отражающий специфику математического образования и особенности его методики преподавания.

Как отмечается в ПСП, учитель должен уметь использовать СИКТ в решении дидактических и предметных задач, тогда можно говорить о его ИКТ компетентности. Согласно ПСП ИКТ-компетентность состоит из трех компонент общепользовательского, общепедагогического и предметно-педагогического, а в приложении № 1 этого стандарта приводится перечень ИКТ компетенций учителя математики и информатики, которые могут послужить критериями оценки его деятельности в условиях информатизации и модернизации образования в рамках развития математического образования в целом.

Согласно ФГОС развитие математического образования необходимо проводить через модернизацию содержания профессиональной подготовки учителя математики, который должен не только иметь высокий уровень базы математических знаний, умений и навыков и готов к использованию современных технологий и электронных средств обучения, т.е. иметь высокий уровень ИКТ-компетентности. Федеральный закон «Об образовании в РФ» дает возможность образовательным организациям самостоятельно: определять содержание и структуру образования; выбирать учебное и методическое обеспечение образовательного процесса; проектировать свой алгоритм реализации основной образовательной программы и др., но эффективность решения этих задач, во много определяется умением учителей правильно использовать ЭУМК и СИКТ в образовательной практике.

В системе профессиональной подготовки учителей информатики в аспекте использования ИКТ М.М. Абдуразаков, М.Г. Мухидинов выделяет следующие недостатки [5; 6]:

- пробелы методической подготовки; подготовки в области использования средств ИКТ без системного учета методологических, психолого-педагогических и дидактических его основ;
- оторванность формируемых ИКТ навыков от контекста профессиональной деятельности и др.

А.Ю. Кравцова предлагают включать следующие направления в процесс подготовки учителя информатики и математики в сфере использования СИКТ [7]:

- изучение основных направлений модернизации образования за счёт использования СИКТ;
- формирование базовых ИКТ компетенций;
- анализ психологических и педагогических технологий на базе СИКТ.

По мнению И.В. Роберт [8], учитель математики должен соответствовать требованиям современного процесса информатизации школьного образования, который поддерживает интеграционные тенденции процесса познания, и развивающийся на основе реализации возможностей СИКТ и предполагает наличие у него следующих компетенций:

- практической реализации ФГОС;
- использованием ЭУМК в развитии математического образования;
- актуализации СИКТ при решении педагогических задач;
- функционирования педагогического взаимодействия в школе в новой образовательной среде и др.

Реорганизация математического образования в связи с внедрением ЭУМК, определяет новые требования к системе профессиональной и методической подготовке учителя математики актуализирует его умения:

- учиться, осваивать и генерировать новые математические знания;
- работать в новой информационно-образовательной среде;
- совершенствовать мастерство использования СИКТ и ЭУМК для принятия управленческих решений;
- реализации педагогического взаимодействия в информационном образовательном пространстве с использованием ЭУМК;
- овладевать новыми технологиями организации образования на протяжении всей жизни;
- организовать познавательную деятельность учеников в плане развития его математического образования и т.д.

В соответствии с требованиями ФГОС и ПСП учитель математики как базовый локомотив развития математического образования должен быть готов использовать ЭУМК и СИКТ в своей предметной области, т.е. он должен уметь:

- управлять учебным процессом при обучении математики на базе ЭУМК;
- создавать электронные таблицы, диаграммы, тексты и учебные презентации с использованием СИКТ;
- адаптировать интерактивные педагогические программные средства на решение математических задач;
- работать с информационными системами решения математических задач;

- систематизировать и накапливать учебные образовательные ресурсы развития математического образования;
- использовать всевозможные электронных форм контроля и диагностики обучения математике;

- организовать педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса с использованием ЭУМК.

Анализ образовательной деятельности в рамках педагогической и квалификационных практик показывает, что будущие учителя математики не всегда в достаточной мере владеют новыми видами педагогической деятельности, организационными формами образовательной деятельности в условиях развития новой информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС).

Перечислим наиболее часто встречающиеся проблемы и затруднения для учителя математики в практике внедрения СИКТ и ЭУМК в обучении, в:

- обоснование метода и средств передачи учебной информации учащимся;
- выделение логически законченных образовательных единиц при решении дидактических и предметных задач;
- реализации проектной деятельности при построении урока по математике с использованием ЭУМК;
- постановке проблемных и познавательных вопросов значимых для решения задач математического образования;
- умение реализовать педагогическое взаимодействие с учениками на базе СИКТ в структуре ЭУМК;
- владение новыми видами педагогической техникой на базе ЭУМК и т. д.

ИКОС – совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию технологий, ориентированных на повышение качества результатов образования и выступающих как средство построения дифференцированной педагогической системы.

Согласно ФГОС, базовым критерием качества ИКОС является обеспечение одинаковыми образовательными возможностями всех субъектов образовательного процесса. При получении результатов обучения на базе ЭУМК необходимо формировать в новую образовательную модель на базе ИКОС, так как среда, адаптированная в традиционное образование будет больше препятствовать, чем способствовать развитию математического образования [9].

Образовательный эффект ИКОС в том, состоит в том, что в нем можно интегрировать все компоненты ЭУМК тем самым обеспечив качественное образование. В содержании ФГОС отмечается, что ИКОС это система ресурсов и инструментов, которые позволяют обеспечить реализацию основной образовательной программы образовательного учреждения.

Базовую роль в профессиональной деятельности учителя математики и информатики начинают играть умения проектирования деятельности участников образовательного процесса в рамках формирования открытой образовательной среде с использованием средств ИКТ, которые обеспечивают его готовность учителя к работе в ИКОС.

По мнению М.А. Сурхаева, особую роль готовности учителя к профессиональной и педагогической деятельности играют умения проектировать образовательный процесс в новой образовательной среде на основе СИКТ [10].

С.В. Зенкина в своей докторской диссертации приходит к выводу «... новые образовательные результаты не могут быть эффективно и полноценно сформированы в рамках прежней образовательной среды и традиционных методов, организационных форм и средств образовательного процесса. Поэтому одним из главных факторов модернизации образования, придания образовательному процессу инновационного характера является использование в образовании средств ИКТ, создания на их основе новой образовательной среды» [11].

По нашему мнению процесс создания ЭУМК и формирования ИКОС и внедрения их в практику в полном объеме, это длительный и кропотливый труд. Чтобы решить эту задачу необходимо перестроить множество компонент, от которых этот процесс зависит, и в первую очередь перестроить систему подготовки учителя математики к профессиональной деятельности с учетом условий практической реализации ИКОС и развития математического образования. Традиционная система подготовки будущего учителя математики (бакалавра и магистра педагогического образования и профессионального образования) не в полной мере обеспечивает формирование объективно необходимого состава востребованных профессиональных и математических компетенций связанных с процессом формирования ИКОС на базе СИКТ.

Профессиональная подготовка учителя математики развивается в разных направлениях:

- развитие системы непрерывного образования учителя математики;
- конструирование альтернативных форм обучения математики;
- разработка инновационных подходов к формированию структуры и содержания математического образования;
- применение нетрадиционных методов и форм обучения математики (тренинги, конференции, игры, экскурсии и др.) и т. д.

Все это определяет необходимость формирования новой системы математического образования, за счет актуализации:

- инновационных технологий разных уровней, например, можно параллельно реализовывать различные образовательные модели: традиционными формами построения образовательного процесса включением активных механизмов взаимодействия на базе ЭУМК и СИКТ, это может не дать принципиально новых образовательных результаты, но зато сократить время на рутинные компоненты деятельности учителя математики;

- модели подготовки в рамках новой ИКОС на базе функциональных возможностей СИКТ и ЭУМК;
- дифференцированного и личностно-ориентированного подходов к обучению при реализации технологических и методологических инноваций ЭУМК;
- построения индивидуальных образовательных траекторий для будущих учителей информатики на базе ЭУМК;
- повышения уровня материально-технического оснащения ИКОС (сетевые технологии, педагогические программные средства и т. д.);
- реализации непрерывного математического образования в ИКОС;
- оптимизации организационного, учебного и методического обеспечения через использование ЭУМК.

С учетом этого ИКТ-компетентность учителя математики является частью его математической компетентности и рассматривается нами как его способность решать образовательные задачи с использованием СИКТ и ЭУМК, т. е.:

- реализация информационно-управленческой деятельности по хранению, сбору, обработке и передаче электронного образовательного ресурса по математике;

- структурирование учебной информации по математике целью автоматизации образовательных процессов;
- моделировать образовательные технологии по математике с использованием ЭУМК;
- оценка и реализация на практике возможностей и электронных образовательных ресурсов и ЭУМК по математике;
- организовывать педагогическое взаимодействие между участниками образовательного процесса по математике в рамках существующих организационных форм с использованием ЭУМК;
- использовать готовые или проектировать авторские педагогические и психологические тесты по математике на ЭУМК;
- оценка планируемых образовательных результатов обучаемых с использованием математических возможностей СИКТ;
- осуществлять педагогическую деятельность на базе ЭУМК с учетом содержания и структуры дисциплин предметной области «Математика»;
- методическая, технологическая и организационная поддержка учителей математики при проведении уроков с использованием ЭУМК.

Библиографический список

1. Калиновский Ю.И. *Философия образовательной политики*. Москва, 2000.
2. Кузьмина Н.В. *Профессионализм педагогической деятельности*. НИЦРТМ, 1993.
3. Чуркова О.В. *Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактические материалы для обучения*. Самара: Профи, 2002.
4. Кузнецов А.А. Современный курс информатики: от концепции к содержанию. *Информатика и образование*. 2004; 2.
5. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода. *Информатика и образование*. 2014; 6.
6. Мухидинов М.Г. Развитие технологической компоненты профессиональной деятельности будущего учителя информатики. *Информатика и образование*. 2015. № 2.
7. Кравцова А.Ю. *Современные тенденции в подготовке будущих учителей информатики*. Available at: http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007_12_11.html
8. Роберт И.В. *Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования*. ИНФО. 2005. – № 11.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва: Просвещение, 2011.
10. Сурхаев М.А. *Развитие системы подготовки будущих учителей информатики для работы в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
11. Зенкина С.В. *Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.

References

1. Kalinovskiy Yu.I. *Filosofiya obrazovatel'noy politiki*. Moskva, 2000.
2. Kuz'mina N.V. *Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti*. NICRTM, 1993.
3. Churakova O.V. *Klyuchevye kompetencii kak rezul'tat obshchego obrazovaniya. Metod proektov v obrazovatel'nom processe: didakticheskie materialy dlya obucheniya*. Samara: Profi, 2002.
4. Kuznetsov A.A. *Sovremennyy kurs informatiki: ot koncepcii k soderzhaniyu*. *Informatika i obrazovanie*. 2004; 2.
5. Abdurazakov M.M. *Razvitiye komponentov professional'noy deyatel'nosti uchitelya informatiki v kontekste realizacii kompetentnostnogo podhoda*. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6.
6. Muxidinov M.G. *Razvitiye tehnologicheskoy komponenty professional'noy deyatel'nosti buduschego uchitelya informatiki*. *Informatika i obrazovanie*. 2015. № 2.
7. Kravtsova A.Yu. *Sovremennyye tendencii v podgotovke buduschih uchitelej informatiki*. Available at: http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007_12_11.html
8. Robert I.V. *Koncepciya kompleksnoy, mnogourovnevnoy i mnogoprofil'noy podgotovki kadrov informatizacii obrazovaniya*. INFO. 2005. – № 11.
9. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva: Prosveshchenie, 2011.
10. Surhaev M.A. *Razvitiye sistemy podgotovki buduschih uchitelej informatiki dlya raboty v usloviyah novoy informacionno-kommunikacionnoy obrazovatel'noy sredy*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
11. Zenkina S.V. *Pedagogicheskie osnovy orientacii informacionno-kommunikacionnoy sredy na novyye obrazovatel'nye rezul'taty*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 371.9

Gasanova D.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Secondary Education, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization, Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: zakir007@yandex.ru

Alihanova Z.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Secondary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zakir007@yandex.ru

Demirova L.I., senior teacher, Department of Foreign Languages and Teaching Methodology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru

REFLECTIVE DIARY IN TEACHING STUDENTS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS. The purpose of the research is to study the technology of implementing a reflective diary in the educational process of training students, to ensure the readiness of students to solve professional problems. The competence-oriented model of training graduates with higher education involves the introduction of reflective methods is aimed at students' awareness of the tactical and strategic objectives of the basic professional educational program. The authors conclude that the introduction of reflective technologies will make the educational process for students personally significant, in which each student will be able to fully reveal their creative potential, to show professional ability to solve the problems facing inclusive education.

Key words: cognitive activity, reflection, reflexive technology, competence, reflexivity of thinking.

Д.И. Гасанова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, зам. декана по научной работе и информатизации факультета дошкольного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zakir007@yandex.ru

З.И. Алиханов, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zakir007@yandex.ru

Л.И. Демирова, ст. преп. каф. иностранных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Цель нашего исследования – изучить технологию внедрения рефлексивного дневника в учебный процесс подготовки студентов, обеспечить готовность студентов к решению профессиональных задач. Компетентностно-ориентированная модель подготовки выпускников с высшим образованием предполагает внедрение рефлексивных методов, направленных на осознание студентами тактических и стратегических целей основной профессиональной образовательной программы. Авторы делают вывод о том, что внедрение рефлексивных технологий позволит сделать образовательный процесс для студентов личностно значимым, в котором каждый студент сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить профессиональные способности решать задачи, стоящие перед инклюзивным образованием.

Ключевые слова: познавательная активность, рефлексия, рефлексивная технология, компетенция, рефлексивность мышления.

Качество подготовки специалистов было и остается важным звеном в ходе модернизации отечественной системы образования. И в свою очередь, подготовка педагога. Сейчас наша система образования нуждается в людях не только с высоким уровнем знания своего предмета, но и творчески мыслящих, стремящихся к самосовершенствованию, стремящихся к продолжению своего образования учителя. В настоящее время в науке существуют самые разнообразные подходы к выделению составных частей структуры личности педагога, его деятельности и общения, разные взгляды на особенности и своеобразие его профессиональной компетентности [1].

К профессионально значимым компонентам структуры личности педагога относятся: профессионально-педагогическая направленность; активность в профессии; знания и умения, необходимые для профессии; профессиональные педагогические способности; рефлексия [1]. Реализация компетентностно-ориентированной модели подготовки бакалавров и магистров в вузах основывается на формировании у студентов рефлексивных способностей. Для достижения этих целей используются различные методы, один из них – рефлексивный дневник.

Рефлексивный дневник один из инструментов развития профессиональной рефлексии, получения необходимого индивидуального опыта управления инновационными процессами в образовании, а также развития универсальных инновационных компетентностей. Само понятие «рефлексивный дневник» вне зависимости от контекста его использования можно определить, как работу по описанию собственного опыта, анализ имеющихся умений и навыков. Рефлексивный дневник есть «работа на себя». Структура рефлексивного дневника строится по схеме традиционного дневника, позволяет рефлексировавшему субъекту последовательно и осмысленно изложить то, что он делал, проанализировать выполненную работу.

Традиционный дневник включает в себя ответы на вопросы.

Первый ответ должен сообщать, чью работу мы анализируем, специфику деятельности этого человека, его запланированную и нами анализируемую деятельность.

Второй ответ – это информация о содержании анализируемой деятельности. Это может быть анализ проведения организованной образовательной деятельности в дошкольной организации, анализ урока или внеучебной деятельности в школе. Студент анализирует деятельность педагога согласно схеме анализа, а также высказывает свою точку зрения по поводу наблюдаемого факта.

В-третьих, анализируются средства достижения цели, с помощью чего достигаются цели и решаются поставленные задачи.

Четвёртый ответ – это анализ той аудитории на кого направлена образовательная функция, адресат трансформируемой информации. Здесь подвергается анализу ряд показателей: возраст, степень мотивации, познавательный интерес и активность.

В-пятых, необходимо проанализировать насколько успешно протекает деятельность, оправдались ли ожидаемые результаты, каков эффект от предпринятых усилий.

И в итоге, интересен результат: достигнута ли цель, как решены задачи, будет ли продолжена деятельность и каковы перспективы деятельности.

В структуру рефлексивного дневника, исходя из известной нам концепции коммуникации Г. Лассуэла, входят ответы на вопросы и направлены они на анализ собственных действий.

Согласно рефлексивным технологиям, модель общения и обратной связи будет работать с той целью, чтобы понять, как студент оценивает свои действия, какие действия он выделяет как основную деятельность в течении рефлексивного периода, к какому результату привела его деятельность, зачем он ее выполнял и на кого она большей степени сработала, каким образом выполнялось действие [1].

Рефлексивный дневник, как понятие из его названия, в первую очередь направлен на формирование умения посмотреть на себя со стороны как важнейшего профессионально-значимого личностного качества эффективного педагога и психолога и оценить себя. Итогом ведения данного дневника для студента выступает:

- определение «слабых» сторон, недочетов в педагогическом взаимодействии, а также видение перспектив и целевых направлений своего профессионально-личностного роста;

- сбор и анализ индивидуального багажа техник и приемов разрешения конкретных и типичных сложных педагогических ситуаций.

Как же рефлексивный дневник влияет на решение профессиональных задач будущего педагога? В процессе ведения рефлексивного дневника, студент может сформировать такие важные компетенции, как анализ происходящих событий, прогнозирование собственных результатов, умение планировать, распределение нагрузки, анализ полученного опыта. Способ структурирования содержания рефлексивного дневника, помогает при планировании собственной деятельности. Кроме того, поскольку речь идет о рефлексивном дневнике в образовательном процессе, он связывается с освоением профессиональных компетенций [2].

Таким образом, студент может отследить, что его ожидает в течение предстоящего семестра обучения, как ему лучше двигаться в рамках содержания событий, по ходу проведения событий отвечать на вопросы и логично отображать свои впечатления, эффект участия. Помимо этого, рефлексивный дневник, который используется в рамках обучения, предполагает, что он периодически будет просматриваться тьютором, с целью посмотреть, как тьюторант относится к тематике заданий, какие более интересны, это позволяет построить дальнейшую возможность работы с тьюторантом, исходя из обнаруженных особенностей.

Для составления рефлексивного дневника необходимо учесть следующее: 1) должен содержать образ цели – студент должен определиться сам (с помощью преподавателя) чего он хочет достичь в результате 2) носит рефлексивную направленность (осмысление своих интересов, своего настроения, уровень знаний; далее – чему новому научился, что узнал, что планирует узнать или планирует сделать, что изменилось в нем 3) дает возможность ребенку предложить свой вариант развития событий. Например, предложи, как можно научиться решать задачи нетрадиционным способом? Какое место лучше выбрать для обучения? Какая форма предпочтительна: мозговой штурм, деловая игра или решение практических заданий и ситуаций? Почему? 4) ориентирует или структурирует выбранное пространство; 5) включает ли задания, игровые задания, упражнения, которые гарантируют достижение цели и вариативны; 6) направляет, где можно найти дополнительную информацию. Не стоит также забывать, что содержание рефлексивного дневника в структуре представляет три составляющие: содержательную, деятельностную, процессуальную. Важно, чтобы дневник отображал эти части в равном объеме.

Главной трудностью, возникающей в образовательном пространстве, является изменение мотивов и намерений студентов, проявляемых в обучении. Группа обучающихся студентов, как раньше, отличается неоднородностью, в ней выделяются сильные и слабые студенты, а также средние студенты. Но сегодня многие студенты сильной группы теряют интерес к происходящему в вузе, а студенты «из отстающих» так и не проявляют его по одной и той же причине: содержание образования в вузе обращено к современным студентам в формах менее привлекательных, чем другие образовательные ресурсы, доступные им. Технология ведения рефлексивного дневника может быть направлена как на студентов, которые стабильно показывают определённые результаты, так как здесь происходит оценивание не того, как правильно студент запомнил очередной не очень интересный для жизни факт, некоторую дату или понятие, которое он вряд ли когда использует. Первоочередным является то, как хорошо студент может справиться с поставленной перед ним целью – анализировать, объяснять, логически обосновывать. Происходит выявление его внутреннего творческого потенциала. Творческая деятельность студентов, возникающая сегодня в высшем образовании пока остается «стихийным приобретением» для образовательного пространства вуза. Преподаватели признают элементы творчества как дополнительную составляющую образования, но часто затрудняются показать, в чём состоит это приобретение. А подчас реализация творческих намерений студентов мешает педагогу осуществлять образовательный процесс, и для того чтобы творческая деятельность и образовательная самостоятельность студентов стала полноценным компонентом содержания образования, необходимо выявлять и качественно оценивать их значение для отдельных этапов образовательного пути. Формат обучения с использованием рефлексивного дневника ориентирует нас на последние качественные изменения в современном высшем образовании, а именно использования деятельностного подхода [3]. Деятельностный подход в обучении означает для педагога отказ от традиции передавать студенту готовые знания, студент самостоятельно в процессе активной деятельности открывает новые знания, при этом повышается качество за приобретенные знания. Благодаря деятельности в процессе образования формируется личность и её способность к саморазвитию и самореализации.

Реализация деятельностного подхода в применении рефлексивного дневника приводит к конкретизации целевого, мотивационного и результативного компонентов обучения. В постоянно нарастающем процессе конкуренции среди различных источников информации и поставщиков образовательных услуг высшее учебное заведение выглядит менее выигрышно, если не выполняет требования мобильности и поиска активных форм и методов учета познавательных интересов студентов. В работе с рефлексивным дневником, под руководством тьютора, необходимо придерживаться следующей системы дидактических принципов:

1. Деятельностный подход – студент не получает знание в готовом виде, а принимает активное участие в учебной деятельности, и ее результат становится лично значимым; 2. Непрерывность – преемственность между всеми звеньями образовательного процесса в части технологий с учетом возрастного принципа; 3. Целостность – способствует формированию у студентов целостной картины окружающего мира, которая будет включать не только окружающую природу и общество, но и роль, место конкретного человека в социуме; 4. Принцип минимакса – вуз предлагает каждому студенту содержание образования на максимальном (творческом) уровне, и обеспечивает его усвоение на уровне, не ниже минимума (ФГОС); 5. Психологическая комфортность – стабилизация всех стрессообразующих факторов образовательного процесса. 6. Вариативность – помогает студентам ориентироваться в ситуации выбора в своей деятельности; 7. Творческий подход – ориентация всего

2. Соответствие занятия научным показателям: объективность, структурность, полнота, адекватность, доступность.

3. Формы и способы активизации умственной деятельности и активности детей (система вопросов, задачи, проблемные ситуации, организации дискуссии, ролевой игры и т. п.).

4. Психологический климат в группе (положительный, неустойчивый, отрицательный). Атмосфера открытости, гибкость тона взаимоотношений между педагогом и детьми.

5. Рефлексивный подход, анализ реакций аудитории на применяемые приемы общения с целью их коррекции по ходу занятия. Например, педагог осознал, что сформулировал свой вопрос не совсем понятно, потому что у детей возникло много встречных уточнений. Попытался переформулировать вопрос (разбить его на несколько частей, привести пример и др.).

6. Эмоциональное состояние в процессе занятия (от начала до окончания). Используемые способы эмоциональной саморегуляции.

7. Резюме: отслеживание полученного результата, совпадает ли с поставленной целью и задачами занятия. Описать методы фиксации результативности проведенного занятия.

Рассмотрим дневниковые записи студентов во время прохождения практики. Существуют различные виды рефлексивного дневника. Один из видов заполняется по мере осознания возникающих проблем. Образец его оформления содержится в табл. 1.

Таблица 1

Пример оформления рефлексивного дневника

Дата и вид работы	Проблема	Возможные варианты решения	Актуальные способы решения	Рекомендации самому себе
Наблюдение за деятельностью педагога в группе	Выделение главного	- фиксация наблюдаемого - запись на диктофон - запоминание увиденного	Составление условных обозначений и фиксация увиденного согласно УО	Составление таблицы с критериями и условными обозначениями
Составление плана-конспекта подвижной игры	соблюдение программных и методических требований	- использование литературы - заимствование из интернет-ресурсов - составление конспекта по схеме с опорой на программу	обращение к наставнику опора на образцы творческий подход	одинаковых ситуаций не бывает. Необходимо проявить творчество и создать свой опыт разработки методических материалов
Проведение открытого занятия	Боязнь выступить перед аудиторией	- не отрываться от конспекта - полагаться на помощь педагога - избегать нетипичных ситуаций - полагаться на интуицию и прибегать к творческим решениям	- хорошо знать ход занятия - применять творческий подход	Владеть эмоциями. Не бояться импровизации. Следовать логике решения методических задач
Анализ проведенного занятия	Нахождение собственных ошибок	- прислушаться к мнению выступающих - при самооценке опираться на некий образец	самоотчет	Положительно относиться к критике
Защита отчета по практике	Отсутствие опыта представлять результаты практики	- подготовить презентацию - подготовить доклад - подготовить портфолио	Подготовка выступления с презентацией	Кратко и лаконично выступить по плану

учебного процесса на творческое начало в каждом студенте. Полное отсутствие шаблонов в деятельности, только направления и советы, поощрение творческой активности студента. Подводя итог, можно сказать, что современные темпы изменения общества, задают новые образовательные форматы. Новая парадигма образования строится на основе того, что студент должен действовать самостоятельно, чтобы добиться большего результата в своем обучении, а педагог осуществлять управление его обучением, т. е. мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать его образовательную деятельность [4].

Важной составляющей является проведение занятий во время прохождения практики. Предлагаем схему ретроспективного анализа собственного занятия.

По представленной ниже схеме студент-практикант анализирует каждое из проведенных им занятий (пробных и зачетных, предусмотренных в содержании по практике, обязательным минимумом и превышающим его).

1. Готовность к занятию (теоретическая подготовка, осознание целей и задач занятия, внутренняя готовность к их реализации).

В процессе нашего исследования был использован рефлексивный дневник, направленный на конкретные образовательные цели. Среди этих целей были такие как: развить познавательный интерес, а именно уровень формирования навыка познавательного интереса, может стать направленностью личности, когда под влиянием познавательного интереса меняется весь образ жизни студентов, студент обладает навыками аргументированно рассказать, что ему интереснее всего, обладает сильной мотивацией на получение знаний. Мы предлагаем студентам вести рефлексивный дневник, в который они заносят свои, проблемы, личностные переживания, размышления. Мы учим их использовать алгоритм размышлений над своими проблемами и переживаниями, фиксировать свои личные достижения [2].

Студент также участвует в формировании собственной оценки по практике. Выполнение обязательного минимума практикантом обеспечивает ему положительную оценку. Для того чтобы получить более высокий балл, студент должен продемонстрировать степень своей мотивированности в профессиональной деятельности, свою инициативу и самостоятельность, умение выделять и решать конкретные профессиональные задачи.

Библиографический список

1. Алюшин А.П. Политическая философия Гарольда Лассуэлла: критический анализ. *Политический процесс и политическое сознание*. Москва: ИФ АН СССР, 1984: 37 – 69.
2. Гасанова Д.И. Рефлексивные технологии формирования познавательной активности на разных возрастных этапах: *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 5.
3. *Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум*. Составитель Г.С. Пьянкова. Красноярск, 2012.
4. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. Москва, 2004.

References

1. Alyushin A.L. Politicheskaya filosofiya Garol'da Lassu'ella: kriticheskij analiz. *Politicheskij process i politicheskoe soznanie*. Moskva: IF AN SSSR, 1984: 37 – 69.
2. Gasanova D.I. Refleksivnye tehnologii formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti na raznyh vozrastnyh `etapah: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 5.
3. *Lichnostnaya i professional'naya refleksiya: psihologicheskij praktikum*. Sostavitel' G.S. Pyankova. Krasnoyarsk, 2012.
4. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: uchebnoe posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 378

Egorova Yu.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Acting Dean, Head of Department of General Education Disciplines, Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia), E-mail: egorova333@rambler.ru
Sinkina E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Deputy Director for Educational and Social Affairs, Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia), E-mail: sinkina.eug@yandex.ru
Zotova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia), E-mail: mansi80@mail.ru
Genhareva Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia), E-mail: genvar@mail.ru

FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE ENGINEERING OF THE WAYS OF COMMUNICATION IN THE STUDY OF GENERAL EDUCATIONAL DISCIPLINES. This article discusses a problem of the development of general cultural competencies of an engineer of railway transport in the conditions of the educational environment of a university. Formation of general cultural competencies by the authors is analyzed when studying general education disciplines. Along with the solution of cognitive problems in the study of general education disciplines, the researchers study the patterns and trends in the development of science in the world, which contributes to critical thinking, perception of problems and processes of social life. The authors propose techniques and methods for the formation of common cultural competencies. Particular attention is paid to the modeling of situations of professional activity in the study of general subjects.

Key words: competence, general cultural competence, general education disciplines.

Ю.Н. Егорова, д-р пед. наук, проф., и.о. декана, зав. каф. «Общеобразовательные дисциплины», Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, E-mail: egorova333@rambler.ru
Е.В. Синкина, канд. филол. наук, доц., зам. директора по воспитательной работе и социальным вопросам, Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, E-mail: sinkina.eug@yandex.ru
Т.А. Зотова, канд. пед. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, E-mail: mansi80@mail.ru
Ю.А. Генhareва, канд. пед. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, E-mail: genvar@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В данной статье рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций инженера железнодорожного транспорта в условиях образовательной среды вуза. Формирование общекультурных компетенций авторами рассматривается при изучении общеобразовательных дисциплин. Наряду с решением познавательных задач при изучении общеобразовательных дисциплин нами рассматриваются закономерности и тенденции развития науки в мире, что способствует критичности мышления, восприятию проблем и процессов общественной жизни. Авторами предложены приемы и методы формирования общекультурных компетенций. Особое внимание отводится моделированию ситуаций профессиональной деятельности при изучении общеобразовательных дисциплин.

Ключевые слова: компетенция, общекультурная компетенция, общеобразовательные дисциплины.

С переходом высших учебных заведений на компетентностную модель выпускника, образовательный процесс ориентирован на овладение общекультурными, профессиональными, общепрофессиональными компетенциями. В данной статье мы рассматриваем формирование общекультурных компетенций будущего инженера путей сообщения при изучении общеобразовательных дисциплин.

Подготовка специалиста заключается не только в освоении профессиональных навыков, но и возможностью реализовывать личностные качества, как в профессии, так и социальной сфере, осознавать социальную значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, понимать необходимость постоянного совершенствования, проявлять конкурентоспособность на рынке труда и готовность к социальной и профессиональной мобильности. С точки зрения компетентностного подхода, уровень образованности специалиста определяется способностью самостоятельно решать задачи и проблемы различного уровня сложности на основе имеющихся знаний, т. е. внимание акцентируется на способности применения полученных знаний, умений и навыков в конкретных ситуациях.

Общекультурные компетенции обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности инженера в широком социальном, культурном, экономическом контекстах. Подготовка современного инженера сложна и многоаспектна. Эффективная деятельность инженеров во многом зависит от овладения ими общекультурными компетенциями, обеспечивающими возможность продуктивных контактов с людьми, живого обмена информацией, выработку стратегий взаимодействия в профессиональном коллективе, взаимодействие в команде специалистов, партнеров.

Опыт работы в техническом вузе показывает, что студенты нередко испытывают значительные затруднения в освоении гуманитарных дисциплин, что является следствием недостаточно систематизированной работы по формированию общекультурных компетенций будущих инженеров [1].

Рассмотрим распределение формируемых общекультурных компетенций в соответствии с изучаемыми общеобразовательными дисциплинами на кафедре «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения на примере учебного плана специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов» (табл.1).

Таблица 1

Общекультурные компетенции при изучении общеобразовательных дисциплин

Код компетенции	Формулировка	Общеобразовательные дисциплины
ОК-1	способностью демонстрировать знание базовых ценностей мировой культуры и готовностью опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии, владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	Культурология
ОК-2	способностью логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения, умением отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений	Русский язык и культура речи
ОК-3	владением одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного	Иностранный язык
ОК-4	способностью уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, умением анализировать и оценивать исторические события и процессы	История Религии мира
ОК-5	способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, разрабатывать алгоритмы их реализации и готовностью нести за них ответственность, владением навыками анализа учебно-воспитательных ситуаций, приемами психической саморегуляции	Психология и педагогика
ОК-6	готовностью использовать нормативные правовые акты в своей профессиональной деятельности	Правоведение
ОК-7	готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе на общий результат, способностью к личностному развитию и повышению профессионального мастерства, умением разрешать конфликтные ситуации, оценивать качества личности и работника, проводить социальные эксперименты и обрабатывать их результаты, учиться на собственном опыте и опыте других	Социология
ОК-8	способностью осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладанием высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности	Социология
ОК-9	способностью понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, готовностью быть активным субъектом экономической деятельности	Экономика
ОК-10	способностью к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни	Политология
ОК-11	способностью использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач	Философия
ОК-12	способностью предусматривать меры по сохранению и защите экосистемы в ходе своей общественной и профессиональной деятельности	Экология

При изучении дисциплины «История» (ОК-1) студенты изучают исторические процессы и закономерности, систематизируют ранее полученные знания, но и принимают участие в ежегодных конкурсах: Всероссийский конкурс проектов патриотической направленности среди студентов транспортных вузов «Россия начинается с тебя», Всероссийский конкурс-эссе «Кто он, герой нашего времени?». Ежегодно наши студенты становятся победителями в этих конкурсах. Опыт участия в подобных мероприятиях формирует самостоятельность и критичность мышления, способность к восприятию и адекватной интерпретации проблем и процессов общественной жизни. Эти качества необходимы для личностной ориентации молодого специалиста в современном мире, как условие свободного выбора своих мировоззренческих позиций, осознанного участия в жизни государства и общества. Также в рамках освоения дисциплины «История» обучающиеся посещают музеи города Оренбурга, что способствует ознакомлению с базовыми ценностями мировой культуры и развивает готовность опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии.

При изучении дисциплины «Иностранный язык» и освоении ОК-3 студенту предоставляется возможность овладеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного. Для современного инженера освоение данной компетенции является важной, так как способность рассматривать актуальную профессиональную информацию с точки зрения не только отечественного, но и зарубежного аспекта, представляется неотъемлемой частью компетенций специалиста-транспортника, стремящегося идти в ногу со временем в рамках исполнения должностных обязанностей.

Значительную роль в формировании общекультурных компетенций инженера путей сообщения играет учебная дисциплина «Психология и педагогика» (ОК-5), задачи преподавания которой, лежат не только в познавательной, но и в ценностно-мотивационной, аксиологической, коммуникативной плоскостях. В результате освоения материала данной дисциплины студенты приобретают опыт выстраивания взаимоотношений, разрешения конфликтных ситуаций. Изучение данной дисциплины может служить мощной мотивацией к дальнейшему саморазвитию и профессиональной самореализации. Участие студентов в тренингах «Эффективное общение», «Введение переговоров», «Формирование имиджа», «Как найти работу» и других способствовало развитию умения правильного выбора стратегии ведения переговоров в проблемной ситуации, осу-

ществлению общения при правильно построенной модальности обращения к собеседнику, развитию умения рефлексировать, осуществлять оптимальный выбор средств и форм организации своей деятельности с учётом требований социума, развивать собственную стратегию поведения на рынке труда и образовательных услуг.

Развитию коммуникативных умений, социально-ролевого поведения способствовали ролевые игры, позволившие студентам обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной или профессиональной ситуации. Участие в ролевых играх, раскрывающих специфику будущей профессиональной деятельности в различных структурных подразделениях ОАО «РЖД», помогало студентам обрести опыт эмоционального взаимодействия с другими в личностных и профессионально значимых ситуациях; установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению; развивать умения правильно выбрать эффективную коммуникативную позицию в контактах с различными людьми, следовать в своем поведении принципам профессиональной этики, оценить сильные и слабые стороны тактики своего профессионального поведения в данных ситуациях [2].

Деловые игры, заключающие в своей структуре форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, в отличие от ролевых игр, выдвигали на первый план аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности определенных должностных лиц в системе структурных подразделений ОАО «РЖД».

Моделирование в учебной деятельности студентов ситуаций профессиональной деятельности будущего специалиста железнодорожной отрасли позволяло ввести содержание будущего труда в контекст реальных учебных и жизненных отношений, а следовательно, способствовало не только усвоению и творческому применению знаний, но и принятию их как средств профессионально и личностно значимой деятельности. Таким образом, обучение осуществлялось одновременно в двойном контексте: в контексте профессиональной и контексте жизненной ситуации студента.

Моделирование возможных неординарных ситуаций в деятельности специалиста железнодорожной отрасли на учебных занятиях помогало студентам в

формировании умений безопасного поведения в дорожно-транспортных ситуациях. Осознание высокой значимости мотива безопасности являлось мощным фактором в формировании умений предвидения, прогнозирования и ликвидации опасных ситуаций как с позиции профессионала ж/д отрасли, активного деятеля, а также с позиции определения и минимизирования опасности и создания условий комфорта для участников движения [3].

В ходе изучения дисциплины «Культурология» (ОК-1) студенты – будущие инженеры путей сообщения знакомятся с общими теоретическими представлениями о характере и специфике концепций теории религии, с процессом зарождения религиозных верований в обществе, факторами и условиями, способствовавшими этому, различными типами и формами религий, их взаимосвязи и возможности а также границы влияния на развитие общества в прошлом и на современном этапе, формируются представления о религиозной политике в России на различных исторических этапах, выявляются наиболее существенные и значимые события в государственно-церковных взаимоотношениях в Российской империи, СССР и РФ в XX веке, определяется значение религиозных организаций в современной России, формируется толерантное отношение к различным религиозным культурам.

Важным в развитии данной компетенции является организация дискуссии. Дискуссия может быть организована как в ходе проведения лекционного, так и в ходе практического занятия. Для эффективного хода дискуссии обучающиеся могут быть поделены на группы, отстаивающие разные позиции по одному вопросу. Преподаватель контролирует течение дискуссии, помогает обучающимся подвести её итог, сформулировать основные выводы и оценивает вклад каждого участника дискуссии в соответствии с критериями.

В условиях глобального возникшего экологического кризиса, необходимость его преодоления предполагают включение экологических критериев в качестве обязательных и приоритетных для всех отраслей человеческой деятельности. Реализация стратегии инновационного развития России в сложившихся обстоятельствах требует подготовки кадровых ресурсов, нацеленных на оптимизацию взаимоотношения человека и природы, повышение экологической безопасности на основе передовых отечественных и зарубежных достижений. С целью экологического образования (ОК-12) инженеров путей сообщения происходит формирование социально активной личности с высокой экологической культурой, личности, ориентированной на непрерывное саморазвитие, способной не только адаптироваться к быстро меняющимся социально-экологическим

условиям, но и отчетливо осознающей последствия предпринимаемых действий и обладающей чувством ответственности современников перед потомками за свое экологическое поведение. К показателям сформированности экологической компетентности студентов вуза – будущих инженеров относятся: способностью предусматривать меры по сохранению и защите экосистемы в ходе своей общественной и профессиональной деятельности [4].

Таким образом, общеобразовательные дисциплины в структуре образовательной программы подготовки инженера путей сообщения направлены не только на овладение знаниями в области конкретных наук, но и на становление личности, осознающей значение своих профессиональных и социальных функций, имеющей устойчивое позитивное отношение к своим общественным обязанностям, нацеленной на совершенствование и развитие общества.

Важным условием формирования общекультурных компетенций является использование интерактивных технологий в преподавании дисциплин, которые повышают мотивацию к изучаемому материалу, делают материал более доступным для восприятия. На кафедре «Общеобразовательные дисциплины» учебный материал размещен в электронной образовательной среде на базе Moodle. Что делает материал доступным каждому студенту в удобное для него время, используются различные формы изучения материала: тестовые задания, лекции, представлены учебные видео ролики и презентации. Со студентами ведется обратная связь в виде контроля выполнения заданий. Это позволяет получить результат по группе, отследить успеваемость каждого студента [5].

Преподавателями кафедры ведется активная работа по вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность. Проводятся дискуссии, деловые игры, мини-конференции, используется проблемное обучение. Такие методы открывают новые возможности для развития познавательных способностей студентов: памяти, мышления, воображения, для активизации творческой инициативы.

Таким образом, молодому специалисту в современном обществе необходимо быть готовым к деятельности в постоянно меняющихся экономических и социальных условиях, к непрерывному обучению в течение всей жизни. Он должен уметь быстро анализировать информацию, принимать творческие решения, обладать коммуникативными навыками. Все это входит в состав общекультурных компетенций, формирование которых является одной из важнейших задач высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. *Социально-экономические и психолого-педагогические основания инноваций в железнодорожной отрасли*: монография. Архипов А.А., Егорова Ю.Н., Конова М.А., Малахова О.Ю., Нецымайлло К.В., Островая В.В., Панина Д.С., Пузиенко Ю.В., Синкина Е.В., Чехонадская Ю.А. Самара. Оренбург, 2015.
2. Егорова Ю.Н., Анпилогова Л.В., Пак Л.Г. и др. *Реализация инновационного потенциала современных технологий в социальной сфере*. Оренбург: ОИЭИК, 2011.
3. Егорова Ю.Н., Анпилогова Л.В., Пак Л.Г. *Социально-педагогические аспекты подготовки будущего специалиста в вузе*. Оренбург: ОИЭИК, 2008.
4. Зотова Т.А. *Формирование профессиональной ответственности студента*. Самара: СамГУПС, ОРИПС, 2014.
5. Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А. Использование инновационных технологий в формировании общекультурных компетенций будущего инженера путей сообщения *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество*. 2018. Чебоксары, 20 – 23 августа 2018: 267 – 268.
6. Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А. Электронная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студента железнодорожного вуза. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2018; 2 (33): 21 – 26.

References

1. *Social'no-ekonomicheskie i psihologo-pedagogicheskie osnovaniya innovacij v zheleznodorozhnoj otrasli*: monografiya. Arhipov A.A., Egorova Yu.N., Konova M.A., Malahova O.Yu., Necymajllo K.V., Ostrovaya V.V., Panina D.S., Puzienko Yu.V., Sinkina E.V., Chehonadskaya Yu.A. Samara. Orenburg, 2015.
2. Egorova Yu.N., Anpillogova L.V., Pak L.G. i dr. *Realizaciya innovacionnogo potentsiala sovremennykh tehnologii v social'noj sfere*. Orenburg: OI'EiK, 2011.
3. Egorova Yu.N., Anpillogova L.V., Pak L.G. *Social'no-pedagogicheskie aspekty podgotovki buduschego specialista v vuze*. Orenburg: OI'EiK, 2008.
4. Zotova T.A. *Formirovanie professional'noj otvetstvennosti studenta*. Samara: SamGUPS, OriPS, 2014.
5. Egorova Yu.N., Genwareva Yu.A. Ispolzovanie innovacionnykh tehnologii v formirovanii obschekul'turnykh kompetencij buduschego inzhenera putej soobscheniya *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obschestvo*. 2018. Cheboksary, 20 – 23 avgusta 2018: 267 – 268.
6. Egorova Yu.N., Genwareva Yu.A. *Elektronnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studenta zheleznodorozhnogo vuza. Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2018; 2 (33): 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 18.12.18

УДК 378.016

Goncharova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of TEFL and Business Communication, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: v-goncharova@yandex.ru

Abramova G.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ab.galina@gmail.com

GETTING SOCIALIZED IN A CITY: CHALLENGING PEDAGOGICAL EDUCATION? The article grounds the necessity to design related educational products for secondary and higher education within a present-day tendency to integrate social cultural resources of the city and the subject sphere of education. The main goal of that is building existential competence of learners to design and process creative interaction with the social environment (within the city of Moscow, in particular) as well as building urban multilateral thinking. This goal is considered to be paramount for professional teacher-training education. To exemplify the article presents the analysis of the experimental course of social cultural practice in Moscow City Pedagogical University for the first year Bachelor students, majoring in Pedagogy.

Key words: pedagogical (teacher-training) education, social cultural practice, social cultural resources of a city, existential competence.

В.А. Гончарова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: v-goncharova@yandex.ru

Г.С. Абрамова, канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ab.galina@gmail.com

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В МЕГАПОЛИСЕ: ВЫЗОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ?

В контексте современных тенденций к интеграции социокультурных ресурсов городской среды в предметное поле образования обосновывается актуальная необходимость разработки соответствующих образовательных продуктов для школы и вуза. Основной задачей при этом является формирование экзистенциальной компетенции учащихся проектировать и осуществлять творческое взаимодействие с социальной средой (в частности, московского мегаполиса), а также формирование урбанистического многомерного мышления. Для профессионально-педагогического образования такая задача является первостепенной. В качестве примера анализируется опыт экспериментального курса социокультурной практики для студентов 1 курса педагогического бакалавриата на площадке ГАОУ ВО МПГУ.

Ключевые слова: педагогическое образование, социокультурная практика, социокультурные ресурсы городской среды.

Современное социоглобальное пространство, размежеванное на локальные проявления глобального мировидения, все чаще рассматривается в плоскости мегаполиса как новой формы и философии экзистенции общества. Становясь ключевой формой организации социокультурных ландшафтов, город интегрирует человека, культуру и общество в сложном сопряжении смыслов, прописывающих преодоление традиционных национально-культурных барьеров в открытой системе мира городов. При этом город становится эпицентром трансляции основных смыслов цивилизационного своеобразия современности, включая сетевую форму взаимодействия, многозадачность, метапредметность и спонтанность деятельности, виртуально-информационный характер экзистенции, онтологическую и эпистемологическую нестабильность, гибридизацию профессий и тотальный императив проектирования как способ трансформации, творчества и (в том числе) личностной самореализации. Иначе говоря, «современные тенденции развития общества и образования требуют обращения к личности специалиста: его мотивационной, смыслообразующей и целеполагающей сфере, учету того факта, что личность и специалист – феномены неразделимые» [1, с. 31].

Будучи главной площадкой для социализации и культурного созидания, современный город возвращает персоналию нового типа – жителя мегаполиса – как своеобразной вариации феномена глобальной идентичности. Как следствие, становится новая онтология человека, пересмысляющая принципы воспитания, образования и профессионализации личности, исходящая из новой палитры возможностей городской среды. Каковы характер и основания интеграции системы образования в развитие подобного проекта урбанистического бытия и каковы практические механизмы этой интеграции? Отвечая на столь масштабный вопрос, в основу статьи положена попытка сформулировать лишь основные тезисы с позиций анализа целей школьного образования и, обуславливающего его, высшего педагогического образования в проекции на особенности социализации в современном (московском) мегаполисе, а также рассмотреть возможный способ их интеграции на примере конкретного учебного продукта.

Тезис 1. Обновление школьного образования: курс на городскую среду

Москва как один из крупнейших мегаполисов мира в этой связи представляется статусным местом для инициации подобных смыслов. В частности, недавно поставленная мэром Сергеем Собяниным перед сообществом директоров московских школ задача разработать стратегию московского образования до 2025 г. предполагает в качестве основного смыслового ориентира принципиальную интеграцию образования и социокультурного пространства мегаполиса, редактируя функциональную миссию учителей до новой роли «наставников и путеводителей детей по безбрежному морю образовательных возможностей, которые предлагает современный город» [2]. Смысловая поддержка данной инициативы прослеживается в соответствующей Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г., в число задач которой входит: «создание условий для повышения ресурсного, организационного, методического обеспечения воспитательной деятельности и ответственности за ее результаты; формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей; формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности» [3], пр. Более того, инструментальное содействие воплощению этой идеи частично реализуется в проекте Московской электронной школы (МЭШ), потенциально обуславливающей возможность создания общего контура социокультурного ресурса мегаполиса и школьного образования.

Проектирование подобной личностно-деятельностной сопричастности человека и социокультурной среды мегаполиса отражено в нормативных документах образования. В системе требований к личностным, метапредметным и предметным результатам среднего общего образования обозначены широкие контуры социализации и возможностей многоаспектного взаимодействия выпускника с социогуманитарным потенциалом городской среды, становящейся основным ресурсом личностной самореализации. Так, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО от 17 мая 2012 г., № 413) требования к личностным результатам предполагают способность творческого интерактивного построения учащимися своей образовательной и профессиональной судьбы в проекции на внешнее социальное пространство, включая «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, способность к осознанию российской граждан-

ской идентичности в поликультурном социуме», а также, в частности, «готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности» [4].

Требования к метапредметным результатам фокусируют внимание на способности учащихся интегрировать и продуцировать индивидуальную деятельность в контексте деятельности социальной в плане непрерывной межличностной коммуникации и обоюдного смыслотворчества, ориентируя на «способность использовать универсальные учебные действия в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками социальной деятельности», а также «умение использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях; умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты; готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности; умение определять назначение и функции различных социальных институтов» [4] и пр. На уровне предметных результатов от выпускников ожидается способность применять «освоенные виды деятельности по получению нового знания», преобразовывать это знание в «социально-проектных ситуациях» [4], пр. Учитывая, что «предметные результаты освоения интегрированных учебных предметов ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе» [4], очевиден акцент на способности преобразовывать социальную реальность с учетом возможностей интегрированного подхода к знанию и метапредметного мышления.

Обобщая целеполагание среднего общего образования российского школьника, представляется возможным усмотреть осевые смыслы современной модели образования и социализации личности в таких ее качествах, как способность к информационно-социальному взаимодействию, межличностной коммуникации и метапредметному мышлению. Иными словами, выявленные смыслы среднего образования масштабируют его интегративный результат до многоаспектной способности личности взаимодействовать с многомерной социальной средой, средоточием которой сегодня выступает город. При этом такое взаимодействие предполагает именно творческую инициативу проектировать среду, а не адаптироваться к ней. Насколько замышление таких результатов, однако, соответствует реальным педагогическим возможностям?

Тезис 2. Педагогическое образование для города: теоретические предпосылки

Возможности учителя должны отражать потребности ученика. Профессиональные задачи, к решению которых должен быть готов выпускник бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», закладывают аналогичные смыслы деятельности по взаимодействию с социальной средой, предполагая, в частности, «обеспечение образовательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей; организацию взаимодействия с общественными и образовательными организациями; формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий; осуществление профессионального самообразования и личностного роста; проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы; моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры; изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организацию культурного пространства; разработку и реализацию культурно-просветительских программ для различных социальных групп» [5], пр. Как следствие, соразмерные задачам компетентностные характеристики выпускника предполагают способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4); осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5); готовность к вза-

имодельство с участниками образовательного процесса (ПК-6); проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13)» [5].

Таким образом, закладывая ресурсные основы для реализации Стратегии московского образования, смыслы профессионально-педагогической подготовки означают те же ориентиры на социализацию учащихся в широком образовательно-культурном контексте посредством обеспечения коммуникативного взаимодействия. При этом *целевой доминантой в контексте педагогического образования представляется способность проектировать и конструировать ту многомерную социальную среду мегаполиса, с которой взаимодействуют учащиеся*. Главным вызовом при этом традиционно остается аспект практической реализации.

Тезис 3. Педагогическое образование для города: от теории к практике

Но именно практика актуализирует поставленный вызов, обостряя во многом распространенную еще проблему декларативности нормативных требований к образованию. «Современная школа нуждается в специалистах-практиках, а не теоретиках, в профессионалах, обладающих инновационным стилем педагогической деятельности и педагогическим мышлением, готовностью принимать творческие решения и создавать новые ценности» [6, с. 63]. Первый опыт реализации социокультурной практики студентов педагогических профилей, введенной в учебные планы образовательных программ в Московском городском педагогическом университете в 2017 году, может стать перспективным примером интеграции новой социокультурной урбанистической реальности с содержательными механизмами системы образования, обеспечивая при этом целевую корреляцию профессионально-педагогического и среднего образования, то есть преемственность между подготовкой учителей и социальным запросом на выпускника школы.

Будучи ориентирована на студентов первого курса, социокультурная практика, в целом, направлена на формирование понятийного и активного контуров взаимодействия студента-будущего учителя московских школ с социокультурным ареалом мегаполиса, а также, как следствие, на анализ и моделирование перспективной проекции такой среды как образовательного ресурса (для контингента школьного образования и для собственного профессионального самообразования).

Цель социокультурной практики заключается в формировании понимания студентами педагогического бакалавриата возможности и необходимости интегрировать социокультурный потенциал городской столичной среды в практику образовательно-педагогической деятельности и, в частности, в практику иноязычного образования школьников, на основе опыта исследования социокультурных и образовательных ресурсов города Москвы.

В связи с этим задачи практики включают:

- знакомство обучающихся с основами социокультурного пространства города с точки зрения пространственных характеристик и структурой социокультурной среды города;
- освоение механизмов коммуникации внутри городского пространства;
- овладение навыками быстрого вхождения в коммуникативные структуры города, а также быстрого создания собственных коммуникативных структур;
- овладение навыками социальной активности и социопрограммной мобильности;
- овладение навыками построения исследования для изучения городского пространства, инициации и реализации проектов для развития социокультурного пространства столичного мегаполиса;
- приобретение опыта взаимодействия с городской социокультурной средой; опыта самостоятельной поисковой работы (эмпирического исследования), а также первичного анализа и оформления материалов эмпирического исследования.

В течение всего года работа студентов разделяется на два этапа согласно двум семестрам; студентам предлагается разный репертуар тем и, соответственно, разное содержание заданий. Примечательно, что все задания составлены с учетом будущей профессии студентов и направлены на изучение городского пространства города применительно к их будущей педагогической деятельности.

Так, студентам предлагаются на выбор в качестве предмета (темы) для аналитического исследования культурно-образовательная деятельность московских театров, музеев, лекториев, клубов английского языка и читательских сообществ.

В частности, к примеру, анализ культурно-образовательной деятельности театров Москвы предполагает два этапа работы: диагностический и обобщенно-аналитический. На диагностическом этапе студенты должны: 1) проанализировать репертуар небольших московских театров с точки зрения привлекательности их репертуара и составить выборку театров для дальнейшего подробного анализа; продумать критерии выбора, для предоставления репрезентативных выводов; 2) установить контакт с несколькими театрами с целью изучения репертуара; 3) разработать критерии анализа театров, исходя из задач практики; подвергнуть репертуар выбранных театров статистическому анализу по данным критериям; 4) проанализировать характер спектаклей, их тематику и тенденции в выборе тем, целевую аудиторию; 5) определить наличие тематики представленности образа учителя и ценности образования вообще (образа учителя английского языка, в частности).

На аналитическом этапе студенты должны обобщить результаты работы и 1) составить ряд дайджестов о театральных событиях в городе с учетом анализа представленности в них образа учителя и ценности образования; 2) проанализировать театральную афишу Москвы уже с позиции учителя, в том числе и иностранного языка (например, обратить внимание на фестивали иностранных театров, переводные пьесы, трансляции спектаклей зарубежных театров, пр.); 3) посетить один спектакль, наиболее соответствующий критериям выборки; написать рецензию на спектакль, анализируя характер представленности в нем образа учителя, в частности, учителя английского языка.

Аналогичным образом, сочетая последовательность диагностики и анализа, организуется работа студентов в рамках тем изучения московских музеев, лекториев и сообществ / клубов любителей английского языка.

По результатам первичного опыта проведения данной практики следует отметить перспективность данного вида практики для студентов-бакалавров первого курса. Для них как будущих педагогов опыт практики позволил пересмотреть привычный ракурс видения городского пространства. Исходя из задачи – изучить социокультурные ресурсы города с точки зрения их пластического сочетания со спецификой будущей профессии – студенты предложили новые решения использования таких ресурсов в смысле интеграции всего процесса обучения школьников в социокультурную среду московского мегаполиса. Опыт социокультурной практики также показал, что городское пространство само по себе вдохновляет на постановку более актуальных, интересных и проблематичных задач культурно-образовательного характера.

Учитывая результаты социокультурной практики в плане реализации урбанистического вектора московского образования, значимая перспектива развития такого первичного опыта видится в интеграции задач социокультурной и педагогической практики студентов-бакалавров и возможности обеспечить содержательную преемственность обеих практик в процессуальной модели формирования профессионально-методической компетенции. Впрочем, интеграция обеих практик обуславливает уже иной теоретический уровень осмысления результата...

Тезис 4. И снова к теории...

Замышляя в теории принципиальную интеграцию образовательных и социокультурных институтов в единоресурсной системе городской среды, нормативные требования к результатам школьного образования, а также опыт изложенного практического ответа профессионально-педагогической подготовки на внешний стратегический запрос вместе конструируют новое философское измерение образования, главным в котором является со-действие и со-творчество человека и среды. При этом главным ориентиром становится развитие интеллектуальной автономии и многомерности мышления, способного конструктивно адаптироваться, взаимодействовать и преобразовывать культурно и информационно-ресурсную среду как пространства личностной социализации. Иными словами, *речь идет о выстраивании своего рода урбанистического мышления как способности проецировать личностное развитие и образование на контекст экзистенциального взаимодействия с социокультурной средой (мега)полиса*. При новом понимании стратегии образования естественным образом адаптируются и тактики, обуславливая новую ролевую модель современного учителя, осуществляющего социокультурную навигацию ученика в информационной беспредельности современного бытия, конструируя устойчивую и очевидную систему ценностно-смысловых маяков личностной онтологии учащихся. Отмечается, что сегодня «одна из профессиональных функций преподавателя вуза – социокультурная – реализуется в том случае, когда он становится проводником студенчества в культурно-образовательное пространство города» [7, с. 67].

Город в этом контексте выступает своего рода герменевтическим кругом миро- и самопознания, ведущего путем коммуникативного поиска к восприятию сферности пространства собственной образовательной и профессиональной социализации, обуславливая со-развитие личности и социальной среды. Как результат, социальная характеристика личности становится наполненной особым смыслом, в котором беспредельность возможностей исключает беспредел выбора.

Как форма целесообразной педагогической подготовки, способствующая потенциальной способности учителя транслировать образовательно-культурный опыт городской жизни, социокультурная практика вписывает социокультурное городское пространство в рефлексивные контуры индивидуальной социализации, в результате чего последняя, в свою очередь, преобразуется в процесс коммуникативного со-творчества (и профессионального смыслотворчества).

Изложенный пример социокультурной практики, обуславливающей действенное сопряжение актуальных задач школьного образования и соответствующей педагогической подготовки учителей, расширяет возникающее дискуссионное пространство по поводу утверждения новых смыслов и механизмов системы московского образования. При этом именно Московский городской педагогический университет, ре-транспирующий и *созидающий* педагогические традиции современности, естественно может стать центром *разработки и развития концептуально новых методологических основ образовательного взаимодействия с городской средой*, строить образовательную проекцию интерактивного со-бытия личности и социокультурной ресурсной среды столичного мегаполиса. Предпосылки есть. И, может быть, теория снова станет практикой.

Библиографический список

1. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Дулина Н.В., Топоркова О.В. Опорный университет: развитие сообщества студентов городской и региональной среды *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2018; 1: 30 – 35.
2. *Московское образование. Стратегия-2015. Сайт Сергея Собянина*. Available at: <https://tinyurl.com/yb9r7vnb>
3. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. (от 29 мая 2015 г., № 996-р)*. Available at: <https://tinyurl.com/yacsnp6f>
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (от 17 мая 2012 г., № 413)*. Available at: http://ipk.zabedu.ru/images/FGOS/FGOS_COO_s_изменениями.pdf
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (от 4 декабря 2015 г., № 1426)*. Available at: <http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/24-44.03.01.pdf>
6. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность *Высшее образование в России*. 2017; 12: 63 – 71.
7. Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Студенчество большого города *Высшее образование в России*. 2017; 8/9: 64 – 72.

References

1. Petrunova R.M., Vasil'eva V.D., Dulina N.V., Toporkova O.V. Opornyj universitet: razvitiye soobschestva studentov gorodskoj i regional'noj sredy *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly*. 2018; 1: 30 – 35.
2. *Moskovskoe obrazovanie. Strategiya-2015. Sajt Sergeya Sobyanina*. Available at: <https://tinyurl.com/yb9r7vnb>
3. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 g. (ot 29 maya 2015 g., № 996-r)*. Available at: <https://tinyurl.com/yacsnp6f>
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (ot 17 maya 2012 g., № 413)*. Available at: http://ipk.zabedu.ru/images/FGOS/FGOS_SOOS_izmeneniyami.pdf
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (ot 4 dekabrya 2015 g., № 1426)*. Available at: <http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/24-44.03.01.pdf>
6. Tumashova O.V. Metodicheskaya podgotovka budushchego uchitelya: pogruzheniye v professional'nyuyu real'nost' *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; 12: 63 – 71.
7. Ambarova P.A., Shabrova N.V. Studenchestvo bol'shogo goroda *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; 8/9: 64 – 72.

Статья поступила в редакцию 04.12.18

УДК 378.1

Dubakov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Practice of German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: rain.22@rambler.ru

THE FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETITIVENESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE FRAME OF SCIENTIFIC LABORATORY OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT. The article is dedicated to an analysis of possibilities of a scientific laboratory to form future foreign language teachers' methodological competitiveness. The author reckons that in connection with the changes ongoing in language education and the demands to the level of foreign language under study, the necessity of future foreign language teachers' methodological competitiveness does not give rise to doubt. In this case the scientific laboratory can be considered as a specially organized medium, directed to the extracurricular work of the students. The basic characteristics of future foreign language teachers' methodological competitiveness are revealed, possible effective directions of scientific laboratory in the formation of the competitiveness were defined. Research and contest types of activity and the opening of informal developing language unions belong to these directions.

Key words: methodological competitiveness, future foreign language teachers, scientific laboratory.

А.В. Дубаков, канд. пед. наук, доц. каф. теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: rain.22@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ВУЗА

В статье рассматриваются возможности вузовской лаборатории в формировании методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка выявления и анализа наиболее эффективных направлений научной лаборатории в формировании методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. В связи с происходящими изменениями в языковом образовании и требованиями, предъявляемыми к уровню языковых знаний, необходимость формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка не вызывает сомнения. В данном случае вузовская лаборатория может рассматриваться в качестве специально организованного пространства, ориентированного на внеаудиторную работу со студентами. В статье раскрыты существенные характеристики методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка, обозначены возможные направления лаборатории, обладающие эффективностью в формировании конкурентоспособности. К данным направлениям относятся научно-исследовательская и конкурсная деятельность, а также создание неформальных языковых развивающих объединений.

Ключевые слова: методическая конкурентоспособность, будущие учителя иностранного языка, научная лаборатория.

В условиях современной реальности важность изучения иностранных языков не подлежит сомнению. Сегодня появляется всё больше желающих овладеть тем или иным иностранным языком с личностными и профессионально-направленными целевыми установками. Тем не менее, несмотря на обозначенную тенденцию, фактический уровень знаний по иностранному языку у большинства выпускников общеобразовательных школ остаётся на невысоком уровне, а требования к содержанию обучения постоянно возрастают. Таким образом, наблюдается противоречие между высокими запросами и реальными образовательными результатами, что должно учитываться в организации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. От степени сформированности профессиональных характеристик будущих учителей во многом зависит уровень иноязычных знаний у подрастающего поколения. Для обеспечения результативности процесса обучения иностранному языку современный учитель должен обладать высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, принимать во внимание принцип аутентичности. Вместе с тем, учителю необходимо быть в курсе всех появляющихся инновационных лингводидактических тенденций, обладать глубокими знаниями об организационных особенностях процесса обучения и умениями его эффективной организации, знаниями различных технологий

обучения иностранному языку и алгоритмами их реализации на различных возрастных этапах, что во многом обеспечивает его профессиональные преимущества. Другими словами, современный специалист в области преподавания иностранного языка должен быть *методически конкурентоспособным*. Отправной точкой целенаправленного формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка является высшее учебное заведение. В данном случае необходима реализация комплекса мер, направленных на совершенствование различных сторон методической подготовки будущих учителей иностранного языка. В статье мы остановимся на анализе возможностей и направлении вузовской лаборатории в формировании методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка.

Конкурентоспособность изначально изучалась в рамках экономики. Здесь наблюдается её корреляция с запросами работодателя к специалисту, рынком труда. Сегодня феномен конкурентоспособности приобрёл статус междисциплинарного и рассматривается в контексте различных дисциплин, в том числе в психолого-педагогическом поле. Это связано с переносом многих экономических процессов в сферу образовательного процесса. В педагогике сегодня изучаются этапы подготовки конкурентоспособного учителя, закономерности и особенности

формирования педагогической конкурентоспособности. Несмотря на интерес исследователей к обозначенной теме, мы не засвидетельствовали достаточного количества работ, посвященных формированию конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка, не зафиксировали исследований, отражающих проблему формирования непосредственно методической конкурентоспособности. Понятийный анализ методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка был осуществлен нами ранее [1]. При раскрытии содержательных характеристик феномена во внимание принимались работы, посвященные анализу процесса формирования конкурентоспособности учителя в целом, и учителя иностранного языка в частности (Н.И. Амеленко, В.А. Комелина, Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев, В.Н. Мезинов, Е.М. Пахомова, О.Н. Садовникова и др.) [2; 3; 4; 5]. Вместе с тем, в качестве смыслового базиса выступали исследования, отражающие организацию методической подготовки будущих учителей иностранного языка (О.Н. Игна, И.В. Рахманов, Е.Н. Соловова, О.Л. Фельде и др.) [6; 7; 8; 9]. Для уточнения сущности методической конкурентоспособности будущего учителя иностранного языка остановимся на анализе конкурентоспособности в обобщенном аспекте.

Н.И. Амеленко считает, что конкурентоспособность напрямую взаимосвязана с рынком труда и трактуется в качестве совокупности характеристик, которые определяют позицию специалиста на рынке труда, позволяя претендовать на получение определенных вакансий в необходимой сфере деятельности. Конкурентоспособность определяется рядом личностных характеристик [10].

С.Ю. Лаврентьев, Д.А. Крылов, В.А. Комелина определяют конкурентоспособность учителя как динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, которое обладает определенными тенденциями развития, характеризуется комплексом сформированных личностных и профессиональных качеств, отражающих систему отношений человека к обществу, профессии, коллегам, самому себе. Педагогическая конкурентоспособность подразумевает наличие профессиональных знаний и адекватных способов поведения в условиях профессиональной деятельности. Конкурентоспособность целесообразно исследовать на уровне некоторых личностных качеств [11].

О.Н. Садовникова осуществляет детальный анализ конкурентоспособности специалиста. Автор полагает, что феномен целесообразно интерпретировать как комплекс интеллектуальных и физических качеств человека, его особенностей, которые необходимы для самостоятельного и результативного решения жизненных ситуаций, созданию лучших условий для осуществления взаимодействия с другими людьми и их опережения в аналогичной деятельности [12].

Раскрытые выше точки зрения указывают на существующий терминологический плюрализм. На наш взгляд, затруднительным сегодня является обозначение единого определения конкурентоспособности учителя иностранного языка. Это, прежде всего, связано с интенсивным развитием языкового образования и постоянно изменяющимися требованиями к учителю. Однако существует ряд универсальных характеристик, определяющих лингвометодическую успешность. Во-первых, методическая конкурентоспособность будущего учителя иностранного языка определяется высоким уровнем сформированности его методической компетентности, которая представляет собой совокупность знаний и умений. Наблюдаются случаи, когда учитель владеет профессиональным уровнем преподаваемого иностранного языка, но не может осуществить надлежащее проектирование и проведение урока. Методически конкурентоспособный учитель иностранного языка находится в курсе последних лингвометодических инновационных тенденций, знает несколько больше чем другие представители профессии, его подходы к обучению оригинальны и продуктивны, он может представить подтвердившие свою эффективность методические разработки.

Методическая конкурентоспособность также подразумевает наличие личностных качеств, благодаря проявлению которых учитель способен осуществлять образовательную деятельность на высоком уровне. Методически конкурентоспособный учитель иностранного языка всегда мотивирован к усовершенствованию своей профессиональной деятельности, творчески подходит к её осуществлению, заинтересован в высоких результатах. Для таких учителей также характерен высокий уровень рефлексии, профессиональная гибкость, постоянное самообразование, стремление к профессиональному росту. Таким образом, методическая конкурентоспособность учителя иностранного языка является комплексным образованием и раскрывается на когнитивном, деятельностном и личностном уровнях. Наличие методической конкурентоспособности указывает на ряд преимуществ учителя в лингвометодическом аспекте и определяет его профессиональную востребованность.

Осуществление процесса формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка должно начинаться в вузе. Именно здесь должна быть заложена прочная лингвометодическая основа, которая в дальнейшем определяет уровень методического развития учителя. Магистральной платформой формирования методической конкурентоспособности является учебная дисциплина «Теория и методика преподавания иностранного языка». Сама по себе она обладает достаточно скромными возможностями и является наиболее действенной при совместном функционировании с другими элементами системы лингвометодической подготовки – внеаудиторной работой и педагогической практикой. Более того, несмотря на все имеющиеся достижения, в организации дисциплины наблюдается определённый дисбаланс. На сегодняшний день не обозначены единые критерии к организационным аспектам дисциплины.

Исследователи отмечают, что в некоторых случаях наблюдается перевес теоретической части, а знания отличаются абстрактностью и отдаленностью от объективной реальности [13], в других случаях, особенно в последнее время, наблюдается преобладание практико-ориентированного подхода. Несмотря на его очевидную значимость, не нужно забывать, что любая лингвометодическая практика всегда строится на теории. Для подготовки действительно конкурентоспособных учителей иностранного языка необходим критический анализ существующих подходов к организации методической подготовки, принятие во внимание каждого её элемента, интеграция положительного опыта.

Следуя логике принципа дополненности, мы считаем, что система методической подготовки будущих учителей иностранного языка должна быть как можно более вариативной. Здесь действенными возможностями обладают научные единицы вуза, а именно научные лаборатории. Как правило, лаборатория функционирует на уровне кафедры или факультета. В рамках лаборатории разрабатывается отдельное направление или серия актуальных проблем. В лингвометодических научных лабораториях изучаются актуальные тенденции преподавания иностранного языка, передовой методический опыт, создаются собственные методические разработки. Лингвометодическая лаборатория представляет собой развивающее пространство, организованное, в том числе, для деятельности студентов. В работе лаборатории могут участвовать студенты, проявляющие интерес к научно-исследовательской деятельности и имеющие серьезные планы заниматься ей в будущем.

Для обозначения механизмов вузовской лаборатории как средства формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка остановимся на конкретном описании её деятельности и эффективных в данном плане направлений. Научная лингвометодическая лаборатория «Технологии и методики обучения английскому языку» на кафедре теории и практики германских языков Шадринского государственного педагогического университета была создана в 2008 году. За время её функционирования сотрудники осуществляют деятельность в следующих направлениях:

1. Работа над серией научных проектов по актуальным темам в области методики преподавания иностранного языка и профессиональной подготовки будущего учителя.
2. Внедрение результатов исследований в практику преподавания иностранного языка в различных типах образовательных учреждений.
3. Участие в конкурсных целевых программах различного уровня.
4. Координация взаимодействия в контексте профессионального сообщества г. Шадринска и Курганской области (проведение научно-практических семинаров и мастер-классов, дней науки, осуществление обобщения лингвометодического опыта и др.).
5. Организация профориентационных языковых мероприятий творческого характера.
6. Участие в научных мероприятиях различного уровня.
7. Научно-методическое сопровождение студентов [14].

Практика показывает, что в рамках научной лаборатории возможна организация ряда мер, направленных на формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. В данном ключе в лаборатории «Технологии и методики обучения английскому языку» разработан комплекс мероприятий творческого и научно-методического сопровождения будущих учителей иностранного языка, функционирует специальная проблемная группа для студентов. Для отслеживания результативности процесса используются диагностические методы, сопоставляется прогресс студентов, участвующих в проблемной группе лаборатории, и тех, которые не вовлечены в данную деятельность. Происходящие изменения анализируются и обобщаются. На наш взгляд, в процессе формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка в рамках научной лаборатории можно выделить два наиболее результативных направления – научно-исследовательскую и конкурсную деятельность, а также создание неформальных языковых развивающих объединений на уровне вуза.

Рассмотрение научно-исследовательской и конкурсной деятельности совместно определяется их тесной взаимообусловленностью. Результаты научно-исследовательской деятельности представляются на конкурсах. Профессиональные конкурсы для будущих учителей иностранного языка обладают лингвометодической направленностью. Научно-исследовательская деятельность оказывает влияние на развитие методического мышления будущих учителей иностранного языка. Работа над проблемными исследовательскими проектами позволяет подходить к осуществлению будущей профессиональной деятельности более конструктивно и творчески. Студенты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью в большей степени методически эрудированы, умеют логически рассуждать и аргументировано доказывать собственную профессиональную точку зрения, в большей степени ориентируются в затруднительных учебно-воспитательных ситуациях, возникающих в ходе педагогической практики.

Конкурсная деятельность обеспечивает мотивационную составляющую процесса формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. За время функционирования лаборатории осуществлялась подготовка студентов к участию в научно-исследовательских и конкурсных мероприятиях внутривузовского, всероссийского и международного уровня (вну-

трифакультетские методические конкурсы, межрегиональные и всероссийские олимпиады по методике преподавания иностранного языка (г. Томск, г. Глазов, г. Ижевск), Международный научный студенческий форум «Ломоносов» (Москва, МГУ), выступление на конференциях различного уровня. Студенты, принимающие участие в данных мероприятиях становятся более уверенными, у них в большей степени развивается познавательный интерес, познавательная самостоятельность, совершенствуются профессиональные коммуникативные способности.

В последнее время в рамках научной лаборатории создано и функционирует неформальное языковое развивающее объединение-студия для младших школьников «Счастливый английский». Идея неформального языкового образования сегодня активно обсуждается в контексте теории и практики преподавания иностранных языков. Студия обозначена как социальный проект и была изначально представлена в рамках молодежного форума Уральского федерального округа «Утро» в 2018 году студенткой В.А. Ренц. Развивающая программа разработана сотрудниками лаборатории, занятия проектируются студентами-волонтерами и включают в себя не только традиционные методы, но и оригинальные инновационные лингвометодические разработки. За время работы студии наблюдается совершенствование методических знаний и умений студентов-волонтеров, повышение их профессиональной самостоятельности. Они в большей мере знакомы с различными лингвометодическими концепциями, улучшается их успеваемость по методике преподавания иностранного языка. Студенты участвуют в организации мастер-классов, где представляют

обобщение опыта студии и полученные результаты. Работа в рамках развивающей студии даёт будущим учителям возможность ознакомиться с концепциями и технологиями, не применяемыми в условиях общеобразовательной школы, но доказавшими свою эффективность. Работа студии будет продолжаться и в дальнейшем, что позволит усовершенствовать сложившуюся на кафедре систему лингвометодической подготовки. Студенты, получившие подобный опыт, будут в большей степени готовы к реалиям современного языкового образования не только в институциональном аспекте.

В качестве общего вывода, отметим, что методическая конкурентоспособность учителя иностранного языка является комплексным феноменом. Методически конкурентоспособный учитель иностранного языка обладает рядом знаний, умений и личностных качеств, высокий уровень сформированности которых обеспечивает его преимущества в контексте профессионального сообщества. В настоящее время действенными возможностями в формировании методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка может обладать научная вузовская лаборатория. В рамках лаборатории возможна организация направлений, обеспечивающих эффективность процесса. К данным направлениям относятся научно-исследовательская и конкурсная виды деятельности, а также создание неформальных лингвометодических развивающих объединений для школьников на уровне вуза, которые положительно зарекомендовали себя в обозначенном процессе. В дальнейшем работа может быть направлена системы неформального обучения иностранного языка обучающихся общеобразовательной школы в условиях развивающих объединений.

Библиографический список

1. Дубаков А.В., Хильченко Т.В. Формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; 10: 336 – 341.
2. Амеличенко Н.И. О проблеме конкурентоспособности личности учителя физики. Ступень в педагогическую науку. *Материалы V Международного форума работников образования*. Центр научной мысли. Новосибирск, 2014: 81 – 84.
3. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А., Комелина В.А. Содержание и структура конкурентоспособности учителя. *Вестник Марийского государственного университета*. 2014; 3 (15): 34 – 37.
4. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в процессе педагогического образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2008; 3 (77): 31 – 35.
5. Садовникова О.Н. К вопросу о сущности понятий «конкурентоспособность» и «конкурентоспособность личности». *Современные тенденции в научной деятельности. Сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции*. Научный центр «Олимп». Астрахань, 2017: 340 – 344.
6. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; 1: 90 – 94.
7. Рахманов И.В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2010; 4: 123.
8. Соловова Е.Н. *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*. Москва: Глосса-Пресс, 2004.
9. Фельде О.Л. Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка. *Теория и практика общественного развития*. 2012; 11: 165 – 167.
10. Амеличенко Н.И. О проблеме конкурентоспособности личности учителя физики. Ступень в педагогическую науку. *Материалы V Международного форума работников образования*. Центр научной мысли. Новосибирск, 2014: 81 – 84.
11. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А., Комелина В.А. Содержание и структура конкурентоспособности учителя. *Вестник Марийского государственного университета*. 2014; 3(15): 34 – 37.
12. Садовникова О.Н. К вопросу о сущности понятий «конкурентоспособность» и «конкурентоспособность личности». *Современные тенденции в научной деятельности. Сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции*. Научный центр «Олимп». Астрахань, 2017: 340 – 344.
13. Рахманов И.В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2010; 4: 123.
14. Дубаков А.В., Оларь Ю.В., Хильченко Т.В. Сайт научной лаборатории вуза как средство организации сетевого взаимодействия в профессиональном сообществе учителей иностранного языка. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017; 10: 99 – 103.

References

1. Dubakov A.V., Hil'chenko T.V. Formirovanie metodicheskoy konkurentosposobnosti buduschih uchiteley inostrannogo yazyka. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2014; 10: 336 – 341.
2. Amel'chenko N.I. O probleme konkurentosposobnosti lichnosti uchitelya fiziki. Stupen' v pedagogicheskuyu nauku. *Materialy V Mezhdunarodnogo foruma rabotnikov obrazovaniya*. Centr nauchnoy mysli. Novosibirsk, 2014: 81 – 84.
3. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A., Komelina V.A. Soderzhanie i struktura konkurentosposobnosti uchitelya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3 (15): 34 – 37.
4. Mezinov V.N. Formirovanie konkurentosposobnosti buduschego uchitelya v processe pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; 3 (77): 31 – 35.
5. Sadovnikova O.N. K voprosu o suschnosti ponyatiy «konkurentosposobnost'» i «konkurentosposobnost' lichnosti». *Sovremennye tendencii v nauchnoy deyatel'nosti. Sbornik materialov XXVII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nauchnyy centr «Olimp». Astrahan', 2017: 340 – 344.
6. Igna O.N. Struktura i soderzhanie metodicheskoy kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; 1: 90 – 94.
7. Rahmanov I.V. O prepodavanii metodiki v pedagogicheskikh institutakh i na fakul'tetakh inostrannykh yazykov. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2010; 4: 123.
8. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podhod*. Moskva: Glossa-Press, 2004.
9. Fel'de O.L. Sovremennyye osnovy sovershenstvovaniya metodicheskoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2012; 11: 165 – 167.
10. Amel'chenko N.I. O probleme konkurentosposobnosti lichnosti uchitelya fiziki. Stupen' v pedagogicheskuyu nauku. *Materialy V Mezhdunarodnogo foruma rabotnikov obrazovaniya*. Centr nauchnoy mysli. Novosibirsk, 2014: 81 – 84.
11. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A., Komelina V.A. Soderzhanie i struktura konkurentosposobnosti uchitelya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3(15): 34 – 37.
12. Sadovnikova O.N. K voprosu o suschnosti ponyatiy «konkurentosposobnost'» i «konkurentosposobnost' lichnosti». *Sovremennye tendencii v nauchnoy deyatel'nosti. Sbornik materialov XXVII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nauchnyy centr «Olimp». Astrahan', 2017: 340 – 344.
13. Rahmanov I.V. O prepodavanii metodiki v pedagogicheskikh institutakh i na fakul'tetakh inostrannykh yazykov. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2010; 4: 123.
14. Dubakov A.V., Olar' Yu.V., Hil'chenko T.V. Sajt nauchnoy laboratorii vuza kak sredstvo organizatsii setevogo vzaimodejstviya v professional'nom soobschestve uchiteley inostrannogo yazyka. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2017; 10: 99 – 103.

Статья поступила в редакцию 18.12.18

УДК 413.141.164:61

Baboshkina L.V., senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: dykusova62@inbox.ru
Dykusova E.V., senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: dykusova62@inbox.ru

SYNONYMS IN THE MEDICAL TERMINOLOGY. The article reveals a problem of synonymy of medical terms on the material of three sections of medical terminology: anatomical, clinical and pharmaceutical. "Encyclopedic Dictionary of Medicinal Plants" edited by G.P. Yakovlev and K.F. Blinova and the data of G.D. Arnaudov's dictionary of "Medical Terminology" served as material for the study of the semantics of synonymous terms. The relevance of the work lies in the

possibility of using the results of research in the practical activities of Latin teachers in a medical school. The resulting material allows to draw students' attention to the synonymy of medical terms. It not only broadens the views and increases the interest in educational material, but also contributes to the implementation of the training of terminologically competent specialists.

Key words: synonyms, Latin, medical terminology.

Л.В. Бабошкина, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: dykusova62@inbox.ru

Е.В. Дыкусова, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: dykusova62@inbox.ru

СИНОНИМИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье раскрывается проблема синонимии медицинских терминов на материале трех разделов медицинской терминологии: анатомической, клинической и фармацевтической. «Энциклопедический словарь лекарственных растений» под редакцией Г.П. Яковлева и К.Ф. Блиновой и данные словаря Г.Д. Арнаудова «Медицинская терминология» послужили материалом для исследования семантики синонимичных терминов. Актуальность работы заключается в возможности использования результатов исследования в практической деятельности преподавателей на занятиях по дисциплине «Латинский язык» в медицинском вузе. Полученный материал позволяет привлечь внимание студентов к синонимии медицинских терминов. Он не только расширяет кругозор и повышает интерес к учебному материалу, но и способствует осуществлению подготовки терминологически грамотных специалистов.

Ключевые слова: синонимия, латинский язык, медицинская терминология.

В свете новых требований, предъявляемых к обучению, возникает необходимость внедрения не только инновационных технологий в образовательный процесс, но и достижений современной научной мысли.

В настоящее время медицинскую терминологию принято рассматривать в рамках «когнитивно-коммуникативной парадигмы», которая представляет собой «продукт когнитивной деятельности специалистов», направленной на интериоризацию профессиональных знаний [1, с. 69]. Результатом этого являются «отструктурированные» знания, представленные в виде определенных терминов. Значительную роль в формировании когнитивного направления сыграла В.Ф. Новодранова. Именно ей принадлежит идея неразрывной связи познавательных механизмов и структур знания с языковыми структурами.

Согласно концепции, принятой А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, термины следует рассматривать как специальную лексику, существующую в специальных подязыках (терминсистемах) [2, с. 7].

В соответствии с вышеизложенными положениями в современной лингвистике акцент делается на информационную составляющую научного термина. Так, например, Е.В. Бекишева рассматривает проблему информационного потенциала научного термина на материале медицинской терминологии в статье «К вопросу о степени информационного потенциала медицинского термина». Автор анализирует различные типы медицинских терминов на «выявление способа и степени эксплицитности научной информации» [3, с. 18].

В статье «Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика-психология-когнитивная наука» Е.С. Кудрякова констатирует, что когнитивное терминоведение представляет собой науку о системах репрезентации научных знаний и обработки информации, приходящей к человеку по «профессиональным каналам». К ним традиционно относятся «учебники, статьи, диссертации, монографии и различные виды профессионального дискурса» [4, с. 34].

Общезвестно, что термин должен быть точным, лаконичным, однозначным, удобным для применения в сфере профессионального общения и иметь максимально четкую фонетико-графическую различаемость. В соответствии с этим в той или иной отраслевой терминологии периодически производятся пересмотр, упорядочение и уточнение значений многозначных терминов. Однако, несмотря на это, медицинская терминология изобилует лексической синонимией. Актуальность изучения синонимии в медицине обусловлена необходимостью четкого разграничения научных понятий, которые передаются синонимичными терминами. В данной статье синонимия рассматривается на материале трех разделов медицинской терминологии (анатомической, клинической и фармацевтической), изучаемых в рамках дисциплины «Латинский язык» в медицинском вузе.

Безусловно, синонимические возможности любого языка безграничны. Прежде всего, синонимия призвана отражать языковое разнообразие. Она способствует более точной репрезентации картины мира. В повседневной речи использование синонимов свидетельствует о степени компетенции языковой личности. Синонимия характеризуется следующими основными функциями. Во-первых, это функция замещения, связанная со стремлением говорящего или пишущего избежать нежелательных повторений одних и тех же лексем; во-вторых, это функция уточнения, связанная с намерением четкой передачи информации и, в-третьих, это экспрессивно-стилистическая функция, передающая многообразие оттенков семантики лексических единиц. Само определение синонима неоднозначно. Формат статьи позволяет представить две, наиболее распространенных точки зрения, имеющих непосредственное отношение к обозначенной проблеме. Некоторые исследователи рассматривают синонимы как слова, тождественные по своему значению. Так, А.Д. Григорьева полагает: «С нашей точки зрения, только смысловое тождество (а не близость значений, как допускают некоторые) позволяет рассматривать слова как синонимы» [5, с. 4]. Наиболее распространенным пониманием синонима является следующее определение: синонимы признаются слова, выражающие одно и то же понятие, тождественные или близкие по своему значению, которые отличаются один от другого или оттенками значения, или стилистической окраской (и сферой употребления), или одновременно обоими названными признаками. Такое понимание синонимов, как отмечает

А.П. Евгеньева, «сложилось на основе длительного практического изучения текстов, на основе пользования лексикой языка» [6, с. 8]. В сфере же научного знания, и в частности терминологии, синонимия призвана играть роль «камертона» для точной передачи научных понятий.

В данной статье предпринята попытка анализа медицинских терминов-синонимов, дифференциация которых играет значительную роль в формировании профессионального языка специалиста – медика и способствует развитию языковых и профессиональных компетенций фармацевтов и провизоров.

«Энциклопедический словарь лекарственных растений и продуктов животного происхождения» под редакцией Г.П. Яковлева и К.Ф. Блиновой [7, с. 3 – 404] и данные словаря Г.Д. Арнаудова «Медицинская терминология» [8, с. 1 – 370] послужили материалом для исследования синонимии в медицинской терминологии. Основными методами стали семантический и сопоставительный анализ синонимичных рядов медицинских терминов.

Целью исследования является определение семантического потенциала синонимичных существительных и прилагательных в трех разделах медицинской терминологии (анатомической, клинической и фармацевтической).

Задачи данного исследования: 1) выявление общих и специфических особенностей употребления синонимов в зависимости от их лексической сочетаемости и семантического наполнения, 2) определение степени репрезентации синонимов – существительных и синонимов – прилагательных в каждом из трех разделов.

В разделе «Анатомическая терминология», с которого начинается изучение дисциплины «Латинский язык», имеется большое количество синонимичных существительных и прилагательных. Синонимы были распределены на две группы в зависимости от принадлежности их к определенной части речи (синонимы-прилагательные и синонимы-существительные). В первую группу вошли синонимичные термины, употребление которых зависит от их согласования с определенными существительными. Рассмотрим синонимичные ряды таких прилагательных, как *подъязычный*, *крестцовый*, *сосцевидный*, *поясничный*, *круглый* в контексте их лексической сочетаемости.

Концепт «подъязычный» представлен тремя семантическими полями: *hoyoideus, a, um, hypoglossus, a, um* и *sublingualis, e*. Прилагательное *hoyoideus, a, um* раскрывает свою семантику только в контексте с существительными «кость» или «связка». Второе прилагательное сочетается только с лексемой «нерв». С остальными существительными употребляется прилагательное *sublingualis, e*. Концепт «крестцовый» представлен двумя прилагательными: *sacer, cra, crum* и *sacralis, e*. Первое из них существует в контексте с существительными «кость», а второе – в контексте с другими словами. Поскольку понятие «сосцевидный» в анатомии обозначается прилагательными *mastoideus, a, um* и *mammillaris, e*, то первое употребляется со словом отросток *processus us m, a* со словом сосочек *papilla, ae f* согласуется прилагательное *mammillaris, e*. Семантика лексемы «поясничный» представлена в латинском языке номенами *lumbalis, e* и *psaos* и реализует свой информационный потенциал в словосочетаниях *vertebra lumbalis* (поясничный позвонок) и *musculus psaos* (поясничная мышца). Прилагательные *teres, etis* и *rotundus, a, um* в значении *круглый* следует дифференцировать следующим образом: с названием связок и мышц употребляется *teres, etis* (*ligamentum teres hepatis* – круглая связка печени), а с термином *отверстие* – *rotundus, a, um* (*foramen rotundum ossis sphenoidalis* – круглое отверстие клиновидной кости). Концепт «мягкий» реализуется в анатомических терминах лексемами *mollis, e* и *pius, a, um*. Первое прилагательное согласуется с существительным *nebo palatum, i, n* (*palatum molle* – мягкое небо), второе сочетается с существительным *mater, tris f*, обозначающим мозговую оболочку (*pia mater encephali* – мягкая мозговая оболочка головного мозга). Итак, синонимы-прилагательные существуют в пределах одного семантического поля и предполагают лексическую сочетаемость с конкретным существительным, указывающим на определенное анатомическое образование. В анатомической терминологии замена прилагательных в границах одного синонимического ряда невозможна.

Вторая группа (синонимы-существительные) включает синонимы, семантика которых указывает на форму, величину, объем, строение или местоположение анатомического образования. Например, использование синонимов со значением «яма, ямка» зависит от величины и формы самого анатомического образования: существительное *fovea* обозначает углубление небольших размеров (*fovea retinae* – углубление сетчатки), существительное *fossa* – углубление большего размера (*fossa axillae* – углубление подмышечной впадины).

Поскольку в анатомической терминологии существует большое количество синонимов с концептом «отверстие» (*apertura, foramen, ostium, porus*), возникает необходимость их четкой дифференциации. «*Apertura*» обозначает большое, широкое отверстие, ведущее в полость (*apertura nasi* – отверстие носа). «*Foramen*» имеет значение естественное отверстие в кости или в мембранном, перепончатом образовании (*foramen cranii* – отверстие черепа). Термин *ostium* указывает на устье, отверстие, вход в полый орган или канал (*ostium urethrae* – отверстие мочеиспускательного канала). Лексема *porus* обозначает отверстие, проход, пору (*porus acusticus* – отверстие слухового прохода, *porus cutis* – пора кожи).

Существительные *cavum* и *cavitas*, *cerix* и *collum* употребляются в разных контекстах в зависимости от местоположения органов. Термин *cervix* используется в значении «шея» или «шейка» матки, зуба или мочевого пузыря (*cervix uteri* – шейка матки). В то время как термин *collum* имеет значение «шея, шейка» (*collum femoris* – шейка бедренной кости).

Кроме того, в анатомической терминологии имеется несколько синонимов со значением «щель», применение которых связано с кругом обозначаемых ими понятий. Слово *fissura* переводится на русский язык как щель в черепе (*fissura orbitalis superior* – верхняя глазничная щель). Существительным *rima* обозначается половая или ротовая (между губами) и глазничная щель: *rima oris* – ротовая щель, *rima palpebrarum* – пространство между двумя веками. Термин *hiatus* указывает на маленькую щель, расщелину (*hiatus canalis nervi petrosi majoris* – расщелина канала большого каменистого нерва). Следовательно, синонимы-существительные так же, как и синонимы-прилагательные реализуют свои потенциальные возможности только в определенном контексте и не допускают замены в пределах одного семантического поля.

Имеются синонимические термины и в разделе «Фармацевтическая терминология». Особенностью синонимии, представленной в этом разделе, является количественное неравенство: синонимов – прилагательных здесь значительно больше, чем синонимов-существительных. Среди фармацевтических терминов-синонимов так же, как и среди анатомических синонимических терминов, имеются номены, употребление которых зависит от лексической сочетаемости. Концепт «водный» *aquosus, a, um* репрезентируется в контексте с существительными настойка, раствор, экстракт, тогда как прилагательное *hydricus, a, um*, имеющее тождественную семантику, сочетается с остальными словами. Концепт «очищенный» реализует свой информационный потенциал в пределах трех семантических полей. Рассмотрим каждое из них отдельно. Причастие настоящего времени действительного залога *depuratus, a, um* согласуется только с существительным «сера»: *Sulfur depuratum* сера очищенная. Лексема *rectificatus, a, um* с той же семантикой может употребляться как с существительным «спирт», так и со словом «скипидар»: *spiritus rectificatus* спирт очищенный, *oleum Terebinthinae rectificatum* скипидар очищенный. Имеется и третий синоним *purificatus, a, um*, который употребляется со словами «сыворотка», «вакцина», «анатоксин» и «вода»: *serum purificatum* сыворотка очищенная, *vaccinum purificatum* вакцина очищенная, *anatoxinum purificatum* анатоксин очищенный, *aqua purificata* вода очищенная. Концепт «жидкий» в фармацевтической терминологии представлен двумя прилагательными. Первое из них (*fluidus, a, um*) согласуется с лексемой «экстракт», второе (*liquidus, a, um*) может употребляться с другими словами. Передать понятие «снотворный» в фармацевтической терминологии можно с помощью следующих лексем: *somnifer, a, um* (со словом «мак») – *Paraver somniferum* мак снотворный и *hypnoticus, a, um* (*remedia*) *hypnotica* – снотворные средства.

Информационно насыщенным является концепт «слабительный», слабящий (*laxans, ntis, laxativus, a, um, purgativus, a, um* и *catharticus, a, um*). С помощью его можно указать на названия фармакотерапевтической группы и слабительного сбора, а также на наименование растения «жостер слабительный». Реализация концепта «слабительный» осуществляется в следующих фармацевтических терминах: «слабительный сбор» *species laxantes*, «слабительные средства» (*remedia*) *laxativa seu (remedia) purgativa*, «жостер слабительный» *Rhamnus cathartica*. Ограничено контекстом и употребление концепта «желудочный», которое представлено прилагательными *gastricus, a, um* и *stomachicus, a, um*. Например, первое из них (*gastricus, a, um*) может быть использовано при переводе с русского языка на латинский язык термина *натуральный желудочный сок* (*succus gastricus naturalis*), а второе (*stomachicus, a, um*) – в термине *желудочные таблетки с экстрактом красавки* (*tabulettae stomachicae cum extracto Belladonnae*).

Существует определённый порядок употребления прилагательных – видовых эпитетов в ботанических названиях растений. Использование синонимов здесь также не предполагает самостоятельного выбора, так как закреплено традицией. Так, значение прилагательного «болотный» можно передать двумя словарными формами: *paluster, tris, tre* (*Ledum palustre* багульник болотный) и *uliginosus, a, um* (*Gnaphalium uliginosum* сушеница болотная или топяная). Прилагательные *communis, e* и *vulgaris, e* в значении «обыкновенный» также тради-

ционно согласуются с определенными существительными, что зафиксировано в ботанической номенклатуре. Например, прилагательное *communis, e* используется в таких ботанических названиях растений, как *Amygdalus communis* миндаль обыкновенный, *Juniperus communis* можжевельник обыкновенный, *Ricinus communis* клещевина обыкновенная и др. Прилагательное *vulgaris, e* с аналогичным значением представлено следующими терминами: *Thymus vulgaris* тимьян обыкновенный, *Armeniaca vulgaris* абрикос обыкновенный, *Tanacetum vulgare* пижма обыкновенная и др. Концепт «серый» имеет два варианта реализации: 1) *canescens, ntis* (*Erysimum canescens* желтушник серый), 2) *cinereus, a, um* (*Eucalyptus cinerea* эвкалипт пепельный). В фармацевтической терминологии на желтый цвет указывают прилагательные «*flavus, a, um*» и «*luteus, a, um*». Причем в ботанических названиях лекарственных растений в качестве видового эпитета используется как прилагательное «*luteus, a, um*» (*кубышка желтая* *Nuphar luteum*, *горечавка желтая* *Gentiana lutea*), так и прилагательное «*flavus, a, um*» (*мячк желтый* *Glaucium flavum*), которые закреплены в терминах за определенными родовыми наименованиями, то есть, будучи контекстуально ограниченными, они не могут быть взаимозаменяемыми.

Необходимо также обратить внимание на термины, имеющие непосредственное отношение к практической деятельности провизоров и фармацевтов. Различают такие прилагательные, как «*mitis, e*» и «*mollis, e*», имеющих сходную семантику *мягкий*. Прилагательное «*mitis, e*» употребляется в значении «мягкий по действию, слабый по действию» с названиями лекарственных препаратов – мите. Например, в термине *таблетки Nitrong-mite* определение *mite* подчеркивает, что данное лекарственное средство выпускается менее концентрированным. Тогда как «*mollis, e*» используется в значении «мягкий по консистенции».

В значительно меньшем объеме представлена в этом разделе медицинская синонимия существительных. Однако именно в ней допустима взаимозаменяемость синонимичных терминов. Например, глазная пленка – *lamella ophthalmica seu (или) membranula ophthalmica*, крахмальная капсула или облатка *capsula amylacea seu oblata*, лакричник или солодка *Liquiritia seu Glycyrrhiza*. Кроме того, в разделе «Фармацевтическая терминология» встречаются и такие наименования лекарственных средств, в которых, несмотря на наличие аналогичного концепта, название растения в номенклатуре лекарственных средств полностью отличается от научного ботанического наименования и не предполагает взаимозаменяемости. Продемонстрируем это утверждение на следующих примерах.

Концепт «ромашка» в ботанике представлен термином ромашка ободранная (*Matricaria recutita*), а в номенклатуре лекарственных средств она традиционно именуется *Chamomilla, ae f*. Если в рецептуре используется существительное *Sinapis, is f*, имеющее семантику «горчица», то в ботанической номенклатуре ей соответствует «горчица черная» *Brassica nigra*. Не менее интересно представлен в научной ботанической номенклатуре концепт «сenna или александрийский лист» (*Senna, ae f*): *Cassia angustifolia* – кассия узколистная, *Cassia acutifolia* кассия остролистная. Научному ботаническому названию большеголовника сафлоровидного (*Rhaponticum carthamoides*) в номенклатуре лекарственных средств соответствует традиционное название «леuzea» (*Leuzea, ae f*).

Итак, общей особенностью синонимии существительных и прилагательных, представленной фармацевтической терминологией, является их контекстная закрепленность. Однако отличительной особенностью синонимии существительных, репрезентированных в данном разделе, становится взаимозаменяемость терминов.

Синонимия раздела «Клиническая терминология» представлена в большем объеме, и это обусловлено спецификой клинических терминов. Если слово заимствуется или специально конструируется, то это делается ради получения нового «денотата».

По мнению Е.В. Бекишевой, «ставшие интернациональными терминологическими производными медицинских терминов имеют огромный потенциал и широкие возможности для воспроизведения, интерпретации, хранения и передачи научной медицинской информации на основе традиционных терминологических моделей» [3, с. 22].

Принимаясь за современное научное описание какой-либо отрасли знаний, за исследование терминосистемы или группы терминов, приходится обращаться к истории науки и словам латинского и греческого языков, так как любая, даже современная теория, имеет под собой многовековую традицию. В частности, латинский и греческий языки дали модели для образования терминов и иных специальных слов и серию продуктивных суффиксов и префиксов, которые активно используются в терминологии. А.А. Реформатский неоднократно отмечал преимущества терминов, созданных из интернациональных (латино-греческих) элементов, считая их перспективными, способствующими в будущем установлению терминологического единства разных языков [9, с. 3]. Основным принципом создания новых терминов на базе интернациональной терминологии и русских лексических заимствований, по мнению В.В. Виноградова, является принцип минимальных расхождений между языками. Этот принцип требует, чтобы при создании новых терминов использовался не только фонд конкретного языка с его словообразовательными возможностями, но и интернациональные термины [10, с. 54].

Клиническая терминология – сложная в понятийном и содержательном отношении терминосистема. Она имеет ряд проблем, затрудняющих переда-

чу профессиональной информации и адекватную интерпретацию терминов. Это связано с тем, что при конструировании клинических терминов возможно использование не только греческих терминологических элементов, но и словообразовательных морфем латинских слов. Поэтому семантический анализ клинических терминов-синонимов проводился с учетом их словообразовательных моделей, полисемии терминологических элементов, указывающих на функцию, количество, объем, зависимость семантики терминов от принадлежности производящей основы слов к той или иной части речи и расхождения семантики терминологического элемента от общепринятого значения.

В первую группу вошли синонимы, различающиеся с точки зрения своей словообразовательной структуры. Как правило, клинический термин как сложное слово включает в себя греческие терминологические элементы, однако встречаются отклонения от этого положения, когда на смену греческой морфеме приходит основа латинского слова. Так, например, параллельно существуют такие понятия, как *овариэктомия* (от лат. *ovarium*, i n) и *оофорэктомия* (от греч. *oorphoro-*), которые употребляются в значении «оперативное удаление одного или обоих яичников». Синонимы *интестинопластика* (от лат. *intestinum*, i n) и *энтероластика* (от греч. *entero-*) имеют значение «пластика кишечника». Значение «воспаление влагалища» передается терминами *кольпит* (от греч. *colpo-*) и *вагинит* (от лат. *vagina*, ae f). Термины *ангиокардиография* (от греч. *angio-*) и *вазокардиография* (от лат. *vas*, *vasis* n) идентичны по своей семантике и употребляются в значении «ангиография полостей сердца и магистральных сосудов после введения контрастного вещества в систему кровообращения». В медицинской терминологии имеются также синонимичные термины, как *улит* (от греч. *ulo-*) и *гингивит* (от лат. *gingiva*, ae f), *улопатия* (от греч. *ulo-*) и *гингивитомия* (от лат. *gingiva*, ae f), *улоэктомия* (от греч. *ulo-*) и *гингивэктомия* (от лат. *gingiva*, ae f). Однако в стоматологической практике, как правило, используется последняя из представленных форм. Среди синонимичных терминов можно выделить также варианты написания *тендодиния* и *тенальгия* в значении «боль в сухожилии». Для передачи понятия «процесс образования и развития яйца (яйцеклетки) в яичнике» используются термины: *овогенез* и *оогенез* (*овигенез*). В данных терминах равноправно используются терминологические элементы как латинского, так и греческого происхождения.

Вторая группа включает ряд клинических терминов, имеющих смысловые различия близких по значению терминологических элементов. Общеизвестно, что словообразовательные терминологические элементы *micr(o)-*; *-penia*; *olig(o)-*; *hyp(o)-* традиционно употребляются в значении: «малый», «недостаточный», «незначительный», «уменьшение». Однако имеются и некоторые смысловые различия, связанные с указанием на размер, количество или объем, а также функцию. Так, терминологический элемент *micr(o)-* обозначает «уменьшение размеров анатомо-гистологических структур», например, микрогения-«малые размеры нижней челюсти» или микроцефалия – «аномально маленькая голова». Термины эритропения, лимфопения содержат терминологический элемент *-penia*, обозначающий «количественный недостаток клеток крови». Причем вариантами этих терминов выступают эритроцитопения и лимфоцитопения. Терминологический элемент *olig(o)-* указывает на уменьшение количественных характеристик, недостаточное количество каких-то элементов: олигохромемия – «уменьшение количества красящего вещества в эритроцитах», олигурия – «уменьшенное количество выделяемой почками мочи». Особое внимание следует уделить греческой приставке *hypo-*. Обычно она употребляется в значении «слабая функция», «ниже нормы»: гипалгезия-«понижение болевой чувствительности», гипогалактия-«сниженная секреторная деятельность молочных желез». Однако в терминах гипоксия, гипонатриемия приставка *hypo-* выступает в значении «количественное уменьшение». Необходимо отметить, что приставке *hypo-* близок по значению терминологический элемент *brady-*. Например, брадикардия – «общая замедленность движения», брадикардия – «замедленная функция глотания».

Терминологические элементы *hyper-*, *megalo-*, *macro-*, *poly-* имеют значение «большой», «увеличенный», «много». Часто термины с этими терминологическими элементами употребляются как синонимы, реже их значения различаются. Рассмотрим данное положение на примерах следующих терминов.

Греческая приставка *hyper-* кроме значения «сверх», «выше нормы» может обозначать усиление физиологической функции. Так, в терминах гиперсаливация и гиперпаратиреоз приставка *hyper-* указывает на усиление физиологической функции. Однако в терминах гиперкальциемия и гиперхлоремия приставка *hyper-* указывает на количественное увеличение содержащихся в крови элементов.

Терминологические элементы *megalo-*, *macro-* во многих клинических терминах заменяют друг друга и употребляются в значении «увеличение анатомо-гистологических структур». Так, термин мегалоцефалия можно заменить синонимом макроцефалия – «аномальное увеличение черепа». Термины мегаломастия и макромастия – «патологическое увеличение молочных желез» – тоже взаимосвя-

заны. В терминах полигалактия, полиурия *poly-* употребляется в значении «количественное увеличение».

Гораздо реже имеет место совпадение значений словообразовательных элементов *hyper-* и *poly-*. Так, термины гипердактилия и полидактилия, гиперодонтия и полиодонтия являются тождественными по своей семантике.

Третья группа состоит из терминов-синонимов, в которых прослеживается зависимость семантики производящей основы от принадлежности лексемы к той или иной части речи. Следует дифференцировать термины, в которых в зависимости от семантики может употребляться как основа существительного, так и основа прилагательного. Например, основы *гепато* – (от сущ. *hepar*, *atis* n) и *гепатико* – (от прил. *hepaticus*, a, um) употребляются в терминах гепаталгия (*hepato-* + *-algia*) – боли в области печени, вызванные заболеванием печени, печеночная боль и гепатикостомия (*hepatico-* + *-stomia*) – оперативное образование фистулы из *ductus hepaticus* в брюшную стенку.

Четвертую группу составляют медицинские термины-синонимы, семантика которых существенно отличается от общепринятых значений. Как известно, терминологические элементы *vaso-* и *angio-* имеют значение «сосуд», но в терминах *вазотомия* (оперативный продольный разрез семявыводящего протока для лечения при воспалении семенных пузырьков) и *вазэктомия* (вырезание сегмента из семявыносящего протока с целью половой стерилизации) терминологический элемент *vaso-* выступает в совершенно ином значении («семявыносящий проток»). Также и в термине *ангиохолестистит* (воспалительное заболевание желчного пузыря и желчных путей) терминологический элемент *angio-* используется в значении терминологического элемента *cholango-*.

Безусловно, рамки статьи ограничивают демонстрацию всего многообразия синонимии клинических терминов, однако объем представленного материала позволяет сделать следующие выводы. Клиническая терминология характеризуется обилием синонимичных рядов, что обусловлено наличием большого количества словообразовательных моделей. В ней имеется полисемия некоторых терминологических элементов, что приводит к взаимозаменяемости терминов в пределах одного и того же семантического поля. Специфической особенностью клинических терминов является контекстная ограниченность семантики терминов от принадлежности производящей основы слов к той или иной части речи. И только в разделе «Клиническая терминология» можно обнаружить расхождение семантики терминологического элемента с общепринятым концептом, что позволяет использовать клинический термин в необычном для него значении. Кроме того, семантический анализ репрезентированных в исследовании терминов показывает, что клиническая терминология представляет собой сложную, формально-семантическую терминологическую систему, которая остается открытой для включения в нее новых терминологических элементов, а также новых терминов и новых синонимичных рядов. Каждый отдельный концепт словообразовательных терминологических элементов порождает новые концепты, входя в состав терминов-неологизмов.

В соответствии с целями и задачами данного исследования были выявлены как общие, так и специфические особенности употребления синонимов в зависимости от их лексической сочетаемости и семантического наполнения.

Семантический потенциал синонимичных существительных и прилагательных, репрезентированных в трех разделах медицинской терминологии, реализуется, как правило, в рамках определенного контекста, что обеспечивает точность и лаконичность словоупотребления за счет данной контекстной ограниченности. Именно она [контекстная ограниченность] является общей особенностью употребления медицинских терминов-синонимов. Специфической особенностью клинической терминологии стало наличие разных дефиниций одного и того же словообразовательного элемента, что иногда приводит к затруднениям как в профессиональной коммуникации, так и в транслитерации учебной и научной информации. Знание синонимии терминов в медицинской терминологии расширяет информационно-понятийный аппарат носителей определенной профессиональной лингвокультуры.

Несмотря на то, что далеко не все синонимичные термины легли в основу данного исследования, однако результаты проанализированного материала могут быть использованы в качестве дополнительного информационного источника как для преподавателей, так и для студентов медицинских вузов. Семантический анализ синонимичных терминов не только повышает интерес студентов к изучаемому предмету, но и позволяет осуществлять подготовку терминологически грамотных специалистов, вырабатывая у них привычку аналитического способа восприятия учебного материала. Он развивает когнитивные способности и воспитывает культуру умственного труда. В свете этого медицинская терминология предстает как история становления научного мышления, в котором термин является результатом языкового способа отражения мира. Такой подход к терминологии создает предпосылки для сознательного отношения к содержанию обучения и способствует развитию общекультурных и профессиональных компетенций студентов-медиков.

Библиографический список

- Новодранова В.Ф. Когнитивная картина науки. *Материалы международного конгресса по когнитивной лингвистике*. Тамбов, 2006:69.
- Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология*. Москва, 2007: 7.
- Бекишева Е.В. К вопросу о степени информационного потенциала медицинского термина. *Язык медицины*. Выпуск 5. Самара, СамГМУ, 2015: 18, 22.
- Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика-психология – когнитивная наука. *Вопросы языкознания*. 1994; 4: 34.

5. Григорьева А.Д. Заметки о лексической синонимии. *Вопросы культуры речи*. Москва, 1959; Вып. II: 4.
6. Евгеньева З.Е. *Проект словаря синонимов. Введение*. Москва: Советская энциклопедия, 1964: 8.
7. *Энциклопедический словарь лекарственных растений и продуктов животного происхождения под редакцией Г.П. Яковлева и К.Ф. Блиновой*. Санкт-Петербург: 2002: 3 – 404.
8. Арнаутов Д. *Медицинская терминология*. София, 1964: 370.
9. Реформатский А.А. Мысли о терминологии. *Современные проблемы русской терминологии*. Москва, 1986: 3.
10. Виноградова С.А. Когнитивная лингвистика о значении в концепте. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2014; 2: 54.

References

1. Novodranova V.F. Kognitivnaya kartina nauki. *Materialy mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoj lingvistike*. Tambov, 2006:69.
2. Superanskaya A.V., Podolskaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya*. Moskva, 2007: 7.
3. Bekisheva E.V. K voprosu o stepeni informacionnogo potentsiala medicinskogo termina. *Yazyk mediciny*. Vypusk 5. Samara, SamGMU, 2015: 18, 22.
4. Kubryakova E.S. Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika-psihologiya – kognitivnaya nauka. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1994; 4: 34.
5. Grigor'eva A.D. Zаметки о лексической синонимии. *Voprosy kul'tury rechi*. Moskva, 1959; Vyp. II: 4.
6. Evgen'eva Z.E. *Proekt slovarya sinonimov. Vvedenie*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1964: 8.
7. *'Enciklopedicheskij slovar' lekarstvennykh rastenij i produktov zhivotnogo proishozhdeniya pod redakciej G.P. Yakovleva i K.F. Blinovej*. Sankt-Peterburg: 2002: 3 – 404.
8. Arnaudov D. *Medicinskaya terminologiya*. Sofiya, 1964: 370.
9. Reformatskij A.A. Mysli o terminologii. *Sovremennye problemy russkoj terminologii*. Moskva, 1986: 3.
10. Vinogradova S.A. Kognitivnaya lingvistika o znachenii v koncepte. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2014; 2: 54.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378: 339.138

Dyakov I.I., Teaching Methodology Specialist, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: vano_vano75@mail.ru
Zhupley I.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia),
 E-mail: zirinavik@mail.ru

Pushkarev S.V., MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: vav20051975@gmail.com

Kalinsky S.A., MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: sergo_3013@mail.ru

CURRENT TRENDS IN THE PROCESS OF FORMING OF MARKETING STRUCTURES IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS. The article is dedicated to the analysis of modern approaches to the organization of marketing activities of Russian universities. The main types of organizational structures of marketing departments of universities are considered, their characteristic features are revealed and described. Special attention is paid to modern trends and forms of building marketing structures. The analysis and generalization of different approaches allowed the authors to identify the main directions of formation of marketing departments in higher education institutions.

Key words: educational organization, higher education, university, marketing activities, organizational structure, marketing service, marketing research.

И.И. Дьяков, специалист по учебно-методической работе, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: vano_vano75@mail.ru

И.В. Жуплей, канд. экон. наук, доц. каф. экономики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: zirinavik@mail.ru

С.В. Пушкарев, магистрант, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: vorcraft@inbox.ru

С.А. Калинин, магистрант, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: sergo_3013@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ СТРУКТУР В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу современных подходов к организации маркетинговой деятельности российских университетов. Рассматриваются основные виды организационных структур маркетинговых подразделений вузов, выделяются и описываются их характерные особенности. Особое внимание уделяется современным тенденциям и формам построения маркетинговых структур. Анализ и обобщение различных подходов позволили авторам выделить основные направления формирования маркетинговых подразделений в организациях высшего образования.

Ключевые слова: образовательная организация, высшее образование, вуз, маркетинговая деятельность, организационная структура, маркетинговая служба, маркетинговые исследования.

Важнейшая роль в решении проблемы развития инновационно-предпринимательской деятельности организаций высшего образования и повышения их конкурентоспособности принадлежит маркетингу. Адекватно оценить рыночную ситуацию, условия внешней и внутренней среды, а также выявить конкурентные преимущества можно только с использованием методологии современного маркетинга.

Значительное внимание проблемам развития маркетингового подхода к управлению современными университетами уделяется в исследованиях В.М. Анишинева [1], О.В. Вандриковой [2], И.В. Захаровой [3], А.П. Панкрухина [4, 5], Д.А. Шевченко [6], Н.К. Шеметовой [7] и др.

Однако в практической деятельности российских образовательных организаций маркетинг до сих пор не получил широкого распространения. Многие применяют лишь отдельные инструменты маркетинга в своей деятельности. Лишь небольшое количество образовательных организаций ориентировано на изучение, прогнозирование и удовлетворение запросов потребителей и использует современную стратегию и тактику маркетинга [8].

Таким образом, всестороннее исследование проблем организации маркетинговой деятельности в сфере высшего образования и научно обоснованных подходов к их решению в настоящее время является актуальным.

В современных условиях, по мнению многих исследователей, активизация и повышение эффективности маркетинговой деятельности организаций высшего образования невозможны без создания в них специализированных маркетинговых подразделений.

Как отмечает Е.В. Маркелова, для эффективного воплощения в жизнь задач маркетинговой политики образовательной организации высшего образования, необходимо построить маркетинговую модель, которая должна включать ряд отделов (специалистов) осуществляющих определённые функции:

- планирование и организацию маркетинговых исследований, подготовку маркетинговой информации;
- планирование, разработку и осуществление рекламной деятельности;
- планирование, организационное и ресурсное обеспечение PR-проектов, направленных на формирование имиджа, развитие корпоративной культуры;
- построение системы каналов распределения образовательных услуг, формирование пакета сервисных услуг;
- создание и развитие системы содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников, укрепление имиджа вуза на рынке труда [9].

«Современная система управления вузом, – утверждает М.В. Васильева, – невозможна без создания маркетинговой службы, которую организуют в соответствии с масштабом деятельности вуза, поставленных задач, финансирования» [10].

Исследуя организационные структуры управления маркетинговой деятельностью образовательных учреждений, А.П. Панкрухин отмечает, что наиболее актуальной и эффективной является организационная структура управления, в которой отдел маркетинга подчинен проректору по научно-исследовательской работе [4]. Действительно, маркетинговая деятельность связана с проведением большого количества исследований, требующих научной обоснованности,

грамотной организации, большого профессионализма исполнителей. Именно в научно-исследовательских подразделениях вузов сосредоточены значительные ресурсы и возможности осуществления такого рода деятельности: информационные, кадровые, организационные и т. п.

Организационно формирование службы маркетинга в сфере высшего образования аналогично ее построению в любой организации и предполагает использование одной из организационных структур (или их сочетание): функциональной, дивизиональной или матричной.

Как отмечает В.В. Силаева, выбор организационной структуры маркетинговой службы зависит от характера образовательных услуг и их объема. В большинстве случаев оптимальной является функциональная организация службы маркетинга, которая предполагает, что ответственность за исполнение каждой функциональной задачи возлагается на отдельное лицо или группу лиц [11].

Функциональная структура управления маркетингом предполагает организацию деятельности специалистов службы маркетинга, исходя из функций, которые они выполняют. Организация маркетинга по функциональному принципу, с одной стороны, предполагает высокий уровень профессионализма персонала службы маркетинга, который может быть сформирован непосредственно из преподавателей и научных сотрудников образовательной организации; с другой стороны, учитывает родственность и взаимосвязанность большинства объектов маркетинга в образовании. Это самая простая форма организации маркетинга, но ее эффективность снижается по мере роста числа реализуемых образовательных программ, продуктов и обслуживаемых рынков.

В данном случае А.П. Панкрухин рекомендует переход к более сложной объектной («товарной») структуре организации службы маркетинга [4]. Такая структура эффективна при диверсификации производства образовательных продуктов, наличии широкого ассортимента образовательных услуг, научно-технической и иной сопутствующей продукции. Она целесообразна, если образовательные услуги или продукты обладают значительными отличительными особенностями. Достоинством данной структуры является закрепление отдельных образовательных услуг (продуктов) или их групп, обладающих определённой спецификой, за конкретным специалистом или подразделением, что позволяет наиболее целенаправленно и эффективно осуществлять маркетинг. Товарная структура быстро реагирует на потребности рынка, но требует больших кадровых ресурсов в связи с дублированием функций.

Для крупных университетов, осуществляющих деятельность в различных сегментах рынка (регионах, отраслях и т. п.) целесообразно применить подобную товарной, рыночную структуру, в которой подразделения отвечают не за отдельные услуги или продукты, а за сегменты рынка. Такая структура позволяет учесть особые стили поведения потребителей, характерные для различных сегментов рынка. Рыночная организация службы маркетинга предполагает, что для каждого сегмента рынка соответствующим подразделением разрабатывается и реализуется своя стратегия маркетинга. При этом маркетинговые подразделения сотрудничают со специалистами других подразделений по различным направлениям функциональной деятельности. Достоинством данной организации является концентрация маркетинговой деятельности на потребностях конкретных рыночных сегментов.

По сути рыночной является и дивизиональная структура, предполагающая разделение образовательной организации на ряд крупных дивизионов (факультетов, институтов, школ). В центре внимания университета с такой структурой, а точнее каждого его дивизиона – потребители из конкретного сегмента рынка.

Современные условия функционирования организаций высшего образования не позволяют им останавливаться на таких рафинированных однофакторных структурах. Как показывает практика, чаще применяются их сочетания, использующие комбинацию признаков дифференциации: по функциям и товарам, по функциям и рынкам, функциям и регионам или по товарам и регионам [5]. Подобные структуры обладают большей гибкостью и возможностью адаптации к изменяющимся внутренним и внешним условиям.

Современные университеты, стремясь соответствовать быстро меняющимся условиям функционирования, предпочитают гибкие структуры, отказываясь от

строгой иерархичности и формируя временные структуры, предназначенные в основном для проектной деятельности. Наиболее распространенным формированием такого рода является матричная организация, представляющая собой двухуровневую организационную структуру, у которой вертикальный уровень создается иерархической структурой, а горизонтальный – маркетинговыми программами.

«Матричная структура, – по мнению М.В. Васильевой, – эффективна при решении каких-либо проектных задач, например, необходимости разработать в сжатые сроки новую образовательную программу, рекламную кампанию и пр. Для решения такого рода задач создаются временные группы специалистов разных кафедр и факультетов» [10].

В настоящее время трендом в построении инновационных структур управления как российскими, так и зарубежными университетами является формирование проблемно-ориентированных команд и переход от иерархических к современным демократическим сетевым, корпоративным структурам управления. Сетевая организация характеризуется структурой свободно связанной, гибкой, горизонтально организованной сети принципиально равноправных, разных по своим ролям и функциям, независимых партнеров. В качестве таковых могут выступать и подразделения одного вуза, и различные образовательные организации, связанные едиными стратегией, целями и задачами. Преимущество сетевых структур заключается в открытости и партнерстве различных, но полезных друг другу участников сети. Выполняя специфические функции уникальными ресурсами, участники сети на базе добровольного взаимодействия способны за счёт синергетического эффекта достичь наибольшего общего эффекта [12].

Таким образом, одним из наиболее важных вопросов, от решения которого зависит эффективность применения маркетинга в деятельности организаций высшего образования, является вопрос о структуре, функциях и содержании работы подразделения маркетинга. Решение данного вопроса зависит от условий функционирования образовательной организации и в значительной степени определяется теми целями и задачами, которые она ставит перед собой по совершенствованию маркетинговой составляющей своей деятельности.

Обобщив мнения различных авторов, можно выделить два основных направления формирования маркетингового подразделения как организационной структуры:

1. Реорганизация вуза с целью формирования структуры маркетинговой службы. Предполагает полную перестройку организационной структуры, функций и взаимосвязей подразделений образовательной организации. Проводится для решения таких основных задач, как разработка маркетинговой политики образовательной организации, стратегии и тактики маркетинга, комплексное изучение рынков, разработка маркетинговых программ, координация маркетинговой деятельности всех подразделений образовательной организации.

2. Встраивание в существующую организационную структуру вуза подразделений, осуществляющих необходимые маркетинговые функции, например, исследовательских групп, лабораторий, информационных центров. Основная задача такого подразделения – подготовка для руководства аналитической информации и практических рекомендаций для принятия решений по вопросам эффективности организации деятельности и повышения конкурентоспособности.

Однако не каждый университет может позволить себе масштабные изменения организационной структуры, требующие значительных затрат различного рода ресурсов. Руководство вуза должно реально осознавать цели, задачи и будущие эффекты, достижение которых невозможно без кардинальной перестройки системы управления и её переориентации на маркетинг. На наш взгляд второй подход является наименее болезненным и затратным для организации, но в определённых условиях довольно эффективным, так как маркетинговые исследования могут проводиться на базе создаваемых лабораторий, центров в рамках научно-исследовательской деятельности вуза. Наконец, целенаправленная, грамотно скоординированная научно-исследовательская работа специализированных групп, включающих как научно-педагогических сотрудников, так и студентов, дает возможность получать рекомендации прикладного характера, реализация которых позволит вырабатывать стратегические маркетинговые решения.

Библиографический список

1. Анишнев В.М. *Маркетинг образовательных услуг*: монография Москва: ООО НИЦ «Инженер», 2015.
2. Вандрикова О.В. Маркетинг образовательных услуг в системе высшего образования. *Вестник Академии знаний*. 2017; № 4 (23): 65 – 70.
3. Захарова И.В. *Маркетинг образовательных организаций*: учебное пособие. Ульяновск: УИПК ПРО, 2014.
4. Панкрухин А.П. *Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика*. Available at: URL: <http://www.twirpx.com/file/28564>
5. Панкрухин А.П. *Маркетинг*: учебник. Москва: Омега. Л, 2006.
6. Шевченко Д.А. *Маркетинг образования в России*: учебник для студентов вузов. Москва: Юнити-Дана, 2017.
7. Шеметова Н.К. *Маркетинг в сфере высшего профессионального образования (на примере Свердловской области)*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Екатеринбург, 2013.
8. Васильева М.В. Управление маркетинговой деятельностью вуза. *Экономические и гуманитарные науки*. 2012; 2: 3 – 9.
9. Маркелова Е.В. Маркетинговый аппарат вуза и способы оценки эффективности маркетинговой политики вуза. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2013; 2 (28): 63 – 69.
10. Васильева М.В. Организация маркетинговой службы в вузе. *Экономические и гуманитарные науки*. 2012; 1: 3 – 9.
11. Силаева В.В. Организация маркетинговой деятельности в системе высшего образования. *Вестник Брянского государственного университета*. 2011; 3: 195 – 196.
12. Третьяк Н.А. *Сетевое взаимодействие как источник инновационного развития образовательных организаций*: монография. Владивосток: ДВФУ, 2018.

References

1. Ananishnev V.M. *Marketing obrazovatel'nyh uslug*: monografiya Moskva: OOO NIC «Inzhener», 2015.
2. Vandrikova O.V. *Marketing obrazovatel'nyh uslug v sisteme vysshego obrazovaniya*. *Vestnik Akademii znaniy*. 2017; № 4 (23): 65 – 70.
3. Zaharova I.V. *Marketing obrazovatel'nyh organizacij: uchebnoe posobie*. Ul'yanovsk: UIPK PRO, 2014.
4. Pankruhin A.P. *Marketing obrazovatel'nyh uslug: metodologiya, teoriya i praktika*. Available at: URL: <http://www.twirpx.com/file/28564>
5. Pankruhin A.P. *Marketing: uchebnik*. Moskva: Omega. L., 2006.
6. Shevchenko D.A. *Marketing obrazovaniya v Rossii: uchebnik dlya studentov vuzov*. Moskva: Yuniti-Dana, 2017.
7. Shemetova N.K. *Marketing v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya (na primere Sverdlovskoy oblasti)*. Dissertatsiya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2013.
8. Vasil'eva M.V. *Upravlenie marketingovoy deyatel'nost'yu vuzov*. *Ekonomicheskie i gumanitarnye nauki*. 2012; 2: 3 – 9.
9. Markelova E.V. *Marketingovyy apparat vuzov i sposoby ocenki `effektivnosti marketingovoy politiki vuzov*. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*. 2013; 2 (28): 63 – 69.
10. Vasil'eva M.V. *Organizatsiya marketingovoy sluzhby v vuzov*. *Ekonomicheskie i gumanitarnye nauki*. 2012; 1: 3 – 9.
11. Silaeva V.V. *Organizatsiya marketingovoy deyatel'nosti v sisteme vysshego obrazovaniya*. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 3: 195 – 196.
12. Tret'yak N.A. *Setevoye vzaimodeystvie kak istochnik innovatsionnogo razvitiya obrazovatel'nyh organizacij*: monografiya. Vladivostok: DVFU, 2018.

Статья поступила в редакцию 13.12.18

УДК 371

Ivanov V.P., Professor, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia),

E-mail: kbk387740-75@mail.ru

Kalybek B.K., adjunct, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia),

E-mail: kbk387740-75@mail.ru

CONDITIONS OF OVERCOMING THE INFLUENCE OF RELIGIOUS SECTS DESTRUCTIVE SENSE TO PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN. Due to the economic, political crisis, with the loss of moral guidelines in the 90s of 20 century, throughout the former Soviet Union religious currents intensified their destructive sense. A number of circumstances contributed to this: socio-economic, socio-psychological, political reasons, weak potential of world and traditional religions, etc. Religious currents of a destructive sense penetrated the ranks of the Armed Forces, as they are part of any society. Based on historical experience, factors that contribute to the expansion and spread of religious movements of a destructive type are considered. A set of educational and preventive measures to prevent the influence of religious currents of a destructive sense is proposed. The authors propose to conduct educational work to attract professionals with special education "Theology", "Religion", representatives of the Committee offices public consent or clergy of the world and traditional denominations.

Key words: religious currents of destructive sense, National Guard, soldier, upbringing.

В.П. Иванов, проф. каф. педагогики, Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: kbk387740-75@mail.ru

Б.К. Калыбек, адъюнкт каф. педагогики, Военный университет МО РФ, г. Москва E-mail: kbk387740-75@mail.ru

УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕЧЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОГО ТОЛКА НА ЛИЧНЫЙ СОСТАВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В связи экономическим, политическим кризисом, с потерей нравственных ориентиров в 90-е гг. XX века, на всем постсоветском пространстве активизировались религиозные течения деструктивного толка. Этому способствовало ряд обстоятельств: социально-экономические, социально-психологические, политические причины, слабый потенциал мировых и традиционных религий и т. д. Религиозные течения деструктивного толка проникали в ряды Вооруженных сил, так как они являются частью любого общества. На основе исторического опыта, рассматриваются факторы, способствующие расширению и распространению религиозных течений деструктивного толка. Предлагается комплекс воспитательных и профилактических мер в Национальной гвардии Республики Казахстан по профилактике влияния религиозных течений деструктивного толка. Автор предлагает для проведения воспитательной работы привлечение специалистов, имеющих специальное образование «теология», «религиоведение», представителей Комитета, управлений общественного согласия или духовенства мировых и традиционных конфессий.

Ключевые слова: религиозные течения деструктивного толка, Национальная гвардия, военнослужащий, воспитание.

В решении задач воспитания военнослужащих Национальной гвардии Республики Казахстан (далее НГ РК) немаловажную роль играет работа по преодолению влияния религиозных течений деструктивного толка (далее РТДТ).

Борьба с влиянием РТДТ имеет давнюю историю. Например: Персидский царь Бахрам I в 273 г. до н. э. казнил основателя секты манихеев Мани, поскольку в учении Мани было требование о прекращении деторождения. Что могло ослабить само государство. «Твое учение разрушает государство, а потому ты сам должен быть разрушен» [1].

Интересен опыт работы с такими военнослужащими в дореволюционной российской армии. В 40-х годах 19 в. подобные дела квалифицировались как «распространение раскола и ереси». Определялось наказание, отступившие от веры лишались знаков отличия и даже воинских орденов, наказывались шпицрутенами (через 300 и 500 человек) считалось, что можно исповедовать любую религию, но не исповедовать никакой нельзя. Раскаившихся от наказания освобождали [2].

Причиной распространения деструктивных религиозных течений и увлечение этим молодежью являются социально-экономические, социально-психологические, политические причины (отсутствие работы, возможности саморазвития, потеря жизненных ценностных ориентиров, близких людей и т. д.). Кроме этого, как отмечает В.М. Губанов, «успеху религиозной экспансии способствовали три основные причины: протекционизм некоторых представителей политической власти и бизнеса; малый потенциал РПЦ и других конфессий, после пережитых гонений в противопоставлении натиску хорошо финансируемых из-за рубежа нетрадиционных религиозных движений; духовная дезориентация, характерная для многих российских граждан» [3].

Принимая во внимание, что потребность в религии долгое время подавлялась, а современная религиозная ситуация достаточно сложна, молодому человеку с незрелыми мировоззренческими взглядами сложно разобраться в многообразии новых религиозных течений. Необходимо сказать, что молодежь можно отнести к наиболее уязвимой социальной страте. Большое количество свободного времени, отсутствие ответственности за семью, отсутствие возможности реализовать свой потенциал, показать себя в социально значимых нормах поведения и т. д., часть молодежи выбирает оппозиционную позицию, формой которой бывает уход в РТДТ, подкрепленную максимализмом и идеализмом. На фоне снижения уровня общей культуры, духовности граждан, возникли различного рода религиозные общины и секты [4].

Общей тенденцией в 90-е годы прошлого столетия религиозных течений деструктивного толка, стала «массированная атака иностранных религиозных миссий на традиционный духовный (христианско-православный, мусульманский, буддийский) менталитет российских народов» [5], разрушение традиционного уклада духовно-культурных ценностей страны, к конфликтам в области этноконфессиональных отношений, к дестабилизации общества... [6]

Рассматривая данный процесс необходимо сказать о факторах, влияющих на обращение человека в РТДТ, что способствует расширению и распространению влияния РТДТ:

1. Ценностные несоответствия. В моменты потрясений у человека возникают противоречия с окружающей средой. РТДТ дистанцируются от общепринятых правил общества, в т. ч. и нравственных правил и установок. Взамен устанавливают свои правила, а правила нравственности и морали считают архаичными. В армейской среде субъектам воспитательного процесса следует всегда

обращать внимание на военнослужащих склонных к конфликтам, допускающих небрежность, и неопрятность во внешнем виде, нарушающим установленные правила ношения военной формы одежды, не соблюдающим нормы и правила приличия и т. д.

2. Неудовлетворительный первоначальный опыт общения с традиционной религией. Часто индивид до прихода в нетрадиционную религиозную организацию уже был членом, какой-либо традиционной религии, но по какой-то причине разочаровался или разуверился в вероучении. Офицерам воспитательных структур при составлении психологического портрета военнослужащего необходимо внимательно отнестись к военнослужащим, отрицающим религию вообще (атеист) или неверующим. Зная общепринятое отношение к РТДТ, военнослужащий под маской неверующего или атеиста может скрывать членство в одной из РТДТ.

3. Отсутствие или недолжное воспитание в семье. Необходимо обратить внимание, что первоначальные нравственные правила жизни и социального взаимодействия человек получает в семье, через представителей старшего поколения, через религиозное воспитание. Постоянное внимание заслуживает военнослужащий, выросший в неполной или неблагополучной семье, имеющий склонность к употреблению спиртных напитков, наркотиков и т. д.

4. Недостаток общения. В воинском коллективе опасения вызывает военнослужащий, предпочитающий одиночество, уединение. В казарме, на занятиях по боевой подготовке военнослужащий не может оставаться один. Такого рода военнослужащие должны всегда становиться объектом пристального внимания всех субъектов воспитания. Именно недостаток общения приводит человека в ряды РТДТ. Среди членов религиозной секты, движения, общины он всегда находится в центре внимания [7].

Проблема религиозных течений деструктивного толка для Республики Казахстан стала особенно актуальной за последние пятнадцать лет.

В Послании «Стратегия Казахстан – 2050» ставятся следующие задачи: «Мы должны сформировать новые надежные механизмы преодоления социальной, этнической и религиозной напряженности и конфликтов. Необходимо жестко пресекать деятельность нетрадиционных сект и сомнительных псевдорелигиозных течений. Нам нужно усилить профилактику религиозного экстремизма в обществе, особенно в молодежной среде» [8].

Для этих целей задачами субъектов военно-педагогического процесса в масштабах воинской части будет являться:

- формирование такой модели нравственного поведения, которая будет способствовать автономности личности, сумеет обеспечить психологическую защиту военнослужащему в ситуациях нравственного выбора;
- определение и формирование нравственных идеалов и ориентиров, чему будут способствовать знания о нравственных постулатах мировых и традиционных религий;
- умение противостоять групповому давлению (в том числе и агрессивному), умению и способности правильно и конструктивно решать конфликтные ситуации;

- активизировать в военнослужащих умение критически мыслить.

Решению таких задач будут способствовать:

- организация встреч с (аксакалами) старейшинами, ветеранами войск, войн и локальных конфликтов, с духовенством мировых и традиционных религий и т. д.;
 - посещение личным составом во внеслужебное время, религиозных, культовых сооружений;
 - изучение научной и публицистической литературы, подбор и просмотр документальных и художественных фильмов соответствующей тематики и др.;
 - использование воспитательных возможностей войсковых общественных организаций (Совета ветеранов, Центра молодежной инициативы, Совета сержантов, Женсовета, офицерского собрания);
 - взаимодействие со службами защиты государственных секретов. По ограничению выхода и использования военнослужащими срочной службы соцсетей, Интернета. В интернет-пространстве существуют сайты, распространяющие идеологию РТДТ, которые в значительной степени ориентируются на молодежную аудиторию;
 - налаженное взаимодействие с военной полицией, КНБ, по проведению общих профилактических мероприятий, обмену информацией и т. д.
- Таким образом, комплекс мер в части по преодолению влияния религиозных течений деструктивного толка будет представлять:

1. Меры профилактики: строгое выполнение мероприятий распорядка дня, соблюдение регламента служебного времени, четкую организацию и контроль боевой подготовки и боевой службы и т. д.

2. В условиях борьбы с влиянием религиозных течений деструктивного толка, важное значение приобретает индивидуально-воспитательная работа, в частности факторы, влияющие на обращения военнослужащих в РТДТ (ценностные несоответствия, неверие или отрицание религии, недолжный уровень воспитания в семье, военнослужащие, имеющие отклонения в поведении и т. д.).

3. Привлечение для проведения воспитательной работы специалистов, имеющих специальное образование «теология», «религиоведение», представителей Комитета, управлений общественного согласия или духовенства мировых и традиционных конфессий.

- активное противодействие практике вербовки в запрещенные религиозные секты;
- противодействие методам обработки сознания военнослужащих со стороны запрещенных сект;
- противодействие тотальной индоктринации – внушению нового религиозного учения, новой веры в сознание военнослужащих НГ РК;
- реабилитация военнослужащих, бывших членов запрещенных сект, с помощью духовенства мировых и традиционных религий;
- формирование у военнослужащих критического отношения к идеологии и практике религиозных течений деструктивного толка и др.

Библиографический список

1. Рыбаков С.Ю. *Духовная безопасность личности, общества и государства: теоретические основы изучения религии и сектантства*: учебное пособие. Рязань. 2009: 90 – 91.
2. Риффель И.В. *Государственная религиозная политика в Вооруженных Силах России в 20 в.* Диссертация ... кандидата исторических наук. Мурманск: 1999: 62.
3. Губанов В.М. *Нетрадиционные религиозные культы и секты в современной России. Религиоведение*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2004.
4. Смагулов К. Современная религиозная ситуация в Казахстане. *Центральная Азия и Кавказ*. Т. 14, Вып. 2011. Религия и общество.
5. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*: информационно-аналитический бюллетень. Москва, 1998; № 1-2: 11.
6. Мухина Т.К. *Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владимир. 2008.
7. Сыроваткин А.Н. *Деструктивное влияние нетрадиционных религиозных движений на духовную безопасность современного российского общества*. Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2013.
8. *Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия Казахстан – 2050». Новый курс состоявшегося государства*. Available at: <http://www.akorda.kz/ru>

References

1. Rybakov S.Yu. *Duhovnaya bezopasnost' lichnosti, obschestva i gosudarstva: teoreticheskie osnovy izucheniya religii i sektantstva*: uchebnoe posobie. Ryazan'. 2009: 90 – 91.
2. Riffel' I.V. *Gosudarstvennaya religioznaya politika v Vooruzhennykh Silah Rossii v 20 v.* Dissertatsiya ... kandidata istoricheskikh nauk. Murmansk: 1999: 62.
3. Gubanov V.M. *Netraditsionnye religioznye kul'ty i sekty v sovremennoy Rossii. Religiovedenie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Smagulov K. *Sovremennaya religioznaya situatsiya v Kazahstane. Central'naya Aziya i Kavkaz*. T. 14, Vyp. 2011. Religiya i obschestvo.
5. *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom*: informatsionno-analiticheskij byulleten'. Moskva, 1998; № 1-2: 11.
6. Muhina T.K. *Pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya вовлечения молодежи в религиозные секты*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladimir. 2008.
7. Syrovatkin A.N. *Destrktivnoe vliyaniye netraditsionnykh religioznykh dvizhenij na duhovnyuyu bezopasnost' sovremennogo rossijskogo obschestva*. Monografiya. Pyatigorsk. PGLU, 2013.
8. *Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan – Lidera natsii N.A. Nazarbaeva narodu Kazahstana «Strategiya Kazahstan – 2050». Novyj kurs sostoyavshegosya gosudarstva*. Available at: <http://www.akorda.kz/ru>

Статья поступила в редакцию 09.01.19

УДК 378

Karelina M.Yu., Doctor of Sciences (Engineering), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Details of Machines and Theory of Mechanisms, Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: karelinamu@mail.ru

Atamanenko N.V., senior teacher, Department of Details of Machines and Theory of Mechanisms, Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: natalia6807@mail.ru

Cherepnina T.Yu., senior lecturer, Department of Details of Machines and Theory of Mechanisms, Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: 2783974@gmail.com

THE INFLUENCE OF "UNIVERSITY SATURDAYS" ON THE FORMATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF ADOLESCENTS. The article is dedicated to an analysis of the activity carried out by schoolchildren of 7th-8th grades of comprehensive secondary schools in the framework of the project "University Saturdays" implemented by the Moscow Department of Education. The article describes the trajectory of the activities of teachers of the department in carrying out activities within the project. The statistics of attendance of schoolchildren of lectures, practical exercises and competitions is given. The assessment of the effectiveness of classes was carried out depending on the rules for determining the topics and the substantive component of the event. The main characteristics of the predictive model of activities within the project are identified. Based on a systematic analysis of the results of events, depending on a number of factors the roadmap, criteria and targets of the project are defined within the framework of cooperation between the departments of the technical university and schools with specialized classes. Recommendations to achieve maximum project efficiency have been developed.

Key words: University Saturdays, pupils, specialized classes, project activity.

М.Ю. Карелина, д-р техн. наук, д-р пед. наук, проф., зав. каф. «Детали машин и теория механизмов», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: karelinamu@mail.ru

Н.В. Атаманенко, ст. преп. каф. «Детали машин и теория механизмов» Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: natalia6807@mail.ru

Т.Ю. Черепнина, доц. каф. «Детали машин и теория механизмов», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: 2783974@gmail.com

ВЛИЯНИЕ «УНИВЕРСИТЕТСКИХ СУББОТ» НА ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена анализу деятельности учащихся 7-8-х классов общеобразовательных школ в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Университетские субботы». Рассмотрена траектория деятельности преподавателей кафедры в проведении мероприятий в рамках проекта. Приведена статистика посещения школьниками лекций, практических занятий и конкурсов. Проведена оценка результативности занятий в зависимости от регламента определения тематики и содержательной составляющей мероприятия. Выявлены основные характеристики прогнозной модели мероприятий в рамках проекта. На основании системного анализа результатов проведения мероприятий в зависимости от ряда факторов определена дорожная карта, критерии и целевые показатели проекта в рамках сотрудничества кафедр технического университета и школ, имеющих профильные классы. Выработаны рекомендации по достижению максимальной эффективности проекта.

Ключевые слова: университетские субботы, школьники, профильные классы, проектная деятельность.

Профориентация учащихся общеобразовательных школ является одним из наиболее актуальных вопросов, стоящих перед педагогами и родителями. Социальная среда, многочисленные информационные потоки в средах массовой коммуникации, не позволяют школьнику составить адекватное представление о той или иной сфере деятельности. Как правило, в 7-8 классах учащиеся впервые осознанно подходят к выбору профессиональной траектории. Поэтому основной целью педагогов является представление подростку максимум информации в доступной форме о различных профессиях. Проект Департамента образования города Москвы «Университетские субботы» является одним из приоритетных как для школ, так и для университетов различной направленности. Взаимодействие школы – университет – это многокритериальная модель. Имеющийся опыт взаимодействия кафедр технического университета и общеобразовательных школ различного профиля позволяет провести анализ результатов, обозначить наиболее интересные и эффективные направления, способствующие повышению мотивации учащихся, приобретению ими компетенций, формирующих понимание о своем месте в профессиональном сообществе определенный отрасли.

Изучение формирования у школьников профессиональной ориентированности является одной из важных задач, стоящих перед педагогами общеобразовательных школ и преподавателями вузов. Известно, что правильность выбора профессии во многом определяет успешность человека, возможность личности реализоваться в профессиональной сфере. Мероприятия, проводимые с целью профориентации школьников, весьма разнообразны по содержанию, применяемым методам и формам. Постоянное совершенствование модели проекта Департамента образования города Москвы «Университетские субботы» – одна из возможностей повысить результативность профориентационной работы, проводимой с учащимися.

Для обеспечения эффективности проведения мероприятий в рамках проекта необходимо определить формы проведения занятий с учащимися общеобразовательных школ в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Университетские субботы». Университет и школа должны совместно определить наиболее эффективные в части приобретения учащимися компетенций и предпочтительные, исходя из возрастных особенностей, формы контактной работы. Исходя из различий в специфике общеобразовательных школ подобрать методики и регламент взаимодействия школа – университет и др., способствующие наиболее эффективному проведению мероприятий в рамках проекта и достижению цели мероприятия – сформированности у школьника определенности в выборе профессии.

Результативность деятельности преподавателей университета в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Университетские субботы»

Проект «Университетские субботы» предлагает проведение занятий с учащимися 5 – 11 классов общеобразовательных школ. На сайте проекта «Университетские субботы» Департамента образования города Москвы в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» каждый университет представляет краткий анонс мероприятия. Школьники, учителя, родители знакомятся с информацией и выбирают заинтересовавшую их тематику в зависимости от того, какие

цели они перед собой ставят: познакомить ученика с различными профессиями; более глубоко узнать об уже выбранном направлении профессиональной деятельности; расширить кругозор школьника; повысить мотивацию учащегося к изучению определенной области, либо в целом к процессу обучения.

Анализу подвергались следующие статистические данные: количество учащихся, записавшихся на сайте проекта «Университетские субботы», количество учащихся, пришедших на мероприятие из числа записавшихся на сайте, доля учащихся, записавшихся на сайте и пришедших на мероприятие в общем количестве школьников, присутствующих на занятии. Для возрастной группы школьников 7 – 8 класса был также проведен анализ влияния предварительной совместной подготовки университет – школа и педагог – учитель на результативность мероприятия, заинтересованность учащихся предметом и проблематикой занятия, определены наиболее предпочтительные формы проведения мероприятий и конкретные запросы учителей различных школ.

Определение тематики и содержательной составляющей мероприятия

Независимо от значимости предлагаемой тематики, следует отметить, что формулировка темы должна отвечать ряду требований. Тематика должна отражать сущность явления, механизма, научного направления и так далее, которому посвящено занятие; вызывать заинтересованность у школьников именно той возрастной группы, которая предполагается организатором в качестве целевой аудитории. Особое внимание необходимо обратить на побуждение к активному участию и взаимодействию в рамках предлагаемого мероприятия; учесть психологические особенности целевой аудитории.

Важным является представление информации о мероприятии. Именно анонс отвечает на вопросы учителя: Поможет ли посещение мероприятия в усвоении определенных тем по дисциплине (математика, химия, история и другие)? Отвечает ли тематика профилю школы? Что нового ученики узнают о профессиях? Родителей интересует, интересна ли эта тема ребенку; можно ли пойти вместе сыном или дочерью и принять участие в занятии. Школьников волнуют вопросы о своем месте на занятии, узнают ли они новое, представляющее интерес для них.

Представленный выше перечень вопросов, безусловно, не является исчерпывающим. Однако, проведенный опрос учителей, школьников и родителей показал, что обозначенные вопросы являются определяющими при выборе мероприятия.

Результативность мероприятия повышается и при проведении предварительной подготовительной работы. При формировании тематики занятий необходимо учесть профиль школы, включить в содержательную часть занятия материал, позволяющий дополнить или углубленно изучить отдельную тему по предмету школьной программы, выбрать наиболее оптимальную форму проведения занятия.

Некоторые результаты статистического анализа результативности мероприятий в рамках проекта «Университетские субботы»

При проведении мероприятий кафедрой «Детали машин и теория механизмов» МАДИ в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Уни-

верситетские субботы» была собрана информация и проведен анализ статистических данных.

Были применены наиболее адекватные исследованию методы статистического исследования: статистическое наблюдение; обработка при помощи группировки; метод кластерной выборки; метод корреляционного и регрессивного анализа; метод динамических рядов (для формирования прогноза).

При кластерной выборке были отобраны группы, состоящие не менее чем из 5 человек из одной общеобразовательной школы. Как правило, в мероприятии участвовали ученики одного класса или параллели. Учитывались группы из 7-х и 8-х классов.

По методам корреляционного и регрессивного анализа выявлены взаимосвязи данных и причины, по которым данные зависят друг от друга, определена сила этой зависимости.

Применяя метод динамических рядов получена прогнозно-обоснованная модель, определяющая регламент предварительного взаимодействия университет-школа, этапы формирования содержательной составляющей и презентационного отображения (анонсирования) тематики мероприятий, форм проведения занятий.

Так, например, исследуя зависимость количества явившихся школьников из числа зарегистрировавшихся на сайте проекта «Университетские субботы» Департамента образования города Москвы от наличия (отсутствия) предварительной работы педагогов университета с учителями, определено, что обсуждение и совместное формирование регламента занятия, включение элементов, поддерживающих тематику предметов школьной программы, учёт мнения педагогов школы по вопросам детализации конкурсов и практических занятий позволяет повысить показатели с 30 до 90 процентов, а включенность учащихся в предлагаемое преподавателем на занятиях проведение эксперимента или дискуссию – с 70 до 100 процентов. Причем речь идет не только о школах, имеющих инженерную направленность, но и гуманитарных. Например, при конструктивном взаимодействии с директором и учителями ГБОУ «Немецкая школа № 1212» была создана траектория, при которой занятия в техническом университете на кафедре «Детали машин и теория механизмов» дополняют знания учеников по тематике школьной программы. Например, тематика «Основные немецкие изобретения» (Die wichtigsten deutschen Erfindungen) (рабочая тетрадь по немецкому языку) в школе была отражена в занятии проекта «Университетские субботы» по теме «Траектория успеха – школьник – студент – конструктор уникальной техники» и конкурсе «Я – конструктор». На занятии в числе других интересных для учащихся вопросов были рассмотрены изобретения Рудольфа Дизеля, Карла Бенца, Вернера фон Сименса. Это лишь один пример в рамках проекта «Университетские субботы».

Основные характеристики прогнозной модели мероприятия в рамках проекта «Университетские субботы»

Основной задачей при проектировании мероприятий в рамках проекта «Университетские субботы» нам представляется создание матрицы занятий для каждой из реализуемых форм. Очевидно, что матрицы для лекции, практического занятия, мастер-класса и конкурса различны. Однако, есть и общие положения, которые необходимо учитывать.

Во-первых, подготовка к мероприятию предлагает работу по направлениям взаимодействия, включающим результативность занятия.

Во-вторых, необходимо учитывать особенности мышления школьников 7-8 классов. То есть, например, превалирование клипового мышления над понятийным [1].

Следующий немаловажный фактор – это баланс между инженерной составляющей содержательной части занятия и информацией, имеющей общекультурный развивающий характер. Необходимо применять в образовательном процессе электронные образовательные ресурсы [2]. Безусловно, важна и роль преподавателя, профессиональная компетентность которого должна соответствовать уровню требований, предъявляемому к занятиям [3].

Здесь необходимо, на наш взгляд, уделять отдельное внимание, а следовательно, планировать проведение занятия с учетом специфики учащихся школ гуманитарной направленности [4].

В качестве обязательного условия успешного (результативного) проведения занятий следует учитывать подготовленность преподавателя университета к работе со школьниками, его компетентность и возможность в доступной для учащихся форме объяснять материал и отвечать на возникающие вопросы, обладать достаточным общекультурным уровнем [5]. На наш взгляд, необходимо предусмотреть в дальнейшем отдельные программы повышения квалификации преподавателей образовательных организаций высшего образования, позволяющие вести занятия по знакомству с инженерными дисциплинами для учащихся общеобразовательных школ [6]. То есть подготовленность преподавателя к работе в образовательной организации высшего образования не означает результативность мероприятия, проведенного тем же преподавателем со школьниками [7].

Рассматривая взаимодействие школа – университет, необходимо отметить, что в нем имеются особенности, характерные для реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования в сетевой форме университет-университет [8]. Следовательно, гармонизация, синхронизация занятий, проводимых в рамках проекта «Университетские субботы», обязательна, так как мероприятия необходимо рассматривать как составляющую часть образовательного процесса, реализуемого школой [9]. Иными словами, повышение эффективности занятий в университете возможно лишь при формировании содержания занятия с учетом всех особенностей учебного процесса и факторов, анализ которых проведен выше [10].

Отдельно необходимо акцентировать внимание на включенность учащихся не только в приобретение знаний в рамках мероприятий, но и на предоставление возможности учащимся пытаться поработать в электронной информационно-образовательной среде университета самостоятельно [11].

Заключение

Проект Департамента образования города Москвы «Университетские субботы» призван решить ряд задач, приоритетной из которых является профориентация учащихся общеобразовательных школ. Системный анализ результатов проведения мероприятий в зависимости от ряда факторов – основная задача на ближайшую перспективу для преподавателей высшей школы и педагогов средних общеобразовательных школ. В качестве вектора совместной работы очевидно построение оптимальной модели взаимодействия школа – университет, проектирование матрицы проведения занятий в различных формах, и, как результат, выполнение задач, стоящих перед учителями и педагогами, участвующими в мероприятиях проекта «Университетские субботы» Департамента образования города Москвы.

Библиографический список

1. Бугакова Н.Ю., Карелина Е.А., Кирова И.В. «Клиповое мышление» как вызов образовательной системе. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2018; 3 (45): 7 – 11.
2. Атаманенко Н.В. Некоторые аспекты формирования содержательной части учебной дисциплины при внедрении электронных образовательных ресурсов в учебный процесс. Н.В. Атаманенко, М.Ю. Карелина, Т.Ю. Черепнина. *О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. 2014: 94 – 97.
3. Prikhodko V.M., Professional Competence a Teacher at an Institution of Higher Education as a Basic Component of Quality of the Educational Process. V.M. Prikhodko, N.V. Atamanenko, S.B. Benevolenskiy, M.Yu. Karelina. *The Second International Conference on Development of Pedagogical Science in Eurasia*. 2014: 28 – 31.
4. Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. Гуманитаризация содержания профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях. *Казанская наука*. 2014; 3: 226 – 230.
5. Атаманенко Н.В., Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. О роли профессиональной компетентности и общекультурного уровня преподавателя в обеспечении качества образовательного процесса. *Инновационный вектор развития: предпосылки, реальность, перспективы совершенствования научных разработок в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, градостроительстве, информатике, технике, математике, физике, истории, растениеводстве*. 2014: 6.
6. Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. О некоторых особенностях совершенствования профессиональной деятельности преподавателей учреждений среднего профессионального образования. *Среднее профессиональное образование*. 2014; 5: 46 – 49.
7. Атаманенко Н.В., Карелина М.Ю. Некоторые особенности совершенствования профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. *Вестник Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина*. 2014; 1 (61): 70 – 72.
8. Карелина М.Ю. Основные тенденции формирования магистерских программ в техническом университете при переходе на сетевые формы реализации образовательных программ. *Инженерная педагогика: сборник*. 2015: 68 – 74.
9. Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. Проектирование и реализация образовательных программ магистратуры в техническом университете в сетевой форме в рамках проектов краткосрочной мобильности Erasmus+. *Приоритетные направления развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции*. 2015: 109 – 111.
10. Карелина М.Ю., Атаманенко Н.В., Черепнина Т.Ю. Формирование содержания учебной дисциплины как главная составляющая повышения эффективности образовательного процесса. *Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции*. 2014: 23 – 27.
11. Беневоленский С.Б., Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. Исследование педагогических закономерностей и особенностей формирования содержания учебной дисциплины при внедрении электронных образовательных ресурсов в учебный процесс. М.Ю. Карелина, Т.Ю. Черепнина. *Современные научные исследования: методология, теория, практика: материалы IV Международной научно-практической конференции*. 2014: 20 – 28.

References

1. Bugakova N.Yu., Karelina E.A., Kirova I.V. «Klipovoe myshlenie» kak vyzov obrazovatel'noj sisteme. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2018; 3 (45): 7 – 11.
2. Atamanenko N.V. Nekotorye aspekty formirovaniya soderzhatel'noj chasti uchebnoj discipliny pri vnedrenii 'elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v uchebnyj process. N.V. Atamanenko, M.Yu. Karelina, T.Yu. Cherepnina. *O nekotoryh voprosah i problemah psihologii i pedagogiki: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 94 – 97.
3. Prihodko V.M., Professional Competence a Teacher at an Institution of Higher Education as a Basic Component of Quality of the Educational Process. V.M. Prihodko, N.V. Atamanenko, S.B. Benevolenskiy, M.Yu. Karelina. *The Second International Conference on Development of Pedagogical Science in Eurasia*. 2014: 28 – 31.
4. Karelina M.Yu., Cherepnina T.Yu. Gumanitarizatsiya soderzhaniya professional'noj podgotovki studentov v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Kazanskaya nauka*. 2014; 3: 226 – 230.
5. Atamanenko N.V., Karelina M.Yu., Cherepnina T.Yu. O roli professional'noj kompetentnosti i obschekul'turnogo urovnya prepodavatelya v obespechenii kachestva obrazovatel'nogo processa. *Innovatsionnyj vektor razvitiya: predposylki, real'nost', perspektivy sovershenstvovaniya nauchnyh razrabotok v 'ekonomike, proektnom menedzhmente, obrazovanii, yurisprudencii, yazykoznanii, kul'turologii, 'ekologii, zoologii, himii, biologii, medicine, psihologii, politologii, filologii, filosofii, sociologii, gradostroitel'stve, informatike, tekhnike, matematike, fizike, istorii, rastenievodstve*. 2014: 6.
6. Karelina M.Yu., Cherepnina T.Yu. O nekotoryh osobennostyah sovershenstvovaniya professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; 5: 46 – 49.
7. Atamanenko N.V., Karelina M.Yu. Nekotorye osobennosti sovershenstvovaniya professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V.P. Goryachkina*. 2014; 1 (61): 70 – 72.
8. Karelina M.Yu. Osnovnye tendencii formirovaniya masterskikh programm v tekhnicheskoy universitete pri perehode na setevye formy realizatsii obrazovatel'nyh programm. *Inzhenernaya pedagogika: sbornik*. 2015: 68 – 74.
9. Karelina M.Yu., Cherepnina T.Yu. Proektirovanie i realizatsiya obrazovatel'nyh programm magistratury v tekhnicheskoy universitete v setевой forme v ramkah proektov kratkosrochnoj mobil'nosti Erasmus+. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2015: 109 – 111.
10. Karelina M.Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T.Yu. Formirovanie soderzhaniya uchebnoj discipliny kak glavnaya sostavlyayushchaya povysheniya 'effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Novye zadachi psihologii i pedagogiki i puti ih resheniya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 23 – 27.
11. Benevolenskiy S.B., Karelina M.Yu., Cherepnina T.Yu. Issledovanie pedagogicheskikh zakonomernostej i osobennostej formirovaniya soderzhaniya uchebnoj discipliny pri vnedrenii 'elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v uchebnyj process. M.Yu. Karelina, T.Yu. Cherepnina. *Sovremennye nauchnye issledovaniya: metodologiya, teoriya, praktika: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 20 – 28.

Статья поступила в редакцию 09.01.19

УДК 378.147

Kiseleva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: eleonoram08@rambler.ru

Abramova V.Y., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: vera.jurievna@mail.ru

Bahvalova S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: eleonoram08@rambler.ru

INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY AS THE KEY CONDITION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HEALTH AND SAFETY. The following article emphasizes special aspects of methodic support of individual cognitive activity of bachelors with respect to pedagogical education on health and safety in the context of modernization of university education and competency-based approach. The article describes pedagogical conditions and contents of individual cognitive activity with respect to planning of the methodical training of the students. The main features of individual work are considered, such as the presence of a goal, consciousness and activity of students. The modern types of individual work of students used in the practice of teaching at the university are indicated, and types of individual work that require different levels of autonomy to perform for the discipline "Methods of training and education of life safety" are proposed.

Key words: methodical training, professional skills, health and safety, university education, individual cognitive activity.

Э.М. Киселева, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: eleonoram08@rambler.ru

В.Ю. Абрамова, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: vera.jurievna@mail.ru

С.В. Бахвалова, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: eleonoram08@rambler.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности методического сопровождения самостоятельной познавательной деятельности бакалавров педагогического образования по безопасности жизнедеятельности в условиях модернизации высшего образования и компетентностного подхода. Определены педагогические условия и содержание самостоятельной познавательной деятельности в проектировании методической подготовки студентов. Рассмотрены основные признаки самостоятельной работы, такие как, наличие цели, проявление сознательности и активности студентов. Выявлены современные виды самостоятельной работы студентов, используемые в практике обучения в вузе, и предложены виды самостоятельной работы, требующие разного уровня самостоятельности выполнения, по дисциплине «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности».

Ключевые слова: методическая подготовка, профессиональные компетенции, безопасность жизнедеятельности, высшее профессиональное образование, самостоятельная познавательная деятельность.

Реализация идей реформирования высшего педагогического образования направлена на достижение результатов, заложенных в Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, включающих в себя не только достижение профессиональной компетентности, но и формирование культурно развитой, самостоятельной, духовно-творческой, конкурентоспособной личности будущего педагога.

Решающая роль в приобретении студентами профессиональных компетенций и повышении мотивации к непрерывному образованию принадлежит, безусловно, самостоятельной работе студентов. В современных условиях можно

отметить сложившееся противоречие между признанием приоритета формирования социально активного, творческого специалиста в педагогической области и недостаточной ролью самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента в процессе обучения. Актуальность решения этой проблемы требует пересмотра сложившейся практики организации самостоятельной работы студентов в процессе уровневой подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

В соответствии со стандартами нового поколения подготовка бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в области безопасности жизнедеятельности направлена на возможность успешной самореализации выпуск-

ника в следующих видах профессиональной деятельности: педагогической и культурно-просветительской, которые являются основополагающими в профессиональной компетентности бакалавра педагогического вуза.

Формирование профессиональной компетенции бакалавра, готовность к решению профессиональных задач осуществляется в сферах деятельности, обозначенных в стандарте. Данные виды профессиональной деятельности, готовность к решению профессиональных задач формируются в процессе методической подготовки будущих педагогов в области БЖ.

В то же время реалии педагогической практики бакалавров свидетельствуют о существенных затруднениях в педагогической профессиональной деятельности, связанных с необходимостью применения и модифицирования полученных знаний и умений, принятием самостоятельного решения, с выбором форм и методов работы. Вот почему так важно формирование, не только профессиональной компетенции, но и профессиональной мобильности, готовности работать автономно и творчески. Базовым элементом профессионализма современного педагога, на наш взгляд, является методическая подготовка.

Методическая подготовка бакалавра в образовательной области безопасности жизнедеятельности – это «процесс обучения и самообучения студента в вузе по осуществлению им методической деятельности, основанной на интеграции научных знаний и научных достижениях в области общей педагогики и частной теории и методики обучения» [1], целью которого является профессиональное становление учителя.

Ключевая роль в достижении целей профессиональной подготовки бакалавров в области БЖ принадлежит курсу «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности». Современные цели профессионального образования, заложенные во ФГОС ВПО Государственном стандарте, потребовали изменения содержательной компоненты учебной программы, отражающие новые подходы и задачи в подготовке бакалавров [2].

Принципиальным отличием является компетентностный подход, который сложился в русле личностно-ориентированной и деятельностно-развивающейся педагогики [3, 4]. Сравнительный анализ показал, что содержание программы будущего курса по методике безопасности жизнедеятельности («Технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности») было основано на усвоении студентами профессиональных знаний, умений и навыков, а современный курс («Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности») направлен на формирование методической компетентности будущего учителя ОБЖ, разрабатывался с учетом *компетентностного подхода* (таблица 1).

Таким образом, компетентностный подход дает возможность выпускникам реализовать себя не только в учительской профессии, но и значительно расширить сферу профессиональной педагогической деятельности, включая различные уровни и формы образования.

По учебному плану на изучение дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» выделяется 540 часов, из них на самостоятельную работу – 288. Программа курса нацелена на формирование готовности к саморазвитию и самореализации будущих специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности. В связи с этим при разработке данного курса мы акцентируем внимание на организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в освоении содержания программы. При разработке методики самостоятельной работы студентов научно-теоретической базой послужили принципы развития активности и сознательности студентов, самостоятельности, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм [5].

Учитывая перечисленные установки, нами определены общие условия методики организации самостоятельной работы студентов по освоению курса «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности»:

- использование мотивации и развитие интереса к выполнению самостоятельных заданий по курсу;
- разработка системы самостоятельных заданий по темам данного курса, направленных на формирование профессиональной компетентности по предмету;
- применение индивидуальных и групповых форм деятельности, аудиторных и внеаудиторных;
- использование дистанционных и информационно-коммуникативных методов в самостоятельной работе.

Самостоятельная работа студентов при изучении данного курса является одним из условий повышения эффективности подготовки бакалавра к профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа по освоению учебной дисциплины предполагает:

- работу с лекционным материалом и подготовку к практическим занятиям;
- выполнение учебных заданий, предполагающих достижение цели и задач курса;
- самостоятельное изучение отдельных тем курса на основе познавательного интереса, научных ориентации, научной проблематики и особенностей научно-педагогических школ конкретного вуза;
- выполнение индивидуальных текущих и итоговых заданий.

При этом, самостоятельная работа студентов рассматривается как вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной программы, обладающей следующими признаками: наличие познавательной и практической задачи, проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач; наличие результатов. В процессе обучения студентам предлагаются виды самостоятельной работы, требующие разного уровня самостоятельности выполнения [6].

Таблица 1

Цели методической подготовки в учебных дисциплинах

ГОС ВПО «Технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности»	ФГОС ВПО «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности»
<p>Цель: Усвоение системы знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций по теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечить профессионально-педагогическую ориентацию знаний, мотивированное стремление к овладению профессией учителя; - формировать системные знания о современных методических технологиях, используемых в преподавании ОБЖ; - вооружить студентов знаниями по методике внеурочной и массовой работы по формированию навыков безопасного поведения и здорового образа жизни; - формировать творческое отношение к профессии учителя, готовность использовать активные методы и формы работы по ОБЖ; - развивать исследовательские педагогические умения; - подготовить к выполнению обязанностей преподавателя-организатора ОБЖ в школе; - вооружить студентов знаниями по использованию мультимедийного программно-методического комплекса преподавания ОБЖ. 	<p>Цель: Формирование и развитие готовности к решению профессиональных задач образования в области безопасности жизнедеятельности.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - способствовать реализации учебных программ базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях; - готов применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в ОУ; - способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся, осуществлять педагогическое сопровождение; - способен использовать возможности образовательной среды, в т. ч. информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; - способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников; - готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Анализ методической литературы позволил выявить современные виды самостоятельной работы студентов, которые используются в практике обучения в вузе. Традиционно, в педагогической литературе, рассматривается как ведущий, используемый в комплексе, вид самостоятельной работы, объединенный едиными дидактическими целями, и соответственно, определяются группы самостоятельной работы:

- приобретение новых знаний (работа с учебной и научной литературой, наблюдения, выполнение практических заданий).
- образование умений и навыков (упражнения, решение задач, составление задач и др.).
- применение знаний (подбор и составление примеров, иллюстрирующих суть усваиваемых обобщений, выполнение трудовых задач, подготовка сочинений).
- контроль (письменные ответы, самостоятельное выполнение заданий на повторение небольших тем, работа с целью преодоления ошибок).

Остановимся более подробно на использовании педагогических задач в самостоятельной познавательной деятельности, как эффективной методике формирования профессиональной компетентности бакалавров образования. Педагогическую задачу можно рассматривать как «модель конкретной ситуации, решение которой предполагает имитацию образовательного процесса в условиях, максимально приближенных к реальным условиям». Решение педагогической задачи – творческий процесс, индивидуальный, способствующий развитию интеллектуальных умений и критического мышления. Студент учится анализировать и оценивать ситуацию, выявлять причины и обстоятельства возникновения, мотивы поведения участников образовательного процесса, проектировать решение, позволяющее получить положительный эффект.

При организации самостоятельной работы студентов мы опирались на условия, обеспечивающие успешное их выполнение: мотивированность на выполнение учебного задания; постановка целей и задач; обеспечение необходимыми методическими материалами, определение форм отчетности, объема работы; наличие критериев оценки.

В ходе проектирования самостоятельной работы, разработки конкретных педагогических задач были определены виды деятельности студентов-бакалавров по учебному курсу «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности»:

- *поисковая работа с теоретическими источниками по образованию в области безопасности жизнедеятельности*: подбор литературы к теме; рецензирование; анализ текстов; составление библиографических списков; подготовка аннотаций; подготовка обзора источников по изучаемой проблеме;
- *работа с нормативными документами по образованию в области безопасности жизнедеятельности*;
- *работа с аудио-видео-Интернет материалами* – подбор аудио-видео и/или Интернет – материалов к курсу;
- *работа с понятийным аппаратом* – поиск и сравнительный анализ определений по содержанию понятий, соотношение родственных понятий, составление терминологического словаря;
- *работа по педагогическому проектированию*: составление опорно-логических схем, опорных конспектов; составление диагностических методик; про-

ектирование фрагментов учебных программ, уроков; проектирование воспитательных мероприятий.

Важным методическим условием к составлению педагогических задач представляется практическая направленность, функциональность и актуальность содержания, возможность развития индивидуальных педагогических способностей студента в ходе выполнения задания. Характер предлагаемых педагогических задач, несомненно, зависит от подготовленности студентов [7].

Приведем примеры самостоятельных заданий для студентов-бакалавров по вышеуказанному курсу для первого семестра:

1. Составьте аннотированный список основных нормативных документов об образовании в области безопасности жизнедеятельности.
 2. Создайте презентацию идей и главных задач в области обучения безопасности жизнедеятельности по материалам документов Министерства образования, начиная с 1991 года.
 3. Выберите для анализа одну из программ дошкольного образования и сравните с программой начальной школы. Сопоставьте задачи обеих программ в области безопасности и здорового образа жизни.
 4. Рассмотрите 2–3 источника по проблеме проектирования антитеррористической подготовки школьников. Составьте таблицу, отражающую понятийный аппарат проблемы проектирования на основе этих источников.
 5. Соотнесите понятие «обучение» с близкими по смыслу и значению понятиями «учение», «преподавание», «образование». Работая со словарями и справочниками, определите общие черты и специфику данных понятий. Постройте кластер, показав соотношение и взаимосвязь данных определений.
 6. Выберите для анализа линейку учебников по ОБЖ. Составьте таблицу развития понятий по теме «Здоровый образ жизни» с 5 по 9 класс.
 7. Проанализируйте учебник ОБЖ для 8 класса, выпишите умения, формируемые при изучении темы «ЧС техногенного характера». Составьте алгоритм действий учителя в урочной работе для формирования умений таких умений.
 8. Рассмотрите 3–4 источника по безопасности жизнедеятельности. Выпишите определения понятий «безопасность», «опасность». Выявите сходство и различие в определениях. Обоснуйте возможную точку зрения авторов, как причину различий в определениях.
- Представленные задания самостоятельных работ направлены на системную организацию деятельности студентов в приобретении профессиональных компетенций и повышение мотивации к обучению. Самостоятельные работы по курсу выполняют ряд задач: систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений; формирование умений самостоятельно работать с информацией, использовать нормативную, правовую, справочную учебную и научную литературу; формирование самостоятельного мышления.
- Успешность выполнения самостоятельной работы по курсу обеспечивается не только мотивированностью, четкой постановкой задач выполнения заданий, но и организацией форм отчетности по данным заданиям.
- Таким образом, самостоятельная работа по разработанным заданиям, позволяет реализовать контрольно-измерительную функцию учебного процесса подготовки бакалавров и магистров образования.

Библиографический список

1. Верещагина Н.О. *Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
2. Станкевич П.В., Попова Р.И., Киселева Э.М. Стратегия формирования специализированных магистерских программ в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; 11: 177 – 186.
3. Попова Р.И. К вопросу о развитии целевых установок педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Педагогика высшей школы* 2016; 3.1: 162 – 165.
4. Станкевич П.В. *Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во «ТЕССА», 2006.
5. Соломин В.П., Верещагина Н.О. Образовательный кластер как форма совершенствования методической подготовки бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования. *Материалы XI международного методологического семинара «Биологическое и экологическое образование: методология, теория, методика*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 115 – 124.
6. Костецкая Г.А., Киселева Э.М. Проблемы практической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». № 2 (24).
7. Верещагина Н.О., Вилейто Т.В., Киселева Э.М. Совершенствование методической подготовки бакалавров и магистров в образовательной области безопасность жизнедеятельности в условиях модернизации образовательных стандартов. *Перспективы развития науки: Международная научно-практическая конференция*. Ответственный редактор: А.А. Сукиасян. Уфа, 2014: 252 – 259.

References

1. Vereschagina N.O. *Metodicheskaya podgotovka bakalavrov i magistrrov v oblasti estestvennonauchnogo obrazovaniya: metodologiya, teoriya i perspektivy*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
2. Stankevich P.V., Popova R.I., Kiseleva E.M. Strategiya formirovaniya specializirovannykh masterskikh programm v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 11: 177 – 186.
3. Popova R.I. K voprosu o razvitiy celevykh ustanovok pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogika vysshej shkoly* 2016; 3.1: 162 – 165.
4. Stankevich P.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavra v sisteme mnogourovnevnogo estestvennonauchnogo obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo «TESSA», 2006.
5. Solomin V.P., Vereschagina N.O. *Obrazovatel'nyy klaster kak forma sovershenstvovaniya metodicheskoy podgotovki bakalavrov i magistrrov v oblasti estestvennonauchnogo obrazovaniya. Materialy XI mezhdunarodnogo metodologicheskogo seminar «Biologicheskoe i ekologicheskoe obrazovanie: metodologiya, teoriya, metodika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 115 – 124.

6. Kosteckaya G.A., Kiseleva E.M. Problemy prakticheskoy podgotovki uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v usloviyah mnogourovnevnogo obrazovaniya i modernizatsii obrazovatel'nykh standartov. Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU, Seriya «Gumanitarnye i obshchestvennye nauki». № 2 (24).
7. Vereschagina N.O., Vileto T.V., Kiseleva E.M. Sovershenstvovanie metodicheskoy podgotovki bakalavrov i magistrów v obrazovatel'noy oblasti bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti v usloviyah modernizatsii obrazovatel'nykh standartov. Perspektivy razvitiya nauki: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Otvetstvennyy redaktor: A.A. Sukiasyan. Ufa, 2014: 252 – 259.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 378

Kulibekov A.N., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: KulibekovNA@yandex.ru

FACTORS DETERMINING THE PREPARATION OF FUTURE MASTERS TO ORGANIZATION AND USE OF NETWORK TRAINING COURSES. In the article a problem of formation of readiness of future masters for organization and application of network training courses is considered. A set of methods of actions aimed at establishing prerequisites for the use of network training courses and on the formation of professional and creative competence of undergraduates in the process of professional education is defined. The proposals are aimed at establishing the necessary conditions for the use of the network training course and on the formation of motivation for the organization of network technologies. The author finds that networking allows greater efficiency in the use of resources; to exercise the right of choice of educational services, thereby substantially improve the quality of educational services.

Key words: network training courses, means of formation of readiness, system of formation of readiness, professional and creative competence, professional education.

A.N. Кулибеков, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: KulibekovNA@yandex.ru

ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИРУЮЩИЕ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЮ СЕТЕВЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

В статье рассмотрена проблема формирования готовности будущих магистров к организации и применению сетевых учебных курсов. Определяется совокупность способов действий, направленных на установление предпосылок к использованию сетевых учебных курсов и на формирование профессионально-творческой компетентности магистрантов в процессе профессионального образования. Высказываются предложения направленные на установление необходимых условий к использованию сетевого учебного курса и на формирование мотивации к организации сетевых технологий. Автор приходит к выводу о том, что сетевое взаимодействие позволяет повысить эффективность использования ресурсов; реализовать право выбора образовательных услуг, тем самым существенно повысить качество образовательных услуг.

Ключевые слова: сетевые учебные курсы, средства формирования готовности, система формирования готовности, профессионально-творческая компетентность, профессиональное образование.

Современная социально-экономическая ситуация развития системы высшего образования требует от педагогических кадров высокого уровня профессиональной мобильности. Поиск форм, путей, способов подготовки профессионально мобильного специалиста становится для России значимой и актуальной проблемой. Решение задачи подготовки профессионально мобильных специалистов требует глубокой теоретической рефлексии природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, анализа условий и факторов, влияющих на формирование высокого уровня профессиональной мобильности специалистов.

Нельзя не отметить тот факт, что современный мир практически стал информационным из-за широкого использования сетевых технологий, которые становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности десятков миллионов людей.

В настоящее время сетевые технологии активно внедряются в профессиональный образовательный процесс и систему образования. Идеи внедрения сетевых технологий распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и образования. Сложность процесса подготовки будущих магистров к организации применения сетевых учебных курсов требует разработки системы для формирования их готовности к решению профессиональных проблем.

Как отмечают М.Л. Кондакова и Е.Я. Подгорная, сетевые технологии в образовательном процессе, обладают следующими свойствами [1]:

- гибкость, адаптивность (способность выполнять задания индивидуально);
- интерактивность (возможность обучения в интерактивном режиме всем участникам образовательного процесса);
- асинхронность (возможность осуществлять технологическое обучение независимо от времени, по удобному графику);
- открытость (инструкторам предоставляется доступ ко многим источникам образовательной информации, таким как электронные библиотеки, базы данных, электронные ресурсы различных организаций и учебных заведений и т. д.);
- массивность (эффективность технологического обучения не зависит от количества студентов);
- доступность (возможность равного предоставления задания независимо от места и места жительства).

Положительные свойства сетевых технологий будут способствовать развитию независимой, поисковой, исследовательской деятельности магистрантов для организации и повышения у них познавательного и профессионально-творческого интереса.

Как отмечают авторы монографии [2] Т.Г. Везилов и А.В. Бабаян, используя сетевые технологии, у каждого студента магистратуры есть возможность

развития и совершенствования своих профессиональных ключевых компетенций.

По мнению зарубежных авторов [3], сетевое обучение – плановое обучение, при котором учение отделено от преподавания, и, следовательно, требующее специальной методики разработки учебных пособий, особой стратегии преподавания, особых средств коммуникации посредством сетевых или иных технологий, равно как и специальных организационных и административных решений.

По определению С.А. Щенникова [4], сетевое обучение – форма обучения, отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве опосредованным учебными текстами, общением обучающихся и обучающихся. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством инструктивных материалов, рассылаемых по почте или/и через современные средства коммуникации, а также в ходе периодических очных контактов обучающихся и обучающихся.

Эти составляющие позволяют создать единое информационно-образовательное пространство, которое включает в себя образовательный процесс, его информационное содержание, управление этим процессом и современные педагогические технологии.

Сетевое обучение, по мнению А.Н. Богомолова, «протекает в виде самостоятельной индивидуальной работы обучающихся и в виде диалогового обмена информацией со всеми субъектами учебного процесса».

Структура информационно-образовательной среды курса, построенного на модели сетевого обучения, представлена следующими инвариантными компонентами [5 – 8].

Нам представляется, что именно сетевые технологии, на наш взгляд, могут обеспечить достижение следующих педагогических целей:

- развитие культуры общения: коммуникабельности, контактности в различных социальных группах;
- умение выполнять различные социальные роли в совместной деятельности;
- психологическая и практическая подготовка будущих специалистов для комфортной профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Для наиболее эффективного достижения поставленных целей необходимы определенные предпосылки для их осуществления. Речь идет о том, чтобы самостоятельная работа специалиста с применением сетевых технологий приобрела такие объективные свойства, которые бы формировали стойкую мотивацию к учебно-познавательной деятельности, развивали бы творческие способности обучаемых, позволяли бы их реализовать в полном объеме.

В настоящее время сетевые технологии активно внедряются в профессиональный образовательный процесс педагогического вуза. Профессио-

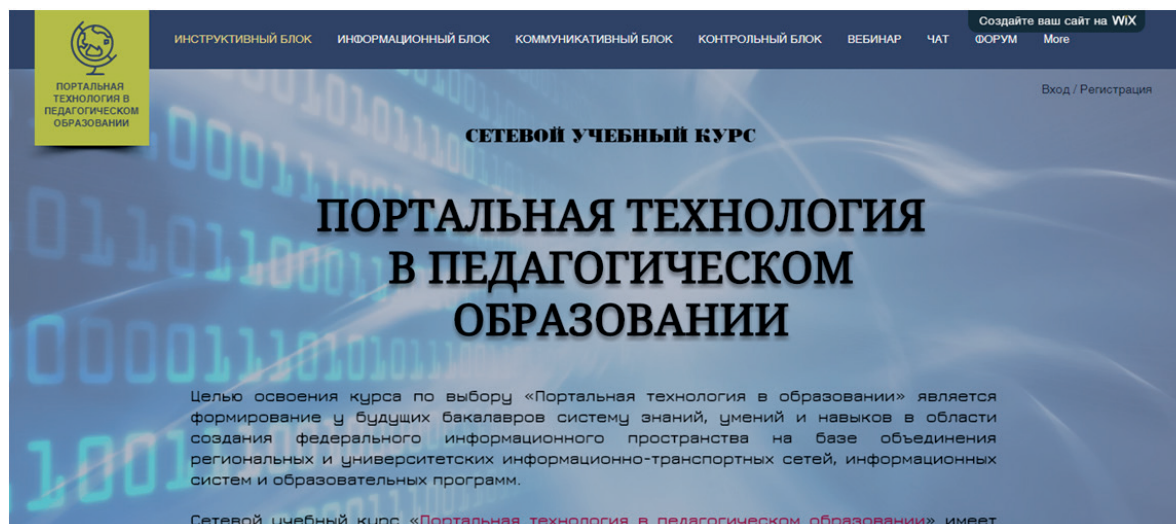


Рис. 1. Главная страница сайта «Портальная технология в педагогическом образовании»

нальная подготовка магистрантов, связанных с организацией процесса применения сетевых учебных курсов в учебном процессе, требует разработки системы для формирования их профессиональной и творческой компетенции.

Под профессионально-творческой компетентностью будущих магистров педагогического образования нами подразумевается достаточно сформированная совокупность качеств, позволяющая самостоятельно, осознанно и эффективно выбирать и реализовать собственную образовательную траекторию и осваивать выбранную образовательную программу [6].

Профессионально-творческая компетентность, наряду с научно-методической компетентностью педагога, можно в самом общем виде определить как неотъемлемую часть профессиональной компетентности.

В рамках системы формирования профессионально-творческой компетентности мы понимаем процесс приобретения совокупности содержания, форм, методов с целью подготовки магистранта к организации и применению сетевых учебных курсов, что обеспечит успешную профессиональную деятельность. Важно также отметить, что магистрант существует лишь в процессе развития себя самого и совершенствования профессиональной деятельности.

В этом вопросе будущим магистрам может помочь разработанный нами сетевой учебный курс «Портальная технология в педагогическом образовании», который включен в блок Б1.В.ДВ «Дисциплины по выбору» учебного плана магистров (магистерская программа «Информационные технологии в физико-математическом образовании»).

Данный курс представляет собой дидактический, программный и технический интерактивный комплекс для обучения преимущественно в среде Интернет, который обеспечивает непрерывность, полноту дидактического цикла, и имеющий следующую структуру (Рис.1):

1. Инструктивный блок (описание целей, организация учебного процесса, методические рекомендации по самостоятельному изучению курса);
2. Информационный блок (учебная информация, структура учебного пособия);
3. Коммуникативный блок (электронные семинары, консультации, дистанционные практикумы, лабораторные работы);
4. Контрольный блок (тестовый и рейтинговый контроль в авторизованном режиме);
5. Сетевое взаимодействие (вебинар, чат, форум, контакты).

Одной из важнейших задач образовательной деятельности нашего исследования на современном этапе выступает организация сетевого взаимодействия магистрантов.

Сегодня под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессионально-творческой компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий.

Сетевое взаимодействие позволяет повысить эффективность использования ресурсов. Реализовать право выбора образовательных услуг, т.е. повысить качество образовательных услуг.

Вместе вышеуказанные объекты сайта позволяют осуществлять автоматизированный учебный процесс со следующими функциями: эффективное управление обучением и познавательной деятельностью будущих магистров при изучении сетевого учебного курса; рациональное сочетание различных технологий для представления материала курса (текст, графика, аудио, видео, анимация); обеспечение организации общения участников образовательного процесса на основе сетевых технологий. Всё перечисленное способствует реализации принципов разработанной модели.

Библиографический список

1. Кондакова М.Л., Подгорная Е.Я. *Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций*. Москва, 2005.
2. Везилов Т.Г., Бабаян А.В. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования средствами электронного обучения: Монография. Ульяновск, 2015.
3. Information and communication technologies in distance education *Specialized training course/ Course team chairman Michael G. Moore*. UNESCO Institute for information technology in education, 2002.
4. Щенников С.А. *Открытое дистанционное образование*. Москва, 2002.
5. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе. *Русский язык за рубежом*. 2006; 1: 36 – 44.
6. Кулибеков А.Н. Компетентностно-ориентированный подход в формировании профессионально-творческой компетентности студентов магистратуры. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017; Вып. 56; Ч. 8: 124 – 130.
7. Шадриков В.Д. Профессиональные способности: монография. Москва: *Университетская книга*, 2010: 319. Available at: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=84786>
8. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании*. Москва: Школа-Пресс, 1994.

References

1. Kondakova M.L., Podgornaya E.Ya. *Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii uchebnogo processa s ispol'zovaniem distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i organizatsij*. Moskva, 2005.
2. Vezirov T.G., Babayan A.V. Professional'naya podgotovka magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya sredstvami 'elektronnoho obucheniya: Monografiya. Ulyanovsk, 2015.
3. Information and communication technologies in distance education *Specialized training course/ Course team chairman Michael G. Moore*. UNESCO Institute for information technology in education, 2002.
4. Schennikov S.A. *Otkrytoe distantsionnoe obrazovanie*. Moskva, 2002.
5. Bogomolov A.N. Setevoye obucheniye i formy ego realizatsii v uchebnom processe. *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2006; 1: 36 – 44.
6. Kulibekov A.N. Kompetentnostno-orientirovanny podhod v formirovani professional'no-tvorcheskoj kompetentnosti studentov magistratury. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2017; Vyp. 56; Ch. 8: 124 – 130.
7. Shadrikov V.D. Professional'nye sposobnosti: monografiya. Moskva: *Universitetskaya kniga*, 2010: 319. Available at: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=84786>
8. Robert I.V. *Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii*. Moskva: Shkola-Press, 1994.

Статья поступила в редакцию 18.12.18

УДК 786.8

Magomedov G.K., senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru
Shikhshabekov Sh.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Ibragimova Sh.Z., senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

SPIRITUAL AND PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF WUSHU TRAINING. The article studies how the Chinese wushu gymnastics system can be used to improve the higher abilities of a person and spiritual and physical education of an individual. The characteristic signs of a sports-oriented wushu are distinguished and described by a gymnastic exercise system: by combining individual elements in a complex according to the type of exercises without objects and with objects; a pronounced aesthetic orientation and stylization of exercises; the inclusion in the complexes of a number of complex acrobatic elements; assessment of the contents, the complexity of the complex and the quality of performance. The author comes to the conclusion that the physical education of students of a pedagogical university in the system of wushu training of sports orientation with a large number of them and a different target orientation must be solved for each specific type separately, taking into account the level of preparedness and individual abilities of students.

Key words: student, spiritual and physical education, philosophical basis, moral principles, external and internal styles and categories of wushu.

Г.К. Магомедов, ст. преп. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Ш.Ю. Шихшабеков, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Ш.З. Ибрагимова, ст. преп. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УШУ

Статья посвящена использованию китайской системы гимнастики ушу для совершенствования высших способностей человека и духовно-физического воспитания личности. Выделяются и описываются характерные признаки ушу спортивной направленности, системой упражнений гимнастического характера: объединением отдельных элементов в комплексе по типу упражнений без предметов и с предметами; ярко-выраженный эстетической направленностью и стилизацией упражнений; включением в комплексы ряда сложных акробатических элементов; оценкой содержания, трудностью комплекса и качества исполнения в баллах. Автор приходит к выводу, что физическое воспитание студентов педагогического вуза в системе подготовки ушу спортивной направленности с большим их количеством и различной целевой направленностью необходимо решать по каждому конкретному виду в отдельности с учётом уровня подготовленности и индивидуальных способностей занимающихся.

Ключевые слова: студент, духовное и физическое воспитание, философские основы, морально-нравственные принципы, внешние и внутренние стили и категории ушу.

К системам духовного и физического воспитания, направленным преимущественно на духовное здоровье и совершенствование высших способностей личности можно отнести систему УШУ.

Китайская система УШУ ориентирована на проявление и развитие духовно-физического потенциала человека. Термин «УШУ» появился уже в средние века, но лишь в нашем веке им обозначают боевые искусства Китая, средства и методы подготовки бойцов. Буквально перевод термина «УШУ» обозначает: «У» – военный, «ШУ» – техника, искусство. Таким образом, УШУ – это система «боевого искусства» [1].

Громадное значение в становлении УШУ как системы совершенствования личности человека сыграли философские концепции Древнего Китая. Согласно восточной традиции существует пять путей к совершенству личности: путь йога, путь монаха, путь мага, путь агни-йога и путь воина. Система УШУ соответствует последнему направлению. В отличие от традиционных систем рукопашного боя или спортивного единоборства в УШУ осваиваются не только технические действия (стойки, передвижения, защиты и удары), но и морально-нравственные принципы, а также духовные категории (самопожертвование, служение на благо окружающим, непричинение вреда и т. п.).

В Китае сформировался даже кодекс боевой морали – «УДЭ». Каждая школа УШУ имела свои законы поведения. Так, закон «боевой морали» знаменитого Шаолиньского монастыря – колыбели боевых искусств Китая – формулировал основную цель занятий УШУ как свободу от агрессии, укрепление тела и духа [2]. Боевая добродетель предписывала сделать все возможное для того чтобы предотвратить боевое столкновение. В этой связи показательно утверждение адептов УШУ о том, что «умеющий драться не вступает в бой».

Философские основы УШУ сложились еще в Древнем Китае и имеют свои особенности, но не всегда совпадающие с мнением специалистов, воспитанных на современных научных теориях. В основе УШУ лежит представление, что космический порядок определяет повседневную жизнь и самое важное в жизни человека – это придерживаться космического порядка [3]. Необходимо избегать волнений, связанных со страхом, ненавистью, радостью, чувством удовлетворения. Основным принципом поведения приверженца идеологии УШУ – спокойствие и умеренность [4].

Система УШУ придает громадное значение дыханию во время занятий и боевых поединков. Дыхание, выполняемое при активном участии диафрагмы и мышц живота, по мнению специалистов, позволяет сконцентрировать большой объем энергии. Концентрация энергии помогает не только увеличивать силу удара, но и излечивать многие болезни [5].

Стили УШУ отличаются большим разнообразием. Многие из них по манере ведения боя подражают поведению и повадкам некоторых животных, насекомых, птиц. Можно назвать такие стили как стиль обезьяны, богомола, змеи, журавля, тигра и др.

Основная работа в УШУ – изучение комплексов (ТАО). Такие комплексы включают упражнения, имеющие в названии то состояние, которое должен отобразить ученик в своих движениях: например, «свирепый тигр пожирает добычу», «леопард прорывается сквозь лес», «белый аист ищет добычу» и др. Отработка комплексов ТАО рассчитана на многие годы и только в этом случае приносит достаточно прочный успех.

Изучение УШУ начиналось со строжайшей самодисциплины и самоконтроля. Искренность в мыслях, абсолютная честность, доброжелательность к окружающим считались важнейшими принципами при занятиях УШУ [6].

Сложность изучения УШУ заключается именно в постижении этих внутренних принципов, а не в овладении внешними движениями и техническими приемами.

Многочисленные стили УШУ подразделяются на внешние и внутренние. Внешние стили делают акцент на использование физической силы, а внутренние преимущественно используют внутреннюю энергию.

УШУ является традиционным китайским видом спорта. В его содержание включены элементы рукопашного боя, упражнения с предметами для нападения и самообороны. Комплексы упражнений выполняются индивидуально и группами в соответствии с разработанными правилами и содержат удары ногой, удары рукой, броски, захваты, нападения, выпады, рубящие и колющие действия. В переводе с китайского УШУ означает «мастерство воина», «боевое мастерство», «искусство войны».

УШУ как система упражнений возникла из потребности подготовки к труду и ведению военного дела (нападение и защита). Прикладность УШУ сочеталась с философской основой, определившей теорию и методику овладения упражнениями.

В настоящее время разработаны многочисленные стили УШУ, созданные на основе различных подходов. В одних акцент делается на мышечную силу и мощь передвижений, блоков (защит) и ударов. Тренировка в таких направлениях единоборств сводится к преимущественному развитию двигательных качеств и освоению специальных приемов защиты и нападения. Во внутренних стилях УШУ, использующих в большей степени технику движений и концентрацию внимания при выполнении приемов нападения и защиты, много времени уделяется медитативным тренировкам, формированию умения сконцентрировать внимание и усилие с громадной силой.

Во всех школах УШУ ценится точность движений, их выразительность. Серия быстрых движений на мгновение прерывается паузой с фиксацией определенной позы. Много глубоких выпадов и приседаний. Некоторые переходы сопровождаются громкими выкриками [7].

Нередко УШУ называли «гимнастикой», «китайским боксом», а то и эффективной системой достижения успеха в делах, то есть пытались «подогнать» под привычные понятия. И все же придется согласиться, что УШУ не та надуманная система, что возникает в воображении наших современников под воздействием слухов, популярных книг и кинобоевиков, а сложный комплекс методов психофизического тренинга, который веками формировался в Китае, захватывая обширные, порой неведомые области медицины, психологии и парапсихологии, этики и эстетики [8].

Современная классификация УШУ имеет пять категорий:

1. Искусство «кулачного боя» (цуньшу), включающее разные стили ведения боя и учебные комплексы, выполняемые без применения оружия.

2. Упражнения с оружием включают использование короткого и длинного оружия, парного оружия (например, двух мечей одновременно), гибкого оружия (многочисленных палок, цепей и т. п.).

3. Парные упражнения (дуйлянь) – показательные бои двух или нескольких человек по определенным правилам; парные бои двух невооруженных партнеров; бой двух вооруженных партнеров; бой вооруженного с невооруженным.

4. Групповые показательные упражнения (цзитабябянь) – выступление шести и более человек с оружием (или без него), иногда под музыку.

5. Боевые поединки (гунфанцзишу) – бой в защитном снаряжении.

Спортивное направление УШУ предусматривает выполнение индивидуальных комплексов и групповых упражнений (в парах, втроем). Индивидуальные упражнения, в свою очередь, подразделяются на упражнения без предметов, упражнения с предметами, например с мечом. Групповые упражнения выполня-

ются с различными предметами и имитируют схватку двух соперников, или одного спортсмена с двумя соперниками.

УШУ спортивной направленности является системой упражнений гимнастического характера, что определяется следующими признаками:

- объединением отдельных элементов в комплексе по типу упражнений без предметов и с предметами;
- ярко выраженный эстетический характер направленности и стилизацией упражнений;
- включением в комплексы ряда сложных акробатических элементов;
- построение занятий по типу гимнастического урока с многократным выполнением движений методом строго дозированного упражнения с целью закрепления и совершенствования двигательных навыков;
- оценкой содержания, трудностью комплекса и качества исполнения в баллах.

Комплексы упражнений без предметов подобны вольным упражнениям спортивной гимнастики. Они содержат ряд трудных элементов. В их число входят такие, как прыжки с разбега со взмахом ногой до горизонтального положения и ударом рукой по стопе. Эти упражнения требуют специального разучивания.

Спортивные виды УШУ могут привлечь занимающихся своей эмоциональностью, развитием ловкости. Они относительно более доступны, чем спортивные виды гимнастики, менее травмоопасны в связи с отсутствием элементов повышенной сложности и риска, не требуют дорогостоящего оборудования и инвентаря.

Вопрос об использовании в практике физического движения нашей страны нетрадиционных упражнений УШУ спортивной направленности в связи с большим их количеством и различной целевой направленностью необходимо решать по каждому конкретному виду в отдельности с учетом уровня подготовленности и индивидуальных способностей занимающихся.

Библиографический список

1. Маслов А.А. *Ушу: Традиции духовного и физического воспитания Китая*. Москва: Молодая гвардия, 1990.
2. Шарль Ж. Легендарная история Шаолиня. *Каратэка*. 1977; 2.
3. Мартынов В., Мартынова Е. Философские основы и методологические принципы воинского искусства вин чун. *Цигун и спорт*. 1992; 5.
4. Мо Вэньдань. Психотренинг (сингун) и физотренинг (мингун). *Цигун и спорт*. 1992; 6.
5. Попов Г.В., Сагоян О.А., Диденко В.В. *УШУ. Путь к здоровью и гармонии*. Москва: Интерпринт, 1990.
6. Долин А.А., Маслов А.А. *Истоки ушу*. Москва, 1990.
7. Пэн Чунь. Важнейшие требования к положению тела при занятиях УШУ цигун. *Цигун и спорт*. 1991; 4.
8. *Боевые и спортивные единоборства*: Справочник. Под общей редакцией А.Е. Тараса. Минск: Харвест, 2003.

References

1. Maslov A.A. *Ushu: Tradicii duhovnogo i fizicheskogo vospitaniya Kitaya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1990.
2. Sharl' Zh. Legendarnaya istoriya Shaolinya. *Karateka*. 1977; 2.
3. Martynov V., Martynova E. Filosofskie osnovy i metodologicheskie principy voinskogo iskusstva vin chun. *Cigun i sport*. 1992; 5.
4. Mo V'en'dan'. Psihotrening (singun) i fiziotrening (mingun). *Cigun i sport*. 1992; 6.
5. Popov G.V., Sagoyan O.A., Didenko V.V. *UShU. Put' k zdorov'yu i garmonii*. Moskva: Interprint, 1990.
6. Dolin A.A., Maslov A.A. *Istoki ushu*. Moskva, 1990.
7. P'en'Chun'. Vazhnieshe trebovaniya k polozheniyu tela pri zanyatiyah UShU cigun. *Cigun i sport*. 1991; 4.
8. *Boevye i sportivnye edinoborstva*: Spravochnik. Pod obschey redakciej A.E. Tarasa. Minsk: Harvest, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.12.18

УДК 37: 001.8

Maryukhina V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: valya-maruhina@mail.ru

THE COMPARATIVE APPROACH IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL RESEARCH. The article presents an analysis of modern ideas about comparative studies. The work analyzes the place and role of the method of historical comparison in pedagogy and pedagogical research. The task of the research is to study the problem of development of the comparative method in Russian and foreign science. The problems associated with the difference and similarity between the studied phenomena and processes are presented. The author highlights a possibility of studying the general laws of phenomena, the definition of changes, the establishment of development trends in pedagogical systems in different time periods, as well as in different countries and cultures.

Key words: comparative analysis, comparative analysis, principles of comparative analysis.

В.В. Марюхина, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru

КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье представлен анализ современных представлений о компаративистике. Анализ места и роли метода исторического сравнения в педагогике и педагогических исследованиях. Проблема становления и развития компаративного метода в отечественной и зарубежной науке. Представлены проблемы, связанные с различием и сходством между изучаемыми явлениями, процессами. Представлена возможность изучения общих закономерностей явлений, определение происходящих изменений, установление тенденций развития в педагогических системах в разных временных отрезках, а так же в разных странах, культурах.

Ключевые слова: компаративистика, сравнительный анализ, принципы сравнительного анализа.

Изучение современных представлений о компаративистике их анализ даёт понять, что компаративистика как направление научного исследования имеет длительную историю развития. Компаративный, то есть сравнительный анализ,

сопровождает развитие науки на всех этапах развития научного знания. В XIX веке применение этого метода высоко оценивали К. Маркс и Ф. Энгельс. Они считали, что науки «достигли больших успехов лишь благодаря сравнению и

установлению различий в сфере сравниваемых объектов», что в них «сравнение приобретает общезначимый характер...» [1].

Педагогическая компаративистика, будучи междисциплинарной наукой, использует не только методы исследования самой педагогики, но также весь широкий арсенал методов смежных наук: описательные, исторические, социологические, статистические и сравнительные. Компаративный анализ позволяет осуществить компилятивно-систематизирующий подход в исследовании, который способствует интенсификации межнаучного диалога современного исследовательского сообщества. Он также, по мнению исследователей, предоставляет практически неограниченные возможности для прогнозирования и объяснения различного рода событий и явлений.

Как наука компаративистика стала активно формироваться в тридцатые годы XX столетия, в качестве предмета ставила проблемы, связанные с различием и сходством между изучаемыми явлениями. Отечественные ученые особое внимание уделяли вопросам методологии и теории компаративистики, публикации о сравнительном методе можно найти у таких известных исследователей как И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов и А.С. Колесников, О.М. Медушевский, В.А. Муравьев. В последнее десятилетие XX века были проведены достаточное количество конференций по проблеме применения компаративного метода в истории языкознания, этнографии, юриспруденции, философии, социологии, и педагогики. До сих пор сравнительный метод является распространенным способом исследования. Данный метод даёт возможность изучения закономерностей явлений, процессов, определяет происходящие изменения и предполагает тенденции развития.

Обращаясь к проблеме сравнительного исследования, прежде всего, необходимо уяснить его общеметодологический смысл. Так у Н.И. Петикшевой подчеркивается, что сравнительный анализ выступает как методологическое основание науки. По ее мнению, сравнение исходит из идеи неделимости мирового историко-философского процесса, который протекает в различных культурах. Тематическое и концептуальное сходство, предопределенный параллелизм в философских концепциях рассматривается как частое проявление общих глубинных закономерностей эволюции разума. Данная идея была оформлена в период эпохи Просвещения, которая ставила в основу развития человечества разум человека [2]. Ученые отмечают, что, сравнение как способ жизнедеятельности свойственно человеческому мышлению вообще. Человек, сравнивая, выражает свою мысль, объективно либо субъективно. При этом общество, должно предоставить определенные условия для интеллектуальной свободы сравнительных размышлений, что воссоздает идеальную модель самосознания, выходящую за пределы конкретной культурно-исторической традиции. Сравнительный метод служит определенным познавательным задачам, отсюда можно считать, что данный метод является средством расширения возможностей историко-философского исследования [2].

В современной педагогике основные принципы методологии, а также методы изучения, оценки и применения зарубежного опыта разработаны отечественным профессором А.М. Столяренко. В его исследованиях можно встретить следующие принципы сравнительного анализа:

- принцип объективности, который стремится к поиску истины, правды, при этом освобождая от всяких предубеждений;
- принцип комплексности, который отражает объективную зависимость развития и особенностей пенитенциарной системы в каждой стране от условий и возможностей той или другой культуры;
- принцип конкретно-исторического подхода отмечает, что практика постоянно находится в развитии, что связано с временными рамками, а так же с развитием научных знаний.

Особый интерес вызывает культурологический подход, используемый в историческом сравнении, так как в изучаемых странах существуют разные культурные традиции, которые откладывают отпечаток на специфику воспитательной практики в конкретной стране. Именно культурологический подход позволяет лучше понять сходство в ценностных приоритетах при реализации воспитания, обусловленных ростом открытости мирового сообщества и выработкой им целого комплекса международно-правовых актов, определяющих перспективы развития идеологии и политики в педагогической системе.

Следует отметить следующие работы зарубежных ученых, которые рассматривали в своих исследованиях сравнительный метод, работы данных исследователей брались за основу в процессе сравнения различных явлений и процессов. Р. Алапуро, считал, что среди компаративных исследований следует различать эндогенные и экзогенные модели сравнения. Эндогенная модель представляет возможные причины и следствия, которые одновременно присутствуют в стране, выбранной для сравнения. Экзогенная модель представляет страны как систему взаимозависимых элементов, что дает возможность сравнивать изучаемые страны и культуры. М.Л. Кон выделяет четыре вида межгосударственных исследований, и отличаются друг от друга они целями исследования. И в соответствии с целями выделяются следующие виды сравнительных исследований: 1) цель – страна как непосредственный объект изучения; 2) цель исследования, как доказательство всеобщности результатов исследования; 3) как единица анализа, когда исследование преимущественно состоит в том, чтобы установить, как социальные явления соотносятся с характеристиками исследуемых стран и 4) цель исследования страны как элементы всеобъемлющей международной

системы. Кон стремится так же дать теоретическое обоснование каждому из четырех видов исследования и показать в чем их различия [3].

Вызывает интерес представление учеными таких видов сравнения как горизонтальное и вертикальное, при этом такой вид сравнения выделяют как отечественные ученые, так и зарубежные. Вертикальным называют сравнение во временном либо в историческом аспекте. В контексте исследования оно может проводиться, например, при анализе определенного явления с момента становления, включая факторы и условия ее развития в разное время. Сопоставление в межнациональном пространстве в рамках одного исторического периода называется горизонтальным. Сочетание «вертикального» и «горизонтального» подходов позволяет более глубоко охарактеризовать изучаемые проблемы.

Наряду с этим отечественными учеными были выделены в компаративном методе две основные ветви, которые давали возможность использования сравнительного метода как синхронический, который предполагает сравнение объектов одновременно, а также сравнительного метода как диахронический, который предполагает изучение объекта в разное время развития. Метод синхронического сравнения предполагает сравнение не менее чем двух объектов; метод диахронического сравнения может быть использован для сравнения одного или нескольких объектов, развивающихся во времени. В настоящее время активно изучается терминология, используемая для различения видов сравнительных исследований, и по мнению многих специалистов данная терминология является приблизительной и нечеткой. Например, такие понятия, как сравнение между странами (cross-country), межгосударственные (cross-national), межсоциентальные (cross-societal), межкультурные (cross-cultural), а также сравнение на макроуровне используются одновременно, в этом случае можно считать данные термины как синонимы сравнительных исследований и обозначать специфические виды сравнений, однако разные исследователи по-разному используют данную специфику [4].

Так, например, по истории педагогики часто используется метод историко-сравнительный (cross-historical), который содержит двойной смысл, указывая как на подход к сравнительному исследованию и в тоже время, означающий метод сравнения социальных явлений в их развитии во времени. Используя данный метод, при изучении документов разных стран, возникает проблема доказательности данного метода, так как похожие внешне слова или фразы в разных странах могут нести разный смысл. Поэтому, как правило, исследователь лучше понимает значение смысловых единиц, принадлежащих к своей культуре, нежели их значение, определяемое другой культурой, в связи с чем ученые настаивают на необходимости корректировки соответствующего общего глоссария [5].

При изучении исторических социально-педагогических работ, построенных на сравнительном анализе феномена поддержки человека (ребенка) как объекта педагогических исследований на разных этапах исторического развития, использование компаративистского метода особо оправдано. Поскольку исследования носят исторический социально-педагогический характер, то в этом случае используются сравнительно-исторические исследования, осуществляемые в XIX веке учеными и практиками, осуществляющими социально-педагогическую поддержку различных групп российского населения. Анализ ряда трудов показал, что педагогика как становящаяся область научного знания широко пользовалась сравнительно-историческими методами для раскрытия сущности исследуемых явлений, что сравнительно-исторический метод исследования педагогических феноменов интенсивно формировался в периоды сближения России с Западной Европой, что существует множество работ, в которых различные феномены, связанные с воспитанием, поддержкой человека, проанализированы на основе использования различных методов сравнительно-исторического характера [4].

Активное использование этого метода наблюдалось в эпоху Екатерины II, в тот период, когда закладывались законодательные основы государственной системы поддержки человека (ребенка) и формировались первые учреждения, жизнедеятельность которых выстраивалась в соответствии с некоторыми просветительскими теориями, объяснить логику заимствования отдельных понятий для объяснения процессов, происходящих в России. Имеется в виду обращение к «просветительской» терминологии при построении систем государственного воспитания и призерия.

Историческое сравнение широко использовалось в прошлом и используется в современном мире, что дает возможность показать общее и различное в определении проблем педагогического процесса в зарубежной и отечественной науке. Сравнительный анализ предопределил появление первых документов, касающихся организации воспитательных и образовательных учреждений, которые, заимствуя опыт западноевропейских учреждений, подчеркивали необходимость усиления в них «русского начала».

При этом синхронический анализ компаративистского метода позволял и позволяет выявить общее и особенное в деятельности воспитательных и образовательных учреждений, функционирующих примерно в одно время, в схожих условиях общественного развития.

Ознакомление с литературой по проблеме сравнительно-исторического исследования в целом и сравнительно-исторического социально-педагогического исследования, в частности, позволило утвердиться в мысли о том, что эти методы необходимо применять для анализа педагогических явлений, процесса в целом. Применение сравнительно-исторических методов позволяет углубить представление о процессе становления и развития воспитательного и педагогического

ческого процесса в условиях Западной Европы и России, сравнить специфику воспитательного и педагогического процесса в разных странах в разные исторические периоды, проследить по мере движения от начала до XXI века, как нарастал гуманистический потенциал воспитания и образования человека. Углубляя представления о прошлом, сравнительно-исторический анализ

обогащает понимание современных проблем педагогической системы. Таким образом, сравнительно-исторические методы позволяют раскрыть внутренний механизм изменений в явлениях, причинные связи на конкретных этапах их развития, проследить, каким образом из старого состояния феномена возникает новое.

Библиографический список

1. Ойнус М.А. *Сравнительный метод в общественных науках*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Ленинград, 1984.
2. Петякшева Н.И. *Философская компаративистика*. Москва: Наука, 1998.
3. *Сравнительная социология: избранные переводы*. Под редакцией С.С. Аверинцева. Москва, «Acadimia» 1995.
4. *Методологические и методические аспекты сравнительных социологических исследований*. Ответственный редактор Андреев В.Г. Москва: Форум, 1983.
5. *Методология и методы социологических исследований*. Москва: Инфра-М, 1996.

References

1. Ojnu M.A. *Sravnitel'nyj metod v obschestvennyh naukah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Leningrad, 1984.
2. Petyakshva N.I. *Filosofskaya komparativistika*. Moskva: Nauka, 1998.
3. *Sravnitel'naya sociologiya: izbrannye perevody*. Pod redakciej S.S. Averinceva. Moskva, «Acadimia» 1995.
4. *Metodologicheskie i metodicheskie aspekty sravnitel'nyh sociologicheskikh issledovanij*. Otvetstvennyj redaktor Andreenko V.G. Moskva: Forum, 1983.
5. *Metodologiya i metody sociologicheskikh issledovanij*. Moskva: Infra-M, 1996.

Статья поступила в редакцию 11.01.19

УДК 372

Mutaeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Aliyeva D.M.-S., senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Mishaeva M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL. The article is dedicated to the importance of independent work and self-education of students of non-language faculties in the process of learning foreign languages in the light of the increased role of language knowledge in modern society and the importance of teacher management process of self-development of students. The paper reveals the main shortcomings of the organization of independent work of students and examines the possible options for its organization, as well as describes the most expedient directions of independent activity of students for the subsequent formation of their communicative competence, which will allow future professionals to realize themselves in the field of future professional activity.

Key words: self-development, communicative competence, independent work, motivation, practical activity.

С.И. Мутаева, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

Д.М.-С. Алиева, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.В. Мишаева, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Статья посвящена вопросам значимости самостоятельной работы и самообразования студентов неязыковых факультетов в процессе изучения иностранных языков в свете возросшей роли знания языка в современном обществе и важности руководства преподавателем процессом саморазвития студентов. В работе раскрыты основные недостатки организации самостоятельной работы обучающихся и рассмотрены возможные варианты ее организации, а также описаны наиболее целесообразные направления самостоятельной деятельности студентов для последующего формирования их коммуникативной компетенции, которая позволит будущим специалистам реализовать себя в сфере будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: саморазвитие, коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, мотивация, практическая деятельность.

В настоящее время модернизация высшей школы напрямую связана с ростом внимания к обучению иностранным языкам. Качественное владение иностранным языком – важная характеристика для специалиста любого направления. Знание двух или более иностранных языков значительно повышает как его престиж, так и квалификацию. Знание иностранных языков особенно важно в связи с развитием связей российских вузов с зарубежными вузами, чему являются подтверждением различные совместные программы и проекты. В мире существует более 5000 языков, определить точное количество затруднительно из-за отсутствия определения отдельных языковых форм и типов языка. Существуют языки без письменности. И, несмотря на разнообразие живых языков, надо заметить, в российском образовании количество иностранных языков, предложенных для изучения невелико. Это в основном английский, немецкий, реже французский и арабский. В крупных университетах, например МГИМО или РУДН, конечно языковое разнообразие богаче. По статистическим данным, несмотря на то, в российском образовании уделяется внимание английскому, немецкому и французскому языкам, в мировом сообществе для изучения лидируют пять языков. А именно: китайский, испанский, английский, хинди и арабский языки. В связи с этим обстоятельством, российские студенты не свободны в выборе иностранного языка для изучения. Студент все же выбирает один из престижных языков, понимая, что в будущем от уровня его знания языка будет зависеть карьера и материальное благополучие. Но если было возможно выбрать язык, который действительно хочется изучать в университете, то степень мотивации для изучения иностранного языка имела бы более эффективные последствия.

Качество языковой подготовки будущих специалистов зависит не только от вуза и преподавателя. Согласно многочисленным методикам в процессе обу-

чения иностранному языку теория и практика невозможна без самостоятельной работы обучающихся. Можно сказать, что самостоятельная работа является основой процесса образования. Учебный процесс содержит задачи, который должны выполняться студентами самостоятельно, под контролем педагога, но без его участия [1]. Без самостоятельной работы студента над изучением языка, его самоконтроля и самооценки, вряд ли из него получится высококвалифицированный специалист, способный в будущем совершенствовать свое знание иностранного языка. В процессе самостоятельной работы студент не только должен усвоить весь объем учебной программы, но и приобрести общие и профессиональные компетентности.

Целью данной статьи является определение роли самостоятельной работы при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях и выбор наиболее продуктивной модели системы для организации самостоятельной работы. Обобщая весь имеющийся опыт обучения иностранному языку, можно выявить самые эффективные формы самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа делится на собственно саму самостоятельную работу обучающихся и самостоятельную работу под руководством педагога.

Самостоятельная работа студентов – это подготовка к текущим занятиям, самостоятельное изучение заданного материала, домашние задания, проекты и рефераты, доклады и эссе, составление конспектов вне аудитории. То есть результатами самостоятельной работы студентов должны стать фундаментальные знания, умения и навыки, а также полученный собственный опыт в творческой и исследовательской деятельности [2].

Всем известно, что в неязыковых ВУЗах количество аудиторных часов на иностранный язык недостаточно. От студента в большей степени зависит, будет

ли он заниматься дополнительно сам или ему достаточно занятий в аудитории. Но если студент всё же желает повысить степень владения иностранным языком, то конечно, он вправе рассчитывать на помощь преподавателя и обязанность преподавателя – организовать эту работу. Мы не можем «похвастаться» возможностями, которые стимулировали бы дополнительное изучение иностранного языка и вызвали бы интерес. Стремление к дополнительным знаниям возможно при наличии у студентов жесткой внутренней мотивации и способности к самоорганизации, что говорит об уровне развития личности определенных обучающихся. Преподаватель сегодня имеет уникальную возможность организовать и мотивировать студентов разных уровней. Студент любого уровня должен не только активно участвовать в учебном процессе, но и должен научиться нести ответственность за качество своих знаний. Несомненно, самостоятельная работа имеет огромный потенциал, который подлежит исследованию. И нам необходимо раскрыть все возможности, логические, эмоциональные и структурные, которые могут способствовать самостоятельному изучению иностранного языка.

Целью обучения иностранному языку – является приобретение студентами коммуникативной компетентности, что связано с некоторыми трудностями, на которые влияют определенные факторы: Обучение студентов разного языкового уровня в одной группе снижает интерес к обучению языка у менее подготовленных студентов.

1. Регламентированное количество часов может отрицательно сказаться как на внешней, так и на внутренней мотивации. Если самостоятельная работа построена правильно, возрастание интереса к языку, также будет способствовать повышению качества знаний.

2. Кроме внешней мотивации необходимо наличие внутренней мотивации.

3. Правильное соотношение между работой в аудитории и самостоятельной работой.

4. Правильная, методически подкрепленная организация работы, как в аудитории, так и вне ее.

5. Методические инструкции, подсказки, ссылки для коррекции работы обучающихся.

6. Контроль и оценка выполненной студентом самостоятельной работы.

Нельзя забывать, что способности студентов разные и зависят от психологических особенностей индивида, поэтому и отношение их к саморазвитию и творческой работе неоднозначно. Мотивацией к творчеству может послужить стремление проверить свои возможности и реализовать себя [3]. Необходимо также учесть, что знания, которые студент получает самостоятельно, преодолевая какие-либо трудности, усваиваются им качественнее, чем, если он их получил бы в аудитории от преподавателя. Причём активность, вызванная самостоятельной работой – индивидуальна для каждого студента. Ведь источники информации, используемые студентами, зависят от их возможностей и требований. Нельзя не отметить, что самостоятельная работа по овладению иностранным языком требует от студентов постоянного совершенствования навыков чтения, письма и разговорной речи. Выработка навыков уже зависит от желания студента совершенствоваться, от качества его саморазвития.

По качеству саморазвития учащихся можно поделить на пять уровней – это начальный, низкий, средний, достаточный и высокий уровни. Начальный уровень саморазвития характерен для студентов, еще не определившихся в необходимости творческого развития. Низким уровнем саморазвития чаще всего отличаются студенты, у которых нет стабильного отношения к личному саморазвитию. Они негативно относятся к необходимости проведения постоянной работы по своему совершенствованию и решению связанных с ним проблем. Их удовлетворяет низкое качество знаний.

Студенты со средним уровнем саморазвития отличаются некоторым интересом в развитии своей личности, с удовольствием участвуя как в учебном, так и творческих процессах. Этой группе студентов необходима помощь педагога для возникновения интереса и мотивации к самосовершенствованию.

У студентов с достаточным уровнем саморазвития – сознательное отношение к творческому развитию. Таких студентов отличает активная деятельность в изучении иностранного языка, их не нужно агитировать заниматься самостоятельно, но им не хватает организованности. Поэтому со стороны педагога обязательно необходимо руководство. Если у студента высокий уровень саморазвития личности, у него высокая творческая активность, и он не просто стремится к саморазвитию, а делает это, осознавая значение процесса саморазвития для его будущего. Такие студенты постоянно заняты в различных проектах, научных исследованиях, творческих мероприятиях.

На основе анализа работ по различным подходам к обучению учащихся, можно создать стратегию по совершенствованию личности студента на основе обучения иностранному языку. Для реализации стратегии необходимо: стремление учащегося к качеству знаний, получение в итоге высшего бала; регулярная работа над собой с целью совершенствования; самоконтроль; получение информации из различных источников, в том числе и электронных; обладание энциклопедическими знаниями; стремление к творческой деятельности и самостоятельности.

Получается, главная задача преподавателя в плане самостоятельной подготовки – это научить студента как правильно учиться. Преподаватель иностранного языка должен хорошо владеть обоими языками и хорошо знать грамматику, синтаксис и другие аспекты, необходимые для преподавания иностранного

языка, чтобы не только показать сходство и различие между двумя языками, но заинтересовать учащихся в более углубленном его изучении. Для этого необходимо построить свои занятия так, чтобы студент учился подходить к любому вопросу творчески, не забывая о научном подходе и навыках самостоятельной работы [4]. Конечно, насколько правильно будет организована самостоятельная работа, зависит от педагога. Преподаватель обязан непрерывно развиваться сам, изучая и осваивая современные методы преподавания иностранного языка и обмениваться полученными знаниями с коллегами. Каждый преподаватель для проведения занятий должен иметь в «багаже» разнообразные задания, задачи и упражнения для самостоятельной работы учащихся, который не ограничивается составлением рефератов, докладов и тезисов. Считается, что самостоятельная работа учащихся по освоению языка невозможна без использования активных методов обучения. К этим методам относятся: составление эссе, проектирование, использование аудио- и видеоматериала. А также специализированные Интернет-сайты, аннотирование, рецензирование и реферирование. Большое значение имеет групповая работа, организация олимпиад, организация языковых кружков и студенческих научных обществ. Напрашивается вывод, что процесс самообразования, который основан на использовании инновационных технологий, значительно мотивирует к выполнению заданий, активизируя самостоятельную работу студентов [5].

Для изучения иностранного языка требуется время и усилия. Недостаточно просто выучить учебный материал даже под руководством знающего педагога. Для качественного изучения иностранного языка необходимо значительное время, правильная организация работы студента, его мотивация и личный интерес. Иначе самостоятельная работа не будет эффективной. Студент должен быть обеспечен всеми необходимыми методическими пособиями и мотивирован на получение качественных знаний в аудитории и самостоятельном внеаудиторном изучении иностранного языка. Организация преподавателем самостоятельной работы должна плавно перейти в самоорганизацию самого студента и сопровождаться необходимыми консультациями и контролем. Контроль в данном случае представляет рейтинг знаний учащихся [6] по многобалльной шкале. В основном языковая подготовка в большинстве вузов осуществляется на основе модуля с использованием инновационных программ. С помощью модуля происходит контроль результатов обучения, на основе определенной контрольной акции. Например, тест или контрольная работа. Множество исследований показало, что основное преимущество модульного обучения – конструирование учебного процесса, дает возможность эффективно управлять данным процессом, используя рейтинговую интенсивную технологию модульного обучения. Именно с помощью модульного обучения возможно достижение главной цели современного образования – совершенствование студенчества путем саморазвития и самообразования. При модульном обучении студент обучается самоорганизации и самоконтролю, то есть большую часть времени работает самостоятельно. Так, решение модульных задач учащимися формирует соответствующие самообразовательные компетенции [7].

Анализируя модульно-рейтинговую систему можно утверждать, что такая система может стимулировать интерес к изучению иностранного языка, поддерживая дух соперничества. Для организации самостоятельной работы студентов следует: а) определить модель технологии обучения, которая способна повысить уровень знаний, необходимых для выполнения заданий;

б) с помощью новых информационных технологий заинтересовать учащихся в выполнении самостоятельной работы; в) обеспечить учащихся всеми необходимыми учебными пособиями.

Предложенные задания для самостоятельного изучения обязательно соответствуют знаниям учащихся и отражают определенную коммуникативную деятельность. Для выполнения самостоятельной работы по иностранному языку могут быть использованы различные интернет-источники, в том числе и англоязычные сайты, с целью закрепления знаний языка у студента. Однако следует учитывать последовательность и преемственность языкового материала при структурировании работы студента. Правильно организованная самостоятельная работа студента вне аудитории активизирует навыки аудирования, грамматические навыки, повышая также качественный уровень знаний иностранного языка. В качестве примера можно рассмотреть следующую модель самостоятельной работы:

1. Подготовительная часть, во время которой преподаватель рассказывает о задании, дает сведения о дополнительной литературе, информацию для использования интернет-источников и о возможной консультации в случае необходимости.

2. Непосредственно – самостоятельная работа. Выполнение разработанных преподавателем упражнений после просмотра учебного видео.

Упражнения подбираются специально для развития памяти и воображения, понимания лексики и терминологии, лучшего восприятия английскую речь и активизации коммуникативных навыков. Возможно прохождение специальных тестов онлайн, а также знакомство студентов с аудио и видео материалом, стимулирующим выполнение аудиторной работы.

3. Заключительная часть, когда после оценки выполненной самостоятельной работы в аудитории, соответственных поощрений и разбора ошибок, студенты получают или выбирают творческое задание для самостоятельной работы вне

аудитории. Причём самостоятельная работа может быть выполнена как индивидуально, так и в паре, группой.

Такой подход к организации самостоятельной работы способствует стимуляции творческого саморазвития и самообразования студента. Студенты, среди которых проводились опросы, отмечают, что не испытывают затруднений при выполнении самостоятельной работы по изучению иностранного языка имея достаточную информацию, полученную от преподавателя. Данная модель не является стандартом, так как зависит от специфических особенностей факультета или курса, изучающего иностранный язык. И, конечно, от количества запланированного аудиторного времени. Не всегда достаточно лишь мотивации, некоторые учащиеся просто игнорируют самостоятельную работу. В некоторых вузах сдача самостоятельной работы организована с помощью электронного журнала.

Электронный журнал значительно повышает дисциплинированность не только студентов, но и преподавателей.

Анализируя опыт самостоятельной работы нельзя не заметить, что самостоятельная работа при изучении иностранного языка сегодня стала просто необходима. Без совместных усилий с преподавателем учащиеся не получают желаемых результатов по знанию языка. Выполнение студентами самостоятельной работы является специфической частью учебного процесса, которая играет огромную роль в улучшении уровня владения иностранными языками. Важность организации и управления преподавателем этой частью процесса неразрывно связана с необходимостью осознания студента, что знание иностранного языка играет немаловажную роль в становлении его в будущем не только как конкурентоспособного специалиста, но и для общего развития личности.

Библиографический список

1. Дульмухаметова Г.Ф. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку. *Казанский педагогический журнал*. 2015; 6-1(113): 112 – 115.
2. Качалов Н.А., Шатилов С.Ф. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе. *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*: научный журнал. Москва, Челябинск, 2010: 20 – 46.
3. Гладиллина Г.А. *Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов при организации самостоятельной работы*. Available at: <http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.html>
4. Арынбаева Р.А., Кизбаева Ж.К., Бимурзина А.А. Самостоятельная работа студентов как средство развития самостоятельности студентов. *Наука и мир*. 2016; 6 (34): 6 – 48.
5. Роджерс К.Р. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990; 16 164 – 168.
6. Уварова И.В., Ерина Т.Ф. Роль самостоятельной работы при модульном обучении иностранному языку. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 4: 251 – 257.
7. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. *Психология саморазвития*. Москва, 1995.

References

1. Dul'muhametova G.F. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 6-1(113): 112 – 115.
2. Kachalov N.A., Shatilov S.F. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov – vazhnyj faktor intensifikacii uchebnogo processa v yazykovom pedagogicheskom vuze. *Professional'nyj projekt: idei, tehnologii, rezul'taty*: nauchnyj zhurnal. Moskva, Chelyabinsk, 2010: 20 – 46.
3. Gladilina G.A. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v formirovanii professional'nyh kompetencij studentov pri organizacii samostoyatel'noj raboty*. Available at: <http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.html>
4. Arynbaeva R.A., Kizbaeva Zh.K., Bimurzina A.A. Samostoyatel'naya rabota studentov kak sredstvo razvitiya samostoyatel'nosti studentov. *Nauka i mir*. 2016; 6 (34): 6 – 48.
5. Rodzhers K.R. Tvorchestvo kak usilenie sebya. *Voprosy psihologii*. 1990; 16 164 – 168.
6. Uvarova I.V., Erina T.F. Rol' samostoyatel'noj raboty pri modul'nom obuchenii inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; 4: 251 – 257.
7. Cukerman G.A., Masterov B.M. *Psihologiya samorazvitiya*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 18.12.18

УДК 374.1

Nekipelova O.A., MA student, Department of Environmental Education and Environmental Management, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: sopr@dront.ru

Kiseleva N.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Environmental Education and Environmental Management, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: sopr@dront.ru

CRITERIA AND LEVELS OF THE DEGREE OF DEVELOPMENT OF RESEARCH QUALITIES OF STUDENTS IN AN ECOLOGICAL CAMP. The article discusses a problem of assessing the degree of development of research qualities of students in the specific conditions of the ecological camp. On the basis of the analysis of the experience existing in pedagogical practice motivational, cognitive and operational-activity criteria, and also three levels of formation for each criterion are allocated. Based on these criteria, the methodology has been developed to determine the degree of sophistication of research qualities of students in the process of implementation of the research activities in the context of the environmental camp. The application of the proposed criteria in the article allows you to quickly assess the level of research qualities in the specific context of the student environmental camp and promptly and purposefully develop research quality trainees.

Key words: research activity of students, research qualities, ecological camp, assessment of degree of development of research qualities.

О.А. Некипелова, магистрант, каф. экологического образования и рационального природопользования, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)», г. Нижний Новгород, E-mail: sopr@dront.ru

Н.Ю. Киселева, канд. пед. наук, доц. каф. экологического образования и рационального природопользования, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)», г. Нижний Новгород, E-mail: sopr@dront.ru

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СТЕПЕНИ РАЗВИТОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ

В статье обсуждается проблема оценки степени развитости исследовательских качеств школьников в специфических условиях экологического лагеря. На основе анализа существующего в педагогической практике опыта выделены мотивационный, когнитивный и операционно-деятельностный критерии, а также три уровня сформированности для каждого критерия. На основании этих критериев была разработана методика определения степени развитости исследовательских качеств обучающихся в процессе реализации исследовательской деятельности в условиях экологического лагеря. Применение предлагаемых критериев позволяет не только оценить уровень сформированности исследовательских качеств школьника, но и оперативно и целенаправленно развивать исследовательские качества обучающихся.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся, исследовательские качества, экологический лагерь, оценка степени развитости исследовательских качеств.

Федеральный государственный образовательный стандарт трактует исследовательскую деятельность как инновационную метапредметную образовательную практику, эффективно формирующую универсальные учебные действия обучающихся. Требование формирования у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, ре-

ализации и общественной презентации результатов исследования в различных формах организации учебной деятельности в образовательном процессе закреплены во ФГОС [1].

В современных условиях развитие исследовательской деятельности школьников активно реализуется в дополнительном образовании [2 – 6].

В специфических условиях экологического лагеря эта задача решается особенно эффективно [7 – 12]. Одной из проблем, возникающей при организации детских исследований в экологических лагерях, является проблема оценивания степени развитости исследовательских качеств обучающихся. А.И. Савенков рассматривает диагностику способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическую задачу [14]. В педагогической практике есть удачные примеры разработки критериев оценки отдельных аспектов исследовательской деятельности школьников [15, 16; 17], однако в наибольшей степени вопросы оценки качества исследовательской деятельности обучающихся разработаны применительно к системе вузовского обучения [10; 15]. Анализ публикаций показал, что современные подходы к оценке качества исследовательской деятельности предполагают два основных параметра: качество образовательного результата и качество образовательного процесса.

Каждое из перечисленных составляющих может определяться двумя параметрами: во-первых, формальным результатом, конкретизирующимся в формальном продукте (в данном случае исследовательская работа обучающегося и ее презентация в форме доклада или презентации); во-вторых, степенью развитости субъективных качеств учащихся, которые получили развитие в процессе получения формального продукта – реализации полного цикла учебного исследования.

Оценивая **качество образовательного результата** (в нашем случае это исследование, проведенное в экологическом лагере), в качестве формального результата можно рассматривать исследовательскую работу школьника, представленную на итоговой конференции. Члены комиссии выставляют оценку за защиту представленной работы, учитывая три обязательных компонента:

1. Текст, представленной к защите работы;
2. Доклад по представленной работе;
3. Ответы на вопросы.

Вторым параметром при оценке **качества образовательного результата** необходимо рассматривать степень развитости субъективных качеств учащихся. Измерить и зафиксировать степень развитости субъективных качеств учащихся во время проведения исследований достаточно затруднительно. Мы в своем исследовании используем косвенные показатели проявления степени развитости субъективности.

Для исследования развития исследовательских качеств обучающихся мы, опираясь на разработки Н.А. Лозовой [11], сочетаем эмпирически измеряемые параметры в виде трех критериев: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и учитываем уровни их сформированности.

Мотивационный критерий характеризует степень сформированности готовности заниматься исследовательской деятельностью, потребность в повышении собственной экологической грамотности, стремление развивать самостоятельность и творческую активность в экологически ориентированной деятельности. Показатели критерия:

- Отношение к исследовательской деятельности в области экологии;
- Участие в постановке задач и выборе методов экологических исследований;
- Участие в процессе решения исследовательских задач в области экологии;

Когнитивный критерий характеризует уровень развития экологических знаний, о закономерностях развития природы, экологических проблем и причин их возникновения, способов предупреждения возможных экологических опасностей и экологически целесообразного поведения человека. Показатели критерия:

- Владение знаниями законов экологии, информацией об экологических проблемах и их последствиях, знаниями о способах их предотвращения, знаниями экологически целесообразного поведения, обеспечивающего экологическую безопасность жизни;
- Знание методов решения экологических задач исследовательского характера;
- Владение технологиями работы с источниками экологической информации трех типов (технологии междисциплинарного взаимодействия, основанные на непосредственном общении; технологии, основанные на читательской деятельности с текстом; технологии на основе использования глобальных информационных каналов);
- Знание правил оформления исследовательских работ.

Операционно-деятельностный компонент характеризует меру активности и самостоятельности в решении экологических исследовательских задач, использование методов исследовательской деятельности в учебной и внеучебной деятельности.

Показатели критерия:

- Самостоятельность выполнения экологического исследования;
- Коммуникативность (готовность к взаимодействию с другими обучающимися, к работе в коллективе при организации экологического исследования);
- Самоконтроль и самооценка на всех этапах выполнения исследования;
- Представление результатов исследовательской деятельности.

В обобщенном виде критерии и уровни степени развитости исследовательских качеств обучающихся представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и уровни степени развитости исследовательских качеств обучающихся

Критерий	Уровни сформированности		
	высокий	средний	низкий
Мотивационный	Осознание ценности исследовательской деятельности в области экологии	Проявление заинтересованности к исследованиям	Не проявляет интереса к исследовательской деятельности
	Потребность в решении исследовательских задач	Ответственность и исполнительность в процессе решения исследовательских задач	Необходимость работать в группе при решении исследовательских задач
	Ориентированность на поиск оригинальных тем исследовательской работы	Самостоятельный выбор темы исследования из предложенного перечня	Выбор темы исследования по рекомендации руководителя
Когнитивный	Владеет глубокими, полными, систематизированными знаниями о законах экологии	Имеет знания о законах экологии и об экологических проблемах	Отсутствуют знания о законах экологии и об экологических проблемах
	Может выбирать и применять методы решения экологических задач исследовательского характера для конкретных объектов исследования	Знаком с отдельными методами решения экологических задач исследовательского характера	Отсутствуют представления о методах решения экологических задач исследовательского характера
	Использование технологий трех типов	Использование технологий двух	Использований технологий одного типа
	Знает структуру и требования к оформлению проведенного исследования	Не достаточно знаний по оформлению, часто обращается за помощью к друзьям и преподавателям	Нет знаний по оформлению и структуре исследования
Операционно-деятельностный	Высокий уровень самостоятельности на всех этапах исследовательской деятельности, преодоление возникающих затруднений	Наличие способности к самостоятельной работе в ходе исследовательской деятельности и отсутствие настойчивости при затруднениях	Способен самостоятельно справиться с отдельными этапами исследования

Организует группу на реализацию исследовательской работы, способен к самостоятельной деятельности	Участвует в разработке и реализации исследовательской работы в составе групп и индивидуально	Может принимать участие в реализации исследовательской деятельности в составе группы
Самоконтроль применяется на каждом этапе, оценка деятельности объективна и систематична	В большинстве случаев самоконтроль осуществляется, оценка не всегда объективна	Самоконтроль применяется эпизодически, оценка деятельности не всегда объективна
Способность представить результаты исследовательской деятельности на высоком уровне (свободное владение материалом, ответы на вопросы и т. д.)	Способность представить результаты исследовательской деятельности в основном (выводы представлены, вопросы по теме исследования вызывают затруднения)	Фрагментарная способность представить результаты исследовательской деятельности

При оценке степени развитости исследовательских качеств обучающихся мы предлагаем каждый компонент низкого уровня оценивать в один балл, среднего уровня – в два балла, высокого – в три балла. В таблице 2 представлено соотношение балльной оценки степени сформированности исследовательских качеств обучающегося в летних экологических лагерях.

Таблица 2

Соотношение балльной оценки и степени сформированности исследовательских качеств обучающихся

Степень сформированности	Позиция потребителя	Позиция наблюдателя	Позиция исследователя
Баллы	0-22	23-44	45-66

На основании этих критериев была разработана методика определения степени развитости исследовательских качеств обучающихся в процессе реализации исследовательской деятельности в условиях экологического лагеря (табл. 3). В таблице приведена шкала для интегральной оценки степени развитости исследовательских качеств учащихся на основе оценок ее компонентов.

Применение предлагаемых критериев позволяет не только оперативно оценить уровень сформированности исследовательских качеств школьника в специфических условиях экологического лагеря, но и оперативно и целенаправленно развивать исследовательские качества обучающихся.

Таблица 3

Методика определения степени развитости исследовательских качеств обучающихся

№	Позиция обучающегося	Краткая характеристика конкретной позиции обучающегося	Баллы
1	Позиция потребителя	Прагматичное отношение к исследовательской деятельности с позиции пользы	
2	Позиция наблюдателя	Эмоционально-позитивное отношение к исследовательской деятельности экологической направленности с минимальным уровнем самостоятельности, формальный подход к исследовательской деятельности	
3	Позиция исследователя	Активное исследовательское поведение, яркая выраженность исследовательских качеств.	

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897. Пункт 5; *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.05.1012 № 413. Пункт 4.
2. Быстренина И.Е. Критерии и уровни готовности будущих учителей к исследовательской деятельности. *Вестник МГОУ*. 2011; 3: 36 – 41.
3. Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н., Зулхараева А.В. Разработка учебно-методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона. *Вестник Мининского университета*. 2013; 2 (2): 12.
4. Глушенков О.В. *Организация исследовательской и проектной деятельности в школе*: пособие для учителя. Москва, 2017.
5. Демидова Н.Н., Киселева Н.Ю. Дополнительное экологическое образование: технологический аспект. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 1-1: 92 – 96.
6. *Исследовательская деятельность школьников в экологическом лагере*: методическое пособие (Авторы-составители О.А. Некипелова, Н.Ю. Киселева). Нижний Новгород, 2015.
7. Калустьянц К.А., Бобылева Л.А. Критерии и уровни сформированности экологической культуры школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2014; 4: 252 – 257.
8. Камерилова Г.С. Технологический инструментарий культурно-экологической образовательной среды вуза. *Технологии козволюционного взаимодействия субъектов в условиях формирования культурно-экологической образовательной среды региона*: учебное пособие. Нижний Новгород, 2013: 61 – 91.
9. Козлов А.В., Уромова И.П. Научно-исследовательская деятельность обучающихся как основа реализации профессиональных компетенций. *Вестник Мининского университета*. 2017; 1 (18): 4.
10. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся. *Школьные технологии*. 2006; 6: 63 – 71.
11. Лозовая Ж.В. Измерение и оценивание уровня сформированности исследовательской деятельности будущих бакалавров-инженеров в процессе математической подготовки. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2014; 3 (29): 74 – 79.
12. Некипелова О.А., Киселева Н.Ю. Возникновение и развитие экологических лагерей – закономерный результат трансформации российской системы экологического образования. *European Social Science Journal*. 2017; 7: 281 – 289.
13. Некипелова О.А. Киселева Н.Ю. Особенности организации исследовательской деятельности в условиях экологического лагеря. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 2 (часть 1): 122 – 125.
14. Обухов А.С., Киселев Б.А. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности. *Психология и образование*. 2010; 2: 179 – 188.
15. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология. 2015; 3 (33): 76 – 82.
16. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения. *Вестник Мининского университета*. 2018; Т. 6; № 3 (24): 9.
17. Шерина Л.В. Критериально-базисный подход к оцениванию универсальных учебных умений школьников при обучении математике. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017; 2 (40): 28 – 31.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya*. Utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897. Punkt 5; *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshego obrazovaniya*. Utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17.05.1012 № 413. Punkt 4.
2. Bystrenina I.E. Kriterii i urovni gotovnosti buduschih uchitelej k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik MGOU*. 2011; 3: 36 – 41.
3. Vinokurova N.F., Demidova N.N., Zuharnaeva A.V. Razrabotka uchebno-metodicheskikh materialov po realizacii programmy formirovaniya kul'turno-ekologicheskoy obrazovatel'noj sredy regiona. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2013; 2 (2): 12.
4. Glushenkov O.V. *Organizaciya issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti v shkole*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2017.
5. Demidova N.N., Kiseleva N.Yu. Dopolnitel'noe "ekologicheskoe obrazovanie: tehnologicheskij aspekt. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 1-1: 92 – 96.
6. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov v "ekologicheskom lagere"*: metodicheskoe posobie (Avtory-sostaviteli O.A. Nekipelova, N.Yu. Kiseleva). Nizhnij Novgorod, 2015.
7. Kalust'yan K.A., Bobyleva L.A. Kriterii i urovni sformirovannosti "ekologicheskoy kul'tury shkol'nikov v processe proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 4: 252 – 257.

8. Kameronova G.S. Tehnologicheskij instrumentarij kul'turno-ekologicheskij obrazovatel'noj sredy vuza. *Tehnologii ko'evoyucionnogo vzaimodejstviya sub'ektov v usloviyah formirovaniya kul'turno-ekologicheskij obrazovatel'noj sredy regiona: uchebnoe posobie*. Nizhnyj Novgorod, 2013: 61 – 91.
9. Kozlov A.V., Uromova I.P. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchisya kak osnova realizacii professional'nyh kompetencij. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; 1 (18): 4.
10. Leontovich A.V. Konceptual'nye osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchisya. *Shkol'nye tehnologii*. 2006; 6: 63 – 71.
11. Lozovaya N.A. Izmerenie i ocenivanie urovnya sformirovannosti issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih bakalavrov-inzhenerov v processe matematicheskij podgotovki. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2014; 3 (29): 74 – 79.
12. Nekipelova O.A., Kiseleva N.Yu. Vozniknovenie i razvitie ekologicheskij lagerej – zakonomernyj rezul'tat transformacii rossijskoj sistemy ekologicheskogo obrazovaniya. *European Social Science Journal*. 2017; 7: 281 – 289.
13. Nekipelova O.A. Kiseleva N.Yu. Osobennosti organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti v usloviyah ekologicheskogo lagerya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 2 (chast' 1): 122 – 125.
14. Obuhov A.S., Kiselev B.A. Razvitie sub'ektnoj pozicii uchashchisya v usloviyah uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Psihologiya i obrazovanie*. 2010; 2: 179 – 188.
15. Savenkov A.I. Diagnostika sposobnostej shkol'nikov k issledovaniyu i proektirovaniyu kak pedagogicheskaya zadacha. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. 2015; 3 (33): 76 – 82.
16. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennye sredstva i tehnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; T. 6; № 3 (24): 9.
17. Shkerina L.V. Kriterial'no-bazisnyj podhod k ocenivaniyu universal'nyh uchebnyh umenij shkol'nikov pri obuchenii matematike. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2017; 2 (40): 28 – 31.

Статья поступила в редакцию 10.01.19

УДК 378

Podanyova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru

MORAL AND SPIRITUAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN. The paper examines moral and spiritual foundations of development of basic ecological culture in preschool children. The author stresses the importance and relevance of this process in preschool educational establishment and in family based on the moral and spiritual education since its main principle is formed by individual's finding the *meaning and purpose of life* and achieving harmony with themselves and the world in the process of growing up. The attempt to bring attention to the problems of moral and spiritual development of the individual is caused by the spiritual crisis in the modern world. The mechanisms of development of preschool child's moral values within the structure of basic ecological culture development and the importance of solving the problems of moral and spiritual education in the preschool period are covered in the paper. The particular interest lies in the development of moral and spiritual education in family taking into account the development of the basis for ecological culture of the individual.

Key words: ecological culture, moral and spiritual values of individual, moral education of preschool child, spirituality.

Т.В. Поданёва, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена духовно-нравственным основам формирования начал экологической культуры на этапе дошкольного детства. Автором отмечается значимость и актуальность данного процесса в условиях дошкольной образовательной организации и семьи с опорой на духовно-нравственное воспитание, поскольку в его основе лежит обретение растущим человеком высшего смысла жизни, гармонии с собой и окружающим миром. Попытка привлечь внимание к вопросам духовно-нравственного развития личности обусловлена кризисом духовности в современном мире. В статье раскрываются механизмы развития нравственных качеств у ребёнка дошкольного возраста в структуре формирования основ экологической культуры; обосновывается значимость решения задач духовно-нравственного воспитания в период дошкольного детства. Особое внимание автор уделяет проблеме духовно-нравственного воспитания в семье с учётом позиций формирования основ экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, духовно-нравственные основы личности, нравственное воспитание ребёнка дошкольного возраста, духовность.

Современный ребёнок проживает свое детство в непростое для российского общества время. Очевидно, что типичные ценностные ориентации современных детей дошкольного возраста связаны с миром взрослых. Однако в настоящий период современное общество характеризуется неблагоприятным экологическим ситуацией, вызванной негативными последствиями научно-технического прогресса, разрушительной деятельностью людей по отношению к природе, кризисом духовно-нравственных ценностей.

Формирование основ экологической культуры на этапе дошкольного детства является одним из показателей развития личности. Опыт практики свидетельствует, что данный процесс невозможен без опоры на духовно-нравственное воспитание, поскольку в его основе лежит обретение человеком высшего смысла жизни, гармонии с собой и окружающим миром.

Исходя из этого, экологическое воспитание в дошкольном возрасте призвано закладывать основы духовно-нравственного развития личности, основанной на любви к природе, нормы и правила поведения в окружающей среде, этические принципы отношения к природе, а также формирование базовой системы ценностей и нравственное отношение ребёнка к окружающему миру. В этой связи реализация принципов, содержания духовно-нравственного воспитания считается одной из сложных проблем дошкольной педагогики и обязательно должна решаться абсолютно всеми, кто имеет отношение к детям дошкольного возраста.

В последнее время актуализируются вопросы необходимости возрождения в обществе культуры и духовности, что напрямую связано с процессами воспитания и развития подрастающего поколения; от грамотной организации образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации зависит не только судьба конкретного индивида, но и судьба всего человечества.

В связи с модернизацией, реформированием дошкольного образования отмечается повышенное внимание к вопросам духовно-нравственного развития личности, что обусловлено кризисом духовности в современном мире. Так за последние четверть века наша страна пережила большую ломку в экономиче-

ском, социальном укладе, что привело к изменению судеб значительной части населения: переход к рыночной системе отношений в экономике, период ориентации на деидеологизацию привел к резкой смене жизненных условий для целого поколения.

Снижение нравственной основы жизни коснулось, прежде всего, родителей нынешних современных детей. Концепцией государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности отмечается «пьянство, наркопривязанность, снижение роли семьи и этики отношения полов, неспособность родителей и общественности нести ответственность за судьбу детей, их включение в нормальную среду жизни и обеспечение необходимого уровня нравственности, этики, понимания значения патриотизма, формирования здоровой физически и нравственно личности» [1].

Именно поэтому особую роль в социализации личности ребёнка дошкольного возраста выполняет семья. Опыт практики показывает, что в первую очередь ребёнок хочет подражать родителям. По мнению Ю.В. Кондрашевой, Э.В. Прудских, семья может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на процесс воспитания ребёнка. Никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько семья. Подражание – генетически заданный механизм, позволяющий получать необходимый для выживания опыт не генетическим путем, а в процессе общения [2].

Л.И. Акатов указывает на то, что основы духовности человека закладываются в семье. Только в семье ребёнок может получить от родителей уроки альтруистического служения одного человека другому: проявления любви, душевной теплоты, ласки и заботы, гуманного отношения к окружающему миру, в том числе родной природе. Такой опыт взаимодействия взрослых с ребёнком носит не столько конкретное ситуативное значение, сколько более продолжительное, относящееся к формированию способности экзистенциального осмысления смысла жизни. Закрепившись на подсознательном уровне, этот опыт может стать

в дальнейшем основой различных вариантов развития духовно-нравственной сферы личности человека [3].

В настоящее время, несмотря на определенные позитивные тенденции в социально-экономическом развитии Российской Федерации, наше общество, включая подрастающее поколение, продолжает находиться в состоянии системного духовно-нравственного кризиса. Согласно Концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности масштабы этого кризиса таковы, что по ряду показателей, характеризующих его проявления (наркомания, количество самоубийств детей, масштабы потребления алкоголя и табака, количество аборт среди несовершеннолетних, количество социальных сирот, уровень насилия в обществе), общество вплотную приблизилось к грани, за которой могут начаться необратимые процессы духовно-нравственной и физической деградации, фактического вырождения российского народа [1].

В этой связи приобщение ребёнка-дошкольника к природе, ее красоте и явлениям выступает актуальной задачей в деятельности педагогов дошкольной образовательной организации и родителей в семье. Уточним, что основой экологической культуры, её духовной составляющей, является экологическое сознание. Структурными элементами экологического сознания выступают, прежде всего, интеллектуальная сфера личности, ответственное отношение к природе на уровне убеждения, чувственная сфера (моральные и эстетические чувства), а также волевые устремления. Особую роль в экологическом сознании играют моральные чувства, которые помогают человеку совершать нравственные поступки в любой ситуации. Например, создание совместных экологических проектов «Покормим птиц зимой», «Человек – часть природы», «Сделаем мир чище» и др.

Именно поэтому качественные характеристики формирования основ морального сознания в период дошкольного детства в основном обусловлены социальным самочувствием семьи и системой отношений родитель – ребёнок. Несмотря на то, что семья всегда занимала одно из важнейших мест среди жизненных ценностей человека и является неперенным условием существования подлинно человеческого общества, в настоящее время её ценность подвергается переоценке и ревизии. Семья для многих становится обузой, а дети – обузой вдвойне [3].

Л.И. Акатов перечисляет несколько причин, вызывающих дисфункцию семьи: экономические, асоциальные (алкоголизм, наркомания, проституция), психологически-этические (жестокость, агрессивность, конфликтность, супружеская неверность, социальная близорукость, эгоизм, отчужденность членов семьи друг от друга), медицинские (различные заболевания) и др. В результате всего этого страдают не только взрослые, но прежде всего дети. У них разрушаются самые главные духовные качества – вера в человека, вера в себя, в гуманные отношения между людьми. Разрушение семьи – это ещё и противоестественное положение ребёнка, лишённого возможности привыкать с детства к заботе об окружающем [3].

Другим важнейшим социальным институтом, который закладывает основы духовно-нравственного развития, выступает дошкольная образовательная организация, в стенах которой дошкольник проводит основную часть времени. Педагогическая задача детского сада и семьи состоит в том, чтобы предложить ребёнку качественный образец действия и поведения, создать оптимальные условия для его собственных действий, помочь перевести оценку окружающих людей в самооценку ребёнка, вызвать у него желание повторных аналогичных действий [2].

Поскольку дошкольный возраст является стартовым периодом формирования всех высоких человеческих начал, педагогам дошкольного образования отводится решающая роль в формировании духовно-нравственных основ личности. Именно в условиях дошкольной образовательной организации закладываются нравственные основы, которые сделают детей более устойчивыми к нежелательным влияниям, научат их правилам общения и умению жить в гармонии с окружающим миром и природой.

Педагог дошкольного образования реализует образовательную миссию, он – работник «духовного производства», он вводит ребёнка в «поле культуры, духовности», в «духовную мастерскую» человека, чтобы «образовать человека». Духовная миссия педагога состоит в том, чтобы «сеять разумное, доброе, вечное», учить различать добро и зло, истину и ложь, красоту и безобразие, помогать развивающемуся человеку обрести способность осознать и осуществлять в самом себе преобразования к лучшему, высшему. В этом, по мнению Н.И. Анциферовой, заключается духовная основа профессионально-педагогической деятельности педагога [4].

В России на уровне государства осуществляются некоторые попытки решения проблемы духовно-нравственного воспитания детей. Рассмотрим основные научные подходы, лежащие в основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: культурно-исторический подход определяет развитие ребёнка как «процесс формирования личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств» (Л.С. Выготский); личностный подход исходит из положения, что в основе развития лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов ребёнка, изменение структуры направленности его поведения. В этой связи, предлагаемая ребёнку деятельность должна быть для него осмысленной, только в этом случае она будет оказывать

на него развивающее воздействие (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец); деятельностный подход рассматривает деятельность наравне с обучением, как движущую силу психического развития ребёнка. В каждом возрасте существует своя ведущая деятельность, внутри которой возникают новые виды деятельности, развиваются (перестраиваются) психические процессы и возникают личностные новообразования (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов). Данные подходы способствуют целостному процессу приобщения детей к социо-культурным нормам, традициям семьи и формированию познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности, в том числе экологической направленности (экологические проекты, досуги, праздники, природоохранные акции и пр.).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует личностное развитие детей на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные позиции. Одной из задач, на решение которых направлен стандарт дошкольного образования является объединение обучения, воспитания, развития и деятельности в единый образовательный процесс на базе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и установленных в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [5].

Дошкольный возраст считается периодом активного нравственного развития человека. Основа самого лучшего в людях – человечности – закладывается именно в дошкольном возрасте, возрасте интенсивного развития чувств и межличностных взаимоотношений [6].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что духовно-нравственное развитие ребёнка дошкольного возраста представляет собой процесс, связанный с положительными качественными преобразованиями внутреннего мира личности под воздействием системы духовно-нравственного воспитания, социальной среды, личного опыта, а также эмоционально-творческого опыта взрослых. Уже к семи годам формируются устойчивые нормы нравственного поведения. Благодаря пластичной нервной системе, у детей дошкольного возраста достаточно высокая и лёгкая восприимчивость, что открывает возможности для эффективного нравственного воспитания. В ходе общения со взрослыми, формируется опыт нравственного общения и поведения, что даёт возможность целенаправленно влиять на детей [7].

Поиск путей решения проблемы формирования духовно-нравственных основ личности ребёнка дошкольного возраста подразумевает выявление сущности понятий «духовность» и «нравственность». В подавляющем большинстве подходов к духовности она рассматривается как явление, выходящее за рамки индивидуальности и связанное со сверхличностными, божественными или космическими силами. Духовность является признаком зрелости личности, вышедшей за пределы своих узких интересов и преходящих ценностей отмечают В. Усманов, А. Дзиов, А. Ветошкин [8].

Понятие «духовность» в последние годы все чаще употребляется в педагогической среде, но трактуется разными учеными неоднозначно, что зачастую искажает истинный смысл. Обычно педагоги отождествляют духовность с нравственностью. Понятие «духовность», как высший уровень развития личности, реализующей самые высокие человеческие ценности, имеет религиозное происхождение и основание, а духовное воспитание служит воспитанию целомудрия, чистоты, трудолюбия, патриотизма [8].

По мнению Т.И. Петраковой, в педагогическом обиходе духовность характеризуется как проявление «человеческого в человеке». Духовность – это то, что возвышает личность над физиологическими потребностями, этическим расчетом, рациональной рефлексией, то, что относится к высшей способности души человека, что заложено в основание его личности. Духовность – это самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность, это предмет человеческих стремлений, направленность его души, устремленность к избранным целям (ценностям). Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность – сфера ее «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом. Вместе с тем, нравственность не рядоположена духовности. Своим пересечением духовность и нравственность, утверждает Т.И. Петракова, образуют как бы невидимые линии, являющиеся основой личности [9].

Л.С. Выготский определяет духовность как ценностное содержание сознания, нравственно-ориентированную волю [10]. Под духовностью подразумевается потребность личности в познании себя и окружающего мира, связи с природой, поиск смысла жизни. Исходя из этого следует, что человек духовен в той степени, в какой он задумался над этими вопросами и стремится получить на них ответ. Ценностным стержнем подлинной духовности выступает нравственность, которая определяется как моральное качество человека, некие правила, которыми руководствуется человек в своём выборе, отмечает Р.Г. Апресян [11].

Л. И. Акатов определяет духовность как одно из сложнейших психических образований, ведущей детерминантой которой является поиск человеком смысла жизни и его реализация. Духовность – такая категория, которая определяет нравственное совершенство личности, реализуемое в её деяниях по отношению к миру, к другим людям и к себе, смыслом жизни которой становится потребность созидать, творить добро, активно противостоять злу, насилию, утверждать истину и красоту человеческих отношений, преобразовывать жизнь и себя на основе моральных ценностей, культивируемых человечеством [3].

Наблюдения показывают, что мир эмоций и чувств формируется уже в раннем возрасте, и если в период дошкольного детства какие-то фундаментально-важные для морали эмоции не сложились, мало надежды на то, что этот пробел будет восполнен в будущем, поскольку опыт свидетельствует о необратимости психического развития ребёнка на разных этапах. «Воспитание сердца» и направление воли ребёнка к добру и правде с самого раннего детства, по мнению Я.А. Коменского, является профилактикой развития пороков (своеволия, упрямства, дерзости, гордости, гнева, безрассудства, праздности и малодушия) [12].

Формирование нравственных качеств – длительный процесс, требующий значительных усилий со стороны родителей и педагогов. Именно поэтому нравственное воспитание является одной из важнейших сторон общего развития ребёнка. И. П. Подласый определяет нравственное воспитание как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали [6]. Основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения, опыт общения с природой.

Развитие нравственного сознания – многоуровневый и длительный процесс, начинающийся с ознакомления с простыми представлениями о культуре и этикете, и со временем усложняющийся вплоть до системы нравственных убеждений, в основе которой лежат усвоенные знания. Движущей силой нравственного сознания считается нравственное мышление – процесс непрерывного накопления и осмысления нравственных факторов, взаимоотношений. Нравственные переживания порождаются единством чувственных состояний, отражённых в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. Нравственные чувства, сознание и мышление считаются базой и стимулом проявления нравственной воли [13].

С точки зрения Л.Н. Антимоховой, нравственное сознание предполагает собой непростую многоуровневую и полиструктурную систему. В нравственном сознании исследователь выделяет убеждения и ценностные ориентации, которые составляют основу нравственного сознания; нравственные способности, мотивы и нравственные качества, представляющие собой три основные сферы нравственного сознания: эмоционально-чувственную (нравственные эмоции и чувства), рациональную (нравственные знания), волевую [14].

Понятие «нравственное воспитание» включает все без исключения стороны жизни и деятельности индивидуума. Процесс нравственного воспитания складывается в двустороннем содействии педагога с воспитанниками и в усвоении ими определенных нравственных и этических норм, и в последующем формировании морального сознания личности, развитии нравственных чувств и выработке навыков и привычек нравственного поведения [12].

Приучение дошкольников к деятельному добру не представляется Я.А. Коменскому особенно сложным: он предлагает опираться на естественную склонность ребёнка к активности, которую следует лишь направлять, чтобы дети «делали все разумно». В методическом арсенале духовно-нравственного воспитания, по Я. А. Коменскому, пять основных пунктов, которые на сегодняшний день не потеряли своей актуальности: 1) необходимость взрослым быть для детей постоянным образцом добродетели и благочестия; 2) ограждение детей от всего порочного; 3) своевременное и осторожное наставление; 4) умеренная дисциплина; 5) упреждение в делах благочестия, добром поведении, любви и благотворительности [11].

Целью нравственного воспитания считается развитие стойкой системы нравственных убеждений и моральных норм. Нравственное воспитание должно осуществляться как комплексная организация всей жизнедеятельности детей – их взаимоотношений с другими людьми, их свободного времяпрепровождения, их трудовой деятельности. Итогом правильно-организованного образовательного процесса является развитие личности, поддерживающей общественно-значимые ценности, объединяющей в себе этику, мораль, совесть, чувство долга.

С.А. Козловой, Т.А. Куликовой описан механизм формирования нравственных качеств у ребёнка дошкольного возраста. В структуре этого механизма выделены следующие компоненты: когнитивный (освоение знаний и формирование нравственных представлений у ребёнка), мотивационный (формирование нравственной мотивации), эмоциональный (развитие нравственных чувств и отношений), практический (овладение навыками нравственного поведения, способностью совершать нравственные поступки) [15]. На наш взгляд эти же базовые компоненты составляют основу формирования экологической культуры ребёнка дошкольного возраста. Её характерными показателями являются экологическая образованность, культура деятельности, поведения и чувств.

Такая структура механизма формирования нравственной сферы дошкольников обосновывает классификацию задач нравственного воспитания с учетом формирования основ экологической культуры, включающих, во-первых, задачи, связанные с формированием механизма нравственного воспитания (освоение нравственных представлений, формирование мотивов нравственного поведения, развитие нравственных чувств и отношений, освоение практики нравственного поведения в природе, развитие нравственных чувств к явлениям природы); и, во-вторых, задач, направленных на воспитание конкретных нравственных качеств при общении с родной природой.

Л. И. Акатов в качестве рабочей модели предложил следующую структуру духовно-нравственной сферы личности, которая могла бы служить ориентиром при организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. В неё были включены подструктуры, иерархически и координационно взаимосвязанные между собой.

1. Потребностно-мотивационная сфера (потребности в самосовершенствовании, в заботе о других, в созидании; мировоззренческие позиции; жизненные цели, мотивы, установки, ценностные ориентации).
2. Интеллектуально-креативная сфера (любопытность, увлечённость, осознание своей индивидуальности, интеллект, творчество).
3. Эмоционально-чувственная сфера (интерес к жизни, любовь, милосердие, достоинство, морально-этические и эстетические переживания и предпочтения в искусстве, природе).
4. Морально-нравственная сфера (доброта, эмпатия, моральные ценности, вера в свои силы и силы добра).
5. Поведенческо-волевая сфера (активность, воля, ответственность, целеустремлённость, организованность, самостоятельность, следование в жизни своим взглядам и убеждениям) [3].

В этой связи учитывая многогранность духовно-нравственной сферы личности, можно утверждать, что духовно-нравственное воспитание при взаимодействии с природой будет результативным, если осуществляется целостный процесс педагогической организации всей жизнедеятельности ребёнка с учётом его индивидуальных и возрастных возможностей и особенностей.

Опыт практики свидетельствует, что формирование основ экологической культуры невозможно без развития духовно-нравственных основ личности ребёнка дошкольного возраста. Становление духовно-нравственных основ личности выступает целенаправленным процессом её активного развития под влиянием воспитания, обучения и социальной среды. Структура духовно-нравственной сферы личности представлена тремя основными компонентами: когнитивным, эмоционально-ценностным, поведенческим, которые являются мотивацией к дальнейшему познанию себя, социальной действительности, окружающего мира природы, выстраиванию взаимоотношений на основе духовно-нравственных ценностей, основ поведенческой культуры. Таким образом, решая задачи духовно-нравственного воспитания в дошкольном возрасте, мы учим детей жить в гармонии с собой и своей совестью, формируем осознанно-правильное отношение к миру природы, позитивные взаимодействия с объектами природы, формируем чувство собственного достоинства, помогаем им отыскать гармонию во взаимоотношениях с другими людьми, формируем умение сопереживать и сочувствовать всему живому на Земле.

Библиографический список

1. Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности. Available at: <http://docplayer.ru/26105438-Koncepciya-gosudarstvennoy-politiki-v-oblasti-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-detey-v-rossiyskoy-federacii-i-zashchity-ih-nravstvennosti.html>
2. Кондрашева Ю.В., Прудских Э.В. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста *Инновационные педагогические технологии: материалы III Международной научной конференции* (г. Казань, октябрь 2015 г.). Казань: Бук, 2015.
3. Акатов Л.И. Формирование духовно-нравственной сферы как основа личностного становления человека *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2015; 1 (33). Available at: <file:///C:/Users/User/Desktop/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-sfery-kak-osnova-lichnostnogo-stanovleniya-cheloveka.pdf>
4. Лифинцева Н.И. Духовно-нравственные основы профессиональной деятельности учителя *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2012; Том 18: 72 – 75.
5. 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/7051224/>
6. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2009.
8. Усманов В., Дзюв А., Ветошкин А. // *Россия. Родина. Молодежь. Доклад на VII Международных Ильинских научно-богословских чтениях* (Екатеринбург, 27 – 28 апреля 2009). Available at: <http://www.rusk.ru/st.php?idar=114341>
9. Петракова Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики. *Педагогика*. 2007; 2: 59 – 68.
10. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. Т. 4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984.
11. Апресян Р.Г. Нравственность. *Новая философская энциклопедия*. Москва: Мысль, 2000; Т. 3.
12. Потаповская О.М. Историко-педагогическая ретроспектива развития теории духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. 2012; 3 (26): 43 – 67.

13. Гребенкина Л.К. *Духовность – позиция ценностного сознания*. Москва, 2003.
14. Анисимов С.Ф. *Духовные ценности: Производство и потребление*. Москва: Мысль, 1988.
15. Козлова С.А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Москва, 2009.
16. Николаева С.Н. *Система экологического воспитания дошкольников*. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

References

1. *Koncepciya gosudarstvennoj politiki v oblasti duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej v Rossijskoj Federacii i zaschity ih npravstvennosti*. Available at: <http://docplayer.ru/26105438-Koncepciya-gosudarstvennoj-politiki-v-oblasti-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-detey-v-rossijskoj-federacii-i-zaschity-ih-npravstvennosti.html>
2. Kondrasheva Yu.V., Prudskih E.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie detej doskol'nogo vozrasta *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (g. Kazan', oktyabr' 2015 g.). Kazan': Buk, 2015.
3. Akatov L.I. Formirovanie duhovno-nravstvennoj sfery kak osnova lichnostnogo stanovleniya cheloveka *Uchenye zapiski: 'elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta'*. 2015; 1 (33). Available at: <file:///C:/Users/User/Desktop/formirovanie-duhovno-nravstvennoj-sfery-kak-osnova-lichnostnogo-stanovleniya-cheloveka.pdf>
4. Lifinceva N.I. Duhovno-nravstvennye osnovy professional'noj deyatel'nosti uchitelya *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2012; Tom 18: 72 – 75.
5. *Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doskol'nogo obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155*. Available at: <http://base.garant.ru/70512244/>
6. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: VLADOS-PRESS, 2006.
7. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
8. Usmanov V., Dziov A., Vetoshkin A. // *Rossiya. Rodina. Molodezh': Doklad na VII Mezhdunarodnyh II'inskih nauchno-bogoslovskih chteniyah* (Ekaterinburg, 27 – 28 aprelya 2009). Available at: <http://www.rusk.ru/st.php?idar=114341>
9. Petrakova T.I. Svyatootecheskoe uchenie i problemy sovremennoj pedagogiki. *Pedagogika*. 2007; 2: 59 – 68.
10. Vygot'skij L.S. *Sobranie sochinenij*. T. 4. Detskaya psihologiya. Moskva: Pedagogika, 1984.
11. Apresyan R.G. *Nravstvennost'. Novaya filosofskaya 'enciklopediya'*. Moskva: Mysl', 2000; T. 3.
12. Potapovskaya O.M. Istoriko-pedagogicheskaya retrospektiva razvitiya teorii duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej doskol'nogo vozrasta. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya*. 2012; 3 (26): 43 – 67.
13. Grebenkina L.K. *Duhovnost' – pozitsiya cennostnogo soznaniya*. Moskva, 2003.
14. Anisimov S.F. *Duhovnye cennosti: Proizvodstvo i potreblenie*. Moskva: Mysl', 1988.
15. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2009.
16. Nikolaeva S.N. *Sistema 'ekologicheskogo vospitaniya doskol'nikov*. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.01.18

УДК 37. 013

Rukavishnikova O.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru
Rukavishnikov V.S., senior teacher, Far East Law Institution of the Ministry of Internal Affairs (MVD) of the Russian Federation (Khabarovsk, Russia),
 E-mail: ironman64@mail.ru

THE RELEVANCE OF TEACHING SIGN LANGUAGE IN TRAINING OF THE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES, CADETS AND LISTENERS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS FOR OFFICIAL ACTIVITIES. The article reveals the necessity and substantiates the prospects of teaching sign language in educational institutions of the national system of the Ministry of Internal Affairs. The work presents the results of a survey of the employees, cadets and listeners of the Internal Affairs bodies, who passed the program of professional development "Training in Russian sign language", who have been interviewed about the use of sign language in their work. Aspects of the survey concern the reasons for the need for Russian sign language in the work of specialists of the Ministry of Internal Affairs, the process and results of training, the prospects of the program, proposals for its improvement and development. On the basis of this study the authors formulate the relevance and recommendations for the teaching of sign language for employees of the Internal Affairs bodies.

Key words: hearing impairments, sign language, accessible environment, advanced training of employees of the Ministry of Internal Affairs, fingerprint alphabet.

О.И. Рукавишникова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru
В.С. Рукавишников, ст. преподаватель, ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт при МВД России», г. Хабаровск,
 E-mail: ironman64@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ЖЕСТОВ В ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выявляется необходимость и обосновываются перспективы преподавания жестового языка в образовательных организациях отечественной системы МВД. Приведены результаты анализа анкетирования сотрудников, курсантов и слушателей органов внутренних дел, прошедших обучение по программе повышения квалификации «Обучение навыкам русского жестового языка», по вопросам использования языка жестов в их работе. Аспекты опроса затрагивают обоснование необходимости русского жестового языка в работе специалистов МВД, процесс и результаты обучения, перспективы самой программы, предложения по ее улучшению и развитию. На основе проведенного исследования авторами формулируется актуальность и рекомендации к преподаванию языка жестов для сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: нарушения слуха, жестовый язык, доступная среда, повышение квалификации сотрудников МВД, дактильная азбука.

В настоящее время около 6-8 % населения всей планеты в той или иной степени имеют нарушения слуха [1]. В Российской Федерации так же происходит широкое распространение патологии органа слуха. Около 2% населения имеет двустороннюю значительно выраженную тугоухость, более 13 млн. человек страдают сенсоневральной тугоухостью. По данным российских ученых, нарушение слуха выявляется у 33% детей в возрасте 2,5–3 года (критический возраст) [2]. Снижение слуха, в свою очередь, ведет к недостатку получаемой информации, влияет на психоэмоциональное состояние человека и в ряде случаев приводит к нарушению качества жизни индивидуума [3].

В России жестовый язык использует 120,5 тысяч человек. Профессию сурдопереводчика признали полноценной специальностью только в 1992 году [4]. По данным Всероссийской организации глухих, в России работает всего 1100 сурдопереводчиков. Стоит признать, что, к сожалению, на данный момент, социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями в России недостаточно развита.

Для обеспечения равного доступа к объектам и услугам в приоритетных сферах деятельности инвалидов Правительством Российской Федерации 1 декабря 2015 г. была принята программа «Доступная среда» на 2011 – 2020 годы [5]. В Министерстве внутренних дел России с целью повышения качества оказываемых услуг принято решение обучить сотрудников органов внутренних дел навыкам русского жестового языка (РЖЯ) [6-9].

За период 2016 – 2017 года в ФГКОУ ВО «Дальневосточном юридическом институте МВД России» по программе повышения квалификации «Обучение навыкам русского жестового языка» было осуществлено 4 набора учебных групп (2 группы в год). За 2016 год прошло обучение 60 сотрудников, за 2017 год – 31 сотрудник.

По программе повышения квалификации обучались сотрудники подразделений УМВД России по Хабаровскому краю, Еврейской автономной области, Чукотскому автономному округу, УТ МВД России по ДФО.

По результатам обучения проводилось анкетирование обучаемых по следующим аспектам с целью выявления необходимости преподавания жестового языка в образовательных организациях отечественной системы МВД:

- 1) как часто сотрудникам приходится контактировать по службе с глухими и слабослышащими гражданами;
- 2) необходимость изучения РЖЯ в образовательных организациях МВД России;
- 3) интересно ли изучать РЖЯ;
- 4) сложно ли изучать РЖЯ, какая тема была наиболее проста в освоении;
- 5) пригодятся ли обучаемому в дальнейшем полученные знания по РЖЯ и сможет ли он их применить на практике;
- 6) насколько доступно и качественно преподавателем были проведены занятия;
- 7) личные пожелания обучаемых по совершенствованию курсов подготовки РЖЯ.

Всего было опрошено 74 человека. Из них сотрудники дежурных частей – 6 человек, участковых уполномоченных полиции – 6, патрульно-постовой службы – 9, сотрудники по обеспечению безопасности дорожного движения – 6, вневедомственной охраны – 10, уголовного розыска – 6). Возраст анкетированных варьировался от 21 года до 47 лет, преобладали мужчины (49 человек). Результаты анкетирования представлены в таблице 1 и 2:

Вышеуказанные данные свидетельствуют о том, что дактильная азбука или алфавит, как его называют респонденты, является наиболее легко воспринимаемой темой. Здесь стоит отметить, что в своей коммуникации глухие и слабослышащие применяют две системы общения – дактильную речь и жестовый язык. Дактильная речь представляет собой средство общения, которое воспроизводится движением кисти и пальцев руки. Движения образно изображают буквы (дактилемы).

Дактильная азбука, как и русский алфавит, состоит из 33 дактилем. При дактилировании, дактильные знаки составляются в слова и воспринимаются как текст. Дактильная речь является вспомогательным элементом общения, с помощью которой обозначаются имена собственные, термины, названия.

Жестовый язык является самостоятельной лингвистической системой, выполняющей аналогичные функции как у разговорного языка: коммуникативную, когнитивную, эмотивную, конативную и другие. Как указывает Г.Л. Зайцева, в общепринятом смысле выделяют две разновидности жестового языка: русский жестовый язык и калькирующий жестовый язык [10]. Русский жестовый язык является полноценным средством общения глухих и слабослышащих, которые являются носителями этого языка. В каждом государстве свой жестовый язык, который отличается от иных языков лексикой, грамматикой.

Калькирующий жестовый язык является вторичной системой общения. В калькирующей жестовой речи сохранены лингвистика и морфология разговор-

Таблица 1

Необходимость и перспективы изучения РЖЯ в образовательных организациях МВД России

Формулировка вопроса	Частота контактов с глухими и слабослышащими гражданами			Необходимость изучения РЖЯ		Пригодятся ли подобные знания в дальнейшем	
Вариант ответа	часто	редко	нет	да	нет	да	нет
Количество ответов	5	35	34	71	3	70	3

Таблица 2

Оценка процесса изучения РЖЯ

Формулировка вопроса	Интересно ли изучать РЖЯ		Сложно ли изучать РЖЯ		Утомительны ли занятия по РЖЯ		Сможете ли вы воспользоваться навыками РЖЯ	
Вариант ответа	да	нет	да	нет	да	нет	да	нет
Количество ответов	73	1	13	61	2	72	73	0

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод в целом о необходимости обучения навыкам РЖЯ сотрудников органов внутренних дел (которые контактируют с глухими и слабослышащими гражданами в 54% случаев) и о его доступности для изучения обычными гражданами без специальной языковой подготовки (РЖЯ считают интересным в 98,6% случаев, несложным в 82%, неумтомительным в плане обучения 97%). 100% анкетированных признают эффективность даже кратковременных курсов для дальнейшей работы (программа повышения квалификации «Обучение навыкам русского жестового языка» в ФГКОУ ВО «Дальневосточном юридическом институте МВД России» рассчитана на 72 часа, это две шестидневных учебных недели).

Среди тем, наиболее простых для освоения в курсе русского жестового языка, обучаемые называют: алфавит (39 респондентов), семья (17), город (10), транспорт (7), природа (6), времена года (6), счет (6), календарь (6), дом (5), звания (5), быт (3), одежда (3), цветовые обозначения (2), работа (2), профессиональные жесты, связанные с полицейской терминологией (2), мебель (2), все темы (2), посуда (1), местоимения (1), вопросительные слова (1), общеупотребительные слова (1), чувства, эмоции (1), продукты (1), люди (1), дактилогия как знаковая система, установление контакта, приветствие, знакомство (1).

Данный вид речи присутствует при общении слабослышащих и позднона слухих людей, которые владеют русским разговорным языком, письменной речью. Данная категория людей является носителем разговорного языка.

Также калькирующая жестовая речь используется при проведении официальных мероприятий, на телевидении, при проведении учебных занятий в образовательных организациях, при общении. В калькирующей жестовой речи жесты являются эквивалентами слов, подчиняясь грамматическим законам разговорного языка. Калькирующая жестовая речь состоит из жестов, заимствованных из русского жестового языка и собственных жестов.

Интересным представляется тот факт, что среди упомянутых тем респонденты называют специфичные для своей деятельности темы «звания» и «профессиональные жесты, связанные с полицейской терминологией», и считают их доступными для изучения и дальнейшего использования.

В проведенном анкетировании, респондентов так же опрашивали по вопросам доступности программы, оценки преподавания ведущих специалистов, общим впечатлением о факультете первоначальной подготовки ФГКОУ ВО «ДВЮИ МВД России» в плане реализации программы повышения квалификации «Обучение навыкам русского жестового языка», рекомендации сослуживцам пройти

Таблица 3

Общие впечатления о программе

Шкала от 1 до 10, где 10 – наивысшее значение	Сложность программы РЖЯ	Оценка преподавания ведущих специалистов	Общее впечатление о ФПП ФГКОУ ВО «ДВЮИ МВД России»
1	0	0	0
2	2	0	2
3	2	0	2
4	3	0	0
5	13	1	7
6	9	0	2
7	19	1	12
8	15	5	15
9	5	11	8
10	5	56	26

подобные курсы и пожелания в отношении улучшения качественных и количественных показателей программы. Некоторые результаты отображены в таблице 3.

Из таблицы 3 становится очевидным, что, несмотря на упомянутую в Таблице 2 доминанту (61 ответ) в том, что РЖЯ изучать не сложно, в целом респонденты считают сложность программы РЖЯ на ФПП ФГОУ ВО «ДВЮИ МВД России» выше средней. Общее впечатление и оценка преподавания – положительные.

В своих рекомендациях сослуживцам пройти курс повышения квалификации по программе обучения навыкам РЖЯ, лишь один анкетированный отказался от рекомендации, 71 человек программу рекомендуют.

В своих пожеланиях в отношении улучшения качественных и количественных показателей программы, обучаемые указали:

- 1) добавить часы на обучение (29 пожеланий);
- 2) организовать занятия с глухими, слабослышащими гражданами (19);
- 3) добавить больше видеороликов (8);
- 4) добавить больше практических занятий по жестам (4);
- 5) после обучения обеспечить памятками, словарями, наглядными пособиями (3).
- 6) все понравилось, желательно оставить все, как есть (3);

Библиографический список

1. Данилова Р.И., Соболев С.В. Особенности постральной устойчивости детей младшего школьного возраста с тугоухостью. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Медико-биологические науки»*. 2015; 2.
2. Аleshchik I. Ch. Состояние внутреннего слухового прохода у детей с нейросенсорной тугоухостью. *Оториноларингология Восточная Европа*. 2016; 3: 132 – 133.
3. Карташова К.И. Влияние длительной акустической нагрузки на слуховой анализатор молодых людей. *Российская оториноларингология*. 2015; 2: 36 – 38.
4. *Сурдопереводчик: как стать одним из самых редких специалистов в России*. Available at: <https://ria.ru/society/20121031/908283978.html>
5. Государственная программа «Доступная среда» на 2011 – 2020 годы Утверждена постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297. Available at: <http://www.government.ru/programs/215/events>
6. Приказ МВД России от 12 мая 2015 года № 544 «Об утверждении порядка определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка». Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/14914>
7. Приказ МВД России и Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2015 года № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/436745870>
8. Приказ МВД России № 365, Минобрнауки РФ № 497 от 07 июня 2017 года «О внесении изменения в пункт 2 приказа МВД России и Минобрнауки России от 15 июня 2015 года № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/436745870>
9. Приказ МВД России от 22 июня 2017 года № 405 «О внесении изменений в Порядок определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка, утвержденный приказом МВД России от 12 мая 2015 года № 544». Available at: <https://77.mvd.rf/documents/prikazy-mvd-rossii/item/11004413>
10. Зайцева Г.Л. *Жестовая речь. Дактилология: учебник для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

References

1. Danilova R.I., Sobolev S.V. Osobennosti postural'noj ustojchivosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta s tugouhost'yu. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya «Mediko-biologicheskie nauki»*. 2015; 2.
2. Aleshchik I. Ch. Sostoyaniye vnutrennego slukhovoogo prokhoda u detej s nejrosensornoj tugouhost'yu. *Otorinolaringologiya Vostochnaya Evropa*. 2016; 3: 132 – 133.
3. Kartashova K.I. Vliyaniye dlitel'noj akusticheskoy nagruzki na slukhovyj analizator molodykh lyudej. *Rossiyskaya otorinolaringologiya*. 2015; 2: 36 – 38.
4. *Surdoperevodchik: kak stat' odnim iz samykh redkikh spetsialistov v Rossii*. Available at: <https://ria.ru/society/20121031/908283978.html>
5. Gosudarstvennaya programma «Dostupnaya sreda» na 2011 – 2020 gody Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva ot 1 dekabrya 2015 goda № 1297. Available at: <http://www.government.ru/programs/215/events>
6. Prikaz MVD Rossii ot 12 maya 2015 goda № 544 «Ob utverzhdenii poryadka opredeleniya dolzhnostej v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii, ispolnenie obyazannostej po kotorym trebuyet vladeniya sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii navykami russkogo zhestovogo yazyka». Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/14914>
7. Prikaz MVD Rossii i Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 15 iyunya 2015 goda № 681/587 «Ob ob'eme vladeniya navykami russkogo zhestovogo yazyka sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii, zameschayuschimi ot del'nye dolzhnosti v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/436745870>
8. Prikaz MVD Rossii № 365, Minobrnauki RF № 497 ot 07 iyunya 2017 goda «O vnesenii izmeneniya v punkt 2 prikaza MVD Rossii i Minobrnauki Rossii ot 15 iyunya 2015 goda № 681/587 «Ob ob'eme vladeniya navykami russkogo zhestovogo yazyka sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj federacii, zameschayuschimi ot del'nye dolzhnosti v organah vnutrennih del Rossijskoj federacii». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/436745870>
9. Prikaz MVD Rossii ot 22 iyunya 2017 goda № 405 «O vnesenii izmenenij v Poryadok opredeleniya dolzhnostej v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii, ispolnenie obyazannostej po kotorym trebuyet vladeniya sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii navykami russkogo zhestovogo yazyka, utverzhdenij prikazom MVD Rossii ot 12 maya 2015 goda № 544». Available at: <https://77.mvd.rf/documents/prikazy-mvd-rossii/item/11004413>
10. Zajceva G.L. *Zhestovaya rech'. Daktilologiya: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.12.18

УДК 370.153.4

Magomedova S.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: msaika@mail.ru
Magdyeva N.T., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mnt.73@mail.ru
Musayeva S.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sanita@mail.ru
Salavatova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: salavatova@mail.ru

EDUCATION AS A FACTOR FOR HEALTH FORMATION AND INCREASING THE QUALITY OF LIFE OF MODERN STUDENTS. The article discusses actual issues of forming a healthy lifestyle for students, as well as the role of the education system in shaping health and improving the quality of life of Dagestan youth. Results of questioning of students of Dagestan universities are given. The purpose of the article is to analyze the study of value orientations related to the health and maintenance of healthy lifestyles, in the students' value system does not occupy an appropriate place. The authors conclude that they have bad habits, inadequate sleep, low physical activity, poor nutrition, psychoemotional stress. The main contents of the study is the analysis of scientific knowledge, the study of psychological and sociocultural concepts of the formation and development of personality allowed to identify the theoretical foundations of the problem of health preservation, as conditions for the successful process of formation of social activity of Dagestan youth.

Key words: health, healthy lifestyle, bad habits, education, education system, students.

С.А. Магомедова, канд. мед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: msaika@mail.ru

Н.Т. Магдиева, канд. мед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mnt.73@mail.ru

С.Д. Мусаева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sanita@mail.ru

Н.А. Салаватова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: salavatova@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования здорового образа жизни студентов, а также роль системы образования в формировании здоровья и повышении качества жизни дагестанской молодежи. Целью статьи является анализ изучения ценностных ориентаций, связанные со здоровьем и ведением ЗОЖ, в системе ценностей студента не занимают соответствующего места. Авторы приходят к выводу, что им присущи вредные привычки, недостаточный сон, низкая физическая активность, нерациональное питание, психоэмоциональный стресс. Основное содержание исследования составляет анализ научных знаний, изучение психологических и социокультурных концепций становления и развития личности позволили выделить теоретические основы проблемы сохранения здоровья, как условия успешного процесса формирования социальной активности дагестанской молодежи. Приведены результаты анкетирования студентов дагестанских вузов.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, вредные привычки, образование, система образования, студенты.

Актуальность. Здоровье студенчества является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества. Сохранение и укрепление здоровья студентов, формирование у них ценности здоровья возможно при выборе определенных образовательных технологий.

Проблема сохранения здоровья молодежи в новых экономических условиях является одной из самых актуальных в здравоохранении. Этот возраст является важным периодом роста и формирования человека, когда развивается и завершается ряд морфологических и психологических процессов, когда человек наиболее уязвим к происходящим вокруг него катаклизмам, восприимчив к воздействию факторам окружающей среды, как благоприятным, так и негативным [1].

Сложившаяся новая социально-экономическая ситуация развития общества обусловила преобразования во всех его сферах, и образовательной, в том числе. Одной из важнейших задач современного профессионального образования сегодня выступает создание условий для интеллектуального развития студентов, ориентированного на владение способами самостоятельного приобретения знаний, формирования профессиональных компетенций учебного труда. Развитие интеллекта, формирование культуры умственного труда в высшем учебном заведении не может обеспечиваться только знаниями, умениями, навыками. Главное – не столько их количество, сколько качество и умение их добывать и творчески применять в разных ситуациях.

Социальная работа является важной составной частью социальной политики. За годы современных реформ в этой области накоплен большой опыт, продолжается дальнейшее развитие учреждений социального обслуживания населения, разработана нормативно-законодательная база, сформирована система управления социальной защитой населения, развернута масштабная подготовка кадров специалистов по социальной работы различного профиля. Социальная работа в России направлена на подготовку грамотных, компетентных специалистов (бакалавров, магистров), владеющих новейшими технологиями, теоретическими разработками в различных областях научного знания.

В современных условиях развития российского общества социальная работа становится одной из самых обширных и востребованных сфер человеческой деятельности. Развитие интеллекта, формирование культуры умственного труда в высшем учебном заведении не может обеспечиваться только знаниями, умениями, навыками. Главное – не столько их количество, сколько качество и умение их добывать и творчески применять в разных ситуациях. В процессе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы должны быть сформированы умения, навыки и профессионально значимые личностные качества, которые позволяли бы выпускнику вуза быстро включиться в производственную деятельность. Профессиональная подготовка студентов должна опираться на единство обучающих технологий, реализуемых в аудиторных условиях, и технологий, осуществить которые можно только в условиях действующих социальных учреждений.

Социальная работа – это деятельность, которую должны осуществлять профессионально подготовленные специалисты. Основы мирового опыта социальной работы предусматривают, прежде всего, то, что социальный работник призван помочь конкретному человеку в его сложной ситуации, то есть ему должны быть присущи интуиция, чувство сопереживания, заботливое отношение к людям, а также сумма общекультурных и профессиональных знаний, умение применять различные формы, технологии оказания помощи в самых различных социальных конфликтах и проблемах. Иными словами, успех деятельности социального работника определяется профессионализмом личности специалиста, соблюдением им этических норм, наличием готовности к деятельности и развитости профессионально обусловленных личностных качеств, так как социальная работа не только профессия, но и состояние души.

Процессы реформирования в России сопровождаются существенными изменениями в содержании и формах социальных отношений, серьезными переменами в духовной и культурной сферах, что, в свою очередь, негативным

образом отражается на состоянии физического и психического здоровья человека. Реалии последних лет привели к разрушению духовно-нравственных основ, материального и социального уклада российской семьи, что явилось причиной возникновения различных социальных конфликтов, на переднем плане которых оказывается молодежь. Национальные конфликты, военные действия, религиозный фанатизм, расовое и национальное неприятие – вот неполный перечень проблем современного человечества. В таких условиях молодежь, как самая активная часть общества, но вместе с тем, самая неоднородная и, как подтверждают эмпирические факты и данные социологических исследований, социально незащищенная и неблагополучная, оказывается в первых рядах «враждующих» социальных групп.

Юность и молодость – это время социальных ожиданий, устремленности в будущее, выбора жизненного пути, вступления в пору социальной зрелости и самостоятельной личной жизни, а также овладение практическим опытом деятельности в трудовой, профессиональной, социальной, культурной сфере. Как известно, в юношеском возрасте происходит завершение развития организма человека, достижение физического расцвета и полового созревания. Адекватная самооценка человека, согласованная с уровнем его притязаний, сформированность позитивной мотивации учения и трудовой деятельности, навыки регулирования своим эмоциональным состоянием и умения «снятия» эмоционального напряжения помогают человеку устанавливать добросердечные отношения с другими людьми.

Сложившаяся социальная ситуация во многих регионах России, особенно в ее южных областях, к которым относится и Дагестан, не могла не привести к росту соматических и психических заболеваний среди различных групп населения, в том числе, молодых людей. Об этом свидетельствуют сведения о состоянии здоровья абитуриентов, а также данные о росте числа хронических заболеваний у студентов в период их обучения в вузе. Нестабильность финансово-материального положения, а в некоторых случаях, бедность, депрессивное состояние являются причиной и катализатором противоправных форм молодежной протестной активности. Поэтому, если стране нужна «новая личность, гуманная, активная и свободная», как утверждают многие российские политические и общественные деятели, то значит необходимо создавать такие условия в обществе и в вузе, которые позволят направить природную активность молодежи в позитивное русло, привести ее к созиданию, а не разрушению. Другими словами, «перевести» асоциальную активность в социальную активность молодежи, сформировать гуманистическую направленность личности молодых людей и, в первую очередь, студенчества, как «интеллектуальной основы» будущей России. Таким образом, актуальность проблемы сохранения здоровья, как неотъемлемой части целостной активной гуманной личности молодого человека, требует систематизации научных знаний в области социальной медицины, психологии и педагогики для совершенствования системы социальной и воспитательной работы в вузе.

Анализ научных знаний, изучение психологических и социокультурных концепций становления и развития личности позволяет выделить теоретические основы проблемы сохранения здоровья, как условия успешного процесса формирования социальной активности молодежи и гуманистической направленности личности будущих профессионалов.

Студенческая юность, являясь, на наш взгляд, наиболее социально активным периодом жизни человека, может способствовать формированию нравственных ценностей, развитию аналитических умений адекватной самооценки, дает возможность ощутить гражданское самосознание и, тем самым, понять и осознать необходимость нравственного опыта коллективных отношений. Конечно, при условии, если молодые люди не просиживают пассивно свое время на студенческой скамье, а ставят перед собой жизненные цели, выбирают свой жизненный путь, определяют средства достижения успеха, то есть ведут активный здоровый образ жизни. Жизненный успех в различных видах деятельности определяется и зависит от состояния здоровья молодого человека. Практически нет масштабных перспективных исследований, посвященных организации и созданию новых структур в учреждениях образования различного уровня по сохра-

нению и укреплению здоровья студентов, нет описания здоровьесберегающих программ, реализуемые на всех управленческих уровнях, не учтена их эффективность и перспектива [2].

Современная молодёжь, по мнению психолога В.В. Павловского, «это особая возрастная группа людей от 13-14 до 29-30 лет, которая занимает переходное положение между общностями людей подросткового и взрослого зрелого возраста». Развитие личности молодого человека, как человека разумного, биопсихосоциального существа, «детерминировано природной средой, конкретно-историческим обществом с его общественной формацией, цивилизацией, государственным строем и другими особенностями социального развития». Молодой человек осуществляет «переход от репродуктивной к продуктивной деятельности, эволюции от общественной и гражданской несамостоятельности – к статусу взрослых самостоятельных членов общества, полноправных граждан и сформировавшихся личностей» [3].

Молодёжь, как возрастная гендерная социальная группа населения, всегда находится в стадии социального становления и освоения социальных ролей, то есть, стоит перед необходимостью решения двух групп проблем. Первая предполагает решение проблем личностных, которые молодые люди ставят для себя сами (взросление, самопознание, саморазвитие, самоопределение в социальных ролях). Решение этих проблем зависит от самой личности, ее здоровья, активности, силы воли, психологической устойчивости, способностей к различным видам деятельности. Вторую группу проблем создает само общество, конкретная социальная среда. Перед молодым человеком встает необходимость освоения социальных ролей, достижения определенного социального статуса, что, в свою очередь, определяет внешнюю продуктивную самореализацию, формирование гражданских качеств. И в первом, и во втором случае важную роль играет самореализация молодого человека. В связи с этим, следует отметить, что современное российское общество характеризуется неравенством возможностей для социальной реализации молодёжи. Главная причина в заметном расслоении молодёжи. В этих условиях важным средством достижения жизненного успеха для молодых является получение высшего профессионального образования. Изучая специфику различных социокультурных процессов и явлений в молодёжной среде, мы выделяем студенчество, как одну из социальных подгрупп молодёжи, ориентируясь на которую, разрабатываем и апробируем в практической деятельности технологии социальной и воспитательной работы.

Студенчество объективно существует и выполняет определенные функции в обществе, характеризуется целостностью и самостоятельностью, по отношению к другим социальным группам, а также, имеет специфические социально – психологические черты и системы ценностей. В профессиональной подготовке будущих специалистов важную роль играет тот социальный опыт, который получает молодой человек, обучаясь в вузе и участвуя в конкретных социально значимых делах в различных сферах жизнедеятельности.

Эмоциональное состояние человека оказывает влияние на здоровье – физическое, психическое и духовное. Эмоциональные ощущения, в зависимости от их влияния на здоровье, могут быть расположены в следующем порядке: положительные эмоции – состояние эмоционального равновесия – отрицательные эмоции, проявляющиеся в поведении, – подавленные отрицательные эмоции. Исследователи установили, что чем ниже расположены эмоции в этой иерархии, тем вреднее для здоровья эмоциональное состояние. Самым вредным состоянием для психики человека и для его здоровья в целом является подавление отрицательных эмоций, невозможность отреагировать на них в своем поведении. Целесообразно требует достаточного уровня развития ценностных представлений молодых людей, их умений правильно распределить свою жизненную энергию, сохранить здоровье, вести здоровый образ жизни, ответственно относиться к режиму дня, питанию, содержанию и формам организации досуга.

Квалифицированное содействие клиентам в решении их жизненных проблем, связанных со здоровьем, сложный и многоплановый характер профессиональной деятельности предъявляет высокие требования к специалисту по социальной работе, его способностям, компетентности. Главной целью современного образования является подготовка специалиста, который, во-первых, обладает интегративными знаниями, в области социальной работы, позволяющими изучать и решать комплексные проблемы человека и общества; во-вторых, владеет логикой исследования, включающего в себя прогнозирование, проектирование процессов, происходящих в семье, группе людей.

Профессиональная подготовка бакалавров по социальной работе связана с развитием такого направления деятельности, как медико-социальная работа. Под ней понимается профессиональная мультидисциплинарная деятельность медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленная на восстановление, сохранение и укрепление здоровья населения [4].

С целью изучения состояния здоровья студенческой молодёжи было проведено анкетирование студентов. При разработке анкеты учитывались как социальная характеристика самого студента и его семьи, так и медицинская активность, состояние физического и психического здоровья, наличие или отсутствие вредных привычек. Одновременно выяснялся уровень информированности по вопросам сохранения здоровья. Вопросы анкеты отражали их отношение к своему здоровью, знание основ ЗОЖ. Выборка была сформирована из студентов 1 и 2 курсов Дагестанского государственного университета (ДГУ). В анкетирова-

нии приняли участие 72 студента различных факультетов, которым было предложено оценить состояние своего здоровья, придерживаясь ли они принципов ЗОЖ. Всего обработано 72 анкеты (35,6% юноши и 64,4% девушки). В опросе участвовали студенты в возрасте до 20 лет – 85,5%, среди них состояли в браке – 3,5%.

Студенты оценили состояние своего здоровья следующим образом: хорошее – 40,6%, скорее хорошее – 22,8%, удовлетворительное – 26,7%, скорее плохое – 5,9%, плохое – 1,5%, затруднился с оценкой – 2,5%. При появлении первых симптомов заболевания студенты ответили следующим образом: «Старюсь сразу обратиться к врачу» – 30,7%; «Обращаюсь к друзьям» – 4,9%; «Лечусь самостоятельно» – 50,5%; «Не лечусь» – 11,4%; «Другое» – 2,5%. На вопрос: «Изменилось ли за последний год Ваше отношение к своему здоровью?» 50,5% студентов стали более внимательно и заботливо относиться к здоровью; 6,4% стали хуже относиться к своему здоровью; у 39,1% отношение не изменилось, а 4% затруднились с ответом.

Рациональное питание является одним из важнейших критериев здорового образа жизни. Как известно, нарушения правил рационального питания ведут к росту количества заболеваний. При организации своего питания придерживаясь таких принципов, как использование йодированной соли – 11,4% респондентов, используют приборы для очистки воды 9,9%, соблюдают режим питания 11,4%, почти половина опрошенных (44,5%) стараются следить за сроком годности употребляемых продуктов. Почти треть опрошенных (26,2%) по мере возможности стараются разнообразить свой рацион питания, 7% студентов не употребляют жаренной и копченой пищи. Немалая часть респондентов (44%) отметили, что питаются, как придется. К факторам риска можно отнести употребление продуктов «быстрого приготовления», сокращение количества приемов пищи. Таким образом, неправильное питание становится все более распространенной и серьезной проблемой, хотя большинство и не ощущает пока последствий своих ошибок [5].

Отрадным является факт, что по данным опроса есть желание бросить курить у 71,8% курящих студентов. На вопрос: «Курите ли Вы?» ответы распределились следующим образом: 42,6% никогда не пробовали; 29,2% курили, но бросили более 2-х лет назад; в течение последних 1-2 лет бросили курить – 3,9%; курят от случая к случаю – 10%; курят постоянно 14,4%. Основная часть респондентов (65,1%) впервые попробовали курить в подростковом возрасте (10-15 лет), хотя 6,6% попробовали вкус табака в раннем школьном возрасте. Причиной желания бросить курить явились в 33,7% случаев понимание того, что курение вредит здоровью. 16,8% респондентов отметили в качестве причины – ухудшение здоровья и 9,9% – недовольство родственников. Немалая часть (18,8%) студентов осознают, что надоело зависеть от вредной привычки; 16,8% пытаются таким образом сэкономить деньги, только 4% отметили влияние информационной деятельности о здоровом образе жизни. Тем не менее, все респонденты отметили, что знают о вредном влиянии курения на здоровье.

Употребление психоактивных веществ в студенческой среде является социальной проблемой в России. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде, разработанная специалистами Минобрнауки России определяет основные направления деятельности органов управления образованием и образовательных учреждений. Среди опрошенных студентов 7,4% признались в том, что пробовали наркотики и токсические вещества. В структуре причин потребления психоактивных веществ в молодёжной среде преобладают такие, как «поддержать компанию» (30,3%), «повысить настроение» (25,4%), «снять стресс» (18,8%). Кроме того, 12,3% опрошенных студентов употребляют «от безделья» (3,5%), 1% – по привычке, по другим причинам – 8,8%. Чувство напряженности и стресса очень часто испытывают – 11,4% опрошенных, часто – 21,8%, иногда – 36,1%, редко – 24,3% и никогда – 6,4% анкетированных. Почти половине (44,5%) респондентов присуще хорошее, ровное настроение; приподнятое и радостное настроение отметили 13,4%; часто меняется настроение у 38,6% респондентов и 1,5% отметили, что постоянно пребывают в плохом настроении. Затруднились оценить свое настроение 2% опрошенных студентов.

По данным анкетирования, 82,5% опрошенных не проявляют медицинскую активность, что негативно отражается на их здоровье. Почти 60% респондентов наблюдаются в студенческой поликлинике нерегулярно, в том числе, 63,2% юношей и 45,1% девушек. Анализ частоты заболеваемости среди студентов в течение года показал, что большинство респондентов (63,1%) болели 1 раз в год, причем юноши в 1,3 раза чаще, чем девушки (70% против 53,5%). В среднем 26,2% студентов болели 2-3 раза, а 18,6% девушек и 5% юношей болели 4 раза и более в течение года. По данным анкетирования установлено, что 1-е место в структуре заболеваемости студентов занимают болезни органов дыхания (35,2%), 2-е – заболевания костно-мышечной системы (19,3%), 3-е – болезни органов зрения (12,9%), 4-е – органов пищеварения (9,4%). Структуру заболеваемости необходимо учитывать при проведении санитарно-просветительной работы и планировании лечебно-профилактических мероприятий среди студентов.

Данные опроса демонстрируют высокую распространенность негативных стереотипов поведения среди студенческой молодёжи.

Выводы. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что ценностные ориентации, связанные со здоровьем и ведением ЗОЖ, в системе ценностей студента не занимают соответствующего места. Мы пришли к выво-

дам, что им присущи вредные привычки, недостаточный сон, низкая физическая активность, нерациональное питание, психоэмоциональный стресс.

Полученные результаты указывают на важность обозначенной проблемы для администрации вузов, родителей и самих учащихся высшей школы. Профессиональное образование, воспитание, медицинское обслуживание, профи-

лактические мероприятия и систему диспансерного наблюдения студентов необходимо корректировать в соответствии с образом жизни и условиями обучения студентов. Требуется разработка и внедрение региональной комплексной целевой программы, направленной на сохранение и укрепление здоровья дагестанских студентов.

Библиографический список

1. Альбицкий В.Ю., Добровольская М.Л., Хузиева Л.В. Здравоохранение Российской Федерации. 2003; 3.
2. Миннибаев Т.Ш. *Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: материалы Международного конгресса*. Москва, 2004; Ч. 2: 272 – 275.
3. Павловский В.В. Социология молодежи и ювенология. *Социологические исследования*. 1999; 5.
4. Магдиева Н.Т. Стратегия здоровьесформирующего образования в современном вузе. *Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы Международной НПК*. Махачкала: ДГУ, 2015.
5. Магдиева Н.Т. *Роль студенческой поликлиники в профилактике социально значимых заболеваний в студенческой среде*. Махачкала: АЛЕФ, 2012.

References

1. Al'bickij V.Yu., Dobrovol'skaya M.L., Huzieva L.V. Zdravooxranenie Rossijskoj Federacii. 2003; 3.
2. Minnibaev T.Sh. *Zdorov'e, obuchenie, vospitanie detej i molodezhi v XXI veke: materialy Mezhdunarodnogo kongressa*. Moskva, 2004; Ch. 2: 272 – 275.
3. Pavlovskij V.V. Sociologiya molodezhi i yuvenologiya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1999; 5.
4. Magdieva N.T. Strategiya zdorov'eformiruyushchego obrazovaniya v sovremennom vuze. *Tehnologii social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti: materialy Mezhdunarodnoj NPK*. Mahachkala: DGU, 2015.
5. Magdieva N.T. *Rol' studencheskoj polikliniki v profilaktike social'no znachimykh zabolevanij v studencheskoj srede*. Mahachkala: ALEF, 2012.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 37.036.5

Sapronov V.A., senior lecturer, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs the Russian Federation n.a. V.Ya. Kikot (Moscow, Russia),
E-mail: poligraf-sharikov88@yandex.ru

THE CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF LEADERSHIP AMONG STUDENTS OF UNIVERSITIES OF MODERN LEARNING TOOLS. The article reveals the content and results of the experiment to substantiate the conditions for the effective formation of students' educational institutions of higher education management qualities: the implementation in the educational process of opportunities, content and procedural features of special teaching methods; the use of modern teaching tools that increase the effectiveness of the formation of students' professionally important qualities of the head; the use in teaching methods to enhance the thinking of students in solving their problems. The content of the concepts «analytical thinking», «non-standard thinking» and «efficiency of thinking» as the key professionally important qualities of specialists in the field of management is clarified.

Key words: analytical thinking, non-standard thinking, efficiency of thinking, methods of activation of thinking, professionally oriented learning environment, learning tools, the formation of professionally important qualities.

В.А. Сапронов, ст. преп., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, г. Москва,
E-mail: poligraf-sharikov88@yandex.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

Статья раскрывает содержание и результаты эксперимента по обоснованию условий эффективного формирования у обучающихся образовательных организаций высшего образования управленческих качеств: реализация в образовательном процессе возможностей, содержательных и процессуальных особенностей специальной методики обучения; использование в преподавании современных средств обучения, повышающих эффективность формирования у обучающихся профессионально важных качеств руководителя; применение в обучении методов активизации мышления обучающихся при решении ими проблемных задач. Уточнено содержание понятий «аналитичность мышления», «нестандартность мышления» и «оперативность мышления» как ключевых профессионально важных качеств специалистов в области управления.

Ключевые слова: аналитичность мышления, нестандартность мышления, оперативность мышления, методы активизации мышления, профессионально ориентированная среда обучения, средства обучения, формирование профессионально важных качеств.

Необходимость исследования способности обучающихся гуманитарного профиля к управленческой деятельности и эффективность их формирования в педагогическом процессе высшей школы подтолкнул тот факт, что в значительном количестве отзывов о качестве подготовки молодых специалистов в области управления, поступающих с мест работы (службы), указывается на неготовность выпускников к принятию управленческих решений. В процессе изучения понятий, характеризующих деятельность руководителя, анализировались применяемые методики и технологии обучения, дидактические материалы, средства обучения с целью подбора наиболее оптимальных, которые могли бы изменить ситуацию в лучшую сторону.

Формулирование и определение содержания педагогических условий формирования профессионально важных качеств руководителя у обучающихся вузов гуманитарного профиля, теоретическое обоснование их структурирования является основной целью данной статьи.

Управленческая деятельность, как и любая иная деятельность, может характеризоваться разным уровнем ее качественных показателей, выполняться с большей или меньшей эффективностью. Это устанавливается многими факторами, но в первую очередь зависит от тех личностных и профессиональных качеств руководителя, необходимость в которых определяется содержанием и характером управленческой деятельности, т. е. главными факторами ее эффективности выступают специфические управленческие способности. Не только эффективность, но даже сама возможность реализации управленческих функций зависит от того, обладает или нет человек такого рода способностями.

Под термином «способности» А. В. Карпов предлагает понимать индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления какой-либо деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками [1, с. 526].

При описании требований, предъявляемых к человеку профессией, используется термин «профессионально важные качества» (далее – ПВК). По мнению В.Д. Шадрикова, ПВК – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Он указывает, что к ПВК относятся соматические, нейродинамические и психологические умения (навыки), способности, личностные качества [2, с. 212]. Именно ПВК являются фундаментом формирования профессиональной компетентности специалиста, а степень и сбалансированность их развития – показателем соответствия требованиям специальности к личностным качествам человека. Они являются узловым моментом формирования психологической системы человека на начальном этапе в качестве предпосылки его способности к определенному роду профессиональной деятельности, развиваются в процессе обучения, совершенствуются и шлифуются в ходе этой деятельности, являясь ее новообразованиями.

Способности и ПВК описывают качественное состояние индивидуальных свойств личности, влияющих на эффективность деятельности по профессиональному предназначению. Функциональная схожесть формулировок этих терминов позволяет сделать вывод, что способности человека – это ПВК, определя-

ющие его успешность в данном виде деятельности. Определение, приведенное в энциклопедическом словаре по психологии и педагогике, подтверждает наше предположение: ПВК – это отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [3].

Результаты проведенного автором статьи исследования позволяют убедиться в том, что сформированные ПВК специалиста в области управления способствуют эффективной деятельности выпускников на первичных руководящих должностях, облегчают и ускоряют процесс принятия ими управленческих решений. Поэтому данные ПВК и готовность к профессиональной деятельности должны быть сформированы у обучающихся до начала профессиональной деятельности, во время обучения в высшем учебном заведении.

Обращаясь к словарию А.М. Новикова, где формирование ПВК определено как процесс целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций [4], видим несоответствие данной формулировки принципам деятельности направленности педагогического процесса, сознательности, активности и самостоятельности в нем самих обучающихся. Уточняя понятие «формирование ПВК», сделаем акцент не на «целенаправленном педагогическом воздействии на обучающегося», а на создании в образовательной организации оптимальных условий, способствующих повышению эффективности формирования ПВК.

Анализ научных источников, касающихся деятельности специалистов в области управления, выборка личностных качеств, необходимых руководителю, произведенная методом экспертных оценок, показали, что ключевыми ПВК, влияющими на эффективность процесса принятия решения, являются «аналитичность мышления», «нестандартность мышления» и «оперативность мышления». Рассмотрим эти личностные ПВК более подробно.

По мнению А.В. Карпова, процесс принятия решения, как ключевой элемент управленческой деятельности, в первую очередь, предполагает анализ содержания проблемной ситуации, включающий три основных аспекта:

1. Информационный анализ ситуации с целью уменьшения ее неопределенности и приведения к виду, более доступному для контроля над ней. Важным при этом является поиск и обнаружение скрытых – имплицитных параметров ситуации.
2. Определение основных ограничивающих (или мешающих) факторов, которые обычно и порождают проблему, требующую принятия решения.
3. Формулировка основных требований к решению – его критериев, которые затем будут положены в основу выбора одного из нескольких альтернативных вариантов [3, с. 176].

Термин «анализ» определяется А.А. Кокориным как мыслительная процедура «расчленения» (разложения) познаваемого явления на составляющие элементы (неделимые, нескрытые в его рамках), направленная на их познание вне зависимости от целого [5, с. 7-8]. А.А. Кокорин считает, что современным требованиям профессии «специалист в области управления» соответствует руководитель с развитыми аналитическими способностями, а не просто эксперт в определенной области знаний. Он должен обладать более широким интеллектуальным инструментарием, опытом практической деятельности, не замыкающимся в рамках одной предметной области; владеть совокупностью интеллектуальных технологий, позволяющих адекватно отражать суть явлений и процессов; выявлять основные тенденции их развития, прогнозировать и создавать научную основу для управленческих решений.

Анализ научных источников [5, с. 230 – 232; 6, с. 41 – 57] свидетельствует о том, что в ходе изучения условий существования проблемы руководитель-аналитик ставит и достигает нескольких целей:

- получение качественного нового знания о системе/процессе;
- установление факта и локализация неполноты и/или противоречивости совокупности знаний;
- систематизация, упорядочение некоторой совокупности знаний;
- акцентирование или выделение одного или нескольких аспектов информации (временного, пространственного, функционального и т. д.);
- сокращение избыточности представления информации;
- согласование представления информации с некоторой системой обработки и интерпретации;
- повышения наглядности отображаемой информации;
- смена уровня общности / абстракции описаний.

Реализация данных целей предопределяет процедуру первичного анализа и отбора релевантной информации. Эта процедура служит своеобразным фильтром, отбрасывающим ненужное, и защищает руководителя от информационной избыточности. Содержание этой процедуры состоит, прежде всего, в установлении сущности, важности, точности, полноты и значимости информации на основе ее разделения и сопоставления. Сущность информации заключается в совокупности отраженных в ней признаков объектов, систем, явлений и процессов, выделенной из более обширного объема, отражает степень изменения существующего знания. Информация об исследуемой системе/процессе является важной, если она релевантна, то есть имеет связь с решением проблемы, и если ее

использование может внести вклад в текущую или планируемую деятельность. Обработать такой объем информации на этапе подготовки данных для принятия решения без способностей к анализу не представляется возможным.

Из этого следует, что, не сформировав за время обучения у выпускников вузов гуманитарного профиля ПВК «аналитичность мышления», общество получит склонных к недаловидности и неспособных адекватно оценить ситуацию руководителей, полагающихся в процессе принятия решения либо исключительно на свою интуицию, либо избегающих принятия самостоятельных решений. Интуиция не заменит и не отменит необходимости анализа, но ускорит его проведение, поможет в достижении истины.

Итак, *аналитичность мышления* – одно из ключевых ПВК руководителя, способствующее получению им качественно нового знания о системе (процессе), установлению факта и локализация неполноты или противоречивости полученных знаний, их систематизации, определению взаимосвязей и выделению одного или нескольких аспектов информации с целью сокращения ее избыточности.

Зачастую процесс принятия решения выглядит следующим образом: возникла проблема (ее существование остро ощущается), знаний для ее решения, подлежащих формализации, не хватает, и стандартным путем разрешить проблему не представляется возможным. Более того, сама проблема никак не поддается локализации, описанию и структурированию, не видно ни источника противоречий, ни путей их разрешения. Сказывается неумение всесторонне изучить проблему, равноценно и беспристрастно оценить информацию, взглянуть на имеющиеся данные о проблеме «под другим углом», т. е. мыслить творчески, нестандартно. Причиной этому является специфика обучения в вузах: педагогический процесс предполагает применение в обучении устоявшихся методик, нацеленных на достижение гарантированного результата, соответствующего требованиям ФГОС высшего образования, не предъявляет обоснованных требований к интеллектуальному развитию обучающихся и не ориентирован на формирование нестандартности мышления как ПВК.

В процессе уточнения понятия «нестандартность мышления» и поиска решений по его эффективному формированию встречаются близкие по значению выражения, такие как «творческое мышление», «дивергентное мышление», «конвергентное мышление», также характеризующие индивидуально-психологические особенности личности. Являются ли данные понятия синонимами личностного качества «нестандартность мышления»?

Творческое мышление традиционно связывают с разрешением проблемных ситуаций. Если стандартный подход не дает результата, возникает потребность в нестандартных решениях. Для того чтобы быть творческим человеком, важно осознать изменчивость восприятия и возможность различных способов восприятия, каждый из которых равноценен. Творческое мышление непосредственно связано с качественным изменением уровня конкурентной борьбы, с созданием новой системы ценностей и новых возможностей. В определении творческого мышления исследователи пришли к единому мнению – это один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов [7, 8].

Ученые-психологи в области изучения мыслительных процессов человека (Дж. Гилфорд, Г. Груббер, А.В. Карпов, А.М. Матюшкин, С. Медник) пришли к выводу, что на различных этапах принятия управленческого решения эффективно работают различные типы мышления. На этапе генерации альтернатив решения проблемы – дивергентное мышление как тип мышления, основанный на развитой способности к поиску и нахождению множества вариантов решения проблемы при четко заданных исходных посылах. На этапе выбора одной из альтернатив – конвергентное мышление как тип мышления, основанный на развитой способности к быстрому и правильному нахождению единственно возможного (нормативного) ответа в регламентированных условиях деятельности [9, с. 433 – 456].

Результаты бесед с руководителями-практиками различного уровня о применяемых ими механизмах принятия решения показывают наличие мнения о том, что творческий подход к принятию решения – это миф, все происходит на уровне интуиции и нет смысла прикладывать усилия для формирования нестандартности мышления, стоит лишь надеяться на то, что интуиция в нужный момент подскажет верное решение. Как относиться к подобным высказываниям, насколько они жизнеспособны? Можно ли в процессе принятия решения полностью полагаться на интуицию? Ответы на эти вопросы помогает найти Э. Боно, который поясняет, что в английском языке слово «интуиция», имеет два различных значения. Одно из них означает «озарение», внезапный взгляд на явление с новой точки зрения, второе значение относится к чувствам, сформированным под влиянием опыта. Из-за неспособности выделить четкую логическую цепочку, вызывающую эти чувства, мы называем их «интуиция». По мнению ученого, подосознание действительно реорганизует информацию и формирует некий опыт, и интуиция может играть в процессе принятия решения существенную роль, но только на конечных его стадиях. В то же время опыт, на который часто опираются руководители, представляет собой лишь мешанину проблем и решений, имевших место в прошлом и никогда не повторявшихся. Две управленческие ситуации редко сходны во всех отношениях, и руководители не могут рассчитывать, что методы, применимые в одной ситуации, обязательно дадут результат в другой. Однако если специалисты в области управления сумеют «от-

фильтровать» свой опыт, найти и осмыслить фундаментальные причинные связи в различных ситуациях, они смогут адекватно применять полученные знания для разрешения новых проблем. Ценность восприятия управления как концептуальной схемы понятий принципов и методов в том, что оно дает возможность видеть и осознавать то, что в противном случае остается незамеченным. Теория и наука могут оказать помощь в решении будущих проблем, возникающих в непрерывно меняющемся окружении исследуемого объекта, системы или процесса [10, с. 28].

Э. Боно, в результате проведенных исследований, отраженных в работах «Нестандартное мышление», «Латеральное мышление», «Серьезное творческое мышление» сформулировал определение нестандартного мышления, которое гласит, что это некое «поперечное» движение мысли не вдоль, а вопреки (наперекор) устоявшимся шаблонам, общепринятым взглядам на сложившуюся ситуацию, которые формирует для нас наше восприятие. Аспекты нестандартного мышления, по мнению Э. Боно, абсолютно соответствуют традиционной логике и вполне прямолинейны («конвергентные» по своей природе), поэтому нестандартное мышление нельзя считать синонимом рассредоточенного («дивергентного») мышления. Рассредоточение внимания и оценка многих возможностей – лишь одна, хотя и важная, сторона нестандартного мышления [11, с. 85]. Схожего мнения по данному вопросу придерживается и В.Д. Шадриков, утверждающий, что нестандартное мышление не является творческим мышлением, но имеет тесную связь с ним, т. к. любая творческая идея обязательно должна обладать внутренней логикой, являясь его инструментом, создающим эту внутреннюю логику [2].

Итак, *нестандартность мышления* – ПВК руководителя, являющееся практико-ориентированной основой творческого мышления, позволяющее равноценно исследовать все возможные варианты разрешения проблемы и определяющее степень его готовности отойти от общепринятых взглядов на проблему с целью ее наиболее оптимального разрешения. Это способность человека в процессе принятия решения перейти от целесообразной деятельности к целеполагающей.

Многообразие факторов, влияющих на процесс принятия управленческих решений, затрудняет их классификацию. Однако в теории управления все же сложились определенные представления о существовании трех интегральных параметров: неопределенности, сложности и динамичности среды принятия решения. А.В. Карпов, раскрывая сущность процесса принятия решения, пишет о том, что «... под динамичностью среды принятия решения понимается постоянная и высокая степень изменчивости внутри- и внешне организационных факторов. В силу этого практически любое управленческое решение должно быть не только диагностическим, но и прогностическим. Оно должно учитывать те изменения среды, которые произойдут в ближайшее и отдаленное время – т. е. тогда, когда будет реализовываться принятое решение. Кроме того, динамичностью обусловлены существенные и хорошо известные в практике управления временные ограничения на реализацию функции принятия решения – условия хронического цейтнота при ее осуществлении» [1, с. 130 – 131]. Из этого следует, что на эффективность принятия решения влияет не только способности руководителя к анализу и нестандартному мышлению, но и временные характеристики процесса. Общим требованием мышления руководителя становится необходимость нахождения решения «здесь и сейчас». Считается поэтому, что у управленческого решения существует не один, а, по крайней мере, два главных критерия его оценки: адекватность (качество) и своевременность.

Скоростные качества мышления (его динамичность, оперативность, подвижность) зависят от особенностей организации памяти и профессионального опыта. Они тем выше, чем выше мобилизационная готовность оперативной памяти и структурированное прошлый опыт. Динамичность мышления зависит и от двух дополнительных качеств. Они обозначаются понятиями скорости актуализации информации из памяти (опыта) и готовности системы знаний к использованию [1, с. 284]. Даже если в ходе разрешения проблемы был проведен тщательнейший анализ, учтены все возможные варианты развития событий и принят за основу решения единственно верный вариант, но лицо, принимающее решение превысило предоставленный условиями функционирования проблемы лимит времени и решение принято с опозданием, то в изменившихся условиях оно теряет свою актуальность. Временные ограничения на процесс принятия решения заставляют руководителя максимально активизировать мыслительную деятельность, формировать у себя такое качество как «оперативность (быстроту) мышления». Оперативность мышления – это высокая скорость мышления; оперативность «включения» в ситуацию; необходимость нахождения решения в строго отведенных временных границах; быстрая переключаемость от действий к осмыслению и наоборот.

Итак, *оперативность мышления* – это ПВК специалиста в области управления, характеризующее его скоростные качества мышления, проявляющиеся в готовности к использованию системы знаний, быстрой актуализации и обработки информации, возможности моментального переключения от действий к осмыслению в условиях неопределенности, сложности и динамичности среды принятия решения.

Эксперимент, проводимый автором статьи в образовательных организациях высшего образования гуманитарного профиля, показал, что ПВК «аналитичность мышления», «нестандартность мышления» и «оперативность мышления» (далее: управленческие ПВК) взаимосвязаны, наиболее эффективно формируются при создании благоприятных педагогических условий. Определение и обо-

снование условий, повышающих эффективность формирования управленческих ПВК у обучающихся, является основной целью проведенных исследований и требует подробного описания.

Понятие «условие» в философской трактовке связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [12, с. 707]. Следовательно, совокупность конкретных условий процесса формирования ПВК образует среду его возникновения, существования и развития. Уточним понятие «педагогические условия». А. Я. Найн под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [13, с. 44 – 49].

Н.В. Ипполитова считает, что педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [14].

На основании вышеизложенного будем рассматривать педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной среды, воздействующих на личностный и деятельностный аспекты данной системы, обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие.

Результаты нашего исследования позволили сформулировать несколько ключевых педагогических условий формирования ПВК руководителя у обучающихся вузов гуманитарного профиля. К ним относятся:

1. Разработка и реализация в образовательном процессе возможностей, содержательных и процессуальных особенностей специальной методики обучения, ориентированной на формирование ПВК у обучающихся.
2. Использование в педагогическом процессе современных средств обучения, повышающих эффективность формирования у обучающихся ПВК руководителя.
3. Применение в обучении методов активизации мышления при разрешении обучающимися учебных проблемных ситуаций.

Рассмотрим содержание данных условий более подробно.

Условие применения специальной методики обучения, ее возможности, содержание и процессуальные особенности. Содержательный компонент специальной методики обучения предполагает три этапа обучения:

- основная задача первого этапа обучения – сформировать у обучающихся базовый уровень знаний, умений и навыков, достаточный для применения в качестве информационно-справочной основы анализа причин возникновения проблемных ситуаций в процессе принятия решения. Он достигается применением принципов передачи теоретических знаний и опыта от педагога обучающимся при проведении лекционных и практических занятий, лабораторных работ, подкрепляющих теорию практикой использования в профессиональной деятельности различных видов техники, программных и аппаратных комплексов, автоматизированных систем;
- целью второго этапа обучения является формирование у обучающихся начального уровня ключевых управленческих ПВК: аналитичности мышления, нестандартности мышления и оперативности мышления. Дидактическую основу данного и следующего этапов обучения составляют заранее разработанные сценарии разрешения проблемы, которые дополняют арсенал педагога набором инструкций к действию в той или иной ситуации, позволяя прогнозировать результаты мыслительной деятельности обучающихся, корректировать процесс исследования и разрешения учебной проблемы. Сценарий разрешения проблемы – это имеющее низкий уровень формализации структурированное текстовое описание некоторой проблемы и путей ее решения, представленное в виде совокупности пунктов (или иных блоков, отражающих структуру изложения), между которыми установлены некие логические отношения. От степени проработанности и содержания сценария во многом зависит эффективность формирования управленческих ПВК у обучающихся. Сценарий должен содержать начальные данные о проблеме, учитывать динамику, сложность и неопределенность среды принятия решения и определять роль, последовательность и степень вмешательства в процесс исследования проблемы педагогических работников. В одном случае преподаватель играет ведущую роль в этом поиске: формулирует проблему, вскрывает путь ее решения, рассуждает, высказывает предположения, обобщает их вместе с обучающимися, опровергает некомпетентные возражения, доказывает истинность; демонстрирует обучающимся путь научного мышления, стимулирует диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. В другом случае роль преподавателя может быть минимальной – он предоставляет обучающимся возможность самостоятельно искать пути разрешения проблемы, анализирует результаты их мыслительной деятельности, прогнозирует по ним дальнейшее развитие событий, и, при необходимости, с помощью подсказок и уточнений возвращает размышления обучающихся в нужное русло;
- третий, заключительный этап обучения имеет целью повышение качественного уровня аналитичности и нестандартности мышления и достижения

максимальных результатов в формировании оперативности мышления. Обучение осуществляется в проблемной, профессионально ориентированной, динамично изменяющейся среде с применением методов активизации мышления обучающихся. Содержание этапа специальной методики обучения предполагает несколько степеней сложности исследования и разрешения проблемы. Решение проблемной задачи начинается с доведения обучающимся определенных информационных данных о проблеме (применяются методы информационной недостаточности или перенасыщенности), которые фиксированы в начальный момент времени – при анализе исследовательскими коллективами исходных данных, формулировке проблемы, поиску путей ее разрешения. Имитируя нестабильность и динамичность среды функционирования проблемы, в момент нахождения обучающимися оптимального пути ее разрешения, педагог вносит изменения или ограничения по используемым ресурсам, формам и способам действий исследовательских коллективов (метод внезапных запретов). Внешенные изменения вынуждают обучающихся заново анализировать ситуацию, сопоставлять ее с исходной целью и задачами, искать новые пути решения (метод мозгового штурма). Уровни сложности исследования проблемы различаются количеством и качеством вносимых изменений, временными рамками, выделенными для ее разрешения (метод временных ограничений) и определяются педагогическими работниками, исходя из оценки динамики процесса, активности и самостоятельности обучающихся.

Условие использования современных средств обучения, повышающих эффективность формирования ПВК руководителя у обучающихся. Образовательная практика свидетельствует о том, что одним из условий эффективного формирования управленческих качеств является подбор средств обучения – специально разработанных материальных и материализованных предметов, оборудования, устройств, предназначенных для совершенствования процесса обучения [15], или, по С. М. Вишняковой, – материальных и природных объектов, используемых в учебно-воспитательном процессе в качестве носителя учебной информации, организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью [16]. Подбор средств обучения следует осуществлять, исходя из целей и задач, реализуемых в ходе педагогического процесса, готовности к обучению и особенностей восприятия информации обучающимися.

Каждое из поколений кандидатов на поступление в образовательные организации обладает своими психологическими особенностями, отражающими состояние и развитие общества в рассматриваемый временной период. Так, Дж. Коатс в своей работе «Поколения и стили обучения» пишет: «Педагогам XXI века предстоит обучать поколение, чьи предпочтения и стили обучения сформировались под воздействием передовых технологий» [17]. Из разработанной Н. Хоувом и В. Штраусом теории поколенческих циклов следует, что с 2000 года обучающимися образовательных организаций становятся представители поколения «Z» – дети Интернета и современных технологий с отсутствием четко определенной жизненной позиции, свободололюбивые, обладающие поверхностными знаниями, но в то же время способные и любящие решать нестандартные задачи, самостоятельно находить выход из сложных ситуаций [18, с. 3]. Характерными признаками данного поколения является сильный перекосяк в восприятии информации в сторону визуализации, способность быстро включаться в обсуждение интересующей их темы, и также быстро терять к ней интерес, плохое запоминание информации и информационных источников, постоянная потребность в ресурсах сети Интернет.

В процессе формирования у обучающихся управленческих ПВК, педагогическими работниками применяются различные по степени персонализации, способам представления и обработки информации, интегрированности в профессионально-ориентированную среду обучения, средства. Обучающиеся, в процессе поиска знаний о проблеме, обрабатывают большие объемы информации, черпают ее из баз данных, сети Интернет, пользуются ресурсами автоматизированных справочных и информационно-поисковых систем, построенными на базе персональных электронно-вычислительных машин и объединенных в локальные вычислительные сети. Обработывая полученную информацию, прогнозируют динамику изменения проблемной ситуации в ближайшей и дальнейшей перспективах, отсеивают лишнее, визуализируют информацию для удобства ее восприятия на следующем этапе принятия решения – генерировании его вариантов. Тесное взаимодействие человека с аппаратно-программной средой способствует формированию ПВК «аналитичность мышления» [19, с. 100 – 110].

Применение в педагогическом процессе таких средств обучения, как электронные функциональные и комплексные тренажеры, обучающие программы профессиональной направленности, автоматизированные системы помощи принятия решений, объединенные транспортной базой и возможностями локальных вычислительных сетей, позволяют педагогам моделировать различные игровые ситуации на основе свершившихся фактов, организовать деятельность обучающихся в роли должностных лиц, принимающих решения, повышает их интерес к изучаемым дисциплинам, мотивирует к учебной и профессиональной деятельности [20, с. 178]. Грамотная реализация возможностей средств обучения способствует повышению эффективности формирования у обучающихся одного из наиболее ценных в современном обществе качества – нестандартности мышления.

Условие применения в обучении методов активизации мышления обучающихся. По мнению Ю. В. Курносова и П. Ю. Конотопова, выполнение данного

условия позволяет в процессе формулировки проблемы осуществить переход от эмоционального восприятия к абстрактно-логическому, перейти к конструктивным интеллектуальным процедурам – установлению комплекса симптомов, поиска аналогов и т. д. – вплоть до локализации проблемы, приступить к генерации путей решения проблемы. В процессе нашего исследования определены четыре группы наиболее эффективных методов активизации мышления обучающихся. Дадим им краткую характеристику.

1. Методы информационной перенасыщенности и информационной недостаточности. Основываются на включении в исходное условие проблемной задачи заведомо излишних сведений или наоборот, недостаточное их количество. Разновидностью метода информационной перенасыщенности является подсказка, подаваемая устно и содержащая в себе лишние данные, скрывающие полезную информацию. Педагог сам решает, как применить этот метод: он может предложить учащимся выбрать нужную им информацию из имеющейся или не сообщать об избыточности информации в условии. Недостаток же информации побуждает обучающихся к ее добыванию путем скрупулезного анализа ситуации. Данные методы **активизации мышления обучающихся** способствуют формированию у них аналитичности мышления [6].

2. Метод мозгового штурма. Основан на совместной деятельности в составе исследовательской группы и направлен на побуждение обучающихся к генерации идей (путей) решения проблемной задачи. На этапе исследования проблемы они выдвигают различные гипотезы, порой даже абсурдные и, набрав значительное количество вариантов, детально прорабатывают каждый из них. Данный метод развивает у обучающихся способность работать в коллективе, позволяет им делиться своим опытом в решении подобных задач, формирует понимание того, что идея, причисленная к категории абсурдных, может в итоге стать основой оригинального управленческого решения.

3. Метод внезапных запретов. Заключается в ограничении обучающихся на том или ином этапе по используемым ресурсам, запрещении им применять определенные формы и способы действий при исследовании проблемы. Этот метод также оказывается весьма эффективным, поскольку позволяет обойти устоявшиеся шаблоны, возможности применять хорошо известные испытанному приемы и алгоритмы действий. Применение **методов мозгового штурма и внезапных запретов** способствует формированию нестандартности мышления [9].

4. Метод временных ограничений. Учитывает влияние временного фактора на мыслительную деятельность обучающихся. Опытным путем доказано, что при отсутствии временного ограничения на решение проблемной задачи исследовательские коллективы могут находить практически неограниченное количество вариантов ее решения, продумывать в деталях свои действия, а также прогнозировать дальнейшее развитие событий. При лимитированном времени, как правило, решение или упрощается, и обучающиеся ограничиваются использованием арсенала знаний, находящегося под рукой (чаще это применение шаблонного варианта), или же решение не отвечает предъявляемым к нему педагогами требованиям (деформируется). По характеру этих «деформаций» можно судить об общих тенденциях мыслительной деятельности исследовательской группы. Реакция обучающихся на временные ограничения различна: у одних они вызывают повышение активности и достижение более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке, других вводят в замешательство, мешают сосредоточиться и являются причиной ухудшения результатов деятельности. **Метод временных ограничений** способствует формированию оперативности мышления.

Выше изложенное позволяет сформулировать несколько практических рекомендаций для педагогических работников вузов, заинтересованных в повышении эффективности формирования управленческих ПВК у обучающихся образовательных организаций гуманитарного профиля.

Во-первых, целесообразно адаптировать действующие методики обучения с учетом комплексного применения в педагогическом процессе современных дидактических средств с визуальной подачей учебной информации.

Во-вторых, следует более активно использовать преимущества динамичного построения учебных занятий, игровых форм обучения с высокой интенсивностью применения электронных справочных и информационно-поисковых систем, баз данных и систем управления базами данных, автоматизированных систем помощи принятия решений, эмуляторов профессионально-ориентированной проблемной среды обучения, наиболее эффективно реализующих замысел формирования неординарной, творчески мыслящей личности выпускника вуза.

В-третьих, нуждается в пересмотре баланс способов получения обучающимися учебной информации, в смещении их с необходимости запоминания информации к ее нахождению, анализу, синтезу, обобщению и т. п. самими обучающимися путем решения формулируемых преподавателем проблемных задач.

В-четвертых, в качестве ключевой цели современного высшего образования определить формирование у обучающихся прочных исследовательских умений и навыков, аналитичности и оперативности мышления, готовности квалифицированно и нестандартно решать задачи профессиональной деятельности.

Таким образом, в результате анализа и обобщения автором статьи имеющихся теоретических положений уточнены ключевые понятия, в ходе изучения существующей педагогической практики и результатов проведенного эксперимента определены и раскрыты условия формирования управленческих ПВК у обучающихся вузов гуманитарного профиля, выработаны рекомендации участ-

никам педагогического процесса по повышению его эффективности. Отличительной особенностью данной работы от существующих подходов к решению исследуемой проблемы является интеграция содержания специально разработанной методики, в основе которой лежат принципы проблемного обучения и дидактические материалы, основанные на сценарных формах проведения занятий, с возможностями современных средств обучения, эмулирующими деятельность

преподавателей и обучающихся в динамично изменяющейся профессионально-ориентированной образовательной среде. Работа направлена на представление и дальнейшее развитие теоретических знаний в области дидактики высшей школы, в частности, условий формирования ПВК у обучающихся – будущих руководителей, совершенствование методик применения средств обучения на базе современных информационных технологий.

Библиографический список

1. Карпов А.В. *Психология менеджмента*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005.
2. Шадрин В.Д. *Психология деятельности человека*. Москва: «Институт психологии РАН», 2013.
3. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*. Available at: https://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/ПРОФЕССИОНАЛЬНО_ВАЖНЫЕ_%28НАЧИМЫЕ%29_КАЧЕСТВА
4. Новиков А.М. *Педагогика. Словарь системы основных понятий*. Москва: АСТ: Астрель, 2013.
5. Кокорин А.А. *Анализ: теория, методология, методика (аксиоматическое эссе)*. Изд. 2-е (перераб. и дополн.). Москва: МГОУ, 2009.
6. Курнос Ю.В., Конотопов П. Ю. *Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы*. Москва: «Русакс», 2005.
7. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
8. Головин С.Ю. *Словарь практического психолога*. Москва: АСТ, Харвест, 1998.
9. Гилфорд Дж. *Три стороны интеллекта*. Москва: Прогресс, 1965.
10. Кунц Г., О'Доннел С. *Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций*. Москва, 1981.
11. Боно Э. *Серьезное творческое мышление*. Перевод с англ. Д.Я. Онацкая. Минск: «Попурри», 2005.
12. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энциклопедия, 1983.
13. Найн А.Я. *О методологическом аппарате диссертационных исследований*. Педагогика. 1995; 5: 44 – 49.
14. Ипполитова Н.В. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патристическому воспитанию учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
15. Вдовюк В.И., Фильков С.М. *Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах: учебное пособие*. Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
16. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
17. Коатс Дж. *Поколения и стили обучения*. Перевод с англ. Л.Е. Колбачева. Москва: МАПДО: Новочеркасск: НОК, 2011.
18. Сапа А.В. *«Поколение Z – поколение эпохи ФГОС»*. Профессиональные ориентиры. 2015; 8 (20): 2 – 8.
19. Лямзин М.А., Сапронов В.А. К проблеме классификации современных средств обучения. *Человеческий капитал*. 2018; 4(112): 100 – 110.
20. Ramsden P. *Learning to Teach in Higher Education*. New York, 2005.

References

1. Karpov A.V. *Psichologiya menedzhmenta*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2005.
2. Shadrin V.D. *Psichologiya deyatel'nosti cheloveka*. Moskva: «Institut psichologii RAN», 2013.
3. *«Enciklopedicheskij slovar' po psichologii i pedagogike»*. Available at: [https://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/PROFESSIONAL"NO_VAZhNYE_%28ZNACHIMYE%29_KACHESTVA](https://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/PROFESSIONAL)
4. Novikov A.M. *Pedagogika. Slovar' sistemy osnovnykh ponyatij*. Moskva: AST: Astrel', 2013.
5. Kokorin A.A. *Analiz: teoriya, metodologiya, metodika (aksiomaticheskoe `esse)*. Izd. 2-e (pererab. i dopoln.). Moskva: MGOU, 2009.
6. Kurnosov Yu.V., Konotopov P. Yu. *Analitika: metodologiya, tehnologiya i organizaciya informacionno-analiticheskoy raboty*. Moskva: «Rusaki», 2005.
7. Karpenko L.A., Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Kratkij psichologicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu: «FENIKS», 1998.
8. Golovin S.Yu. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Moskva: AST, Harvest, 1998.
9. Gilford Dzh. *Tri storony intellekta*. Moskva: Progress, 1965.
10. Kunc G., O'Donnel S. *Upravlenie. Sistemnyj i situacionnyj analiz upravlencheskih funkcij*. Moskva, 1981.
11. Bono E. *Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie*. Perevod s angl. D.Ya. Onackaya. Minsk: «Popurri», 2005.
12. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sov. `enciklopediya, 1983.
13. Najn A.Ya. *O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij*. Pedagogika. 1995; 5: 44 – 49.
14. Ippolitova N.V. *Teoriya i praktika podgotovki buduschih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniju uchashchihsya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
15. Vdovuyk V.I., Fil'kov S.M. *Osnovy pedagogiki vysshej shkoly v strukturno-logicheskikh shemah: uchebnoe posobie*. Moskva: MGIMO(U) MID Rossii, 2004.
16. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
17. Koats Dzh. *Pokoleniya i stili obucheniya*. Perevod s angl. L.E. Kolbacheva. Moskva: MAPDO: Novocherkassk: NOK, 2011.
18. Sapa A.V. *«Pokolenie Z – pokolenie `epohi FGOS»*. Professional'nye orientiry. 2015; 8 (20): 2 – 8.
19. Lyamzin M.A., Sapronov V.A. K probleme klassifikacii sovremennykh sredstv obucheniya. *Chelovecheskij kapital*. 2018; 4(112): 100 – 110.
20. Ramsden P. *Learning to Teach in Higher Education*. New York, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.12.18

УДК 371

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION. The article deals with the formation of a student's personality in the process of aesthetic education. The role and importance of art in the formation of a student's personality, further improvement of the educational process, one of the most important aspects of which is the aesthetic education, is emphasized in detail. The article concludes that there is a need to improve the effectiveness of teachers in shaping the identity of the student in the process of aesthetic education. This can be done only on the basis of a study of practice, summing up the experience of individual not only teachers, but also whole pedagogical collectives, uniting enthusiasts aesthetic education, organizing its activities, taking into account the requirements of the system approach to solving the problem and determine the best ways to introduce the achievements of science and practice.

Key words: formation of personality, aesthetic education, art, school students, educational process.

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания. Подробно подчеркивается роль и значение искусства в формировании личности школьника, дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса, одной из важнейших сторон которого является эстетическое воспитание. В статье делается вывод о том, что необходимо повысить эффективность работы учителей по формированию

личности школьника в процессе эстетического воспитания. Сделать это можно только на основе изучения практики, обобщая не только опыт отдельных учителей, но и целых педагогических коллективов, объединяющих энтузиастов эстетического воспитания, организующих свою деятельность с учетом требований системного подхода к решению проблемы и определения оптимальных путей внедрения достижений науки и практики.

Ключевые слова: формирование личности, эстетическое воспитание, искусство, учащиеся школ, учебно-воспитательный процесс.

Важность формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания бесспорна, поскольку она собственно его суть. Особенность формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания заключается в том, что в ней «присутствует духовное богатство, сконцентрированный творческий опыт человека».

Поскольку тема статьи ориентирована на формирование личности школьника в процессе эстетического воспитания, нам необходимо осмысление понятия личности, то есть приобщение личности школьника к существующим в обществе ценностям, нормам, знаниям.

Эстетическое воспитание играет заметную роль в процессе формирования личности: человек чаще общается с искусством, эстетическими сторонами жизни. Воспринимая красоту искусства и действительности, он постигает и укрепляет в собственном сознании общественные идеалы, облагораживает себя, свои взаимоотношения с людьми. Эстетические явления становятся реальными факторами общественно полезной деятельности, определяющими отношение человека к действительности. Все это требует четкого определения сущности эстетического воспитания учащегося, его основных задач, функций и направленности.

Эстетическое воспитание обладает двумя функциями, составляющими единство противоположностей:

- формирование эстетическо-ценностной ориентации личности;
- развитие ее эстетически-творческих потенциалов.

Основные задачи эстетического воспитания можно свести к следующим положениям [1, с. 74]:

- вырабатывать способность воспринимать и переживать красоту природы и социальной действительности; раскрывать в них то, что опосредуется обществом как эстетическое явление;
- учить умению не только активно воспринимать, но и понимать, а также оценивать творения искусства;
- развивать в каждом человеке стремление к умелому использованию своих творческих сил и способностей; развивать потребность в красоте и умение понимать ее и наслаждаться ею;
- сознательно бороться за утверждение прекрасного во всем: в природе и общественной жизни, в труде, в социальных и личных отношениях, в быту и личном поведении.

Полагаясь на сложившуюся практику воспитательной работы, обычно выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания:

- эстетическое образование, заключающееся в теоретических и ценностных основах эстетической культуры личности;
- художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности;
- воспитание творческих потребностей и способностей. Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

В настоящее время открывается широкий простор для теоретических и практических поисков и дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса, одной из важнейших сторон которого является эстетическое воспитание.

В жизни человека прекрасное всегда выступает как мощный духовный стимул деятельности и общения. С раннего детства ребёнку свойственно стремление к красоте. Школьники ценят общение со взрослыми и сверстниками, которые, с их точки зрения, обладают лучшими духовно-эстетическими качествами. В этих условиях особенно важно предупредить увлечения детей ложными идеалами, ложной красотой, показать в чём заключается подлинная красота человека. Необходимо научить детей понимать красоту труда, в процессе которого создаются все материальные и духовные богатства.

«Эстетическое воспитание в общеобразовательной школе, отмечает А.И. Буров, – целенаправленный процесс формирования творческой активной личности способной воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное, другие эстетические явления в жизни, природе, искусстве, жить и творить по законам красоты» [2, с. 34].

Одной из основных основополагающих методологических предпосылок теории эстетического воспитания является необходимость целенаправленного педагогического воздействия на школьников. Только Целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение в художественную деятельность в тесно связи с требованиями жизни способны развить сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических понятий, поднять ребёнка до уровня понимания подлинного искусства, красоты и эстетического творчества.

Целенаправленное воздействие в области эстетического воспитания предполагает развитие и свободные саморазвитие личности, способной творить по законам красоты, воспитание духовной цельности – единство знаний, переживаний и действия.

Функция эстетического воспитания и художественно-эстетическая деятельность детей является развитие у них образного мышления, отличного от понятийного, ибо процесс формирования человеческого мышления не ограничивается обобщениями абстрактно-теоретического порядка. В мышлении ведущую роль не редко играет образ как представление и образ как эстетическое обобщение. Художественном образе как форме мышления сосредоточенно огромная информация о природе общества, общественных отношений, истории, научных знаний. С помощью образов – представлений осуществляется не только мышление, но и хранение информации. «Развитие образного мышления может идти от простого образа – представления к эстетическому обобщению, от восприятия цельного образа как единичного явления к пониманию к содержащихся в нем образов – обобщений, к раскрытию их внутреннего смысла» [3, с. 18].

В совершенствовании системы эстетического воспитания в первую очередь следует подчеркнуть его всеобщий характер. Всеобщность и обязательность эстетического воспитания являются важнейшим принципом формирования личности в детском возрасте, решение этой задачи в школе осуществляется в процессе общего и художественного образования, трудовой и общественной деятельности, личностного общения, который следует рассматривать как звенья единой системы.

Важным теоретико-методическим, концептуальным положением, касающимся изучением искусства в школе является тезис о гармоничном развитии в процессе преподавания ряда общих задач:

- а) духовно-эстетического обогащения
- б) обучение умениям и навыкам, дающим возможность вовлекать детей в активную художественно-творческую деятельность
- в) Развитие творческих сил и способностей.

Этой триединой цели должны отвечать все программы по искусству, методические системы, материальное обеспечение учебного процесса, подготовка педагогических кадров.

Важной методологической основой на современном этапе является идея комплексного подхода к делу воспитания. По Б.Т. Лихачеву, «в реализации системы эстетического воспитания комплексный подход имеет двойное значение» [4, с. 64]. Во-первых, системы эстетического воспитания должна выстраиваться так, чтобы в процессе воздействия на ребёнка различные виды искусств постоянно взаимодействовали между собой. На этом основывается необходимость осуществления тесных межпредметных связей в процессе преподавания искусств. Каждая из них усиливает воздействие другого за счет специфики и своеобразие собственных образов. Во-вторых, эстетическое воспитание как средствами искусства, так и средствами действительности должно стать органической частью любого вида воспитания.

Специфическим принципом системы эстетического воспитания является также принцип художественно-творческой деятельности и самостоятельности детей. Средняя школа дает общее образование и развитие, обеспечивает готовность овладения любой специальностью. Однако нельзя забывать, что и хоровое пение, и народные танцы, и игра на инструменте, и сочинение стихов служат средством ознакомления с произведениями, законами постижения профессионального искусства, средством художественного развития, личностного проявления ребёнка.

«Поэтому очень важно, чтобы художественная самостоятельность была не «репродуктивной», повторяющей известные образцы, оплодотворенной творческой» [5, с. 38]. Лишь тогда она выполняет полностью свои образовательно-воспитательные функции.

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности.

Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении.

В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале.

Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетическую ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в

поступках, в поведении и, конечно, в искусстве (это следует считать в качестве главной задачи эстетического воспитания); развивает познавательную способность личности; учит индивида воспринимать уже готовые продукты эстетической деятельности.

И, наконец, было бы неверно игнорировать и принцип эстетики детской жизни. Поддержание красоты во всем, ставшая в коллективе прочной традицией, также важное условие эстетического воспитания.

Эффективность системы эстетического воспитания во много определяется конкретно – методическими принципами, на основе которых осуществляется художественное образование. Эти принципы педагогическая наука определяет так.

Основными условиями совершенствования содержания и системы эстетического воспитания на сегодняшний день являются:

- 1) Совершенствование программ форм и методов изучения искусства.
- 2) Создание учебников, хрестоматий, учебно-методических пособий.
- 3) Развитие межпредметных связей внутри отдельных искусств, между предметами по искусству и другими учебными предметами,
- 4) Последовательное сочетание классных и внеклассных занятий, проведение их по программам, составленным на основе единых принципов.

Библиографический список

1. Апресян Г.З. *Эстетика и художественная культура социализма: избранные труды*. Москва, 1984.
2. Буров А.И. *Эстетика: проблемы и споры*. Москва, 1975.
3. Гончаров И.Ф. *Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности*. Москва, 1978.
4. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников учебное пособие по курсу для студентов педагогических институтов*. Москва, 1985.
5. *Система эстетического воспитания школьников*. Под редакцией С.А. Герасимова. Москва, 1983.

References

1. Apresyan G.Z. *Estetika i hudozhestvennaya kul'tura socializma: izbrannye trudy*. Moskva, 1984.
2. Burov A.I. *Estetika: problemy i spory*. Moskva, 1975.
3. Goncharov I.F. *Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami iskusstv i dejstviteľnosti*. Moskva, 1978.
4. Lihachev B.T. *Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov uchebnoe posobie po kursu dlya studentov pedagogicheskikh institutov*. Moskva, 1985.
5. *Sistema esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Pod redakciej S.A. Gerasimova. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 24.12.18

УДК 376

Abramenko N.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia),
E-mail: vampismo2004@yandex.ru
Fishbein M.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia),
E-mail: vampismo2004@yandex.ru

PHYSICAL AND SPIRITUAL HEALTH: THE AXIOLOGICAL ASPECT. The aim of the article is to formulate and substantiate the idea of the value of physical and spiritual health as the most important aspect of people's lives. The paper focuses on the element of professional culture of a teacher, where it is necessary not only to teach health-saving technologies, but also to say no to the health-destroying challenges of an aggressive youth environment. The article analyzes the development of teachers' competencies, which are aimed directly at eliminating the negative impact on the spiritual health of pupils. The authors' position reflects the modern point of view on the problem addressed in the article. The article highlights an idea of a set of values. The value qualities formed in the future teacher give an opportunity to enter a path of skill.

Key words: physical and spiritual health, health-saving technologies, competence, healthy lifestyle, value qualities.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,
E-mail: vampismo2004@yandex.ru
М.Х. Фишбейн, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,
E-mail: vampismo2004@yandex.ru

ФИЗИЧЕСКОЕ И ДУХОВНОЕ ЗДОРОВЬЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Задачей данной статьи является формулировка и обоснование идеи о ценности физического и духовного здоровья как важнейшего аспекта жизни людей. В статье акцентируется внимание на элементе профессиональной культуры педагога, где необходимо является не только обучение здоровьесберегающим технологиям, но и уметь сказать нет разрушающим здоровью вызовам агрессивной молодежной среды. В статье анализируется освоение педагогами компетенций, которые направлены, непосредственно на устранение негативного влияния на духовное здоровье воспитанников. Авторские позиции, цитируемые в настоящей статье, отражают современную точку зрения на проблему, затрагиваемую в статье. В статье освещено представление о «столе» ценностей. Сформированные в будущем педагоге ценностные качества, дают возможность вступать на путь мастерства, при этом кто в будущем станет мастером предсказать практически невозможно, так как речь идет о ценностном сотворении человека.

Ключевые слова: физическое и духовное здоровье, здоровьесберегающие технологии, компетенции, здоровый образ жизни, ценностные качества

*Если духовно здоров человек,
Значит, здоров и психически!
Стебель питает его интеллект
И формирует физически!*

Ольга Заря

главный аксиологический принцип, а именно: не только обладать крепким здоровьем, но и быть способным реализовать свою миссию, как в профессиональном, так и в человеческом плане. Применительно к образованию имеют место такие понятия, как «здоровьесберегающая педагогика», «здоровьесберегающее образование» (Т.В. Орехова), «здоровьесбережение» и «здоровьесберегающее образование» (С.Г. Сериков), «педагогика здоровья» или «валеопедагогика» (В.В. Колбанов), «здоровотворчество» (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов).

Рассматриваемые нами ценности физического и духовного здоровья имеют прямое отношение к важнейшему аспекту жизни людей, отражая

Все авторы сходятся в том, что «здоровье сберегающее образование» – это не отдельно вычлененный процесс, а «качественная характеристика особым образом организованного педагогического процесса, нацеленного на становление, сохранение, поддержание, укрепление и наращивание здоровья его субъектов».

В связи с этим, в понятие «здоровье» входят такие ценностные компоненты, которые характеризуют образ жизни человека, его поведение, а также его цели и мотивы деятельности, ведущие к улучшению жизни и соответственно самого здоровья [1].

Сегодня важнейшим элементом профессиональной культуры педагога следует определить умение стимулирующим образом обратиться к воспитанникам с позиции ценностного отношения в отстаивании личностного образа жизни. Имеется в виду не только обучение здоровьесберегающим технологиям, но и умению сказать «нет» разрушающим здоровью вызовам агрессивной молодежной среды. По мнению Эриха Фромма, крупнейшего представителя философской антропологии XX века, необходимая для такой работы система ценностей базируется на том, что впоследствии Альберт Швейцер назвал «благоговением перед жизнью». Ценным и благим, по Фромму, считается всё, что содействует более полному развертыванию специфически человеческих способностей и что поддерживает жизнь. Поэтому критерием оценки тех или иных конкретных этапов человеческой истории у Э. Фромма является мера человеческого здоровья, счастья, благополучия и психологической гармоничности. К общим для всех гуманистических философских и религиозных систем Запада и Востока целям (ценностям) Э. Фромм отнесил преодоление собственной лени, алчности, любовь к тому, кто находится рядом, поиск истины [2].

На человека самым решительным образом оказывают воздействие два фактора, а именно: природа и история. Человек биологичен, так как он природное существо и социален, так как он историчен.

В городской культуре все меньше и меньше просматривается природное начало, а это значит, что искусственность среды обитания с неизбежностью культивирует два негативных для развития человеческой истории феномена: введение в заблуждение (обман) и гедонизм.

«Современному социуму угрожает не дюркгеймовская «аномия», не коллективный эгоизм групп и классов, но куда более фундаментальная опасность – такое расстройство общественного контракта, которое следует из множества частных несдержанных договорных обязательств и вероломно нарушенных обещаний».

Гедонизм «подменяет понимание разного рода сообщений, получением удовольствий от них..., секуляризуя мистический опыт..., без попытки сойти с Божественной субстанции»

Таким образом: «То, что происходит теперь, у нас на глазах, уникально, потому что современность, в которой мы пребываем, не ставит вопроса ни о том, как затормозить историю, ни о том, как перевести ее в высшее, чем прежде состояние». То есть мы находимся в «исключительном и исключительно тревожном отрезке истории», когда в общественном сознании разворачивается ситуация double bind (двойного послания), которая в межличностной коммуникации выступает в качестве механизма возникновения шизофрении [3].

В связи с этим будущим педагогам наряду с технологиями воспитательной работы необходимо освоить компетенции в области педагогической терапии,

направленной на внедрение идеи «глубинного добра», которое мы связываем с устранением негативного влияния на духовное здоровье воспитанников социума и эффекта вносимого double bind. О терапевтическом воздействии воспитания и педагогической терапии писал в свое время К.Д. Ушинский, утверждая, что существуют «непреднамеренные воспитатели», в качестве таковых являются ласки матери или няни, атмосфера в семье, «мирный шум дубрав» и «тишина полей». Педагогическая терапия наиболее успешно, на наш взгляд, может быть осуществлена на основе интеграции воспитательных мероприятий с воздействием природных ресурсов, когда в качестве эффективного средства используются различные оздоровительные процедуры.

По мнению М.М. Рубинштейна, хорошее физическое развитие и здоровый образ жизни «делают педагога достаточно сильным мускульно, нервно, в движении, чтобы не только продуктивно работать..., но и быть в состоянии способствовать развитию детей в этом направлении..., чтобы он сам был, как человек, всесторонним» [4].

В связи с этим, нами разработано представление о «столе» ценностей, поверхность которого конструктивно держится на четырех опорах, которые мы построили в виде опрокинутых пирамид (триад). Каждая триада является в человеческой культуре, исторически сложившейся группой ценностей, отражающих историю и менталитет народа. Так, триада (справедливость – совесть – милосердие) наиболее отражает менталитет русского народа, а триада (честь-свобода-знание) актуальна и соответствует индивидуалистическому менталитету человека на Западе. Триады (вера – надежда – любовь) и (успех – мастерство – самосовершенствование) в той или иной степени относятся ко всему христианскому миру, то есть отражают архетипы человеческого сознания, как граждан России, так и граждан европейских и североамериканских государств.

В каждой триаде своя медиана (срединная ценность), чем шире и объемнее ценностное влияние совести, свободы, надежды и мастерства, тем устойчивее «стол» как ценностная система, то есть идеология стимулирования активной здоровой жизни предполагает стимулирующую идею мастера, который вырастает из подмастерья. Подмастерьями становятся в ходе воспитательной работы, подмастерья составляют разновозрастной педагогический отряд, вступающий на путь мастерства, при этом кто в будущем станет мастером предсказать практически невозможно, так как речь идет о ценностном сотворении человека. Ведь о настоящем мастере говорят: «У него дар от Бога». Мастер в нашем понимании не просто профессионал, который соединяет в себе знания, опыт и творчество, а талантливый человек, способный оказывать терапевтическое воздействие на людей идеей «глубинного добра», обладая даром слова, он врачеватель или другими словами – Учитель жизни [5]. Поэтому ценностная система в первую очередь направлена на то, чтобы сформировать в будущем педагоге следующие ценностные качества, а именно:

- 1) сдержанное отношение к деньгам (отсутствие фетиша), совестливость, скромность, простоту в одежде, уважение к людям;
- 2) независимость суждений, решительность в действиях, опрятность в помыслах и во внешности;
- 3) изобилие знаний и мыслей;
- 4) отвращение к человеческим порокам, терпение и милосердие по отношению к тем, кто стал их жертвой;
- 5) любовь к своему отчеству.

Библиографический список

1. Орехова Т.Ф. *Теория и практика здоровьесберегающего образования в школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
2. Фромм Э. *Иметь или быть?* 2-е изд., доп. Москва, 1990.
3. Смирнов И. Бывают ли безыдейные эпохи? *Звезда*. 2009; 6: 208-218: 210.
4. Рубинштейн М.М. *Проблема учителя*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва, 2004.
5. Каран М.С. *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1997.

References

1. Orekhova T.F. *Teoriya i praktika zdorov'etvoryashego obrazovaniya v shkole*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2002.
2. Fromm 'E. *Imet' ili byt'*? 2-e izd., dop. Moskva, 1990.
3. Smirnov I. Byvayut li bezydeynye 'epohi? *Zvezda*. 2009; 6: 208-218: 210.
4. Rubinshteyn M.M. *Problema uchitelya*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva, 2004.
5. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. Sankt-Peterburg, TOO TK "Petropolis", 1997.

Статья поступила в редакцию 12.01.19

УДК 378

Alipulatova N.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umudatka@mail.ru

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Esetov F.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: f1012@rambler.ru

Magomedgadjiyeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES LIKE MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS. The article is dedicated to a problem of searching for modern forms and means of education, optimizing the process of forming the skills of foreign language communication of students of a language university in the context of modernization of language education. The use of video in interactive sessions on the practice of speaking and writing opens up a number of unique opportunities for students in terms of mastering not only the language, but also foreign language culture. The video serves as a good dynamic visibility for the practice of foreign language communication and the creation of situations of such communication in the classroom. In order for students to master the skills of intercultural communication, videos should be shown not from time to time, but systematically, and the demonstration should be methodically organized. The use of multimedia technologies in a foreign language class serves as a means of forming foreign language communicative competence of students of a language university, contributes to the intensification of the educational process and creates favorable conditions for the formation of students' communicative (language and socio-cultural) competence.

Key words: communicative competence, authentic videos, multimedia technology, listening, dynamic visibility, intensification.

Н.С. Алипулатова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umudatka@mail.ru

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

Ф.Э. Эсетов, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики и вычислительной техники, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: f1012@rambler.ru

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Данная статья посвящена проблеме поиска современных форм и средств обучения, оптимизирующих процесс формирования навыков иноязычного общения студентов языкового вуза в условиях модернизации языкового образования. Использование видео на интерактивных занятиях по практике устной и письменной речи открывает ряд уникальных возможностей для студентов в плане овладения не только языком, но и иноязычной культурой. Видеофильм служит хорошей динамической наглядностью для практики иноязычного общения и создания ситуаций такого общения на учебном занятии. Для того чтобы студенты овладели навыками межкультурной коммуникации, показывать видеофильмы следует не время от времени, а систематически, причем демонстрация должна быть методически организована. Использование мультимедийных технологий на занятиях иностранного языка выступает как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза, способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичные видеоматериалы, мультимедийные технологии, аудирование, динамическая наглядность, интенсификация.

В современной методике преподавания иностранных языков приоритетным является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Студенты-выпускники языковых вузов в целом владеют иностранным языком на коммуникативно-достаточном уровне. Однако с учетом всё возрастающих требований к качеству иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров традиционными методами практически невозможно достичь желаемых результатов.

Настоящая статья посвящена проблеме поиска современных форм и средств обучения, оптимизирующих процесс формирования навыков иноязычного общения студентов языкового вуза в условиях модернизации языкового образования.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранному языку является одним из важных проблемных вопросов современной методики [1, с. 152]. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс языковой подготовки будущих учителей иностранного языка, на наш взгляд, является одним из решений данной проблемы. Рассматриваемые нами технологии также способствуют формированию ИКТ-компетентности, предоставляя студентам доступ к информации для ее поиска, хранения, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи, достаточной для успешной реализации учебного процесса [2, с. 152].

К сожалению, процессы обучения и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов с помощью мультимедийных технологий до сего времени являются скорее исключением, чем правилом в большинстве учебных заведений. При этом широкому использованию рассматриваемых нами технологий часто препятствуют существующие учебные планы, образовательные структуры, логика учебного процесса.

В этой связи представляется существенным определить формы, приемы и способы использования мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам.

Нам представляется, что использование видео на интерактивных занятиях по практике устной и письменной речи открывает ряд уникальных возможностей для студентов в плане овладения не только языком, но и иноязычной культурой. Интерактивные формы занятий по иностранному языку, безусловно, способствуют изменению формы взаимодействия между преподавателем и студентами, при этом преподаватель нацелен на создание условий, обеспечивающих проявление креативности, инициативы для решения проблемных задач у студентов [3, с. 155].

Просмотр аутентичных видеоматериалов является прекрасной основой для обучения иноязычному говорению.

Использование мультимедийных технологий дает возможность:

- представить ситуацию иноязычного общения во всей ее полноте;
- видеть и слышать участников общения (видеть их мимику и жесты, что способствует более полному восприятию коммуникативной ситуации);
- расширить рамки коммуникации благодаря тому, что студент видит обстановку (место, время дня и года), может определить возраст, пол, одежду, социальное положение, из действия в данный момент, настроения и чувства;
- сделать вывод о формальном или неформальном характере общения.

Однако использование видеоматериалов неизбежно вызывает вопросы относительно организации образовательного процесса студентов на иностранном языке в аудитории. Необходимо так организовать иноязычную учебную деятельность студентов, чтобы они получили удовлетворение от фильма именно через понимание иностранного языка, а не только через интересный и занимательный сюжет, чтобы занятие не превращалось в развлечение, а достигало поставленных образовательных, воспитательных и развивающих задач.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков прослеживается тенденция сокращения времени просмотра видеозаписи от полчасовых к пятиминутным и менее отрывкам, которые обеспечивают достаточный материал для адекватного понимания и последующего использования в речи, стимулируют высказывание студентов с опорой на предложенную в видеозаписи ситуацию. Количество времени, которое следует уделять просмотру видео на уроке, зависит от целей использования видео [4, с. 76].

Использование аутентичных видеоматериалов, как было отмечено выше, в целях обучения иноязычному общению способствует овладению иноязычной культурой. Именно поэтому фильм о жизни Маргарет Тэтчер заслуживает внимания, его отличает правильный академический английский язык, украшенный британским акцентом.

Работа с аутентичным художественным фильмом Железная леди / The Iron Lady на занятиях проводилась нами в три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонастрационный.

Перед просмотром видео перед студентами ставится коммуникативная задача, которая направляет их внимание в нужное русло. Для этого разрабатываются вопросы и рабочий раздаточный материал, позволяющий преподавателю организовать активный просмотр на занятии. Технология просмотра предполагает членение фильма на логические отрывки, разработку отдельных заданий, направленных на снятие языковых трудностей и объяснение незнакомых реалий.

При работе с дидактическим раздаточным материалом студенты соблюдают определенную технологию:

- предварительное ознакомление с заданиями;
- раздаточный материал должен быть простым, чтобы студент обретал уверенность в своем успешном продвижении вперед;

- раздаточный материал не тестирует, а стимулирует речь студентов.

На преддемонстрационном этапе нами снимаются языковые трудности восприятия текста видеофильма (фрагмента), разъясняются лингвострановедческие реалии. Студентам даются задания на антиципацию содержания видеофильма, содержательные ориентиры, опорные слова и фразы. Возможные трудности понимания снимаются также путем выборочного аудирования отдельных фрагментов. В некоторых особо сложных случаях возможно предварительное чтение сценария.

В качестве предфильмовых ориентиров предлагаются вопросы по содержанию, иллюстрации из фильма и портреты персонажей:

1. Where does the picture unfold?
2. What historical events are described in the plot of the film?
3. What do you think is the cause of the Falklands War?
4. How long did the Falkland war last?
5. Who is called Iron Lady?
7. What is the role of the Iron Lady in regaining control of the Falkland Islands?
8. Who starred in this movie?

Ответы на предложенные до просмотра вопросы позволяют организовать беседу по содержанию просмотренного фрагмента, а на более продвинутом этапе – дискуссию, особенно в том случае, когда вопросы имеют проблемный характер.

Непосредственно перед показом видеофильма студентам предлагаются следующие коммуникативные задания, которые делают его просмотр активным и целенаправленным:

- отметьте на карточке правильный вариант, направление, факт, соответствующий содержанию;
- расположите кадры из фильма в порядке их появления в видеофрагменте;
- задания, обучающие отдельным аспектам языка (фонетика, грамматика и лексика): отметьте фразы, выражающие раздражение, возмущение, радость, смущение;
- индивидуальные задания, предполагающие самостоятельное исследование студента с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Во время демонстрационного этапа после первой демонстрации преподаватель проводит первый контроль понимания отдельных слов, фраз. Одним из важных свойств видеозаписи является возможность паузирования, а также перемотки видеозаписи в обратную сторону с тем, чтобы добиться адекватного понимания и выполнения поставленных преподавателем коммуникативных за-

дач. В ходе диалога между преподавателем и студентами выясняются сложности восприятия, даются дополнительные опоры и подсказки.

Во время вторичного просмотра преподаватель добивается детального понимания содержания и переходит к постдемонстрационному этапу, который преследует цель контроля понимания и развития навыка иноязычного говорения на основе видеофрагмента.

Контроль восприятия видео в основном сводится к проверке понимания иноязычной речи, звучащей с экрана. Простейшей формой контроля является задание указать верные и неверные утверждения; выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных. Данная форма контроля способствует проверке понимания при развитии навыков аудирования.

Расположение кадров в порядке их появления в фильме позволяют не только проверить внимание студентов, но дают опору для устных высказываний. Кадры иллюстрируют развитие сюжета и служат хорошей основой для пересказа. Более усложненным является задание обосновать, почему один кадр не предшествует другому. Еще более сложный вариант представляет собой метод введения «помех». Когда среди кадров данного видеофрагмента появляется кадр из другого фильма. Студентам предлагается объяснить, почему данный кадр никак не мог быть частью просмотренного ими видео.

Как мы наблюдаем, видеофильм служит хорошей динамической наглядностью для практики иноязычного общения и создания ситуаций такого общения на учебном занятии. Студенты драматизируют услышанный с экрана диалог, разыгрывая его по ролям. Здесь возможно не только точное воспроизведение услышанного и увиденного, но и «творческое переосмысление» текста, его новая интерпретация.

Если же уровень знаний студентов позволяет достаточно корректно и точно воспроизвести сценарный текст, выступая от имени героев видео при просмотре с выключенным звуком, можно предложить им озвучивание или дублирование фильма на родной язык. Подобное упражнение может вызвать как большой интерес со стороны студентов, так и оказать большое влияние на повышение уровня их языковой компетенции. При выполнении данного задания возможны различные интерпретации личности героев, можно сравнить более или менее удачные варианты.

Таким образом, использование мультимедийных технологий на занятиях иностранного языка выступает как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза, способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов [5, с. 233].

Библиографический список

1. Магомедова А.Д., Магомедгаджиева А.М., Алипулатова Н.С. Информационно-коммуникационные технологии на уроках английского языка на базовом уровне языкового образования в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры и образования*. 2016; 1 (56): 152.
2. Магомедгаджиева А.М., Магомедова А.Д., Алипулатова Н.С. Формирование ИКТ-компетентности учащихся в рамках проектной деятельности на уроках английского языка. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; 2 (69): 152.
3. Магомедова А.Д., Демченко А.И., Алипулатова Н.С. Технология проведения интерактивных занятий по теории и методике обучения иностранному языку. Научный журнал *Мир науки, культуры и образования*. № 1 (56), февраль, 2016: 155.
4. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка. *Журнал Эксперимент и инновации в школе*. 2011; № 5: 75 – 79.
5. Магомедова А.Д., Магомедгаджиева А.М. Использование приемов занимательного и игрового характера для реализации межпредметных связей английского языка, информатики и ИКТ в 5-6 классах. *Инновационные технологии в обучении и воспитании*: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2018: 232 – 236.

References

1. Magomedova A.D., Magomedgadzhieva A.M., Alipulatova N.S. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii na urokah anglijskogo yazyka na bazovom urovne yazykovogo obrazovaniya v obsheobrazovatel'noj shcole. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 152.
2. Magomedgadzhieva A.M., Magomedova A.D., Alipulatova N.S. Formirovaniye IKT-kompetentnosti uchashihsya v ramkah proektnoy deyatel'nosti na urokah anglijskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 152.
3. Magomedova A.D., Demchenko A.I., Alipulatova N.S. Tehnologiya provedeniya interaktivnykh zanyatij po teorii i metodike obucheniya inostrannomu yazyku. Nauchnyy zhurnal *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. № 1 (56), fevral', 2016: 155.
4. Barmenkova O.I. Ispol'zovanie videomaterialov dlya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii uchashihsya na urokah anglijskogo yazyka. *Zhurnal 'Eksperiment i innovacii v shkole*. 2011; № 5: 75 – 79.
5. Magomedova A.D., Magomedgadzhieva A.M. Ispol'zovanie priemov zanimatel'nogo i igrovogo haraktera dlya realizacii mezhpredmetnykh svyazey anglijskogo yazyka, informatiki i IKT v 5-6 klassah. *Innovacionnye tehnologii v obuchenii i vospitanii*: Materialy XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Karachaevs: KChGU, 2018: 232 – 236.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 37.013.42; 796.1

Androsov P.P., Head of "Sulus" Sports Club, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: polys-p-p@yandex.ru
Pelmenev V.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Recreation, Physical Culture and Sports, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: VPelmenev@kantiana.ru

THE ROLE OF NATIONAL SPORTS FOR DEVELOPMENT STUDENT SPORTS IN THE REPUBLIC OF SAHA (YAKUTIA). In the article the role of national sports in the development of student sports and youth in the Republic of Sakha (Yakutia), their significance, and a brief historical background are considered. The accessibility of occupations by the national sports of the Republic of Sakha (Yakutia), which do not require large special sports facilities and sports equipment, are of great importance for the promotion of healthy lifestyles, contribute to systematic physical training and sports among young people and students. Materials on the growth of the number of people engaged in national sports are presented on the basis of statistical data, questionnaires and personal observations at the North-Eastern Federal University from 2011 – 2016.

Key words: national sports, physical culture and sport, development of physical culture and sports.

П.П. Андросов, руководитель физкультурно-спортивного клуба, Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова «Сулус», г. Якутск, E-mail: polys-p-p@yandex.ru

В.К. Пельменёв, д-р пед. наук, проф. института рекреации физической культуры и спорта, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: VPelmenev@kantiana.ru

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В данной статье рассмотрены роль национальных видов спорта в развитии студенческого спорта и молодежи в Республике Саха (Якутия), их значимость, краткая историческая справка. Доступность занятий национальными видами спорта Республики Саха (Якутия), не требующих больших специальных спортивных сооружений, спортивного инвентаря оказывают большую значимость для пропаганды здорового образа жизни, способствуют систематическим занятиям физической культурой и спортом среди молодежи и студентов. Представлены материалы по росту количества занимающихся национальными видами спорта республики на основе статистических данных, опросных сведений и личного наблюдения в Северо-Восточном федеральном университете с 2011 – 2016 гг.

Ключевые слова: национальные виды спорта, физическая культура и спорт, развитие физической культуры и спорта.

Актуальность исследования данной проблемы заключается в необходимости сохранения национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) и их развития в области физического воспитания молодежи и студентов, применения в сфере организации спортивных мероприятий и досуга. Для дальнейшего исследования развития студенческого спорта в Республике Саха (Якутия) изучалась его взаимосвязь с национальными видами спорта, в экстремальных условиях Севера.

Цель исследования – оценить роль национальных видов спорта в развитии студенческого спорта в Республике Саха (Якутия).

Для реализации поставленной цели нами использовались методы анкетирования, статистическая и графическая обработка данных. Методика анкетного опроса как прием социологического обследования включала в себя две стороны: интервьюирование и анкетирование, осуществляемые параллельно. Нами опрошено 500 студентов из разных институтов и факультетов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

В качестве опросника использовалась разработанная нами анкета. С её помощью оценивались спортивная активность, здоровье, питание, учёба и специализация.

Национальными видами спорта в Республике Саха (Якутия) являются национальные якутские прыжки, борьба хапсагай, мас-рестлинг.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство студентов занимаются только одним видом спорта (70,8%), 15,2% опрошенных – двумя, 14,0% – тремя. Причем самым популярным среди выбравших один вид спорта являются национальные виды спорта Республики Саха (Якутия). Данными видами спорта занимаются 20% студентов из 500 опрошенных. Второе место по популярности занимает мини футбол (17% опрошенных), на третьем – вольная борьба (10%), на четвертом – баскетбол (9%). Популярность национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) объясняется повышенным интересом большинства населения к этим видам спорта. Массовость таких видов спорта, как вольная борьба, мини футбол, баскетбол, по-видимому, связаны с их доступностью. Сравнительно непопулярны, среди выбравших занятия одним видом спорта – гимнастика, лыжное двоеборье, тяжелая атлетика.

В настоящее время для поддержания здоровья студенты достаточно активно занимаются спортом (физической культурой) – в среднем 80% опрошенных; стараются обеспечить здоровое питание 36,9%; следят за своим весом 41,9%. Занимаются в плоскостных сооружениях на свежем воздухе – 36,6% молодых людей; очень часто – 7,0%; совсем не занимаются – 6,3%. Больше половины респондентов (52,7%) полагают, что достаточно следят за укреплением своего здоровья.

На основе изучения научных трудов Е.И. Михайловой, М.П. Федорова, М.И. Борохина, А.А. Захарова, Е.П. Кудрина и др. и специальных нормативов, введенных в программы средних и высших учебных заведений в Республике Саха (Якутия), приводятся результаты использования национальных видов спорта в развитии студенческого спорта.

Национальные виды спорта Республики Саха (Якутия), такие как борьба-хапсагай, национальные якутские прыжки, мас-рестлинг, являются популярными среди населения издавна [1; 2; 3]. В настоящее время национальными видами спорта Республики Саха (Якутия) занимаются все возрастные категории населения.

Разнообразные игры национальных видов спорта Республики Саха (Якутия), направленные на развитие ловкости, быстроты, силы и выносливости всегда были популярны среди населения. Потому, на народных празднествах не обходилось без спортивных состязаний или разнообразных подвижных забав, которые передавались из поколения в поколение. Жители Республики Саха (Якутия) по праву могут гордиться своими исконно народными играми и видами спорта, дошедшими до нас с незапамятных времен. Выработанные на протяжении веков физические упражнения и состязания коренных народов Республики Саха (Якутия) надежно сохраняются и широко применяются в современной системе физического воспитания. Народ к ним очень бережно относится, так как они

развивают силу и ловкость, быстроту мышления, столь необходимые в трудных условиях Севера.

Сейчас национальные виды спорта, как якутские прыжки, мас-рестлинг и хапсагай признаны российскими видами спорта и внесены во Всероссийский реестр видов спорта.

В 1992 году с реализацией концепции национальной школы в Республике Саха (Якутия) были приняты изменения и дополнения в комплексной программе физического воспитания в I-XI классах общеобразовательной школы и изданы методические указания к ним, разработанные в то время доцентами кафедры физического воспитания к.п.н. В.П. Кочневым [4] и физкультурного отделения Педагогического факультета Якутского госуниверситета к.п.н. Н.К. Шамаевым [5] в 1992 году.

Для развития физической культуры и спорта в Республике Саха (Якутия) в целом, студенческий спорт имеет огромное значение. Благодаря студентам постоянно пополняются и обновляются сборные команды республики. Растет количество студентов – членов сборных команд Республики Саха (Якутия), Дальневосточного федерального округа, Сибирского федерального округа и Российской Федерации по различным видам спорта, победители и призеры России, Европы, Мира [6]. В современное время на государственном уровне ведется работа по сохранению и возрождению народных игр, национальных видов спорта.

С 1954 года, с организацией Федерации национальных видов спорта Якутской АССР, она принимает научный характер.

С 1980 года введены новые правила спортивных соревнований среди малочисленных народностей Якутии – эвенов, эвентков, юкагигов, чукчей.

Пrestижным и популярным среди населения и, в частности, молодежи стало проведение спартакиады по национальным видам спорта на призы Василия Манчаары, сельских спортивных игр, игр народов Севера, где в основном участвуют студенты. На соревнованиях студенты не только являются участниками, но и активно подключаются к организации проведения соревнований и в судействе.

По результатам исследования развития спорта в Республике Саха (Якутия) нами выявлено, что занятие национальными видами спорта начинает возрастать с 2013 года. Так, численность занимающихся в 2013 году достигла 14045 человек, 2014 году – 17749 человек, 2015 году – 18727 человек, 2016 году – 30491 человек (рис. 1).

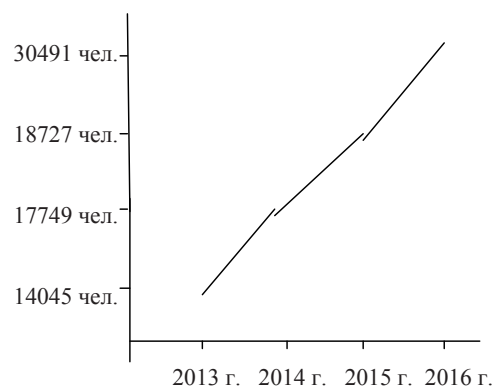


Рис. 1. Рост численности занимающихся национальными видами спорта в Якутии

Мы считаем, что это явление связано с обеспечением благоприятных условий: строительством новых спортивных сооружений и, прежде всего, создание распоряжением Правительства Республики Саха (Якутия) № 747-р от 13.06.2006 года Республиканского центра национальных видов спорта имени Василия Манчаары в г. Якутске. Основное направление деятельности центра:

- государственная поддержка и создание условий для развития, популяризации национальных видов спорта и народных игр народов Якутии в Республике Саха (Якутия), а также на всероссийском и международном уровне;
- формирование ресурсной, нормативной, правовой и материально-технической базы национальных видов спорта и народных игр народов Якутии;
- создание и совершенствование системы координации и управления развитием национальных видов спорта и игр народов Якутии;
- создание и совершенствование системы проведения соревнований и мероприятий по национальным видам спорта.
- подготовка спортивного резерва по национальным видам спорта.

В период с 2011 – 2016 гг. нами проведены исследования развития физической культуры и спорта среди студентов в «Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова» г. Якутск Республики Саха (Якутия).

Таблицы 1 и 2 показывают количество студентов занимающихся физической культурой и спортом по годам. Из таблиц видно, что в 2011 по 2016 гг. растет процент занятия студентами физкультурно – массовыми видами спорта. Так, за пять лет в результате физкультурно-массовой работы, так и в спортивной работе нами увеличен процент участия студентов на 20%.

Выявлено, что росту занятий массовой физической культурой и спортом студентов, способствовали принятая «Программа развития физической культуры и спорта в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова на 2012–2015 годы», созданные современные спортивные сооружения, эффективное организация физкультурно-спортивной работы с учетом здоровья, физического развития и свободного времени студентов.

Таблица 1

Контингент обучающихся на кафедре физического воспитания ИФКиС СВФУ по учебным годам (очная форма обучения)

Годы	Количество занятых
2011-2012	6000 студентов
2012-2013	6100 студентов
2013-2014	6120 студентов
2014-2015	6150 студентов
2015-2016	6762 студентов

Таблица 2

Количество студентов занимающихся физкультурно-массовой и спортивной работой

№	Виды работ	Показатели в 2011–2012 уч.г.		Показатели в 2013–2016 уч.г.	
		число	Ед. измерения	число	Ед. измерения
1	Физкультурно-массовая работа	60	%	80	%
2	Спортивная работа	40	%	60	%

Рисунок 2 показывает, что за годы наших исследований процентный рост увеличился с 2011 – 2012 гг. в 2013 г. на 15%. В 2014 г. эта цифра достигла значения 80% и в дальнейшие годы стабилизируется на этой отметке.

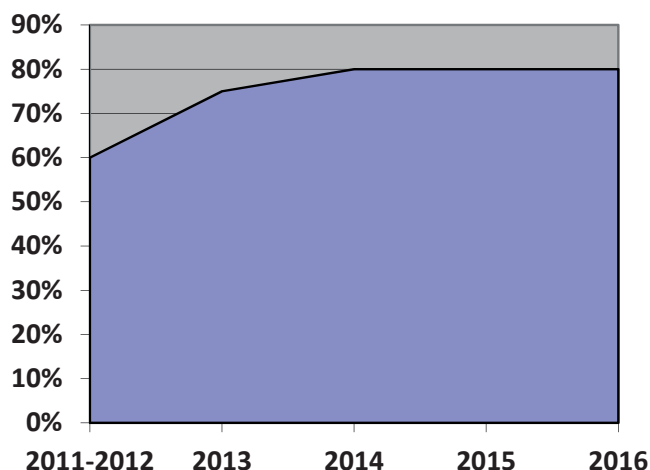


Рис. 2. График развития занятия физической культурой и спортом в СВФУ 2011–2016 г.

Наши исследования показали, что принятая «Программа развития физической культуры и спорта в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова на 2012–2015 годы» дала следующие результаты в 2015 – 2016 гг.:

1. Численность студентов, занимающихся массовой и оздоровительной физической культурой и спортом достигла 12000;
2. Численность студентов, занимающихся спортом высшего мастерства – 150;
3. Численность студентов-разрядников – 2500;
4. В Спартакиаде студгородка «Сэргэлээх» участвует 7112 студента ежегодно;
5. В Спартакиаде СВФУ на Кубок Ректора участвует 1764 студента ежегодно;
6. В Клубе сноубордистов и катании на коньках занимаются 4000 студента.

Материалы таблицы 3 показывают, что с 2011 года студентов СВФУ – спортсменов высшего спортивного мастерства с каждым годом становится больше. Это доказывают их достижения в Дальневосточном федеральном округе, Сибирском федеральном округе, чемпионатах России, Российского студенческого спортивного союза. В эти годы появляются победители и призеры чемпионатов мира и Европы, Паралимпийских и Сурдолимпийских игр и Кубков Мира. И в 2016 г. среди студентов СВФУ на Олимпийских играх в Рио-де-Жанейро участвовали 2 человека.

Таким образом, национальные виды спорта Республики Саха (Якутия) укрепляют культуру народа и способствуют активному занятию физической культурой и спортом студенческой среды и молодежи, переходу из массового спорта в спорт высших достижений.

Привлечению в физкультурное движение молодежи и студентов, развитию спорта высших достижений даже внутри вузов способствует государственная поддержка на разных уровнях.

Основной задачей государственной политики является создание условий для роста благополучия людей, государственного снабжения долгосрочной общественной стабильности. Формирование базы для хранения и усовершенствования физического и нравственного здоровья людей в значимой степени содействует достижению указанной цели. В то же время, важной причиной, опре-

Таблица 3

Победители и призеры на чемпионатах и первенствах ДФО, СФО, России, Европы, Мира, Сурдолимпийских, Паралимпийских игр. Участники Олимпийских игр – студенты СВФУ за 2011–2016 годы

№	Чемпионаты и первенства	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	ДФО, СФО	6	19	15	20	75	85
2	России, РССС	15	10	10	16	27	35
3	Мира	2	6	2	6	3	8
4	Европы	-	-	1	1	2	2
5	Олимпийские игры (участие)	-	-	-	-	-	2
6	Паралимпийские игры	-	-	1	-	-	-
	Сурдолимпийские игры	-	-	2	-	-	-
7	Кубки Мира	-	5	1	2	2	4

деляющей здоровое положения народонаселения, является поддержание хорошей физической формы в течение всей жизни любого гражданина. Эксперимент почти всех развитых государств указывает, что подобная цель может быть благополучно решена при реализации комплексного проекта.

За прошедшие годы в Республике Саха (Якутия), как и Российской Федерации, в целом, физическое развитие и спорт получают поддержку и содействие со стороны не только государственных, муниципальных органов власти, но и населения. Принят Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» в 2007 году, Стратегия развития физической культуры и спорта в России до 2020 года, дополнение к Закону «О физической культуре и спорте Российской Федерации о студенческом спорте» 2012 году, Закон «О физической

культуре и спорте Республики Саха (Якутия)» в 2009 году, дополнение к Закону «О физической культуре и спорте в Республике Саха (Якутия), о студенческом спорте» 2013 г., Стратегия развития физической культуры и спорта в Республике Саха(Якутия) до 2020 года. Принятые законы и правовые документы повлияли на системное развитие физической культуры и спорта среди студентов и молодежи в Республике Саха (Якутия).

Кроме того, пропаганда физического развития и уровень спортивных достижений является важнейшим фактором социально-культурного, так и общественно-духовного показателя развития государства в современном мире. Вовлечение широких масс людей к занятиям физической культурой и спортом, положение здоровья народа, а также ее военно-политической силой.

Библиографический список

1. Маак Р.К. *Вилуйский округ Якутской области* СПб, 1877 – 1886; Ч. 1, 2 изд., ч. 2 – 3.
2. Серошевский В. *Якуты: Опыт этнографического исследования*. Москва, Наука, 1993.
3. Миллер Г.Ф. *Описание Сибирского царства*. Перевод В. Лебедева, И. Голубцова. Санкт-Петербург, 2009.
4. Кочнев В.П. *История физкультурного движения в Якутии*. Якутск, 1998.
5. Шамаев Н.К. *Семейное воспитание национальных традиций*. Якутск, 2003.
6. *Спорт: годы, события, судьбы*: сборник статей, посвященных к 70-летию физкультурного движения РС (Я). Сост. В.П. Кочнев. Якутск: Бичик, 1993.

References

1. Maak R.K. *Vilyuyjskij okrug Yakutskoj oblasti* SPB, 1877 – 1886; Ch. 1, 2 izd., ch. 2 – 3.
2. Seroshevskij V. *Yakuty: Opyat' etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva, Nauka, 1993.
3. Miller G.F. *Opisanie Sibirskogo carstva*. Perevod V. Lebedeva, I. Golubcova. Sankt-Peterburg, 2009.
4. Kochnev V.P. *Istoriya fizkul'turnogo dvizheniya v Yakutii*. Yakutsk, 1998.
5. Shamaev N.K. *Semejnoe vospitanie nacional'nyh tradicij*. Yakutsk, 2003.
6. *Sport: gody, sobytiya, sud'by*: sbornik statej, posvyaschennyh k 70-letiyu fizkul'turnogo dvizheniya RS (Ya). Sost. V.P. Kochnev. Yakutsk: Bichik, 1993.

Статья поступила в редакцию 15.01.19

УДК 378.14

Baibakov R.A., senior lecturer, Department of Fundamental Disciplines, branch of State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Sevastopol, Russia),
E-mail: 89788337884@mail.ru

THE ESSENTIAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE CADETS IN THE LEARNING PROCESS AT MARITIME COLLEGE. In modern conditions, the most important task of the higher school is to form a high level of professional orientation of all graduates, the presence of which ensures successful adaptation, accelerated entry into the profession and the formation of a young specialist, his willingness and ability to quality and effectively perform the duties. The presence of a high level of professional orientation is especially important for future specialists of Maritime transport, appointed to high and responsible command positions in the crews of sea and river vessels. The article briefly describes the essential foundations and the most important components of the process of formation of professional orientation of the cadets of the Maritime University in the learning process.

Key words: cadet, Maritime University, professional orientation, education, process, the essential foundations, formation.

Р.А. Байбаков, ст. преп. каф. фундаментальных дисциплин, филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Севастополь, E-mail: 89788337884@mail.ru

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МОРСКОМ ВУЗЕ

В современных условиях важнейшей задачей высшей школы становится формирование высокого уровня профессиональной направленности у всех выпускников, что обеспечивает успешную адаптацию, ускоренное вхождение в профессию и становление молодого специалиста, его готовность и умение качественно и эффективно выполнять свои служебные обязанности. Наличие высокого уровня профессиональной направленности особенно важно для будущих специалистов морского транспорта, назначаемых на высокие и ответственные командные должности в составе экипажей морских и речных судов. В статье в краткой форме излагаются сущностные основы и важнейшие компоненты процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза в процессе обучения.

Ключевые слова: курсант, морской вуз, профессиональная направленность, образование, процесс, сущностные основы, формирование.

Актуальность данной темы обусловлено следующими факторами:

- присоединением Российской Федерации к Болонскому соглашению, основные положения и принципы которого учтены и содержатся в новой редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВО плавательных специальностей;
- возросшими требованиями Международной морской организации к уровню профессионализма членов экипажей судов, изложенных в Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками (ПДНВ-78);
- тесной связью проблемы формирования профессиональной направленности с проблемой результативности, эффективности процесса высшего образования и подготовки морских кадров высшей квалификации;
- снижением уровня учебной мотивации у части курсантов в процессе обучения в вузе, что вызвано различными личностными причинами (слабой общеобразовательной подготовки, ошибочностью выбора будущей профессии, сложностью изучаемых технических и специальных учебных дисциплин, спецификой и опасностями будущей профессиональной деятельности).

Различные аспекты формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза рассматривали С.А. Данченко, И.И. Макашина,

Г.В. Муравьев, Е.А. Савина, А.Н. Томилин и др. по мнению которых эффективное выполнение служебных обязанностей напрямую зависят от сформированной у специалиста профессиональной направленности и его уровня. Чем выше уровень профессиональной направленности специалиста, тем выше и качественнее результаты профессиональной деятельности.

Следовательно, важнейшая задача морского вуза – организовать учебно-воспитательный процесс, таким образом, чтоб он напрямую влиял и обеспечивал формирование высокого уровня профессиональной направленности у каждого выпускника.

Результативность обучения в морском вузе предполагает формирование у каждого выпускника совокупность компетенций, включающие следующие аспекты:

- знание и понимание (теоретические знания и их осмысление);
- знание того, как нужно действовать (практическое и операционное применение знаний в конкретных ситуациях по обеспечению безопасности мореплавания, в том числе аварийных, чрезвычайных и экстремальных);
- знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность) [1, с. 14].

Для достижения такого результата сформированный уровень профессиональной направленности должен стать «основным критерием успешности процесса профессионализации обучающегося в вузе и системообразующим компонентом этого процесса» [2]. Такой подход влечет за собой перестройку деятельности профессорско-преподавательского состава, акцентирование внимания не на академическую успеваемость, а на формирование и развитие профессиональной направленности курсанта, его готовности к будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Что же следует понимать под термином «профессиональная направленность курсанта морского вуза»?

Профессиональная направленность курсанта морского вуза – это система устойчивых свойств учащегося как настоящего субъекта профессиональной деятельности, определяющая его психологический склад, обеспечивающая его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) учебно-профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения и профессионального развития [3, с. 12].

Из данного определения следует, что профессиональная направленность у курсантов-моряков формируется именно в процессе обучения в морском вузе.

По мнению А.Н. Томилина [4], С.Ю. Шумилина [5] и др., процесс формирования профессиональной направленности происходит более организованно, системно, целенаправленно и устойчиво при разработке и опоре на определенных сущностных основах и определении важнейших компонентов предстоящей деятельности.

Изучение научной литературы, результатов проведенных педагогических исследований позволило определить следующий состав важнейших компонентов формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза: цель, задачи, факторы, влияющие на формирование ПНЛ, наличие модели предстоящей деятельности, определение комплекса организационно-педагогических условий, разработка педагогической технологии, мониторинг процесса формирования ПНЛ, коррекция элементов и процесса формирования ПНЛ и определение конечного результата.

Каковы же характерные особенности формирования профессиональной направленности курсанта в период обучения в морском вузе?

1. Цель (как представление о результате предстоящей деятельности) – формирование высокого уровня ПНЛ курсанта в процессе обучения в морском вузе.

Формирование ПНЛ курсанта морского вуза представляет собой целенаправленный и последовательный процесс, включающий ряд взаимосвязанных этапов (адаптации, ориентировочно-ознакомительный, самоопределения, осмысленной профессиональной направленности).

Основанием для их выделения является изменение в различные периоды обучения содержательных характеристик направленности, обусловленное характером и содержанием учебно-профессиональной, учебно-научной, воспитательной и профессиональной деятельности.

Правовыми основами сущностных положений формирования ПНЛ являются требования: ФГОС ВО по конкретной морской специальности; Международной морской организации к профессиональной компетентности членов экипажей судов; Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» позволяющие конкретизировать требования к образовательной и воспитательной деятельности в морском вузе.

2. Задачи формирования ПНЛ курсанта морского вуза в период обучения в вузе:

- формирование ценностного отношения к морской профессиональной деятельности и службе на судах морского транспорта;
- развитие активного интереса к учебно-познавательной деятельности и будущей профессиональной деятельности;
- углубление профессиональных компетенций, знаний, навыков и умений, развитие личных и профессиональных качеств, наиболее значимых для морской профессии;
- воспитание трудолюбия, работоспособности, добросовестности и профессиональной ответственности, способностей и склонностей;
- обеспечение социально-психологической и практической готовности к предстоящей профессиональной деятельности;
- включение курсантов в различные виды практической деятельности;
- актуализация проблемы профессионального самовоспитания.

3. К важнейшим факторам, влияющим на успешность формирования ПНЛ курсанта морского вуза, относятся:

- возникновение избирательно-положительного (субъективного) отношения курсанта к морской профессии или к отдельным ее сторонам;
- создание необходимых организационно-педагогических условий в морском вузе содействующих формированию ПНЛ курсантов;
- высокая профессионально-педагогическая подготовка профессорско-преподавательского состава к высоко результативной профессиональной деятельности и умение своим трудом, своим влиянием эффективно содействовать формированию высокого уровня ПНЛ у курсантов морского вуза;
- психологическая готовность курсантов к овладению профессией моряка транспортного флота;

- заинтересованность личности, желание и стремление будущих офицеров транспортного флота овладеть морской профессией, систематическое саморазвитие и самосовершенствование, настойчивость в достижении вершин профессионального мастерства;

- способность молодых людей адаптироваться к условиям жизни и быта в вузе и на судах морского транспорта.

4. Конструирование функциональной модели формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза, построенной с позиций системно-деятельностного, компетентностного, программно-проектировочного и диагностического подходов и включающая четыре взаимосвязанных блока: *концептуально-целевой* (содержит: цель, задачи, основные противоречия, концептуальные положения); *содержательно-технологический* (проектирование целевой программы «Профессиональная направленность специалиста морского транспорта»; совокупность организационно-педагогических условий); *процессуальный блок* (изучение базовых и специальных дисциплин; изучение целевой программы; методы обучения; этапы обучения (входной, промежуточный, итоговый); прохождение практик на морских судах; мониторинг уровня сформированности профессиональной направленности); *оценочно-результативный* (критерии: когнитивно-знаниевый, деятельностьностный, нравственно-волевой; уровни: оптимальный (высокий), достаточный (средний) и минимальный (низкий)).

5. Основными организационно-педагогическими условиями формирования ПНЛ курсанта морского вуза являются:

- конструирование в вузе профессионально ориентированной образовательной среды;
- совершенствование организации образовательного процесса в контексте будущей морской профессиональной деятельности курсантов;
- отбор дидактических средств, форм и методов работы, потребных для формирования высокого уровня ПНЛ у курсантов-моряков;
- обеспечение их субъектности в учебно-воспитательной и профессиональной деятельности в соответствии с избранной морской специальностью;
- разработка и изучение курсантами целевой программы «Профессиональная направленность специалиста морского транспорта»;
- систематическое изучение интересов, потребностей, ценностных ориентаций курсантов;
- активное использование возможностей учебных практик на судах для формирования профессиональной направленности и развития профессиональных качеств у каждого курсанта морского вуза;
- развитие самовоспитания у курсантов в тесном единстве с самообразованием и самосовершенствованием.

6. *Педагогическая технология процесса формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза*, интегрируемая в учебно-воспитательный процесс и понимаемая как научно обоснованная, запрограммированная по времени последовательная система организационно-педагогических взаимодействий, включающая целеполагание, проектирование, соответствующее содержание, специфический комплекс методов, приемов, средств и форм обучения и воспитания, результатом реализации, которой является создание благоприятных условий для формирования и развития профессиональной направленности будущих морских специалистов в период обучения в высшей морской школе.

Технология формирования профессиональной направленности, курсантов современного морского вуза включает следующие компоненты:

- содержание и структура технологии основывается на педагогической модели формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза;
- ключевым компонентом технологии является целевая программа «Профессиональная направленность специалиста морского транспорта»;
- функционирование технологии происходит в течение всего периода обучения, включающей ряд последовательных этапов, каждый из которых имеет четко определенные задачи и содержание;
- технология формирования профессиональной направленности курсантов является составной частью общей психолого-педагогической технологии формирования профессионализма и направленности личности будущего специалиста морского транспорта.

Технология формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза – это процесс взаимодействия участников образовательного процесса с целью получения положительного и устойчивого изменения отношения курсантов к учебной, служебной и другим видам деятельности, находящим свое выражение в достижении определенного уровня компетенций, знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, развития и закрепления мотивов профессиональной деятельности.

Технология представляет собой совокупность этапов, каждый из которых характеризуется последовательностью организованных действий, соответствующих принципам личностно-деятельностного, компетентностного и контекстного подходов.

7. Мониторинг процесса формирования ПНЛ предусматривает отслеживание (сбор, хранение, обработка показателей) состояния педагогического процесса, на основании которого будет обеспечено прогнозирование и коррекцию профессионального воспитания и становления профессиональной направленности у курсантов-моряков.

8. Конечный результат – выпускник с высоким уровнем сформированной профессиональной направленности, готовый и желающий трудиться на судах отечественного транспортного флота.

Заключение. Профессиональная направленность будущего специалиста морского транспорта, это:

- важный структурный компонент морской профессии, без которого невозможно всесторонняя и качественная подготовка компетентного специалиста, востребованного на современном рынке труда;
- доминирующий фактор, побуждающий к формированию и развитию у каждого курсанта морского вуза необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений;

Основными компонентами формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза являются: цель, задачи, наличие функциональной модели, создание комплекса организационно-педагогических условий, разработка авторской целевой программы, наличие и применение педагогической технологии, осуществление постоянного мониторинга проводимой учебно-воспитательной деятельности, конечный результат. Такой подход обеспечивает рациональную организацию учебно-воспитательного процесса, эффективное использование имеемых ресурсов и достижение намеченной цели – формирование у каждого выпускника высокого уровня профессиональной направленности, выражающийся в его готовности и умении качественно выполнять профессиональные обязанности в судовладельческих компаниях и на судах, плавающих под флагом Российской Федерации.

Библиографический список

1. Олейникова О.Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2009; № 3; Т. 2: 13 – 25.
2. Подлеснов А.А. Профессиональная направленность личности как интегральный мотивационно-динамический компонент подготовки кадров высшей квалификации. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 261 – 264.
3. Муравьев Г.В. *Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.
4. Томилиן А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
5. Шумилин С.Ю. Сущность и содержание профессиональной направленности. С.Ю. Шумилин, А.Э. Ойношев. *Территория науки*. 2014; 5: 71 – 74.

References

1. Olejnikova O.N. Bolonskij process i sopostavimost' programm, diplomov i kvalifikacij vysshego obrazovaniya. *Vestnik MGOU. Seriya «Psihologicheskie nauki»*. 2009; № 3; T. 2: 13 – 25.
2. Podlesnov A.A. Professional'naya napravlennost' lichnosti kak integral'nyj motivacionno-dinamicheskij komponent podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 261 – 264.
3. Murav'ev G.V. *Kompleksnoe soprovozhdenie formirovaniya professional'noj napravlennosti kursantov v usloviyah morskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2018.
4. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossiysk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.
5. Shumilin S.Yu. Suschnost' i soderzhanie professional'noj napravlennosti. S.Yu. Shumilin, A. E. Ojnoshev. *Territoriya nauki*. 2014; 5: 71 – 74.

Статья поступила в редакцию 14.01.19

УДК 373.2

Belotserkovets N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: atalya_stv@list.ru
Chupaha I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

PLOT-ROLE GAME AS A MEANS OF THE FORMATION OF THE HUMANISTIC DIRECTION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. The game occupies a large place in the system of comprehensive education of preschoolers. The game reveals and forms the psychological properties of the individual, forms a variety of qualities. Analysis of the role of narrative in the development of the role-playing game children humane feelings shows that neither the plot nor the content of the game are not the basis of manifestations of care and attention, friendliness and emotional assist peers. The function of humanistic education of the senses, the game runs in the event that enables or motivates the experiences of children. If the system of pedagogical conditions is observed, to which we include the demonstration of moral standards, the moral orientation of plot games of children, the presence of preliminary preparation and competent pedagogical guidance of preschool children's play activities by adults, the role-playing game serves as a means of shaping the humanistic orientation of a preschool child.

Key words: child of preschool age, humanistic orientation of personality, plot game, pedagogical conditions of education, pedagogical leadership of game.

Н.И. Белоцерковец, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», E-mail: natalya_stv@list.ru

И.В. Чупаха, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Игра занимает большое место в системе всестороннего воспитания дошкольников. В игре раскрываются и формируются психологические свойства личности, формируются разнообразные качества. Анализ роли сюжетно-ролевой игры в формировании у детей гуманных чувств показывает: что ни сюжет, ни содержание игры не выступают основой проявления внимания и заботы, доброжелательности и эмоционального содействия сверстникам. Функцию воспитания гуманных чувств, игра выполняет в том случае, если активизирует или мотивирует переживания детей. При соблюдении системы педагогических условий, к которым мы относим демонстрацию нравственных эталонов, нравственную направленность сюжетных игр детей, наличие предварительной подготовки и грамотное педагогическое руководство игровой деятельностью дошкольников со стороны взрослых, сюжетно-ролевая игра выступает средством формирования гуманистической направленности личности ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, гуманистическая направленность личности, сюжетная игра, педагогические условия воспитания, педагогическое руководство игрой.

Дошкольный возраст – базовый этап получения социального опыта. Игра – самый доступный для дошкольника вид деятельности, условие актуализации полученной информации, которая соотносится с типом мышления дошкольника (наглядно-образным), эмоциональностью и активностью ребенка. Желание знакомиться с окружающим миром, активно общаться со сверстниками, участвовать в жизни взрослых, реализовывать свои потребности и интересы,

мотивирует дошкольников к активизации в игровой деятельности. Особенность игровой деятельности состоит в том, что именно в ней формируются в единстве и во взаимодействии все стороны личности ребенка. Игра занимает большое место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания дошкольников. В детской психологии и дошкольной педагогике воспитательное значение игры в развитии дошкольника – одно из кардинальных положений.

В игре раскрываются и формируются психологические свойства и процессы личности, формируются разнообразные качества, игра будит в ребенке сильные и яркие чувства. Она же учит не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами игры и конечной целью [1; 2].

Игру можно рассматривать как самостоятельную деятельность, направленную на общение дошкольников со сверстниками. В процессе игрового взаимодействия их объединяют общая цель, общие усилия к ее достижению и, что особенно важно, совместные переживания.

Переживания, возникающие в игре, глубоко остаются в сознании дошкольника, формируют добрые чувства, навыки коллективной жизнедеятельности. По мнению Г.И. Радвил, перед взрослым стоит важнейшая педагогическая задача – активизировать каждого ребенка, создать между ними взаимоотношения, основанные на дружбе, справедливости, ответственности перед сверстниками [3].

Игре отводится значительная роль в жизни и развитии дошкольников, так как именно в ней закладываются различные положительные качества ребенка, проявляется интерес и желание учиться, развиваются познавательные способности, коммуникативные навыки.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке остро стоит вопрос об изучении особенностей взаимоотношений дошкольников в игровой деятельности. Так, например, Жуковская Р.И., Залогина В.П., Иванкова Р.А., Лиштван З.В., Менджерицкая Д.В., Усова А.П. исследуют влияние игрового взаимодействия дошкольников на взаимоотношения, развитие коллективистских и гуманных качеств личности ребенка [4 – 7].

Р.И. Жуковская в своей книге «Воспитание ребенка в игре» описала, как развиваются общие интересы, переживания, содействие, сплоченность, взаимопонимание у дошкольников под воздействием ролевой игры. Эти отношения выступают как коллективные, на развитие которых оказывает влияние содержательная, длительная ролевая игра [2].

Систематизация научных данных, полученных В.П. Залогойной, дает нам право вычленив следующие особенности: во-первых, дошкольники только под влиянием воспитания замечают переживания другого ребенка и отзываются на них; во-вторых, в творческой игре существует два плана взаимоотношений – изображаемые (возникающие в связи с сюжетом, ролью) и реальные (возникающие непосредственно в игре) [3].

Рассматривая игру дошкольников как средство нравственного воспитания, Д.В. Менджерицкая выделяет следующую особенность: коллективная игровая деятельность, в которой проявляются гармоничные отношения (умение дружно играть), еще не говорит о сформированности гуманных чувств и отношений между детьми [5].

Разница между ролевыми и реальными отношениями в игре, проявляется в отображении уровня обобщенных представлений дошкольников о сфере нравственных отношений между людьми, в уровне нравственной воспитанности дошкольников. При определении условий влияния на нравственное развитие дошкольника нужно учитывать особенности поведения, отражающие выполнение нормы каждого из двух игровых планов.

Исследования А.П. Усовой отражают проблему развития детского сообщества и его роль в установлении отношений различного характера между детьми в процессе игровой деятельности. Она придавала большое значение детским взаимоотношениям, возникающим на основе определенных качеств («общественности»), к которым можно отнести: способность находить свое место в коллективе играющих детей, устанавливать между ними связь. Эта особенность выступает, по ее мнению, детерминантой формирования нормам и привычек морального поведения ребенка в обществе [7].

Кононовой И.В. раскрывается возрастная характеристика игровых действий. В понимании ученого, игровое взаимодействие – это поступки, совместные действия, а игровые взаимоотношения – личностная основа взаимодействия. Усвоение способов взаимодействия со сверстниками оказывает влияние на становление таких взаимоотношений как: симпатия, взаимопомощь, понимание эмоционального состояния сверстника. В свою очередь они влияют на изменение характера и содержания взаимодействия дошкольников.

Развитию активности, инициативы, уверенности в своих силах содействует приобретение опыта коллективной практической деятельности, через которую дошкольники усваивают навыки произвольного поведения, коллективного труда, учатся согласовывать действия в игре на основе общего замысла. Но, не смотря на положительные новообразования, возможны конфликты, неумение договариваться, распределять игровые роли.

В шесть лет проявляется, а к семи годам формируется интерес дошкольников к социально направленной трудовой деятельности, содержательным творческим играм, где ребята получают знания об социальных явлениях. Коллективная деятельность сближает дошкольников, учит их сопереживать друг другу, меняется и сам характер отношений дошкольников. Старшие дошкольники, не могут играть длительное время в одиночестве и, как следствие, «мирное соседство» перерастает в устойчивое содружество. Положительные эмоции, возникающие в коллективной игре, зарождают новые взаимоотношения между детьми (товарищество, дружба).

Изучая особенности взаимодействия между старшими дошкольниками в игровой деятельности, И.В. Кононова обращает внимание на типы мотивов к игровому взаимодействию, условия их установления и содержания. Она опре-

делила три типа мотивов к игровому взаимодействию: интерес к игрушкам и игровым действиям сверстников, симпатии дошкольников друг к другу, ролевой интерес [3].

Первым появляется интерес к игрушке и к игровым действиям, выполняемым с ней (доминирующий тип мотива), после весомую роль играют другие типы отношений (взаимные симпатии и интерес к принятию роли). Доминирующий тип мотивов определяет условия для передачи игрового опыта. Симпатии, возникающие у детей, выступают условием для понимания действия ребенка, возможность соглашаться с ними, а ролевой интерес меняет характер взаимоотношений между дошкольниками и способствует развитию умения строить ролевой диалог со сверстниками по игре, изменять содержание общения (если партнеров по игре несколько), согласовывать свои действия. Кононова И.В. так же определила гендерные различия в игровых взаимодействиях мальчиков и девочек. Так, более устойчивыми и длительными являются взаимодействия, возникающие между девочками. В большинстве случаев такие отношения основаны на положительных эмоциях. Игровые сюжеты мальчиков более сложные и многоплановые. Их особенностью является противоречие между желанием передать сформированные представления о роли и не умение передачи и согласования своих желаний с желаниями партнеров по игре [3].

Таким образом, на основе теоретического анализа можно выделить основные тенденции изучения взаимоотношений дошкольников в игровой деятельности:

- определен общественный характер проблемы развития гуманных взаимоотношений детей дошкольного возраста;
- показано значение коллективной детской деятельности, в частности игровой, на личностное развитие детей старшего дошкольного возраста;
- доказано влияние овладения способами коллективной деятельности (в том числе и игровой) на формирования гуманных чувств и отношений.

Остановимся более подробно на влиянии сюжетно-ролевой игры на формирование гуманных взаимоотношений дошкольников. Анализ роли сюжетно-ролевой игры в формировании у детей гуманных чувств показывает: что ни сюжет, ни содержание игры не выступают основой проявления внимания и заботы, доброжелательности и эмоционального содействия сверстникам. Сюжет может обогащаться самостоятельно, не воздействуя на детские эмоции. Функцию воспитания гуманных чувств, игра выполняет в том случае, если активизирует или мотивирует переживания детей. Наиболее благоприятными, для решения поставленных задач, являются такие игры, в которых гуманные проявления входят в ролевые предписания. Механизм влияния игры определяется не только прямым воздействием на дошкольника, но и проявляется в косвенной функции как средство воздействия, дополняющее или усиливающее обучающие приемы.

Сюжетно-ролевая игра отличается самобытной детской деятельностью, формой детской самостоятельности и выступает средством формирования у дошкольников нравственных представлений и гуманных чувств.

Структура творческой игры, на основе выводов Д.Б. Эльконина, включает следующие взаимосвязанные элементы: роль, игровые действия, игровое использование предметов. Помимо этого, в игре формируются реальные отношения между детьми, которые, в отличие от ролевых, определяются избирательно – в выборе партнера [8].

Роль, принимаемая ребенком – это центральный момент игры, объединяющий все ее компоненты. Роль моделирует игровые действия, придает им социальный смысл, оказывает всестороннее развивающее воздействие, не изменяя внешней стороны деятельности ребенка.

Ключевым аспектом выступает не сама игра, а разнообразное содержание, которое вводится в игру через роль. Следовательно, *роль – это определенная система действий, осуществляемая в условной ситуации (в воображаемом плане)*, что и характеризует саму ролевую игру.

На передний план, в играх старших дошкольников, выдвигаются отношения между людьми, социальный смысл труда. Таким образом, по знаменитому тезису Л.С. Выготского, «игра есть арифметика социальных отношений». В ней моделируются отношения, в которые вступают люди, выполняя свои социальные функции. Игра для дошкольников – это доступное единственное средство ориентации в мотивах и моральных правилах взрослых, где игровыми правилами определяются ролевые функции и содержание сюжета.

Связующим звеном между ролью, игровыми действиями и ролевыми правилами в ролевой игре выступают отношения, которые меняются в соответствии с возрастом дошкольников. По утверждению Д.Б. Эльконина, ролевое поведение дошкольников в игре сложно организованное. В нем можно выделить определенный эталон, который, ориентирует детей на отношения и является контрольным образцом [8].

Основное воспитательное значение игры, как утверждают педагоги, определяется игровым сюжетом. В работах Е.А. Аркина, Р.И. Жуковской, А.П. Усовой анализируется структура сюжетов детской игры, раскрывается возможность управлять сюжетом. Также указывается, что при правильном педагогическом руководстве процессом ознакомления дошкольников с действительностью, содержание сюжетов игр становится достаточно разнообразным. Так основное содержание игровой деятельности младших дошкольников заключается в выполнении конкретных действий с игрушками (воспроизведение действий людей), средние дошкольники воспроизводят в играх отношения между взрослыми, а дети стар-

шего дошкольного возраста отражают в играх правила социального поведения и взаимоотношения между людьми.

Как показывает Д.В. Мендерицкая, основной путь воспитания в игровой деятельности – обогащение содержания игры (выбор темы, развитие сюжета, распределение ролей, реализация игровых образов) [5].

Формировать моральные и социальные чувства дошкольников можно через определенный сюжет, содержание и роль в ходе игры. Необходимым условием выступает моделирование взаимоотношений, в которых проявляются гуманные чувства. Значение игры в развитии чувств не исчерпывается игровыми отношениями. Естественные взаимоотношения между участниками коллективной игровой деятельности оказывают влияние на соподчинение и согласование действий, выполнение игровых правил. А обогащение отношений проявлением гуманных чувств, воздействует, в свою очередь, на развитие эмоциональной сферы ребенка.

На проявление гуманных чувств в сюжетно-ролевой игре можно рассчитывать, создав необходимые условия для их выражения в игре. По мнению В.К. Котырло и Л.Н. Прокошенко, правила культурного поведения вводятся в ролевые требования через педагогически направленную игровую деятельность, как необходимый компонент игры [3].

Проектируя воздействие игры на воспитание гуманного отношения к окружающим людям как свойство личности дошкольника, нужно затрагивать его внутренний мир, его мотивационно-потребностную сферу, самосознание. Мы считаем, чтобы выбрать направления влияния игры на воспитание гуманных проявлений у старших дошкольников, необходимо учитывать три главных момента:

1. Нужно определить влияние конкретной игры (а не классически – игры вообще) на внутренний мир дошкольника, через соответствующие содержательные характеристики или ролевые действия.

2. Следует учитывать особенности гуманных чувств ребенка в зависимости от содержания, ролевой ситуации и сюжетных характеристик конкретной игры.

3. Необходимо учитывать особенности гуманных проявлений дошкольников в зависимости от их индивидуальных знаний о нравственных нормах и реального практического опыта.

На наш взгляд, процесс развития гуманных проявлений в сюжетно-ролевой игре очень сложен и многогранен. Он требует со стороны воспитателей грамотного педагогического руководства и постоянного контроля. Можно выделить следующие задачи по воспитанию гуманного отношения дошкольника к окружающим:

- воспитывать у дошкольников умение понимать состояния, настроения людей по выражению лица, интонации речи, эмоциям;
- стимулировать положительные эмоции у дошкольников, выражающие чувства доброжелательности и заботливого отношения к людям;
- формировать социальные умения утешать, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, навыки эмоционального содействия.

Для реализации обозначенных задач, по нашему мнению, необходимо обратить внимание на реализацию следующих педагогических условий:

1. наличие эталона поведения – ежедневный пример проявления гуманного отношения со стороны воспитателя при организации педагогического процесса и через оценку деятельности детей;
2. организация предварительной работы (этические беседы, наблюдения, чтение художественной литературы, разбор проблемных ситуаций и т. п.);
3. использование социальных сюжетов в сюжетно-ролевой игре, направленных на воспитание гуманных отношений дошкольников к окружающим;
4. профессиональное педагогическое руководство сюжетно-ролевой игрой со стороны взрослого.

В период дошкольного возраста воспитатель остается для ребенка непререкаемым авторитетом. Дети смотрят глазами взрослых на разные предметы и явления окружающей жизни, переживают их взгляды и оценки. Дети считают плохим все, что взрослый оценивает отрицательно, и наоборот, хорошим, что оценено им положительно. Воспитатель использует оценку, для выражения своего отношения к конкретным действиям, так и к личности дошкольника, с целью разъяснения смысла различных поступков и, влиянием на поведение дошкольников. Но всегда ли оценка воспитателя выступает средством получения желаемого воспитательного результата? Сначала, кажется, что в оценивании нет ничего сложного: дошкольник совершил неправильный, с моральной точки зрения поступок – даем отрицательную оценку; поступил, основываясь на моральных нормах – оцениваем положительно. Не всегда такое отношение к детским поступкам бывает правильным. Оценка взрослого должна быть конкретной, показывающей отношение взрослого, как к поступку, так и к самому ребенку. Важным условием выступает определение мотивов, которые подвигли дошкольника к действиям.

Применение взрослыми оценочного метода, направленного на коррекцию поведения дошкольников нуждается в проработке и анализе ситуации, выявления детских мотивов, а знания особенностей влияния различных оценок на сознание детей старшего дошкольного возраста. Актуальным вопрос остается и при влиянии оценки на процесс формирования гуманных взаимоотношений дошкольников. Наблюдая за самостоятельной деятельностью старших дошкольников, можно разделить (условно) всех ребят на три группы.

В первую группу войдут дошкольники, у которых значительно развиты коллективистские качества. Такие дети могут справедливо разделить игрушки, самостоятельно оказать помощь сверстнику, соотнести свои интересы с интересами других людей и сделать на основе соотнесения правильный моральный выбор. Они заслуженно пользуются любовью других детей, их с удовольствием принимают в разные игры, с ними делятся игрушками, им доверяют свои секреты.

Во вторую группу войдут дошкольники, у которых недостаточно сформированы коллективистские качества. Такие ребята открыто не конфликтуют, никогда никому не помогают по личному желанию, но если попросят воспитатель – охотно выполняют его поручение и хорошо справляются с заданиями во время выполнения трудовых поручений. Их организаторские навыки развиты слабо, они не активны и стараются быть незаметными.

В третью подгруппу входят дошкольники, вызывающие обеспокоенность у воспитателя. С такими детьми не хотят играть или выполнять другую деятельность. Они очень конфликтны, часто занимаются не тем делом, которое им поручили, у них коллективистские качества практически не сформированы. Задача воспитателя заключается в том, чтобы устранить причины, приведшие к неблагоприятному положению детей третьей подгруппы в коллективе сверстников, изменить уже сформировавшееся негативное отношение к ним окружающих.

Авторы описывают такой педагогический феномен как «детская пластичность к оценочному мнению взрослого»: если воспитатель оценивает ребенка, имеющего неблагоприятное положение в коллективе положительно, то это приведет изменению детских взглядов и негативного отношения к нему со стороны сверстников [6].

Но возникает вопрос: за что можно положительно оценивать такого ребенка?

Воспитатель должен помнить, что дошкольник совершает редко плохие поступки преднамеренно. Чаще всего, причинами такого поведения бывает недостаточность нравственного опыта, неумение ребенка применять известные ему правила в разных ситуациях. Часто в педагогической практике встречаются случаи, когда дети усвоили правила, определяющие их отношения со сверстниками, но поступают неправильно. Это является результатом, с одной стороны, проблемами семейного воспитания, вследствие чего у дошкольника сформировался отрицательный поведенческий опыт, с другой стороны, такие действия могут быть реакцией на постоянные отрицательные оценки воспитателя, усугубляющими негативное отношение ребенка, вызывающие желание делать наперекор.

Как же оценивать такие поступки? Что должна представлять собой оценка взрослого? Воспитатель обязан дать отрицательную оценку поступку ребенка, но сделать это необходимо индивидуально, объяснив ребенку смысл совершенного поступка, почему он считается неправильным. Нужно, чтобы дошкольник осознал свои действия. А вот каждый положительный поступок такого ребенка должен быть оценен перед всем коллективом.

Воспитатель должен помнить золотое правило педагогики: оценивается конкретный поступок, а не личность ребенка. Если педагог стремится подчеркивать положительные стороны личности ребенка, то и отношение сверстников к нему будет изменяться в соответствии с оценками взрослого. Одним из условий формирования положительного отношения к деятельности является ощущение чувства радости и успеха. Положительная оценка, как прямая, так и предвосхищающая, доставляет дошкольнику такие ощущения. Содержание оценки раскрывает значение действий и поступков ребенка для всего коллектива. Такая оценка побуждает дошкольника к самосовершенствованию. Опора на положительное в ребенке, применение прямых и предвосхищающих положительных оценок позволяют придать детским взаимоотношениям гуманистическую направленность.

Таким образом, сюжетная коллективная игра выступает ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста и условием полноценного всестороннего развития личности дошкольника. При соблюдении системы педагогических условий, к которым мы относим демонстрацию нравственных эталонов, нравственную направленность сюжетных игр детей, наличие предварительной подготовки и грамотное педагогическое руководство игровой деятельностью дошкольников со стороны взрослых, игра выступит средством формирования гуманистической направленности личности ребенка дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии*. 1966; 6: 62 – 76.
2. Жуковская Р.И. *Игра и ее педагогическое значение*. Москва, 1975.
3. *Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений*. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений. Под редакцией Т.А. Куликовой. Москва, 2000.
4. Кудрявцева Е.А. *Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе коллективных взаимоотношений*. Москва, 2000.
5. Мендерицкая Д.В. *Воспитатель о детской игре*. Москва, 2002.
6. *Руководство играми детей в дошкольных учреждениях*. Составитель Е.И. Тверитина. Москва, 1986.

7. Усова А.П. *Роль игры в воспитании детей*. Москва, 1976.
8. Эльконин Д.Б. Воспитательное значение сюжетно-ролевой игры. *Дошкольное воспитание*. 2008; 8.

References

1. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka. *Voprosy psichologii*. 1966; 6: 62 – 76.
2. Zhukovskaya R.I. *Igra i ee pedagogicheskoe znachenie*. Moskva, 1975.
3. *Igra v pedagogicheskom processe obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej i studentov uchebnyh pedagogicheskikh zavedenij. Pod redakciej T.A. Kulikovej. Moskva, 2000.
4. Kudryavceva E.A. *Razvitie individual'nosti rebenka starshogo doskol'nogo vozrasta v processe kolektivnyh vzaimootnoshenij*. Moskva, 2000.
5. Mendzherickaya D.V. *Vospitatel'nyy o detskoj igre*. Moskva, 2002.
6. *Rukovodstvo igrami detej v doskol'nyh uchrezhdeniyah*. Sostavitel' E.I. Tveritina. Moskva, 1986.
7. Usova A.P. *Rol' igry v vospitanii detej*. Moskva, 1976.
8. 'El'konin D.B. *Vospitatel'noe znachenie syuzhetno-rolevoj igry. Doshkol'noe vospitanie*. 2008; 8.

Статья поступила в редакцию 19.01.19

УДК 378

Grigoryan F.F., postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: wif888@mail.ru

EDUCATIONAL EXCHANGE AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL SELF LEARNERS. The article discusses issues of reformation of modern educational exchange. As a key element of the Act Government, enterprises, provide the logistic base and methodological research centers. The author introduced the classification of infrastructure of educational activities based on the level of its operations, which includes the following species: regional, subregional, intermunicipal, municipal and industrial. In the article, the author speaks about complex educational infrastructures constituting a single system, which includes the methodical, marketing, financial and economic, quality of service, legal, computer, printing infrastructure. Additional elements of infrastructure are public relations service, appraisal service, etc.

Key words: infrastructure, education, teens, professional self-determination, educational services.

Ф.Ф. Григорян, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: wif888@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИРЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются вопросы реформирования современной образовательной биржи. В качестве ключевых элементов выступают органы управления, предприятия, обеспечивающие материально-техническую базу и методические исследовательские центры. Автор представил классификацию инфраструктуры образовательной деятельности исходя из уровня её функционирования, в которую вошли следующие её виды: региональная, субрегиональная, межмуниципальная, муниципальная и отраслевая. Также в статье автор ведет речь о комплексе образовательных инфраструктур составляющих единую систему, в которую вошли методическая, маркетинговая, финансово-экономическая, служба качества, правовая, компьютерная, полиграфическая инфраструктуры. В качестве дополнительных элементов инфраструктуры рассматриваются служба по связям с общественностью, служба аттестации и др.

Ключевые слова: инфраструктура, образовательная биржа, подростки, профессиональное самоопределение, образовательные услуги.

Переход к рыночным отношениям в образовании обусловил необходимость формирования современной образовательной биржи, которая начала формироваться еще в 90-х годах прошлого века и по сей день находится на стадии своего формирования. Это повлекло за собой значительное снижение бюджетного финансирования государственных образовательных учреждений, прекращение распределения учащихся, закончивших средние общеобразовательные школы, а также трансформировало деятельность вузов с позиции правовой и организационно-экономической самостоятельности. Однако, становление образовательной биржи в нашей стране процесс весьма сложный, а также имеющий стихийный характер. В нашей стране на сегодняшний день специалистами отмечается «отсутствие единой информационной базы образовательной биржи, не сформированность органов управления рынком, его инфраструктуры, отсутствие систематического изучения состояния его состояния, а также основных векторов развития» [1, с. 23].

Развитие образовательной биржи и управление ее инфраструктурой является проблемой весьма многоаспектной, выступающей в качестве предмета изучения многих как зарубежных, так и российских исследователей.

В своих трудах М. Вебер, Р. Дарендорф, К. Менгер, А. Мендр, А. Мюллер-Армак, Дж. Ст. Милль, Р. Ликерт, В. Парето и др. рассматривают концептуальные аспекты функционирования образовательной биржи.

В свою очередь российские ученые Л.И. Абалкин, С.А. Анесянц, А.И. Белевич, С.И. Берлин, В.Г. Варнавский, В.В. Долганина, Н.И. Ригина, В.С. Самсонов, Л.А. Саенко, С.И. Тюльпанов, Т.С. Хачатуров, С.И. Яковлева и др. также рассматривают развитие инфраструктуры образовательной биржи [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Под образовательной биржей, в словаре Вишняковой С.М. дается следующая трактовка данного термина «это некая система экономических отношений, складывающаяся между производителями образовательных услуг, потребителями и посредниками по поводу производства, обмена и потребления продуктов, и образовательных услуг» [8, с. 538].

Инфраструктура образовательной биржи с позиции содержательного аспекта понимается как совокупность составных элементов общего устройства образовательной практики, которые имеют как подчиненный, так и вспомогательный характер, обеспечивая нормальное функционирование педагогической и учебной деятельности.

В данную совокупность составных элементов включены следующие группы учреждений:

а) органы управления, которые призваны разрабатывать и реализовывать образовательную политику, кроме того, они выполняют различные координирующие функции;

б) предприятия, обеспечивающие материально-техническую составляющую в строительстве и проектировании зданий, а также осуществляющие разработку и производство технических средств;

в) исследовательские центры методического характера, призванные разрабатывать различную документацию учебно-программной направленности, а также различные инструкции [9, с. 99 – 105].

Указанный подход инфраструктуру образовательной биржи подразделяет на следующие типы:

а) инфраструктура образовательной биржи по управлению образованием, в которую включены организации, призванные повышать её эффективность, прозрачность, а также в полной мере информировать о специфике управления;

б) инфраструктура образовательной биржи по организационно-педагогической деятельности, а также контролю качества воспитания и обучения; данный тип инфраструктуры включает организацию курсов повышения квалификации работников образования, работу профессиональных объединений и пр.;

в) инфраструктура образовательной биржи по профессиональному обучению, которая создается с целью организации совместной с социальными партнерами (работодателями) деятельности и обеспечивающей качество рабочей силы;

г) инфраструктура образовательной биржи, включающая социально-оздоровительный блок, в который входят организация и проведение досуговых мероприятий, мероприятий оздоровительного и воспитательного содержания, консалтинговые услуги всем субъектам образовательного процесса и пр.

Современный этап развития образования нацелен на активное формирование новой инфраструктуры образовательной биржи, которая, в свою очередь, ориентирована на обеспечение системы взаимосвязи между профессиональным образованием и субъектами экономической деятельности, а также ориентирована на построение образовательного процесса на базе современных информационных технологий [10, с. 69].

Ведущей экономической особенностью инфраструктуры образовательной биржи является результаты трудовой деятельности в виде полезного эффекта – услуги, т.е. инфраструктурная деятельность влияет на качество образовательных услуг.

Рассмотрим классификацию инфраструктуры образовательной деятельности по уровню ее функционирования: *региональная; субрегиональная; межмуниципальная; муниципальная; отраслевая*. Состав и тип инфраструктуры напрямую зависит от особенностей отраслей, которые находятся в обслуживании и имеют структурные элементы с общим значением. В условиях модернизации системы образования это позволяет сохранить ее развитие и некоторую стабильность.

В современных условиях развития социального партнерства мы можем вести речь о комплексе образовательных инфраструктур составляющих единую инфраструктуру образовательной биржи. Во многих областях инфраструктурой называют вспомогательные службы, обслуживающие ту или иную отрасль. Инфраструктура образовательных учреждений в 90-е годы XX века имеет лишь одну составляющую – методическую. Развитие рыночных отношений, повлекло за собой расширение самостоятельности образовательных учреждений и развитие их как интегративных, многопрофильных, многоуровневых и многофункциональных комплексов. Это период начала острой конкурентной борьбы между ними на рынке образовательных услуг, так как все острее для каждого вуза, суза, школы, лицея и пр. становятся задачи развития и совершенствования образовательной инфраструктуры.

Так, кроме единственной методической службы, существующей вплоть до 90 годов XX века, в инфраструктуру должны войти следующие ее основные звенья [11]:

1. Служба маркетинга:
 - изучает, анализирует рынок труда и образовательных услуг в регионе функционирования образовательного учреждения;
 - разрабатывает прогнозы развития рынка образовательных услуг;
 - изучает потребности населения на различные образовательные услуги;
 - анализирует тенденции рынка и наблюдает за мнением и отношением молодых людей, взрослых, а также социальных и экономических структур на появление новых видов образовательных услуг и возможностей их реализации;

При этом стоит отметить, что именно руководители образовательных учреждений зачастую берут на себя функции маркетинговой службы, однако это может носить временный характер.

Возникает объективная необходимость, в связи с усложнением рынков образования, изучать маркетинг в качестве самостоятельной структуры, объединяющей образовательные учреждения и органы управления качеством образования, так как одним учебным заведениям с этим справиться достаточно сложно.

2. Служба финансово-экономическая. Анализ современной рыночной экономики диктует определенные требования к финансовому директору и его службе, от эффективности работы которой образовательное учреждение будет или процветать и развиваться в ногу со временем, или постепенно перейдет к упадку. Такой подход позволит получать деньги из самых разных источников. Важным является вопрос о четком распределении и экономии средств.

3. Служба «внутреннего маркетинга» или качества, которая призвана заниматься систематическим отслеживанием через диагностические методики, анкетирование, опросы обучаемых о том, удовлетворены ли они процессом обучения, условиями учебы и быта в том образовательном учреждении, в котором проходят обучение.

4. Служба правовых отношений с физическими и юридическими лицами, которые начинают усложняться в связи с многообразием экономических, социальных структур и многоукладностью хозяйства. Это диктует необходимость открыть практически в каждом образовательном учреждении отдел правовой службы или правовых отношений.

5. Служба социально-педагогической помощи.

Функции:

- работа по организации внеучебной воспитательной работы с обучающимися;
- работа по организации взаимодействия с родителями и представителями общественности;
- диагностика мотивационно-потребностной сферы обучающихся, конфликтного поведения с целью оказания социально-педагогической помощи всем заинтересованным лицам;
- социальная защита обучающихся;
- помощь в трудоустройстве обучающихся;
- патронажная помощь обучающимся из семей, находящихся в социально-опасном положении (многодетные, опекуны и пр.)

6. Служба психологической помощи, которая может оказывать как индивидуальную, так и групповую психологическую помощь и поддержку.

7. Служба компьютерной помощи призвана обеспечить компьютеризацию учебного процесса централизованно, осуществлять при необходимости техническое обслуживание, подключать к внешним информационным сетям и т.д.

8. Служба полиграфии призвана обеспечить обучающихся необходимыми дидактическими материалами, а именно: методическими указаниями, конспектами лекций, лабораторными практикумами, задачками и т.п.

Таким образом, образовательная биржа рассматривается нами как необходимое условие для успешного профессионального самоопределения обучающихся. Инфраструктура образовательной биржи включает деятельность следующих основных взаимосвязанных служб: методической, маркетинговой, финансово-экономической, службы качества, правовой, компьютерной, полиграфической. К дополнительным элементам инфраструктуры можно отнести службу по связям с общественностью (так называемая «публич-рилейшнз»), служба аттестации и др. Повышение конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг затронет качество работы вузов: повышение уровня профессионального мастерства преподавателей, их участие в научных проектах и исследованиях, техническая оснащенность образовательных учреждений и т.п.

Библиографический список

1. Андреева Л.И. *Профессиональное самоопределение школьников в условиях инновационной деятельности общеобразовательного учреждения*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Тольятти, 2010.
2. Давлеткиреева Л.З., Новикова Т.Б., Курзаева Л.В. Развитие бизнес-процессов образовательного учреждения на основе применения стандартов управления ИТ-инфраструктурой. *Фундаментальные исследования*. 2016; 12-2.
3. Долганова В.В. К вопросу профессионального выбора подростков. *Вестник СГПИ*. Ставрополь. 2005; 5: 92 – 95.
4. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 70 – 71.
6. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 59-1: 316 – 318.
7. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста. *Вестник Академии права и управления*. 2016; 2 (43): 125 – 131.
8. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва, 1999.
9. Выборнова В.В., Дунаева Е.А. Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи. *Социологические исследования*. 2006; 4; 99 – 105.
10. Войткевич Н.Н. *Организация элективной дифференциации: методич. пособие*. Курган, 2005.
11. Бурмистрова А.С. *Развитие дистанционного обучения в начальном и среднем профессиональном образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.

References

1. Andreeva L.I. *Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov v usloviyah innovacionnoj deyatel'nosti obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tol'yatti, 2010.
2. Davletkireeva L.Z., Novikova T.B., Kurzaeva L.V. Razvitiye biznes-processov obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove primeneniya standartov upravleniya IT-infrastrukturou. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2016; 12-2.
3. Dolganina V.V. K voprosu professional'nogo vybora podrostkov. *Vestnik SGPI*. Stavropol'. 2005; 5: 92 – 95.
4. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
5. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 70 – 71.
6. Saenko L.A. Destrukтивnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 59-1: 316 – 318.
7. Saenko L.A., Bobryshov S.V. Metodologicheskaya ocenka kompetentnostnogo podhoda v podgotovke specialista. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; 2 (43): 125 – 131.
8. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva, 1999.
9. Vybornova V.V., Dunaeva E.A. Aktualizaciya problem professional'nogo samoopredeleniya molodezhi. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2006; 4; 99 – 105.
10. Vojtkевич N.N. *Organizaciya 'elektivnoj differenciacii: metodich. posobie*. Kurgan, 2005.
11. Burmistrova A.S. *Razvitiye distancionnogo obucheniya v nachal'nom i srednem professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 16.01.19

УДК 378

Zhilgildinova M. Zh., *Master of pedagogy and psychology, doctoral postgraduate, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilyov (Astana, Kazakhstan), E-mail: madik-ledi@mail.ru*

PRACTICE-ORIENTED ACTIVITY OF STUDENTS IN PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT. The author reveals a concept of "practice-oriented learning" and describes the construction of the educational process of the university in this direction. Based on the opinions of scientists, the author emphasizes the advantages of training future specialists in the framework of practice-oriented training. The article describes methods and forms of organization of work in practice-oriented learning. Especially, the author outlines such work as, professional practice, production practice, and project method. According to the author, these types of work will allow students prepare for their future profession, become a competitive specialist, who can mobilize in the mode of modern economic and social changes. The article describes the experimental work organized by the author at the L.N. Gumilyov Eurasian National University. As part of the experimental work, a special course "Personal and Professional Self-Development of Students" is introduced.

Key words: practice-oriented learning, project method, practice, modernization, competence, labor market, self-development.

М.Ж. Жилгильдинова, *магистр педагогики и психологии, докторант Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, (Казахстан), E-mail: madik-ledi@mail.ru*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ

Автор в статье сделал попытку раскрыть понятие «практико-ориентированное обучение» и описать построение учебного процесса вуза в данном направлении. Опираясь на мнения ученых, автор подчеркивает преимущества подготовки будущих специалистов в рамках практико-ориентированного обучения. В статье описываются методы и формы организации работы в практико-ориентированном обучении. Особенно автором выделены такие работы как, профессиональные практики, производственная практика, метод проектов. По мнению автора, данные виды работ позволят обучающимся вуза подготовиться к своей будущей профессии, стать конкурентоспособным специалистом, умеющим мобилизоваться в режиме современных экономических и социальных изменений. Также в статье описана экспериментальная работа, организованная автором в Государственном Университете имени Шакарима г. Семей. В рамках экспериментальной работы был внедрен спецкурс «Психология профессионального саморазвития будущего педагога».

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, метод проектов, практики, модернизация, компетентность, рынок труда, саморазвитие.

В настоящее время в системе высшего образования Казахстана происходят большие изменения. Главной целью модернизации является повышение качества подготовки будущих специалистов, приведение всей системы подготовки студентов в соответствие с Государственным общеобязательным стандартом образования.

Основной задачей любой модернизации является улучшение подготовки наиболее подготовленных, конкурентоспособных будущих специалистов.

Подготовка конкурентоспособных специалистов подразумевает в себе не только приобретение теоретических знаний обучающимися, но и умение применить свои теоретические знания на практике. В данном случае обучение, построенное в русле практико-ориентированного подхода, будет наиболее плодотворным.

Вопрос практико-ориентированного обучения является актуальным и требует своего решения, так как зачастую работодатели подтверждают неготовность молодых специалистов к своей профессиональной деятельности, что приводит к потере времени, которую необходимо дать на профессиональное становление молодого специалиста, на его повышение квалификации.

Выдающийся вклад в теоретическое осмысление соединения обучения с производительным трудом и технологии его реализации внесли следующие педагоги: Дж. Беллерс, предложивший концепцию промышленной школы, И.Г. Песталотци, реализовавший идеи «образования для индустрии», Р. Оуэн, соединивший производственную деятельность с образовательной деятельностью своих воспитанников, Г. Кершенштейнер – отстаивавший идеал трудовой школы [1, с. 18].

Многие ученые подтверждают, что главной причиной несформированности профессиональной компетентности будущих специалистов является отсутствие опыта именно в области своей будущей профессиональной деятельности.

Учеными выделены основные сущностные черты практико-ориентированного обучения [2, с. 4]:

- ориентация содержания обучения на предметную и функциональную составляющие профессиональной деятельности, не умаляя при этом значения формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности;
- усвоение учебной информации через практическое применение знаний и умений в типичных и нестандартных ситуациях при решении определенных задач;
- междисциплинарный характер обучения, ориентированный на решение учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным, профессиональным, конструируемым с помощью методов проблемно-ориентированного и проектного обучения;
- формирование профессионального опыта студентов через их «погружение» в профессиональную среду в ходе практических занятий и разных видов практик;
- использование профессионально-ориентированных технологий обучения способствующих формированию у студентов профессиональных, личностно и социально значимых компетенций, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей;

- создание условий для постепенного «наращивания» профессиональной квалификации – от формирования типовых профессиональных действий до продуктивной творческой деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что студент в ходе своей профессиональной подготовки должен включаться в инновационный процесс обучения, вести самостоятельную деятельность исходя из поставленной задачи, уметь применять базовые знания и практико-ориентированные профессиональные знания, решать практические задачи, выбирать методику и способы действий из практического опыта, уметь планировать и корректировать свою деятельность. То есть, студент должен быть погружен в условия профессиональной деятельности в реальном или спроектированном режиме.

Немаловажную роль в организации практико-ориентированного обучения играет преподаватель, так как поддержка студентов со стороны преподавателя в условиях практико-ориентированного обучения – это целостный процесс по полноценной самореализации и саморазвитии студентом себя [3, с. 85].

Практико-ориентированное обучение необходимо строить в соответствие с запросами рынка труда и работодателей, а организовывать данный вид подготовки необходимо не только во время профессиональных и производственных практик, но и учебного процесса. То есть учебный план обучающихся должен быть обязательно согласован с потенциальными работодателями, с учетом их предложений. Обучающиеся должны иметь постоянный доступ к информации о состоянии и требованиях рынка труда, уметь анализировать данную информацию.

Практики обучающихся должны быть организованы под руководством ведущих специалистов, мастеров предприятий и организаций, высококвалифицированных учителей школ, имеющих стаж работы не менее 3-х лет.

Также в рамках практико-ориентированного обучения можно использовать метод проектов, что позволит:

- выработать навыки самостоятельной работы обучающихся;
- повысить стремление к самосовершенствованию и саморазвитию;
- повысить активность и инициативность;
- актуализировать творческий потенциал исполнителя;
- предвидеть необходимые стороны и направления решения той или иной проблемы;
- формировать коммуникативные и ораторские способности и т. д.

В рамках экспериментальной работы нами был внедрен спецкурс «Психология профессионального саморазвития будущего педагога» для студентов Государственного Университета имени Шакарима г. Семей. Данный спецкурс ориентирован для студентов 2-го курса, специальности 5В010300- Педагогики и психологии и охватывает объем в 135 часов, из них 23 часа выделяется на самостоятельную работу обучающихся и 67 часов на самостоятельную работу под руководством преподавателя.

67 часов самостоятельной работы под руководством преподавателя была организована на предприятиях и организациях, на основании договоров о сотрудничестве, где со студентами проводилась дополнительная работа по профессиональному становлению личности и адаптации на рабочем месте. Под руко-

водством преподавателя, а также консультанта велась работа по организации и проведению лабораторных работ, разработке планов мероприятий для педагогической практики, программы мероприятий и т. д.

Контроль и итоговую оценку о готовности обучающегося к будущей профессиональной деятельности ставил руководитель предприятия или организации по характеристике, написанным консультантом.

По окончании спецкурса обучающие прошли анкетирование, результаты которого показали эффективность предложенного метода.

Целостный подход к решению практико-ориентированной задачи позволит обучающимся приблизить себя к их будущей профессиональной деятельности, подготовиться в условиях быстро меняющейся экономической и социальной жизни.

Библиографический список

1. Артамонова Е.И. *Педагогическое образование в условиях социальной интеграции*. Москва: МАНПО, 2013.
2. Патрушева И.В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза. *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»*. 2015; Том 7, № 4 (июль – август). Available at: <http://naukavedenie.ru>
3. Андреева Н.В. Практико-ориентированное обучение в процессе профессионального самоопределения студентов. *Педагогическое образование и наука*. 2009; 12: 85.

References

1. Artamonova E.I. *Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah social'noj integracii*. Moskva: MANPO, 2013.
2. Patrusheva I.V. Praktiko-orientirovannyi podhod k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza. *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE»*. 2015; Tom 7, № 4 (iyul' – avgust). Available at: <http://naukavedenie.ru>
3. Andreeva N.V. Praktiko-orientirovannoe obucheniye v processe professional'nogo samoopredeleniya studentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009; 12: 85.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 378

Kariyev A.D., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Center for Pedagogical Education, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: adlet.kari@mail.ru

PRESENTATION OF THE SUBJECTIVITY OF THE PERSON: ACCOUNTING THE DIRECTION. The author in the article reveals the macrostructure of the student's subjectivity through a theoretical analysis of the concepts of "subject", "subjectivity", "subjectivity of a student". For the development of the diagnostic tools of the study, the author identified the main macro-components and manifestations of the student's subjectivity, showed the stages of research on the basics of the concept of "student subjectivity": first, the search, analysis and systematization of theoretical material on the studied issue are carried out; "subject", "subjectivity", "subjectivity of a student". According to the results of the analysis of definitions, they are divided into simple semantic elements, which make it possible to form 2 clusters – "Directivity towards oneself", "Orientation towards the outside world".

Key words: subject, subjectivity, subjectivity of student, macro components, manifestations, cluster-semantic analysis.

А.Д. Кариев, аспирант, факультет педагогики и психологии, Центр педагогического образования, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: adlet.kari@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: УЧЁТ НАПРАВЛЕННОСТИ

Автором в данной статье раскрывается макроструктура субъектности студента через теоретический анализ понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента». Для разработки диагностического инструментария исследования автором были выделены основные макрокомпоненты и проявления субъектности студента, показаны этапы исследования сущности понятия «субъектность студента»: на первом – был осуществлен поиск, анализ и систематизация теоретического материала по исследуемому вопросу, на втором – проведён кластерно-семантический анализ понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента». По результатам анализа определений было произведено разделение их на смысловые компоненты, что позволило сформировать 2 кластера – «Направленность на себя», «Направленность на внешний мир».

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектность студента, макрокомпоненты, проявления, кластерно-семантический анализ.

Развитие современного общества, связанное с процессами глобализации в международных отношениях, политической и экономических сферах, существенно влияет на потребность в подготовке конкурентоспособных и мобильных специалистов, способных принимать и реализовывать нестандартные решения в будущей профессиональной деятельности, то есть субъектов профессиональной деятельности. В связи с этим проблема становления субъектности студентов является актуальной для современной педагогики, особенно в связи со значительным интересом отечественных и зарубежных учёных к содержанию и структуре личности будущего специалиста, а также потенциалом и особенностями ее развития. Феномен субъектности является одним из наиболее изучаемых во всех человековедческих науках. Сегодня субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно выступает предметом активных исследований. Изучаются проявления субъектности в активности личности (В.А. Петровский), субъектность в контексте личностной свободы (Г.А. Балл), компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), механизмы субъектности (В.А. Татенко), закономерности развития субъектности в онтогенезе (А.В. Захарова, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Х. Александрова), принципы организации образовательных систем, направленных на развитие субъектности (В. Давыдов, И.В. Дубровина), специфика субъектности педагога (Е.Н. Волокова, Т. Маркелова) и др.

Целью данной статьи является уточнение сущности понятия «субъектность студента», рассмотрение его макрокомпонентов и проявлений.

Исследование сущности понятия «субъектность студента» состояло из двух этапов. На первом этапе был осуществлен поиск, анализ и систематизация теоретического материала по проблеме исследования.

На втором этапе на основе кластерно-семантического анализа понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента» были сформированы макрокомпоненты субъектности студента.

Анализ литературы показывает, что большинство исследователей под субъектом понимают индивида как источник познания и преобразования действительности; носителя активности и осуществляющий изменение в других людях и в себе самом (А.В. Петровский [1], С.Ю. Головин [2], Г.М. Коджаспирова [3], Н.И. Коныхов [4]).

Таким образом, понятие «субъект» рассматривается как носитель активности; тот, кто эффективно и творчески выполняет определенную деятельность; человек, наделенный способностью к сознательной саморегуляции и саморазвитию в этой деятельности.

Педагогический словарь Г.М. Коджаспировой [3] трактует субъектность как способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни.

Определение субъектности дает в своих исследованиях О.А. Ленглер: «Субъектность – это интегральное качество личности проявляется в ценностно-смысловой самоорганизации действий, и осознанной саморегуляции, приводящее к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности» [5].

И.Ю. Кузнецова, также утверждает, что под субъектностью следует понимать интегральное качество личности, проявляющееся в таких атрибутивных характеристиках, как активность, сознательность, способность к целеполаганию и рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, инициативность, способность к саморазвитию [6].

Итак, субъектность является интегрированным качеством личности, которое приводит к изменению внутреннего «Я» и окружающей действительности посредством активной и самостоятельной деятельности.

В литературе встречаются разнообразные определения субъектности студента. Так, Л.Г. Пак под субъектностью студента понимает базис социализации

студента в образовательном процессе вуза, который является координатором жизнедеятельности будущего специалиста и выступает организатором его дальнейшего самосовершенствования в личном и социальном планах [7].

Некоторые исследователи (Ф.Г. Мухаметзянова, Р.А. Зайнутдинов) рассматривают субъектность студента как качество человека, в котором реализуется важнейшая интенция личности студента быть субъектом деятельности, т.е. стремление к проявлению и реализации себя как в различных пространствах [8].

В целом, анализ и обобщение результатов исследований субъектности позволяет выделить сущностные особенности этого феномена и показывает, что субъектность студента следует понимать как: интегративное личностное качество, высшую форму регуляции деятельности и процесса личностно-профессионального развития, предпосылку успешного освоения профессиональной деятельности и непрерывного личностно-профессионального саморазвития и самореализации будущего специалиста. В данной работе понятие «субъектности студента» рассматривается как интегративное личностное качество студента, которое характеризуется активностью студента, прежде всего, внутренней направленностью на себя, то есть определением целей, задач, формирование мотивов деятельности и др., а также направленностью на внешний мир, которая определяется в готовности принимать правильные решения в нестандартных жизненных ситуациях.

Второй этап исследования заключался в кластерно-семантическом анализе. В результате кластерно-семантического анализа определений понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента» были выделены их смысловые компоненты. Например: по субъекту были выделены следующие формулировки: автономность, активность, самостоятельность, контроль собственных желаний, индивид, интегральная характеристика личности, источник познания и преобразования действительности, конкретный носитель предметно-практической деятельности, мыслитель, осознание себя как существа, сознательно действующее существо, субъект деятельности сознания, творец деятельности, человек на высшем уровне активности.

Кластерно-семантический анализ полученных смысловых компонентов позволил сформировать 2 кластера: «Направленность на себя», «Направленность на внешний мир» (см. рис. 1).

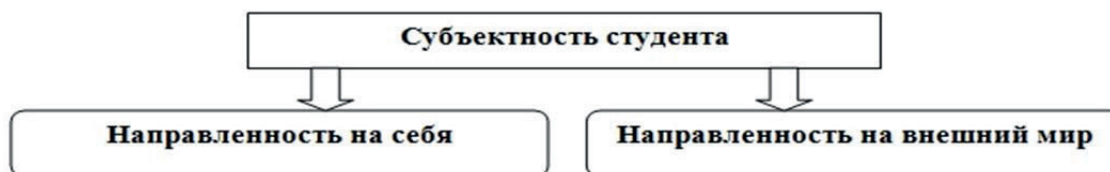


Рис. 1. Макрокомпоненты субъектности студента

В психологии направленность личности понимается как иерархическая организованная система образований, которая ориентируется на деятельность и проявляется в содержательных характеристиках человека (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев).

Направленность личности – свойство личности, которая проявляется в ее субъективном отношении к обществу, другим людям, себе (А.Ф. Лазурский).

Опираясь на определения ученых, мы сформировали перечень проявлений для каждого макрокомпонента. В результате было получено 72 формулировок проявлений, причем некоторые из них характеризовали и макрокомпонент «Направленность на себя», и макрокомпонент «Направленность на внешний мир».

Ниже показаны примеры формулировок проявлений из полученного перечня, в скобках стоят номера выделенных макрокомпонентов:

- четко формулирует желаемую цель (1);
- проводит самоанализ и самокритику после проведенной работы (деятельности) (1);
- определяет свои личностные и профессиональные качества (1);
- самостоятельно работает над своими ошибками (1, 2);
- развивает свой духовно-нравственный мир (1);
- оценивает свои возможности при выполнении определенной деятельности (1, 2);
- планирует свое дальнейшее обучение (1, 2);
- прогнозирует ожидаемый результат (1, 2);
- контролирует свои эмоции (2);
- рассматривает нестандартные пути для решения поставленных задач (1, 2);
- посещает библиотеку, театр, спортивный зал для развития личностных и профессиональных качеств (2);
- проявляет толерантность в общении с другими людьми (2);
- анализирует результаты своей деятельности (1, 2);
- адекватно оценивает свои достоинства и недостатки (1, 2);
- достигает цели в зависимости от своих индивидуальных возможностей (2);
- принимает решения в нестандартных жизненных ситуациях (2);
- осваивает новые виды и формы профессиональной деятельности (1, 2).

Таким образом, субъектность студента понимается как система ценностно-смысловых отношений будущего педагога к креативному социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности. В данном исследовании мы придерживаемся положения о том, что важнейшей функцией профессионального образования является стимулирование самосовершенствования студента, его самопреобразования для решения задач усложняющейся креативной социокультурной образовательной практики, когда студент на всех этапах профессиональной подготовки выступает как самоорганизующийся субъект жизнедеятельности.

Ведущими факторами становления субъектности студента являются рефлексия как осмысление своей профессиональной деятельности, самооценка как оформление профессиональных смыслов в ценности и самосознание как способность к произвольности профессиональной деятельности и поведения.

Библиографический список

1. *Краткий психологический словарь*. Редактор-составитель Л.А. Карпенко; Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Головин С.Ю. *Словарь практического психолога*. Минск, 1998.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва, 2003.
4. Конюхов Н.И. *Словарь-справочник по психологии*. Москва, 1996.
5. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы. *Молодой ученый*. 2012; 11: 440 – 442.
6. Кузнецова И.Ю. *Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации*: монография. Под научной редакцией Л.Н. Вавиловой. Кемерово, 2014.
7. Пак Л.Г. Субъектность как базис социализации студента в образовательном процессе вуза. *Наука и школа*. 2010; 3: 94 – 96.
8. Мухаметзянова Ф.Г., Зайнутдинов Р.А. Субъектность студента как условие подготовки компетентного педагога-психолога в негосударственном вузе. *Казанский педагогический журнал*. 2007; 3: 49 – 57.

References

1. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Redaktor-sostavitel' L.A. Karpenko; Pod obshej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2 izd., rassh., ispr. i dop. Rostov-na-Donu, 1999.
2. Golovin S.Yu. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Minsk, 1998.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva, 2003.
4. Konyuhov N.I. *Slovar'-spravochnik po psihologii*. Moskva, 1996.
5. Lengler O.A. Sub'ektnost' cheloveka: psihologo-pedagogicheskie osnovy. *Molodoy uchenyy*. 2012; 11: 440 – 442.
6. Kuznetsova I.Yu. *Razvitiye sub'ektnoj pozicii pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii*: monografiya. Pod nauchnoj redakciej L.N. Vavilovoy. Kemerovo, 2014.
7. Pak L.G. Sub'ektnost' kak bazis socializacii studenta v obrazovatel'nom processe vuza. *Nauka i shkola*. 2010; 3: 94 – 96.
8. Muxametzyanova F.G., Zaynutdinov R.A. Sub'ektnost' studenta kak uslovie podgotovki kompetentnogo pedagoga-psihologa v negosudarstvennom vuze. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 3: 49 – 57.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 378

Kodoeva A.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), Head of the Planning and Quality Control Department of the Educational Process and Practice of the Educational Department, Kaliningrad Branch of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Kaliningrad, Russia),*
E-mail: arinakodoeva@yandex.ru

MANAGEMENT OF ADAPTATION OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article studies the process of adaptation management of students of the Ministry of internal Affairs in the context of solving problems of professional and personal development of future specialists. In the process of adaptation, there is a comparison of the values of the individual with the values of the group interacting with each other. The adaptation of a person is inherent in the mechanism of conscious self-regulation, including in the field of mastering the basics of professional activity. Distinctive qualities of a person are formed when overcoming obstacles arising in various spheres and determine the characteristics of character and behavior. The whole process of adaptation is greatly influenced by such conditions as psychological readiness for training, psychological comfort in the new educational team. The author concludes that mental adaptation largely depends on a person's perception of the surrounding reality.

Key words: adaptation, cadet, university, future law enforcement specialist.

А.Ч. Кодоева, канд. филол. наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела, Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации,
E-mail: arinakodoeva@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ

В статье изучен процесс управления адаптацией курсантов вузов МВД РФ в контексте решения задач профессионально-личностного развития будущих специалистов. В процессе адаптации происходит сопоставление ценностей личности с ценностями группы, взаимодействующих между собой. Адаптации личности присущ механизм сознательного саморегулирования, в том числе в сфере овладения основами профессиональной деятельности. Отличительные качества личности формируются при преодолении препятствий, возникающих в различных сферах и определяют особенности характера и поведения. На весь процесс адаптации оказывают огромное влияние такие условия, как психологическая готовность к обучению, психологический комфорт в новом учебном коллективе. Автором был сделан вывод о том, что психическая адаптация во многом зависит от восприятия человеком окружающей действительности.

Ключевые слова: адаптация, курсант, вуз, будущий специалист правоохранительных органов.

В современной психолого-педагогической литературе встречается большое количество определений по проблеме адаптации, все они различны и отражают взгляды исследователей на социологические, психологические, педагогические, профессиональные механизмы действия; точку зрения, позицию, с которой ученые рассматривают конкретный вид адаптации, сферу, в которой эта адаптация происходит; ее границы.

В современной литературе дано следующее определение: «адаптация (позднелатинское *adaptatio* — прилаживаю, приспособляю, от латинского *adapto* — приспособляю) — процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды» [1, с. 216].

С.А. Рунова, исследовав ряд междисциплинарных источников по проблеме адаптации, сделала вывод, что понятие адаптации используется в «широкой» и «узкой» трактовках. В биологическом аспекте «широкая» трактовка — это «приспособление организма к условиям среды», при котором организм и среда обитания оказывают взаимное действие друг на друга. «Узкая» трактовка состоит в том, что рассматриваются лишь «внутренние компоненты и структуры активной подсистемы», причем их изменения не зависят от внешних воздействий среды обитания и носят реактивный характер [2, с. 184].

В процессе адаптации происходит сопоставление ценностей личности с ценностями группы, взаимодействующих между собой. По мнению А.А. Налчаджян, «адаптация — это состояние, в котором потребности индивида с одной стороны и требования среды — с другой, полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом, природной и социальной средой. Кроме того, это и процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается» [3, с. 10].

Из вышесказанного следует, что адаптации личности присущ механизм сознательного саморегулирования, в том числе в сфере овладения основами профессиональной деятельности. Отличительные качества личности формируются при преодолении препятствий, возникающих в различных сферах и определяют особенности характера и поведения.

В вузе все общеобразовательные задачи имеют профессиональную направленность. Обучение строится по следующему принципу: курсанты интересуются и активно относятся к изучению предметного материала. Специфика вузовского обучения состоит в том, что курсанту приходится проводить «поиски» необходимого материала, в процессе которых происходит формирование самостоятельности, собственного взгляда на определенные учебные вопросы. Деятельность курсанта разнообразна, но весомую роль в ней занимает профессиональное самообразование. Важным условием для включения в профессиональную деятельность является заинтересованность в собственной деятельности, чему способствуют условия, воздействующие на потребностно-мотивационную сферу курсантов.

Что касается рассмотрения адаптации к условиям обучения в новом учебном заведении профессиональной направленности, то ее невозможно рассмотреть полностью, если не учитывать учебный (дидактический) компонент.

Учебные проблемы, возникающие у курсантов, обусловлены изменением формы организации обучения. В отличие от школьного обучения, на занятиях в вузе, как правило, нет чередования различных способов деятельности, спо-

собствующих концентрации внимания. Контроль успеваемости производится по прошествии определенных временных промежутков. Основная роль отводится самостоятельной работе курсантов. На занятиях определенных видов практически отсутствует руководство со стороны преподавателя. Для успешной дидактической (учебной) адаптации первокурснику необходимо обладать определенным запасом знаний и умений по изучаемым предметам, гибким мышлением, хорошо развитым уровнем познавательной самостоятельности, умением самостоятельно работать с различными источниками, перерабатывать большой объем информации, бегло читать, конспектировать и т. п. «Дидактическая адаптация — комплексный динамический процесс приобщения студента к условиям вуза, в результате которого он становится субъектом новых видов деятельности, связанных с появлением новых форм обучения, приобретает возможности оптимального выполнения своих функций в условиях более интенсивного умственного труда, большего объема получаемой информации» [4, с. 30].

Таким образом, можно сделать вывод, что успешная психическая адаптация влияет на эффективность учебной деятельности.

С.А. Рунова выделила аспекты, лежащие в основе процесса социально — профессиональной адаптации у различных ученых:

1. Медико-педагогический аспект. Социально-профессиональная адаптация — «это процесс и результат приспособления организма индивида и его психики к условиям профессиональной деятельности и общения».

2. Психолого-педагогический аспект. Социально-профессиональная адаптация — «это процесс социализации индивида в труде и результат этого процесса».

3. Социологический аспект. Социально-профессиональная адаптация «рассматривается как особенность жизненного пути молодого человека, совпадающего с окончанием обучения ... и началом профессиональной трудовой деятельности».

Социально-психологическая адаптация проявляется в следующих аспектах жизни человека: профессиональное самоопределение; сформированность социально значимых способностей; положение в коллективе, социальный статус; особенности характера и личностные качества. В рамках нашего исследования социально-психологическая адаптация интересна в силу необходимости изучения личностных особенностей курсантов, которые определяют успешность в профессиональной деятельности.

Адаптацию студентов (курсантов) П.А. Просекий определяет как «активное творческое приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности» [5, с. 124].

Среди исследователей процесса адаптации до сих пор нет единой точки зрения относительно определения видов адаптации. Приведем несколько классификаций:

В зависимости от стратегии А.А. Налчаджян выделяет следующие виды адаптации:

1. Активная адаптация (происходит в процессе частичного или полного преодоления проблемной ситуации, в результате чего наблюдаются, как правило, позитивные изменения).

2. Пассивная адаптация (происходит уход от проблемной ситуации с наименьшим ожиданием благоприятных условий; изменения, которые происходят с личностью, не способствуют ее дальнейшему развитию).

3. Приспособленческая адаптация (привыкание к проблемной ситуации происходит за счет изменения своего отношения к этой ситуации).

Ряд авторов, занимавшихся исследованием учебно-профессиональной адаптации, выделяют следующие виды: адаптация к вузу как процесс изначального приобщения студента к новой социальной роли в её главных признаках и функциях; адаптация к курсу, так как на каждом курсе появляются новые дисциплины, педагоги, формы учебно-воспитательного процесса и т. д.; адаптация к профессии в вузе; профессиональная адаптация молодого специалиста на про-

изводстве в условиях самостоятельной работы. Также выделяют позитивную и негативную, добровольную и вынужденную адаптацию.

Итак, анализируя развитие понятия «адаптация» в психолого-педагогическом контексте применительно к специфике вузовского обучения курсантов, мы выяснили, что эта проблема является более широкой, а также носит междисциплинарный характер. Педагогика рассматривает адаптацию с профессиональных позиций как компонент системы профессиональной ориентации и необходимый элемент формирования профессиональной устойчивости. На весь процесс адаптации оказывают огромное влияние такие условия, как психологическая готовность к обучению, психологический комфорт в новом учебном коллективе, то есть можно сказать, что от восприятия человеком окружающей действительности зависит психическая адаптация. При рассмотрении адаптации к новым условиям обучения, для устранения проблем учебного характера важно учитывать дидактический компонент.

Библиографический список

1. Байдак В.Ю. *Содержание и методика адаптационной подготовки студентов-курсантов математических специальностей вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2000.
2. Рунова С.А. *Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2001.
3. Налчаджян А.А. *Социально-психическая адаптация личности*. Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988.
4. Налчаджян А.А. *Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии*. Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988.
5. Просяцкий В.А. *Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе. Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации*. Минск, 1976.

References

1. Bajdak V.Yu. *Soderzhanie i metodika adaptacionnoj podgotovki studentov-kursantov matematicheskikh special'nostej vuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2000.
2. Runova S.A. *Social'no-professional'naya adaptaciya studentov pervogo kursa k usloviyam pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bryansk, 2001.
3. Nalchadzhyan A.A. *Social'no-psihicheskaya adaptaciya lichnosti*. Erevan: Izdatel'stvo AN ArmSSR, 1988.
4. Nalchadzhyan A.A. *Social'no-psihicheskaya adaptaciya lichnosti: formy, mehanizmy i strategii*. Erevan: Izdatel'stvo AN ArmSSR, 1988.
5. Proseckij V.A. *Psihologicheskie osobennosti adaptacii studentov novogo priema k usloviyam obucheniya v vuze. Kompleksnaya problema proforientacii, adaptacii i povysheniya kvalifikacii*. Minsk, 1976.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 371

Korobkova V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Legal and Socio-Pedagogical Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: vkorobkova@mail.ru

THE SYSTEM OF TRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SPHERE TO WORK WITH THE FAMILY IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE (WITH REFERENCE TO PERM REGION). The article is dedicated to a problem of training specialists to solve the problem of development of educational potential of the family in the open educational space. The purpose of the presented work is to reveal the contents of the program of training specialists to work with the family, which, on the one hand, is based on special training activities and is built into the system of regional measures to support family education, on the other hand. The article presents an analysis of five stages of training and mechanisms of their implementation in the open educational space of Perm Region. The article describes the quantitative results of the system training of participants of the project "Parent Universities" to implement the concept of development of educational potential of the family.

Key word: Prevention of family problems, training of specialists to work with family, open educational space, development of educational potential of family.

В.В. Коробкова, канд. пед. наук, доц., декан факультета правового и социально-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, E-mail: vkorobkova@mail.ru

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРМСКОГО КРАЯ)

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов к решению проблемы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве. Цель представленной работы – раскрыть содержание программы подготовки специалистов к работе с семьей, особенностью которой является то, что она, с одной стороны, основывается на специальных обучающих мероприятиях, с другой стороны – встроена в систему Краевых мероприятий по поддержке семейного воспитания. В статье представлен анализ пяти этапов подготовки специалистов и механизмов их реализации в открытом образовательном пространстве Пермского края. Описаны количественные результаты системной подготовки участников проекта «Родительские университеты» к реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи.

Ключевые слова: профилактика семейного неблагополучия, подготовка специалистов к работе с семьей, открытое образовательное пространство, развитие воспитательного потенциала семьи.

С целью профилактики детского и семейного неблагополучия в Пермском крае реализуется концепция развития воспитательного потенциала семьи и созданы специальные организационно-педагогические условия, позволяющие на региональном уровне эффективно обеспечивать этот процесс [1]. Основной функцией организационно-педагогических условий на уровне региона является организация таких мер взаимодействия разных институтов открытого образовательного пространства, которые обеспечивают целенаправленное управление процессом сопровождения и поддержки воспитатель-

ной функции семьи целого региона. В связи с этим данная группа условий включает в себя следующие:

- 1) *межведомственное и межсекторное взаимодействие в решении проблем развития воспитательного потенциала семьи при разработке семейной политики региона (целевой региональной программы);*
- 2) *наличие организационной и нормативно-правовой базы для социального партнерства (государство, семья, НКО, бизнес др.) в сфере развития воспитательного потенциала семьи;*

3) *научно-педагогическое сопровождение региональных СМИ в аспекте развития воспитательного потенциала семьи;*

4) *наличие системы подготовки специалистов, работающих с семьей по программам, направленным на развитие воспитательного потенциала современной семьи* [2].

Целью данной статьи является рассмотрение четвертого условия (п. 4) и раскрытия принципов, содержания и этапов организации подготовки и повышения квалификации специалистов, взаимодействующих с семьей.

В настоящее время государством и обществом сформулирован социальный заказ на подготовку специалистов, имеющих психолого-педагогическую готовность профессионально оказывать помощь и педагогическую поддержку родителям и детям. Данный заказ определен в ряде нормативно-правовых документах, программах и является одной из приоритетных задач «Десятилетия детства» (Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240).

Реализуя межведомственный принцип обеспечения процесса родительского образования, к числу специалистов, реализующих процесс развития воспитательного потенциала семьи, мы относим не только работников *системы образования* (детских садов, школ, учреждений дополнительного образования, клубы по месту жительства, сузсы и вузы), но и учреждений, имеющих потенциал для воспитательной деятельности и взаимодействующих с семьей. К ним относятся: *учреждения культуры и здравоохранения* (детские театры, библиотеки, кинотеатры; детские поликлиники; женские консультации; родильные дома); *социально ориентированные некоммерческие общественные организации* (автономные некоммерческие организации; детские и молодежные общественные объединения; родительские клубы); *центры социальной и психолого-педагогической помощи семье и детям; учреждения ЗАГС; комиссии по делам несовершеннолетних* [3].

Опираясь на положения андрагогического подхода к процессу развития воспитательного потенциала семьи, следует отметить особую роль такого специалиста по отношению к родителям и детям с позиций непрерывного образования взрослых: он выступает как андрога, важнейшим показателем профессионализма которого будет являться способность, в зависимости от конкретных задач, интегрировать в своей деятельности три ролевые позиции – *«носителя знаний»* (специалист, профессионал в области семейного воспитания); *«передающего знания»* (лектор, преподаватель, наставник детей и взрослых); *«поддерживающего активность детей и взрослых»* (тьютер, фасилитатор, модератор), что требует иной организации подготовки специалистов и отбора содержания программ повышения квалификации.

Учитывая данное положение, для достижения эффективного результата поставленной цели реализации подготовки специалистов, взаимодействующих с семьей, заключается не только в проведении традиционных курсов повышения квалификации, но и в особой системе практического, межведомственного сопровождения деятельности специалистов по вопросам родительского образования.

Данная система синергетически встроена в общую концепцию поддержки семей с детьми в Пермском крае: проведение Краевых форумов, научно-практических конференций, конкурсов семейной тематики и т.п.

Системообразующим звеном подготовки специалистов является проект «Родительские университеты», который реализуется в рамках Государственной программы «Семья и дети Пермского края» при поддержке Министерства социального развития Пермского края и направлен на повышение профессиональной компетентности специалистов системы образования, здравоохранения и культуры по вопросам выстраивания конструктивных детско-родительских отношений, соблюдения прав детей в семье, сохранения семейных традиций, психологии детского возраста и другим вопросам воспитания и создания благоприятной среды для развития ребенка в семье.

В рамках проекта, с одной стороны, разработана и реализуется программа специальных обучающих мероприятий «Современные технологии родительского образования», с другой стороны – участники проекта вовлечены в систему Краевых мероприятий.

Так, например, понимая важность механизма «заражения» (новыми идеями, эмоционально-положительной атмосферой и эффективным результатом работы) *на начальном этапе* проекта, все его участники приглашаются на Форум Клубов молодых семей Пермского края и знакомятся с теми специалистами, которые в недавнем прошлом получили опыт работы в «Родительских университетах», а на форуме делятся новыми замыслами и находками в своей практической деятельности.

На втором этапе – организована специальная программа занятий, обеспеченная методическим сопровождением развития профессиональной компетентности специалистов с учетом современных подходов к работе с семьей и специфики современных методов и форм обучения взрослых, стимулирующей их позитивную мотивацию к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию в области поддержки семейного воспитания.

Занятия по программе организуются в соответствии с современными технологиями компетентностного обучения: деловые игры, решения педагогических задач, проектные методы, дискуссионные технологии, тренинги, семинары, стажировки, деловые игры, работа проблемно-ориентированных групп. Данные методы работы повышают активность слушателей и способствуют более эффективному освоению предъявленного к изучению материала.

Состав преподавателей включает высококвалифицированных преподавателей кафедры социальной педагогики ПГГПУ, кафедры теоретической и прикладной психологии ПГГПУ, занимающихся исследованиями в области семьи и детства, а так же представителей НКО и других специалистов-практиков, эффективно реализующих проекты родительского образования в Пермском крае.

Программа обучающих мероприятий включает изучение и освоение авторских инновационных технологий: развития воспитательного потенциала современной семьи и поддержки ее социально-педагогической самоорганизации [4]; партнерского взаимодействия с родителями [5]; создания семейных и родительских клубов; интеграции формального и неформального образования родителей, детей и молодежи по формированию ценностного отношения к семье [5]; взаимодействия родителей с ребенком на принципах педагогической поддержки детской одаренности [5]; работа с неблагополучной семьей [1]; сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ; профилактики деструктивного поведения детей и подростков; гендерный подход в работе с родителями [6].

На третьем этапе все специалисты, участвующие в «Родительских университетах», разрабатывают и реализуют проекты по созданию семейного клуба и работы с родителями и детьми по формированию ценностного отношения к семье на основе знаний и практик, полученных в процессе занятий по программе «Современные технологии родительского образования».

На этом этапе все специалисты обеспечивают научно-педагогическим сопровождением создания и реализации проекта по работе с семьей. В качестве научных консультантов/тьюторов в процессе доработки (корректировке) и реализации программ (проектов) выступает научно-преподавательский коллектив кафедры социальной педагогики ПГГПУ. Это позволяет консолидировать научно-методические разработки кафедры социальной педагогики и практический опыт специалистов по сопровождению семьи в конкретных программах и проектах, реализующихся в социально-педагогической сфере на территории всех муниципальных образований Пермского края.

Четвертый этап проекта – участие в научно-практической конференции «Развитие воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве Пермского края», где специалисты знакомятся с новейшими теоретическими разработками исследователей в области педагогики и психологии семьи, а также представляют результаты своей деятельности и обмениваются опытом работы в результате апробированных проектов на базе своих учреждений. Данный этап помогает участникам проекта «Родительские университеты» провести рефлексию проделанной работы, найти единомышленников среди специалистов разных ведомств и территорий, получить экспертное заключение от преподавателей кафедры социальной педагогики и руководителей учреждений о достоинствах реализуемых проектов и способах их совершенствования.

Пятым этапом участия в проекте «Родительские университеты» является организованный в Пермском крае «Конкурс программ (проектов), профилактики детского и семейного неблагополучия», который проходит по следующим номинациям:

1. «Социальное партнерство: ДОО и семья» (для воспитателей дошкольных образовательных организаций Пермского края).
2. «Психолого-педагогическая поддержка развития воспитательного потенциала семьи» (для психологов, социальных педагогов, логопедов образовательных организаций Пермского края).
3. «Служба социально-психолого-педагогического сопровождения семьи» (для директоров, зам. директоров, заведующих, методистов образовательных организаций и учреждений здравоохранения, культуры Пермского края, ЗАГСа и сотрудников КЛДН).
4. «Учитель – родителю» (для учителей и педагогов образовательных организаций Пермского края).

В каждой номинации эксперты присуждают участникам конкурса дипломы и грамоты, поддержав успешность большого количества специалистов в своих начинаниях по работе с родителями, тем самым повысив их внутреннюю мотивацию к продолжению этой деятельности по окончании реализации проекта.

Вручение дипломов, грамот и сертификатов участникам конкурса проходит на Краевом Семейном форуме – ярком и содержательном мероприятии, которое является ключевым событием года для всех руководителей и специалистов, занимающихся поддержкой воспитательной функции семьи. На Форуме происходит не только награждение, но и новая возможность посетить разные мероприятия и площадки, на которых можно познакомиться с современными подходами в сфере родительского образования. Так, например, на Форуме 2018 года, специально для участников проекта «Родительские университеты» были презентованы методические материалы-кейсы работы с родителями по актуальным проблемам семейного воспитания: основы конструктивного общения родителей с ребенком; адаптация ребенка к школе; учебная мотивация; трудности в обучении; поддержка детской одаренности; «травля» ребенка в школе; профилактика компьютерной зависимости и т.п.

Кейсы подготовлены преподавателями ПГГПУ по заказу Министерства образования Пермского края для учреждений образования и включают в себя:

- 1) методические рекомендации для специалистов;
- 2) сценарии контактных встреч с родителями;

3) материалы для самообразования по вопросам семейного воспитания и психолого-педагогических основ конструктивного взаимодействия родителей с детьми.

Ежегодным **итогом проекта «Родительские университеты»**, который реализуется уже на протяжении 5 лет становится:

1) подготовка более 50-ти специалистов к работе с родителями в современных реалиях социально-педагогической практики;

2) реализация 50-ти проектов в учреждениях различных ведомств (детских садах, школах, больницах, библиотеках и т.д.), с охватом деятельности более 2000 семей с детьми;

3) создание 50-ти новых семейных клубов, обеспечивающих системную, неформальную эффективную работу с родителями и развитие воспитательного потенциала их семей;

4) выпуск учебно-методического пособия «Современные технологии родительского образования», в содержание которого включены доклады участников конференции, программы победителей Конкурса программ, советы психолога родителям, информация об учреждениях,

оказывающих помощь семьям с детьми, сценарные разработки [7; 8; 9].

Таким образом, система подготовки специалистов к работе с родителями позволяет включать все новых и новых профессионалов в реализацию концепции развития воспитательного потенциала семьи, организовывать в муниципалитетах межведомственные группы заинтересованных в данной работе специалистов, эффективно решающих вопросы профилактики детского и семейного неблагополучия в Пермском крае.

Важно отметить, что содержание концепции развития воспитательного потенциала семьи отражено в системе подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы в условиях вуза (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет). В частности, в преподавании курсов «Семьеведение», «Методика работы социального педагога с семьей», «Комплексная поддержка молодой семьи» для бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика» и «Организация работы с молодежью», а также в курсе «Развитие воспитательного потенциала семьи» для магистров всех профилей направления 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование».

Библиографический список

1. Коробкова В.В. *Концепция развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве*: монография. Пермь, 2013.
2. Коробкова В.В., Метлякова Л.А. Педагогические условия реализации модели развития воспитательного потенциала современной семьи. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. 2016; 1: 48.
3. Коробкова В.В. Сущность понятия открытого образовательного пространства в контексте развития воспитательного потенциала семьи. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2017; (2-1): 147 – 153.
4. Коробкова В.В. *Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика*: учебно-методическое пособие. Пермь, 2011.
5. *Педагогические технологии развития воспитательного потенциала современной семьи в учреждениях образования*: коллективная монография. С.Ю. Галиева и др.; науч. ред.: В.В. Коробкова. Пермь: ПГГПУ, 2013.
6. Горошенкина Е.А. О необходимости внедрения гендерного подхода к работе с родителями в практику образовательных организаций. Горошенкина Е.А., Коробкова В.В., Якина Ю.И. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 3: 287 – 294.
7. *Современные технологии родительского образования*: методическое пособие. Редакция: В.В. Коробкова (науч. ред.), Ю.И. Якина. Пермь: ПГГПУ, 2015.
8. *Современные технологии родительского образования*: учебно-методическое пособие. Коробкова В.В., Метлякова Л.А., Самбикина О.С., Якина Ю.И.; редакционная коллегия: Коробкова В.В. (науч. ред.), Якина Ю.И. (отв. за выпуск); 2-е изд., доп. и перераб. Пермь: ПГГПУ, 2016.
9. *Современные технологии родительского образования*: учебно-методическое пособие. Коробкова В.В., Метлякова Л.А., Якина Ю.И. и др. Пермь: ПГГПУ, 2017.
10. Иосипенко С.Ю., Принципы и педагогические условия развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении. Иосипенко С.Ю., Коробкова В.В. *European Social Science Journal*. 2012; № 1 (17): 42 – 48.

References

1. Korobkova V.V. *Koncepciya razvitiya vospitatel'nogo potentsiala sem'i v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve*: monografiya. Perm', 2013.
2. Korobkova V.V., Metlyakova L.A. Pedagogicheskie usloviya realizacii modeli razvitiya vospitatel'nogo potentsiala sovremennoj sem'i. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2016; 1: 48.
3. Korobkova V.V. Sushnost' ponyatiya otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva v kontekste razvitiya vospitatel'nogo potentsiala sem'i. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*. 2017; (2-1): 147 – 153.
4. Korobkova V.V. *Vospitatel'nyj potentsial sovremennoj sem'i: strukturno-komponentnyj analiz i diagnostika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Perm', 2011.
5. *Pedagogicheskie tehnologii razvitiya vospitatel'nogo potentsiala sovremennoj sem'i v uchrezhdeniyah obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. S.Yu. Galieva i dr.; nauch. red.: V.V. Korobkova. Perm': PGGPU, 2013.
6. Goroshenkina E.A. O neobходимости vnedreniya gendernogo podhoda k rabote s roditel'yami v praktiku obrazovatel'nyh organizacij. Goroshenkina E.A., Korobkova V.V., Yakina Yu.I. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 3: 287 – 294.
7. *Sovremennye tehnologii roditel'skogo obrazovaniya*: metodicheskoe posobie. Redkollegiya: V.V. Korobkova (nauch. red.), Yu.I. Yakina. Perm': PGGPU, 2015.
8. *Sovremennye tehnologii roditel'skogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Korobkova V.V., Metlyakova L.A., Sambikina O.S., Yakina Yu.I.; redakcionnaya kollegiya: Korobkova V.V. (nauch. red.), Yakina Yu.I. (otv. za vypusk); 2-e izd., dop. i pererab. Perm': PGGPU, 2016.
9. *Sovremennye tehnologii roditel'skogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Korobkova V.V., Metlyakova L.A., Yakina Yu.I. i dr. Perm': PGGPU, 2017.
10. Iosipenko S.Yu., Principy i pedagogicheskie usloviya razvitiya vospitatel'nogo potentsiala semej, nahodyaschihsya v social'no opasnom polozhenii. Iosipenko S.Yu., Korobkova V.V. *European Social Science Journal*. 2012; № 1 (17): 42 – 48.

Статья поступила в редакцию 15.01.19

УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Koroleva Yu.V., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Timchuk E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

REGIONAL COMPONENT AS ONE OF THE ASPECTS OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY WITH REGARD TO A FOREIGN LANGUAGE. In modern society a foreign language especially English is getting more importance as a result changing the whole paradigm of education. Actually a good specialist of engineering sphere should master a foreign language communicative competence for his professional relevance and development. Technical universities try to work in accordance with the society demands, making up effective approaches and methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university. For perfecting students' speech activity it is recommended to use elements of a regional material that will broaden opportunities for development of their communicative competence. The use of the Kuban component at lessons will facilitate the perfection of students' practical skills, development of their cultural level and solving instructive tasks.

Key words: competence, education, foreign language communicative competence, methods of teaching, Kuban component, approach, development.

О.Н. Лихачева, канд. филол. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Ю.В. Королева, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Е.В. Тымчук, д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном обществе иностранный язык, в особенности английский, приобретает все большую значимость, как следствие, меняя парадигму образования в целом. Реалии таковы, что качественный специалист инженерной сферы должен владеть иноязычной коммуникативной компетенцией для своего профессионального соответствия и развития. Технические университеты пытаются удовлетворять запросам общества, разрабатывая эффективные подходы и методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Для совершенствования речевой деятельности студентов рекомендуется использовать элементы регионального материала, которые расширяют возможности для развития их коммуникативной компетенции. Использование кубановедческого компонента на занятиях будет способствовать совершенствованию практических навыков студентов, повышению их общего культурного уровня и решению воспитательных задач.

Ключевые слова: компетенция, образование, иноязычная коммуникативная компетенция, методика преподавания, кубановедение, подход, развитие.

В настоящее время региональному компоненту уделяется особое внимание, и это направление по праву можно считать одним из современных в методике преподавания английского языка. Это происходит потому, что местный материал востребован в связи с развитием регионов, а с другой стороны, его использование на занятиях способствует воспитанию чувства патриотизма, гордости за свою малую родину, развитию нравственных и культурных ценностей. Кроме того, закрепляются языковые и речевые навыки, отрабатываются различные виды речевой деятельности в сфере английского языка.

Одним из основных программных требований к овладению иностранным языком является коммуникативная направленность, т. е. умение говорить, общаться на иностранном языке. Говорение как вид речевой деятельности в силу этого факта является приоритетным при обучении иностранному языку. Однако не стоит забывать и о других видах речевой деятельности, без которых невозможна полноценная коммуникация [1; 2]. Таким образом, каждое упражнение, обеспечивая мотивацию говорения, должно стимулировать познавательную деятельность студентов, побуждать у них интерес к знаниям. Эффективный процесс обучения невозможен без мотивационной составляющей, а региональный материал на английском языке служит одним из основных аспектов её формирования [3].

В соответствии со всем вышесказанным и используя кубановедческий материал, мы предлагаем комплекс упражнений по закреплению навыков говорения на среднем этапе владения английским языком. Для начала студентам предлагаются несложные речевые упражнения для развития монологической речи. 1) Письменно задается ключевая фраза, и студентов просят отреагировать на нее в количестве 1 – 2 предложений. Это простое задание, предполагается использование кубановедческой лексики и простых грамматических конструкций. Предложения могут быть о Кубани, её заводах и фабриках, промышленности Краснодар и пр. 2) Предлагается ситуация, и студентам нужно отреагировать на нее с использованием речевых образцов и клише. Используется местный фактический материал и доступные грамматические конструкции. Например, иностранные туристы прилетают в Краснодарский аэропорт и хотят заказать экскурсию по городу или снять номер в отеле. 3) Студентам предлагается короткое высказывание на прослушивание, затем их просят поддержать или опровергнуть мнение говорящего в 5 – 6 предложениях. Высказывание покрывает местные достопримечательности. Студентам предлагается ситуация и им нужно ответить развернуто на несколько вопросов. Ответ должен содержать не менее 10 – 12 предложений. Тематика может охватывать историю становления Кубани, развитие технического образования в регионе, характеристику местного инженерного спектра [4].

Далее уместно использование упражнений диалогического характера. 1) Студентам предлагается учебная ситуация, и они должны разыграть её, используя изученные ранее лексические и грамматические единицы и конструкции с учетом регионального материала. Например, ситуация в кафе в университете, знакомство, в магазине и многие другие повседневные ситуации общения. 2) Студентам предлагается прослушать короткий текст на кубановедческую тематику и вступить в беседу с диктором, покрывая базовую мысль и содержание текста в размере 5 – 6 предложений. В данном случае можно пройти по достопримечательностям Краснодара и Сочи, некоторым несложным историческим фактам, развитию промышленного и аграрного секторов, базовые промышленные предприятия региона. 3) Студентам предлагается прослушать лекцию и обсудить с лектором ключевые моменты. При этом студенты могут задавать вопросы лектору, соглашаться с ним или нет, аргументируя свое мнение. Лекция может рассматривать традиции и праздники региона. Затем, по нашему мнению, целесообразно расширить диалог, превратив его в обсуждение или дискуссию. Спектр обсуждаемых тем также посвящен кубановедческой информации. В качестве об-

суждаемых тем можно использовать туристические и спортивные аспекты региона, недавно проведенную олимпиаду, новые направления бизнеса в регионе. При этом важно предоставить студентам возможный план дискуссии, ключевые моменты, которые сделают процесс говорения эффективным и будут способствовать его улучшению.

Для качественной работы с кубановедческим материалом на иностранном языке важно использовать контроль изученного материала. Контроль является одним из ключевых аспектов диагностирования, а именно – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка [5]. Проверка – это система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков. Контроль предусматривает обратную связь – от обучаемых к обучающим, отслеживается академическая деятельность обучаемых. Преподаватель устанавливает, какие, в каком объеме знания усвоил студент, готов ли он к восприятию новых знаний, какую самостоятельную учебную деятельность он выполняет. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях [6].

Предварительный контроль по кубановедению на английском языке предполагает диагностические задачи, а именно, готовность студентов к процессу обучения. Применяется он обычно перед началом указанного курса с целью определения уровня знаний студентов в области региональных знаний на английском языке. Данную деятельность можно осуществить посредством входного тестирования, предложить студентам несложные аутентичные тексты о Кубани, Краснодаре, Сочи, их достопримечательностях на чтение и аудирование, а также лексико-грамматический тест и личное письмо. Такие контрольные задания позволят впоследствии найти наиболее эффективные методы работы со студентами.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков студентов, а также их глубину и прочность [7]. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях обучаемых и оказать им помощь в усвоении материала курса. Текущий контроль стимулирует ответственность студента за подготовку к каждому занятию. В отношении регионального компонента на занятиях по английскому языку отметим, что данный вид контроля предполагает наличие предтекстовых и послетекстовых заданий, которые могут включать как языковые, так и речевые упражнения с учетом коммуникативной направленности и компетентностного подхода. Это могут быть и лексико-грамматические квесты, и доклады по определенной тематике, и защита презентаций на английском языке, и мини-диспуты и т. д.

Данный вид контроля неотъемлемо связан с тематическим контролем, который предполагает проверку знаний студентов после каждой кубановедческой темы. Он также может включать комплекс заданий, более того, он предполагает организацию круглых столов и бесед по изученной теме на английском языке.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения в нашем случае региональному кубановедческому компоненту на занятиях по английскому языку [8]. В зависимости от уровня студентов курс «Кубановедение по-английски» может быть рассчитан либо на семестр, либо на учебный год. При необходимости его можно использовать как интенсивный курс для специалистов в определенной сфере, и тогда обучение предполагает некий цикл. Соответственно по истечении указанного времени необходимо провести проверку всех знаний, умений и навыков студентов, которые они получили по окончании данного курса. Это может быть защита проектов по кубановедению на английском языке, обширный экзамен, покрывающий все особенности предмета, как в форме теста, так и устный, возможно использование двух компонентов одновременно.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. *Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов на примере Кубанского государственного технологического университета*: монография. Краснодар, 2018.
2. Лихачева О.Н. Профильное обучение иностранному языку в неязыковом техническом вузе. *Вестник современных исследований*. Омск, 2018; № 10.5: 63 – 65.
3. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Формирование ключевых компетенций на занятиях по иностранному языку в неязыковом техническом вузе. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2018; 5: 113 – 115.

4. Лихачева О.Н. Иностранный язык как инструмент воспитания молодежи в современных образовательных условиях. *Вестник современных исследований*. Омск, 2018; № 10.3: 50 – 51.
5. Лихачева О.Н. Сущность гуманитарного компонента в рамках неязыкового вуза на примере английского языка. *Булаторские чтения*. Краснодар, 2018; Т. 7: 110 – 112.
6. Лихачева О.Н. Особенности регионального компонента на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе в рамках иноязычной коммуникативной компетенции. *Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований*. Материалы III международной научно-практической конференции. Краснодар, 2018: 351 – 358.
7. Лихачева О.Н. К вопросу о совершенствовании современного иноязычного образования в неязыковом техническом вузе. *Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований*. Материалы III международной научно-практической конференции. Краснодар, 2018: 321 – 326.
8. Лихачева О.Н., Тымчук Е.В., Федорова Н.П., Дергачев В.Д. К вопросу о современной концепции иноязычного образования в условиях неязыкового технического вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; № 3 (70): 174 – 175.

References

1. Lihacheva O.N. *Formirovaniye i razvitiye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii studentov neyazykovykh vuzov na primere Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*: monografiya. Krasnodar, 2018.
2. Lihacheva O.N. Profil'noye obucheniye inostrannomu yazyku v neyazykovom tekhnicheskoy vuz. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*. Omsk, 2018; № 10.5: 63 – 65.
3. Lihacheva O.N., Meretukova S.K. Formirovaniye klyuchevykh kompetenciy na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v neyazykovom tekhnicheskoy vuz. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altaysk, 2018; 5: 113 – 115.
4. Lihacheva O.N. Inostrannyi yazyk kak instrument vospitaniya molodezhi v sovremennykh obrazovatel'nykh usloviyakh. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*. Omsk, 2018; № 10.3: 50 – 51.
5. Lihacheva O.N. Suschnost' humanitarnogo komponenta v ramkah neyazykovogo vuz na primere angliyskogo yazyka. *Bulatovskie chteniya*. Krasnodar, 2018; Т. 7: 110 – 112.
6. Lihacheva O.N. Osobennosti regional'nogo komponenta na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuz v ramkah inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki yazykovedcheskikh issledovaniy*. Materialy III mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnodar, 2018: 351 – 358.
7. Lihacheva O.N. K voprosu o sovershenstvovanii sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya v neyazykovom tekhnicheskoy vuz. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki yazykovedcheskikh issledovaniy*. Materialy III mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnodar, 2018: 321 – 326.
8. Lihacheva O.N., Tymchuk E.V., Fedorova N.P., Dergachev V.D. K voprosu o sovremennoy koncepcii inoyazychnogo obrazovaniya v usloviyakh neyazykovogo tekhnicheskogo vuz. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 174 – 175.

Статья поступила в редакцию 15.01.19

УДК 378.1

Mavrin S.A., Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: social@omgpi.ru

Suslov D.V., Cand. of Science (Military), Head of Tactics Department, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: sdv1968@yandex.ru

Yaroslavl'tseva N.V., Cand. of Science (Pedagogy), Director, Novosibirsk Institute of Monitoring and Education Development (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvya.nimro@gmail.com

DYNAMICS OF TRENDS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND THE FORMATION OF ITS MODERN PARADIGM. The article analyzes changes that have occurred in Russian education at the turn of the 21st century, which led to an attempt to embed it within the framework of the Bologna agreement into the western education system as its periphery. This led to the rejection of sovereign values and theoretical and methodological foundations, the rejection of the education of trainees. The implementation of the requirements for the full development of research structures in universities, in which the main task has traditionally been the training of specialists, has also caused difficulties. The complication of modern Russian relations with the West highlights the solution of sovereign educational tasks: training personnel for its own economy and social sphere; patriotic education of youth; the creation of a demand-oriented education system for Russians. For the successful development of the sovereign system of Russian education, it is necessary to form its paradigm, which includes the initial principles, theoretical principles, and value foundations.

Key words: trends in higher education, education and science in modern Russian universities, educational traditions and innovations, formation of paradigm of Russian education.

С.А. Маврин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет г. Омск, E-mail: social@omgpi.ru

Д.В. Суслов, канд. воен. наук, начальник каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище г. Новосибирск, E-mail: sdv1968@yandex.ru

Н.В. Ярославцева, канд. пед. наук, директор Новосибирского института мониторинга и развития образования г. Новосибирск, E-mail: nvya.nimro@gmail.com

ДИНАМИКА ТЕНДЕНЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СТАНОВЛЕНИЕ ЕГО СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье анализируются изменения, произошедшие в российском образовании на рубеже XXI века, приведшие к попытке встроить его в рамках болонского соглашения в западную систему образования в качестве её периферии. Это привело к отказу от суверенных ценностей и теоретико-методологических основ, отказу от воспитания обучаемых. Сложности вызвало и реализация требований о полноценном развитии исследовательских структур в вузах, в которых главной задачей традиционно была подготовка специалистов. Осложнение современных отношений России с Западом выдвигает на первый план решение суверенных образовательных задач: подготовки кадров для собственной экономики и социальной сферы; патристическое воспитание молодежи; создание ориентированной на потребности россиян системы образовательных услуг. Для успешного развития суверенной системы российского образования необходимо формирование её парадигмы, включающей исходные принципы, теоретические положения, ценностные основы.

Ключевые слова: тенденции высшего образования, образование и наука в современных российских вузах, образовательные традиции и инновации, формирование парадигмы российского образования.

К началу XXI века сложилось такое положение, когда знания и технологии стали способны устаревать за 3–5 лет. Бурное технологическое развитие, всегда способствующее переходу к новому технологическому укладу, сформулировало ряд базовых тенденций в высшем образовании и отношении общества к последнему.

1. Осознание повышения ценности высшего образования во всестороннем развитии личности и формировании её человеческого капитала.

2. Приход общества к выводу о необходимости создания системы непрерывного образования.

3. Возрастание необходимости роста числа специалистов с высшим образованием для успешной работы экономики современного типа.

4. Повышение возможностей информационно-коммуникационных технологий в реализации образовательных услуг по получению второго высшего образования, повышению квалификации и профессиональной переподготовке.

5. Разделение образования на элитарное и массовое, готовящее к решению исполнительских задач, не требующих глубокой теоретической и исследовательской подготовки.

Новые требования к высшему образованию привели к принятию ЮНЕСКО в 1998 году «Всемирной декларации по высшему образованию для XXI века» [1]. В качестве миссии в ней была закреплена необходимость воспитывать, обучать, проводить научные исследования, а основные парадигмальные положения (как модели, принятой в качестве образца для решения задач в науке в течение определенного времени) включали:

- изменения в создании новых знаний, расширение доступа к непрерывному высшему образованию;
- создание новых образовательных сред, развитие трансграничного знания;
- обеспечение академической мобильности преподавателей и студентов;
- оценку качества образования независимыми специалистами;
- автономность вузов, финансирование высшего образования из частных ресурсов и государственную поддержку исследований;
- партнерство заинтересованных сторон высшего образования.

Будучи в целом положительной, сформированная тогда парадигма закладывала при оценке качества образования в вузах состояние исследовательской базы, количество и качество исследований, единство образовательного процесса и научных исследований.

Такие установки, когда в одной организации, университете или институте, объединялись образовательные и научно-исследовательские функции и, соответственно, к ним предъявлялись в ходе лицензирования или аккредитации одинаковые требования, привели в начале XXI века к кампаниям по массовому сокращению числа высших учебных заведений, которые были способны к социализации и профессиональной подготовке специалистов исполнительского звена вполне достаточного уровня для кадрового обеспечения региональных экономических и социальных структур. Современная наука, а следовательно, и полноценные исследовательские процедуры чрезвычайно усложнились, требуют сложной, дорогостоящей инструментальной базы и специализированных исследовательских структур, в которых для исследователей образовательная деятельность не является приоритетной.

Каждый понимает, что даже в вузах, готовящих элиту российского общества (ВШЭ, РАНХ и ГС, АГШ ВС РФ и др.), исследовательская деятельность является главной не для обучаемых и даже не для профессорско-преподавательского состава. Науку полноценно сегодня могут развивать только профессиональные исследователи. Непонимание этого приводит и сегодня к нерациональной трате средств на то, что заведомо не способно дать серьезный результат.

Недавно в короткие сроки в ВС РФ были созданы так называемые «научные роты». Затем – роскошная база для их работы на черноморском побережье – военный инновационный технополис «Эра». Создаются такие роты и при военно-учебно-научных центрах, бывших военных академиях министерства обороны.

Предполагается, что в них талантливые выпускники вузов сделают какие-либо серьезные научные открытия. Но опыт последних десятилетий свидетельствует, что для этого необходимо, чтобы вначале исследователи были подготовлены в серьезном исследовательском университете. Само исследование целесообразно вести в научно-исследовательских центрах либо институтах, в которых созданы технически оснащенные научно-исследовательские лаборатории, имеющие более мелкие специализированные научные подразделения. И, главное, серьезные исследования способны организовать и привести к успеху не «командиры научных рот», не подобные администраторы в гражданских вузах, а академики, доктора и кандидаты наук в соответствующих отраслях научного знания, которые заодно и введут «солдат научных рот» в мир настоящей науки. Этот пример приведен нами для того, чтобы продемонстрировать, что с начала XX века единство науки и образования обеспечивается тем, что образование призвано, прежде всего, передавать научные знания, а не имитировать способности к их производству.

Большинство научно-технических разработок в современной России, реализуемых сегодня, особенно военного характера, – плоды развития науки и техники в бывшем СССР. Основные их достижения родились в отраслевых научно-исследовательских институтах, которые при развале СССР в большинстве своем были ликвидированы. Их необходимо возрождать. Вряд ли сегодня какой-либо неисследовательский вуз способен создать материальную базу современных научных исследований и обеспечить её не научно-педагогическими, а научными кадрами. Следование специфическому западному опыту, где наука исторически развивалась преимущественно в университетах, вряд ли возможно. Ни один из наших вузов не обладает, подобно, к примеру, американским, суверенными ресурсами в десятки миллиардов долларов. Абсолютно наивно предполагать, что подобные суммы выделят на развитие вузовской науки частные лица и компании.

Следовательно, одним из парадигмальных направлений развития современного образования является существенное разделение структуры и функций современной науки и образования. Наука – это производство новых знаний и определение направлений их возможной технологизации, перевода в социально-практическую действительность. Просвещение и профессиональное образо-

вание – социализация и подготовка к жизни новых поколений общества в профессиональном и социальном отношениях.

Для подготовки современных кадров исполнительского звена с высшим образованием достаточно технического бакалавриата. Для научно-исследовательской и руководящей работы не обойтись без фундаментальной теоретической и научно-исследовательской подготовки выпускников. Объективно такое разделение вузов уже давно происходит. МГУ или Физтех – это одно. При этом существующая у нас экономика больше нуждается в выпускниках обычных педагогических, медицинских и сельскохозяйственных вузов. Урегулировать разумный баланс элитных и обычных вузов должно государство. В определенных случаях, не ликвидируя вузы, а перекладывая расходы на частную инициативу в образовании, разрешая оказание образовательных услуг как сопутствующего капиталистическим отношениям явления в сфере образования. Идеи подобного рода активно поддерживал ректор СГА М.П. Карпенко [2].

Большая часть обучаемых приходит в вузы для получения профессионального образования. Искусственное «престигивание» к нему науки без должного кадрового и материального обеспечения ставит вузы в заведомо неравное положение при оценке эффективности их деятельности. Чтобы серьезно заниматься наукой, необходимо хотя бы изучить основы её методологии, основные методы научного исследования. Этого в большинстве современных вузов нет, а вот научно-исследовательская работа студентов как одна из областей образовательной деятельности есть. Это ведет к тому, что подготовка студентами выпускных квалификационных работ становится проблемой, создающей целую сеть специалистов, помогающих её решать. Отношения России с Западом серьезно осложняют вопросы полноценного научного сотрудничества и заложенной «Всемирной декларацией по высшему образованию для XXI века» обязательной для обеспечения в рамках участников «Болонского соглашения» академической мобильности преподавателей и студентов. Считать ли, к примеру, имеющую солидную зарубежную финансовую поддержку ВШЭ «иностранным агентом»? Как оценить результат ареста в США реализующей свою «академическую мобильность» М. Бутиной?

Вполне очевидно, что за последнее десятилетие в наших отношениях с Западом изменилось многое. Причем настолько, что главным в профессиональном образовании становится подготовка кадров для российской экономики и социальной сферы, а вот подготовка тех, кто планирует свою дальнейшую жизнь и работу за рубежом, должна стать их частным делом. Получение такого образования должно проходить в форме платных образовательных услуг в удобном для их заказчиков виде.

Введение процедур и механизмов, свойственных «болонской» образовательной системе, согласно общепринятому в профессиональном сообществе и среди родителей обучаемых мнению снизило уровень российского образования, а уход воспитания из нашей школы, по словам В.М. Филиппова, вследствие либерализации [3], привел к нарастанию в образовательной среде деструктивных проблем (взятничество административных работников, издевательства учащихся над педагогами, вплоть до их избияния, массовые расправы над одноклассниками и т. п.). Явно не оправдывают возложенных на них надежд массовая компьютеризация образования и постепенный отход от традиционных форм и средств обучения. Достаточно при этом вспомнить, что подобный этап после революции 1917 года российское образование уже проходило. Тогда, отбросив накопленный опыт классического образования, создавали школы-коммуны (С.М. Ривеса, Н.П. Шульмана, М.М. Пистрака), школы-колонии и социально-индивидуального воспитания (С.Т. Шацкого и В.Н. Сороки-Росинского), образовательные заведения иного нетрадиционного типа. В их жизни особое внимание уделялось труду, даже выдвигались идеи создания детских колхозов. Обучение по «лабораторному методу», использование психотехник, замена классного обучения воспреемствованным из школ США «дальтоновским планом» были характерны не только для общеобразовательных, но и военных школ советской России [4, с. 34–37]. Массово внедрялись и так называемые активно-двигательные методы, метод проектов. Итогом этих безумных экспериментов стало резкое снижение интеллектуального уровня образования молодежи, что привело к возврату на путь классического образования, сочетающего воспитание, обучение и развитие личности.

Сегодня образование сталкивается во многом с подобными проблемами.

Сформированная в начале 90-х годов XX века парадигма была ориентирована на достижение целей глобализации. В мировое образовательное пространство наша страна вводилась как утратившая мировое лидерство держава, побежденная в «холодной войне», зависимое образование которой было предназначено для обеспечения развитых стран сырьем и дешевой, достаточно квалифицированной рабочей силой.

Основы существовавших в советское время детерминант образовательной парадигмы – теоретического монизма, идеологического догматизма, полного огосударствления системы образования – в постсоветский период были разрушены. Активное развитие педагогической теории и практики в первое десятилетие демократических перемен практически полностью остановилось с вхождением России в Болонский процесс.

Бюрократизация образовательного процесса, усложнение управленческих процедур, нарастание бумажного вала – реалии современного образования. Снижается роль педагогических научных школ в воспитании и обучении. На кри-

тическом уровне находится развитие педагогики как науки. Чтобы это увидеть, достаточно просто посетить магазин научной книги и попытаться найти научные издания по проблемам педагогики.

В педагогической практике преобладают компетентностный и рейтинговый подходы, обильно одобренные тестовыми процедурами, формирующими стандартный тип мышления и подавляющими развитие креативных качеств личности обучаемого.

В таких условиях формирование современной парадигмы образования как системы исходных принципов, являющихся основой для анализа и практического решения реальных педагогических проблем, особенно значимо. Разработкой этой научно-педагогической проблемы в последние годы занимались Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, Г.Е. Зборовский, В.В. Сериков, Н.Н. Новодворская, М.П. Карпенко, В.Н. Турченко. Последнему принадлежат особенно интересные работы, среди которых особенной значимой, по нашему мнению, является монография «Философско-методологические основы образовательных инноваций в условиях глобализации» [5].

В ней формулируются принципы:

- фундаментального измерения парадигм (временной, пространственной, структурной, внешней связи, количественный, функциональный, развития);
- социально-экономического измерения парадигм образования (характер деятельности, экономическая сущность, структурная типология, социальное значение, доступность, социальные функции, пути совершенствования);
- педагогического аспекта парадигм (способ образования, содержание образования, значимость степеней структуры, критерии эффективности, формы организации, педагогические функции, тенденции динамики).

К сожалению, на государственном уровне формирование современной парадигмы российского образования еще и не начато. На чем должно оно основываться в идейно-ценностном плане? Какие социальные теории составляют его фундамент? Каков оптимальный баланс традиций и инноваций, обеспечивающий устойчивость общества в целом и образования как его ведущего социального института в частности? Неправильные решения быстро дают социально-негативные результаты. Так, введение приема в вузы по результатам ЕГЭ резко повысило число поступающих из национальных республик. В том числе в вузы военные, когда количество обучаемых из национальных республик значительно превышает их долю в национальном составе Российской Федерации. Это подрывает не только основы социальной справедливости в обществе, но и создает в последующем проблемы в кадровом обеспечении различных социальных институтов.

Специфика англо-саксонского мира предопределила то, что образовательная модель этих стран базируется на прагматизме Д. Дьюи. В российском образовании общепринятые научная и ценностная основы отсутствуют, меры по его структурному и содержательному развитию зачастую просто копируют уже пройденное системами образования развитых стран Запада.

Наше видение основных направлений формирования новой парадигмы образования представлено в монографии «Теоретические и ценностные основы

совершенствования системы военно-педагогической подготовки офицеров Российской армии» [6, с. 47–92].

Формирование научно-теоретических и идейно-ценностных основ образования России пока не отражено «эталонным» научным исследованием, официально признанным в научно-педагогическом сообществе России. Такие основы должны стать своеобразной дисциплинарной матрицей, объединяющей признанные теоретические подходы, методы, способы исследований в образовании, его организацию и проведение.

Парадигма российского образования должна быть обоснована и подкреплена комплексом социально целесообразных институтов и педагогических теорий.

Платон усматривал в парадигме соотношение идей как прообразов вещей и самих вещей [7, с. 143]. Идеи подобного уровня российское педагогическое сообщество должно сформулировать для того, чтобы российское образование смогло дать оптимальный ответ на сложные вызовы современного мира.

Работа по обобщению и последующему нормативному оформлению парадигмальных основ российского образования должна быть проведена структурами Российской академии образования и Министерства науки и высшего образования.

Сегодня уже достаточно определенно можно сказать, что идейно-ценностной основой парадигмальных установок российского образования будут патриотизм, определенный В.В. Путиным как национальная идея России, базовые ценности её народов. С учетом углубляющегося конфликта с «коллективным Западом» целесообразен выход из «болонской» модели организации образования. В области организации образования целесообразно

- обеспечить реальное самоуправление высших учебных заведений, де-бюрократизацию образовательной деятельности, независимость избранных ректоров, ограниченную только законом и мнением коллектива вуза;
 - при оценке деятельности вузов считать основным мнение обучающихся, их законных представителей и результаты работы выпускников по специальности;
 - отменить прием в высшие учебные заведения по результатам ЕГЭ;
 - оценку происходящих в российском образовании процессов проводить на основе диалектико-материалистического и аксиологического подходов;
 - вернуть в образование идейно-ценностно направленное воспитание;
 - в системе высшего профессионального образования возродить культ носителя знания — профессора, доцента, преподавателя, обеспечить его достойное положение в обществе;
 - резко сократить административные структуры образования;
 - исключить перегрузку обучаемых общеобразовательных школ. Ввести 10-летнее обучение и 6-дневную учебную неделю (успешный опыт такой организации обучения был реализован в конце 80-х годов в ряде школ СССР).
- Словом, учить так, как необходимо личности, семье, обществу, России.

Библиографический список

1. *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. Available at: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
2. Карпенко М.П. *Телеобучение*: монография. Москва, СГА, 2008.
3. Филиппов В.М. Я сверил свои часы. *Советская Россия*. 1998; 17 декабря.
4. *Антология военно-педагогической мысли России*: учебное пособие. В 12 ч. Ч. VIII. Первая четверть XX века. Авт.-сост. В.Ф. Березин, И.М. Рукавицын. Новосибирск: Изд-во НВВКУ ВВ МВД России, 1992.
5. Пель В.С., Турченко В.Н., Шматков Р.Н. *Философско-методологические основы образовательных инноваций в условиях глобализации*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
6. Лопуха А.Д., Разгонов В.Л., Суслев Д.В. и др. *Теоретические и ценностные основы совершенствования системы военно-педагогической подготовки офицеров Российской армии*: монография. Под общей редакцией проф. А.Д. Лопуха. Новосибирск: НВВКУ, 2018.
7. *Социологическая энциклопедия*. В 2 т. Т. 2. Гл. ред. В.Н. Иванов. Москва: Мысль, 2003.

References

1. *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. Available at: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
2. Karpenko M.P. *Teleobuchenie*: monografiya. Moskva, SGA, 2008.
3. Filippov V.M. Ya sveril svoi chasy. *Sovetskaya Rossiya*. 1998; 17 dekabrya.
4. *Antologiya voenno-pedagogicheskoy mysli Rossii*: uchebnoe posobie. V 12 ch. Ch. VIII. Pervaya chetvert' XX veka. Avt.-sost. V.F. Berezin, I.M. Rukavitsyn. Novosibirsk: Izd-vo NVVKU VV MVD Rossii, 1992.
5. Pel' V.S., Turchenko V.N., Shmatkov R.N. *Filosofsko-metodologicheskie osnovy obrazovatel'nykh innovatsiy v usloviyakh globalizatsii*. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2013.
6. Lopuha A.D., Razgonov V.L., Suslov D.V. i dr. *Teoreticheskie i cennostnye osnovy sovershenstvovaniya sistemy voenno-pedagogicheskoy podgotovki oficerov Rossijskoy armii*: monografiya. Pod obshej redakciej prof. A.D. Lopuha. Novosibirsk: NVVKU, 2018.
7. *Sociologicheskaya enciklopediya*. V 2 t. T. 2. Gl. red. V.N. Ivanov. Moskva: Mysl', 2003.

Статья поступила в редакцию 24.12.18

УДК 371:351.851

Manjjeva V.V., teacher, Faculty of Secondary Vocational Education, Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: valvlad63@gmail.com

Kukaeva N.V., teacher, Faculty of Secondary Vocational Education, Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: kukaeva_nv@mail.ru

Haicheeva B.A., teacher, Faculty of Secondary Vocational Education, Kalmyk State University (Elista, Russia), E-mail: haicheevabaira@yandex.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF MID-CAREER PROFESSIONALS. The article describes modern contexts of activities aimed at psychological and pedagogical support of the formation of readiness and development of professionally important qualities to the professional activity of middle management specialists in the field of Economics and law. The authors specify the development of specialists in these

career fields. The researchers conclude that formation and development, analysis of subsystems professionally important qualities is a complex psychological and pedagogical process. This process has a functional association of professionally important qualities, when they manifest themselves in the mode of interaction with each other.

Key words: psychological and pedagogical support, personal features, professionally important qualities, professional readiness, open educational space, activity of specialists of average level of management.

В.В. Манджиева, преп. факультета среднего профессионального образования, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: valmad63@gmail.com

Н.В. Кукаева, преп. факультета среднего профессионального образования, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: kukaeva_nv@mail.ru

Б.А. Хайчеева, преп. факультета среднего профессионального образования, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: haicheevabaira@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье описаны современные контексты осуществляемой деятельности, направленной на психолого-педагогическое сопровождение формирования готовности к профессиональной деятельности и развития профессионально-важных качеств специалистов среднего звена управления в области экономики и юриспруденции. Выделена специфика развития профессионально-важных качеств специалистов данных профессиональных областей. Авторы делают выводы о том, что формирование и развитие, анализ подсистемы профессионально важных качеств представляет собой сложный психологический и педагогический процесс. В основе этого процесса имеется функциональное объединение отдельных профессионально важных качеств, когда они активно проявляют себя в режиме взаимодействия и взаимодействия друг с другом.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, личностные особенности, профессионально важные качества, профессиональная готовность, открытое образовательное пространство, деятельность специалистов среднего уровня управления.

В условиях усиливающейся борьбы за конкурентоспособность социально-интеллектуальных ресурсов актуализируется потребность изучения тех факторов и условий, которые затрагивают аспекты профессиональной социализации личности [1].

Перед исследователями в данной сфере стоит важный вопрос о роли личности в процессе профессионального становления в условиях глобализации и регионализации, который актуализирует потребность научного осмысления данной проблемы и изменения в функционировании самого образования как подсистемы общества, обуславливающие возникновение различных форм профессиональной социализации.

Данный аспект касается и вопросов психолого-педагогического сопровождения формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов в области экономики и юриспруденции. Самообразование и образование будущих специалистов среднего звена управления не гомогенно, оно дифференцируется по уровням, формам, целям, видам знаний и развитием профессионально-важных качеств (далее – ПВК) будущих специалистов.

Последний фактор является малоизученным в современной социологической, психологической и педагогической литературе, однако, является очевидным, что процессы обучения различным видам знания (гуманитарному, техническому и т. д.) находятся в неодинаковых условиях реальности, что и определяет особенности профессиональной социализации студентов рассматриваемых профессиональных областей.

Психологам и педагогам, которые осуществляют деятельность, направленную на комплексное исследование субъекта труда, важным является знание особенностей основных требований в профессиональной области к значимым психическим качествам, характерологическим особенностям и личностной специфике специалиста среднего уровня управления в конкретной профессии, что в дальнейшем позволяет определить степень психологического соответствия человека определенной профессии.

Современные исследования, которые направлены на определение, анализ и систематизацию профессионально важных качеств (А.А. Давыдов, С.Б. Димков, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.В. Тарасенко, С.Ю. Игоршин и другие), осуществляются на основе системного подхода к изучаемой области [2 – 5].

Профессиональная деятельность будущих специалистов в области экономики или юриспруденции должна быть реализована на базе целостной системы профессионально важных качеств конкретного человека, которые могут способствовать повышению эффективности его деятельности в указанной профессиональной и предметной области.

Данная специфика направлена на определение следующего, во-первых, на то, что каждая осуществляемая профессиональная деятельность требует определенной совокупности профессионально важных качеств, а во-вторых, последняя представляет собой не «механическую» сумму предполагаемых качеств, а их закономерно организованную систему.

При наличии отдельных ПВК для специалистов среднего звена управления должны быть установлены функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов.

Представленная система профессионально важных качеств будущих специалистов в области юриспруденции и экономики выступает как определенный симптомокомплекс имеющихся у конкретного человека субъектных

свойств. Данный комплекс носит специфические черты для той или иной деятельности.

Симптомокомплекс не может быть задан в готовом виде, а должен быть сформирован у субъекта в ходе освоения данным объектом наиболее значимых видов деятельности.

Для основных компонентов развития личности будущего специалиста в конкретной профессиональной области (ключевых действий, основных функций и др.) должны быть сформированы специфические подсистемы профессионально важных качеств.

С внутренней (собственно психологической стороны) данный процесс осуществляемой деятельности представляет собой динамическую смену неких целостных подсистем профессионально важных качеств, которые осуществляют обеспечение её основных этапов (действие, задачу, функцию).

Требования современного времени, которые могут быть напрямую связаны с реформированием экономических отношений, обуславливают существенно важную необходимость по-новому обратить внимание на общее качество подготовки и конкурентоспособность труда будущих специалистов среднего звена управления, как ведущего субъекта обеспечения качества профессиональной деятельности в области экономики и юриспруденции.

Уровень развития основных способностей и определенных личностных характеристик является достаточно определяющим фактором, от которого напрямую зависит осуществляемая эффективность профессиональной деятельности специалистов среднего звена управления, обучения которых осуществляется в современных вузах.

Одним из составляющих элементов для обеспечения общей конкурентоспособности будущего специалиста среднего звена управления в области экономических или юридических знаний, умений и навыков становятся достаточно существенные и профессионально важные качества (ПВК), то есть те основные представленные качества человека, которые могут становиться необходимыми для более успешного выполнения осуществляемой ими трудовой деятельности.

Такой точки зрения придерживаются С.В. Тараканов, В.Н. Тармиженко, А.С. Свиридова, Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова. Выявлению ПВК студентов представленных специальностей посвящено достаточно большое количество различных работ таких исследователей, как А.А. Васильева, Г.Н. Жимоедов, С.В. Литовченко, И.Г. Никифоров, А.В. Карпов, Е.А. Климов, О.С. Виханский, И.В. Журавлев, М.П. Лебедка, И.Р. Стремякова и другие специалисты [6 – 10].

Каждый из представленных ученых при этом предложил собственный определенный перечень имеющихся в настоящее время различных профессиональных способностей и достаточно существенных профессионально важных качеств, которые являются необходимыми и достаточными для будущего специалиста среднего звена управления с целью наиболее успешного осуществления всего спектра осуществляемой деятельности в профессиональной области; тем не менее, имеющейся единой общепринятой структуры осуществляемых профессиональных и общепсихологических способностей в настоящее время в полностью сформированном виде еще нет.

Для решения представленной проблемы возможно использовать метод использования различных экспертных оценок. Экспертными оценками при этом называют получаемую информацию, имеющую качественный характер, которая при этом могла быть получена с помощью экспертов и основана на определен-

ном опыте и интуиции специалистов в области проведения различных эмпирических исследований [5].

На основе опросных методик А.А. Крылова была разработана анкета, которая включает в себя информацию об экспертах, такую как пол, место работы, должность и стаж респондента. Также должна быть включена выборка из 20 способностей и качеств, а также психологических свойств, необходимых, по нашему мнению, для будущего специалиста среднего звена управления в области экономики или юриспруденции.

К представленным профессионально важным качествам будущего специалиста среднего звена управления можно отнести: компетентность, владение навыками делового общения, ораторская практика, развитые дипломатические навыки, креативное мышление в управленческой деятельности, развитые психомоторные качества, трудовая мотивация, коммуникативные способности, организаторские способности, способности к обучению, лидерские способности, умение анализировать и прогнозировать, профессиональная интуиция, высокая эмоционально-волевая устойчивость, готовность к разумному риску, решительность, обязательность, терпеливость, способность к самооценке собственной деятельности, изобретательность и способности к инновациям.

При практике реализации концептуальных основ модернизации современного российского образования для развития цели развития системы высшего образования нами определена подготовка разносторонне развитой личности гражданина.

Данная подготовка оценивается нами как базовая для высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку специалистов среднего звена управления в исследуемой профессиональной области, которая должна быть ориентирована на практическое применение системы ценностей и базовых потребностей для реализации в современной жизни. Возможные личные качества будущих специалистов среднего звена управления в области экономических или юридических специальностей дают возможность для активизации социальной адаптации обучающегося в обществе и подвигнуть его для практического применения самостоятельности и созданию условий для осознанного жизненного выбора, к началу трудовой деятельности. Также она может создать максимально качественные условия, направление на стремление к самообразованию и последующему самосовершенствованию в условиях осуществляемой им деятельности в конкретном трудовом коллективе.

При осуществлении комплексной подготовки будущих специалистов среднего звена управления важно предъявлять дополнительные требования, которые обусловлены общей спецификой осуществляемой деятельности, а также наличием некоего значимого уровня для развития профессионально важных качеств будущих специалистов среднего звена управления.

Система подготовки экономистов и юристов позволяет решать комплексные задачи отбора и специализированной теоретической и практической подготовки специалистов, способных с высокой степенью достоверности выявлять признаки отклонений (по поставленным задачам), а также снижает риски принятия значимых управленческих и финансовых решений.

Теоретическая и практическая часть системы подготовки включает в себя мобильные учебные модули, что даёт возможность подготовки экономистов и юристов среднего звена управления высокой квалификации.

Для формирования и развития профессионально важных качеств будущих специалистов среднего звена управления, а также для выявления наличной ситуации подготовки и развития указанных качеств нами предлагается использовать следующие методики:

- Концепция эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо.
- Методика диагностики эмпатии по А. Мегрэбьяну и Н. Эпштейну.
- Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко.
- «Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лжи)» Марлоу Д. Крауна.
- «Методика манипулятивного отношения» Банта.
- П. Экман методика «FAST».

Библиографический список

1. Вожникова О.С. *Профессиональная компетентность сотрудников юридической службы и психологические пути её совершенствования*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2014.
2. Блинов В.И. *Качество подготовки специалистов в области экономики*. СПб, 2015.
3. Григорьева О.А. *Высшее профессиональное образование*. Томск, 2014.
4. Давыдов А.А. *Психолого-педагогические особенности сопровождения развития ПВК*. Москва, 2017.
5. Димаков С.Б. *Развитие профессионально важных качеств будущих экономистов*. Москва, 2016.
6. Звягинцева А.Д. *Исследование систем управления психолого-педагогических сопровождением процесса обучения при реализации ФГОС*. Москва, 2018.
7. Реймаров Г.А., Грицук Р.К., Ионов В.В. *Анализ экспертных данных в системе оценки кадров «Персона»*. Доклад на VIII международной конф. «Идентификация систем и задачи управления». Available at: <http://www.distancc-learning.ru/rao/de.nsf7>
8. Рогожина Д.В. *Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности сотрудников экономических структур*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Калуга, 2017.
9. Рушанин И.Л. Психологический подход к процессам подготовки персонала для работы в юридической отрасли. *Психологический журнал*. 2017; Т. 11; № 2: 63 – 73.
10. Яровая С.Е. *Особенности управления ВУЗа*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.

- Методика анализа чувствительности по методу Монте-Карло.
- Методика анализа иерархий (МАИ) Т. Саати.
- Методика использования шкал желательности Харрингтона.

Основополагающей тенденцией для процесса развития подсистем профессионально важных качеств будущих специалистов является значимое возрастание степени интегрированности – когерентности отдельных качеств, которые могут иметь высокую значимость для развития профессионализма будущего специалиста среднего звена управления. Значимым является то, что на различных этапах освоения деятельности подсистемы профессионально важных качеств, те ПВК, которые лежат в основе её реализации, имеют существенные различия между собой. При этом, в ходе освоения основных аспектов деятельности возможна перестройка подсистем профессионально важных качеств в конкретной профессиональной области.

Имеются две значимые категории для развития профессионально важных качеств. Во-первых, ПВК, характеризующиеся наличием непосредственной взаимосвязи с параметрами деятельности, должны быть обозначены понятием ведущих профессионально важных качеств.

Во-вторых, представленные профессионально важные качества, имеющие максимальное количество внутрисистемных связей с другими качествами, т. е. характеризуются наибольшим структурным весом, занимают центральное место во всей системе развитых или развивающихся профессионально важных качеств.

Они обозначаются понятием базовых профессионально важных качеств, которые необходимы всем сотрудникам среднего уровня управления. Данные часто не коррелируют значимо с параметрами деятельности, при этом они являются важными для её реализации.

Представленные базовые профессионально важные качества находятся в основе процесса формирования подсистем профессионально важных качеств в целом, что касается всех выпускников вузов, которые впоследствии будут специалистами среднего звена управления в области экономики и юридических наук.

Вокруг них и на их базе должны быть объединены, организованы или структурированы иные качества субъекта, которые являются значимыми для обеспечения деятельности и (или) её основных действий, функций. В связи с этим, развивающиеся профессионально важные качества являются структурообразующими для той или иной деятельности.

В процессе формирования психологической и педагогической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности будущего специалиста среднего звена управления.

Основополагающей тенденцией для основных процессов развития подсистем профессионально важных качеств в настоящее время становится значимое возрастание степени интегрированности – когерентности отдельных качеств будущих специалистов среднего звена управления в области экономических и юридических знаний.

Характерно при этом то, что на различных этапах при освоении и последующем развитии аспектов осуществляемой деятельности подсистемы профессионально важных качеств, которые находятся в основе её реализации, могут иметь достаточно ощутимые различия между собой.

Таким образом, в ходе освоения деятельности возможна перестройка подсистем профессионально важных качеств. Осуществляемая профессиональная деятельность должна быть охарактеризована значимыми параметрами, к которым относятся качество, производительность и надежность при исполнении функциональных обязанностей.

Наличие описательного характера системы профессионально важных качеств представляет собой основу для осуществляемой профессиональной диагностики. Имплицировано в рамках психодиагностики профессионально важных качеств будущих специалистов среднего звена управления в области экономики и юридических наук, имеет место убеждение о том, что чем более на качественно высоком уровне будет развито то или иное качество личности, тем более высоким будет результат осуществляемой им профессиональной деятельности.

References

1. Vozhnikova O.S. *Professional'naya kompetentnost' sotrudnikov yuridicheskoy sluzhby i psichologicheskie puti ee sovershenstvovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
2. Blinov V.I. *Kachestvo podgotovki specialistov v oblasti 'ekonomiki*. Spb, 2015.
3. Grigor'eva O.A. *Vyshee professional'noe obrazovanie*. Tomsk, 2014.
4. Davydov A.A. *Psichologo-pedagogicheskie osobennosti soprovozhdeniya razvitiya PVK*. Moskva, 2017.
5. Dimakov S.B. *Razvitiye professional'no vazhnykh kachestv buduschih 'ekonomistov*. Moskva, 2016.
6. Zvyaginceva A.D. *Issledovanie sistem upravleniya psichologo-pedagogicheskikh soprovozhdeniem processa obucheniya pri realizatsii FGOS*. Moskva, 2018.
7. Rejmarov G.A., Gricuk R.K., Ionov V.V. *Analiz 'ekspertnykh dannykh v sisteme ocenki kadrov «Persona»: Doklad na VIII mezhdunarodnoj konf. «Identifikatsiya sistem i zadachi upravleniya»*. Available at: <http://www.distancc-learning.ru/rao/de.nsf7>
8. Rogozhina D.V. *Vzaimodejstvie psichologicheskikh mekhanizmov stereotipizatsii i refleksii kak uslovie razvitiya professional'noj kompetentnosti sotrudnikov 'ekonomicheskikh struktur*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Kaluga, 2017.
9. Rushanin I.L. *Psichologicheskij podhod k processam podgotovki personala dlya raboty v yuridicheskoy otrasli*. *Psichologicheskij zhurnal*. 2017; T. 11; № 2: 63 – 73.
10. Yarovaya S.E. *Osobennosti upravleniya VUZami*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.

Статья поступила в редакцию 11.01.19

УДК 378.048.2

Mihaylova G.I., senior teacher, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: mihaylova.g@list.ru

SELF-STUDY ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF POSTGRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES. The article deals with a problem of self-study organization on "Foreign Language" discipline of postgraduate students of non-linguistic universities. The relevance of the issues raised in the article stems from the urgent need for young Russian scientists not only to represent Russian science abroad, but also to be at the forefront of world scientific thought. This presupposes a sufficiently active knowledge of a foreign language, which gives the opportunity to participate in international conferences, symposia, forums, to get acquainted with the materials of the foreign scientific periodicals, to be able to build oral (debates, presentations, etc.) and written (correspondence, publications) contact with foreign colleagues. However, a small number of teaching time available for a foreign language study, as well as the specifics of teaching a foreign language in the context of scientific research, make it necessary for the teacher to find and improve forms of the postgraduate's self-study.

Key words: postgraduate courses, self-study, foreign language teaching, new educational programmes, non-linguistic (technical) universities.

Г.И. Михайлова, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: mihaylova.g@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» аспирантов неязыковых вузов. Актуальность поднимаемых в статье вопросов обусловлена настоятельной необходимостью для молодых российских ученых не только представлять отечественную науку за рубежом, но и быть на передовых рубежах мировой научной мысли. Автор статьи подчеркивает, что достаточно активное владение иностранным языком дает аспирантам возможность участвовать в международных конференциях, симпозиумах, форумах, знакомиться с материалами зарубежной научной периодики, уметь выстраивать устный (диспуты, презентации и пр.) и письменный (переписка, публикации) контакт с иностранными коллегами. Однако, небольшое количество аудиторных часов, выделяемых на изучения иностранного языка, а также специфика преподавания иностранного языка в контексте научного исследования, делают необходимым для преподавателя находить и совершенствовать формы самостоятельной работы.

Ключевые слова: аспирантура, самостоятельная работа, обучение иностранному языку, новые образовательные программы, неязыковые (технические) вузы.

В начале статьи представляется необходимым обозначить те ключевые позиции, в рамках которых мы будем выстраивать наши рассуждения по означенной проблематике. Прежде всего, это актуальность рассматриваемого вопроса в свете специфики изучения иностранного языка в связи с научной деятельностью молодого ученого. Собственно специфика определяется самим научным исследованием, в котором знание иностранного языка является одним из важнейших средств достижения цели – продуцирования и представления нового знания. Отсюда – высокая степень мотивированности и желания самостоятельного поиска и анализа источников необходимой информации, в том числе, на иностранных языках (научная периодика, монографии, диссертации, патенты, сайты). С другой стороны, принципиально новые подходы, явленные в образовательных стандартах «третьего поколения», задают направленность на результат обучения, что закреплено в образовательных программах требований к результатам ОПОП – общих и профессиональных компетенций. «Вообще, компетентный подход предусматривает иную роль студента в учебном процессе. В его основе – работа с информацией, моделирование, рефлексия» [1]. При этом учащийся «должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить» [1].

Считаем уместным и важным подчеркнуть взаимосвязь данного подхода, заявленного в новых образовательных стандартах России XXI века, в том числе в связи с подготовкой кадров высшей квалификации, с представлениями о роли самостоятельной работы великих педагогов-мыслителей прошлого. Бурное развитие педагогической мысли в России XVIII-XIX веков привело, помимо прочих гениальных прозрений, к осмыслению той важной роли, которую призвана играть самостоятельность обучаемого в процессе обучения. Великий педагог К.Д. Ушинский считал самостоятельную деятельность «единственно прочным основанием всякого прочного учения» [2, с. 226]. Вспомним приведенное выше положение, закрепленное в новых ФГОС о необходимости для обучаемого уметь мыслить самостоятельно и приведем в этой связи мнение К.Д. Ушинского: «Не уметь хорошо выражать своих мыслей – недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельной же приобретенных знаний» [2, с. 34 – 35].

Проблема организации самостоятельной работы в вузах является сферой интересов таких ученых как Е.Я. Голанд, С.И. Зиновьев, Н.Д. Никандрова, М.В. Буланова-Топоркова и другие. В частности, М.В. Буланова-Топоркова подробно сформулировала условия эффективности реализации всех видов самостоятельной работы, среди которых можно особо выделить постепенность введения различных по степени сложности видов самостоятельной деятельности; наличие разнообразия видов самостоятельной работы; подбор заданий, способствующих пробуждению интереса к их выполнению; оказание преподавателем в случае необходимости помощи в работе; обучение студентов приемам самоконтроля при выполнении работы и пр. [3, с. 13 – 14].

Говоря о значимости самостоятельной работы в вузах, М.Н. Гордеев приводит данные о том, что в США и европейских странах наблюдается устойчивая тенденция снижения общего времени лекций и повышения самостоятельной работы (соотношение 1: 3 в сравнении с учебными планами и программами российских вузов, где это соотношение составляет 1:1), причем такое трехкратное превышение считается наиболее эффективным при подготовке специалистов в сфере высшего образования [4, с. 70]. Мы сейчас не будем обсуждать вопрос о том, насколько такое соотношение может быть эффективно в российских вузах вообще, но если речь идет о подготовке специалистов высшей квалификации, то стоит, пожалуй, говорить о правомерности усиления составляющей, рассчитанной на самостоятельную проработку материала.

Причин тут несколько. Количество аудиторных часов, отводимых на обучение иностранному языку, имеет тенденцию сокращаться. При этом аспирант за весьма короткий срок подготовки к сдаче кандидатского минимума должен не просто переработать огромное количество аутентичного текстового материала, но и приобрести навык говорения, представления научного материала в виде статьи, реферата, презентации. Более того, сама научно-исследовательская работа, будучи творческой по своему характеру, часто требует самостоятельных поисков и решений. Специфика организации научного исследования сильно влияет на выстраивание отношений тандема аспирант-преподаватель иностранного языка, особенно когда речь идет об аспиранте технического вуза. Обучение иностран-

ному языку в техническом вузе изначально ориентировано на работу с текстом, что, безусловно, необходимо для будущего аспиранта; однако развитие навыков письма и говорения за недостатком времени осуществляется не в полной мере. С другой стороны, особенности научного текста, научная проблематика в узкой сфере конкретного исследования, зачастую соотносимая с инженерно-техническими сложностями, не дают возможности преподавателю-гуманитарию быть, как говорится, «в теме». Фактически преподаватель, не будучи глубоко знаком со спецификой научного поиска обучаемого, играет роль своего рода медиатора, направляющего и выправляющего внешнюю языковую сторону работы. При таких условиях, с одной стороны, принципиально акцентирована роль самостоятельной работы аспиранта, с другой стороны, приоритетной задачей преподавателя становится максимально эффективная организация этой работы.

В первую очередь, преподаватель должен четко определить цели, задачи предстоящей работы и наиболее оптимальные пути их реализации в соответствии с ФГОС ВО программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Так, например, УК-1 и УК-3 предполагают, соответственно, способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений и готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач. Это требует развития и закрепления умений и навыков говорения, реферирования, аннотирования, перевода. С этой целью кафедрами иностранных языков разрабатываются методические и учебные пособия по работе с научным текстом, с материалом для презентации на иностранном языке, методические указания по написанию реферата. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к научно-исследовательской деятельности аспиранта, молодой ученый уже на второй и третий год обучения должен уметь представить доклад на всероссийской или международной конференции по теме исследования и подготовить статью для рецензируемого научного журнала из списка журналов, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ. Такого рода деятельность предполагает, как минимум, развитие умения написания аннотации на иностранном языке. Нередко молодые ученые, обучаясь в аспирантуре, публикуют результаты своего диссертационного исследования в иностранных журналах. Это требует

как тщательной самостоятельной проработки рукописи статьи, так и тесной работы в тандеме с преподавателем, который в данном случае осуществляет роль консультанта. Здесь может возникнуть еще одна трудность, связанная именно со спецификой обучения в неязыковом вузе. Работа с иностранным издательством, переписка с зарубежными коллегами требует от аспиранта уметь не только выразить посредством чужого языка суть своей научной работы, но и навыков делового общения и деловой переписки. Для решения этой задачи курс обучения в магистратуре предполагает изучение дисциплины «Деловой иностранный язык».

Задача преподавателя по организации самостоятельной работы аспиранта состоит в том, чтобы не только поставить цели и расставить приоритеты при прохождении курса своей дисциплины, но и обеспечить обучаемого методическими рекомендациями, информационными ресурсами (учебными пособиями, индивидуальными заданиями, обучающими программами и т.д.); проводить консультации и при необходимости обеспечить возможность публичного выступления по результатам, полученным в ходе самостоятельной работы, что особенно важно для развития навыка говорения. Это может быть осуществлено в форме устного доклада по реферату, в форме дискуссии и обсуждения по теме исследования, в форме презентации или ролевой игры. В последнее время все чаще появляется возможность перехода от учебных ситуаций к осуществлению настоящей научной деятельности с применением знания иностранного языка, что может находить свое выражение «в переписке с иностранным издательством, в публикации фрагментов своих работ на иностранном языке, а также в докладах на международных конференциях, научных стажировках» [5, с. 47]. Роль преподавателя заключается в том, чтобы мотивировать молодого ученого к такого рода деятельности, консультировать, заниматься разбором ошибок.

Наконец, необходимо отметить, что в преподавании иностранного языка постоянно появляются новые формы осуществления самостоятельной деятельности аспиранта и новые формы контроля, связанные с использованием современных электронных технологий: взаимодействие аспиранта и преподавателя в электронно-информационной среде вуза, размещение авторских образовательных курсов в системе MOODLE, on-line консультации.

Библиографический список

1. *Отличительные особенности ФГОС третьего поколения от второго поколения*. Available at: https://studwood.ru/1038567/pedagogika/otlichitelnye_osobennosti_fgos_tretego_pokoleniya_vtorogo_pokoleniya
2. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948; Т. 2: 34 – 35.
3. *Самостоятельная работа студентов: метод. рекомендации к организации самостоятельной работы студентов направления подготовки 050700 «Психолого-педагогическое образование»*. О.В. Дыбина [и др.]; под ред. О.В. Дыбиной. Тольятти: ТГУ, 2011.
4. Гордеев М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли. *Педагогическое образование в России*. 2014; 10: 68 – 71.
5. *Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы*: монография. Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова; науч. ред. А.С. Киндеркнехт; М-во с.-х. РФ, ФГБОУ ВО «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». Пермь: ИПЦ «Прокрост», 2017.

References

1. *Otlichitelnye osobennosti FGOS tret'ego pokoleniya ot vtorogo pokoleniya*. Available at: https://studwood.ru/1038567/pedagogika/otlichitelnye_osobennosti_fgos_tretego_pokoleniya_vtorogo_pokoleniya
2. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*: v 11 t. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1948; T. 2: 34 – 35.
3. *Samostoyatel'naya rabota studentov: metod. rekomendacii k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov napravleniya podgotovki 050700 «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie»*. O.V. Dybina [i dr.]; pod red. O.V. Dybinoy. Tol'yatti: TGU, 2011.
4. Gordeev M.N. Samostoyatel'naya rabota v istorii pedagogicheskoy mysli. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 10: 68 – 71.
5. *Obuchenie inostrannomu yazyku v aspiranture neyazykovogo vuza: aktual'nye voprosy*: monografiya. G.V. Buyanova, A.S. Kinderkneht, T.V. Popova, E.V. Peunova; nauch. red. A.S. Kinderkneht; M-vo s.-h. RF, FGBOU VO «Permskaya gos. s.-h. akad. im. akad. D.N. Pryanishnikova». Perm': IPC «Prokrost'», 2017.

Статья поступила в редакцию 18.01.19

УДК 378.1

Mikhailova S.V., teaching assistant, Tyumen Industrial University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: sweta02311@gmail.com
Pogrebnaya I.A., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Nizhnevartovsk, Russia),
 E-mail: ya.irina0607@yandex.ru

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK AS A WAY OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING FUTURE BACHELORS.

The article reveals the importance of independent work of students in a technical college. The whole process of higher education presents special, extraordinary, higher requirements determined by the need for students to master diverse, complex professional, including general cultural knowledge. Generating a student's personality to general educational self-organization, bodybuilding, the ability to develop and fulfill oneself as an individual in the educational process is most pronounced as one of the most important tasks of higher schools. Emphasis is placed on the analysis of the study of independent work of students as a priority in which personal and creative approaches are advocated. The same article is dedicated to the importance of applying a form of pedagogical tools in teaching highly qualified specialists. The applied teaching methods are described, allowing from a different angle to consider the essence of vocational education, including lifelong learning throughout a person's life. The article presents an analysis of a study conducted at the Tyumen Industrial University of Nizhnevartovsk to identify the students' attitudes towards understanding the importance of self-education and self-development. As a result of the conducted research, practical experience is generalized and an increase in the interest and steady need of trainees to various forms of independent work, including scientific work, acquiring skills and acquiring knowledge in the learning process, is revealed.

Key words: independent work, self-education, personal self-development, educational process, intensification of education.

С.В. Михайлова, ассистент, Тюменский индустриальный университет, г. Нижневартовск, E-mail: sweta02311@gmail.com
И.А. Погребная, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Нижневартовск, E-mail: ya.irina0607@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

В данной статье аргументируется важность самостоятельной работы студентов в техническом вузе. Весь процесс образования высшей школы преподносит особые, неординарные все более высокие требования, детерминированные потребностью усвоения студентами многообразных, сложных профессиональных, в том числе общекультурных знаний. Генерирование личности студента к общеобразовательной самоорганизации, культуризации, способности к развитию и осуществлению себя в качестве личности учебного процесса проявляется в наибольшей степени как одна из важнейших задач высших школ. Ставится акцент на анализе исследования самостоятельной работы студентов приоритетом в которых выступают личностный и творческие подходы. Так же статья посвящена важности применения формы педагогического инструментария при подготовке высококвалифицированных специалистов. Описаны применяемые методы обучения, позволяющие под другим углом рассмотреть суть профессионального образования, в том числе и непрерывного обучения в течение всей жизни человека. В статье представлен анализ исследования, проведенного в Тюменском индустриальном университете г. Нижневартовска по выявлению отношения студентов к пониманию важности самообразования и саморазвития. В результате проведенного исследования обобщается практический опыт и выявляется повышение интереса и неуклонной потребности обучаемых к различным формам самостоятельной работы, в том числе, к научной работе, получению навыков и приобретению знаний в процессе обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самообразование, личностное саморазвитие, образовательный процесс, интенсификация обучения.

Современная перестройка образования трактует аргументацию личностного подхода и воспитание творческих способностей будущих бакалавров и магистров. В основу перестройки отходит приоритет к самостоятельной работе, и её ввод в образовательный процесс. На сегодняшний день, важнейшим в образовании становится выстраивание атмосферы для личностного и творческого развития. Искусство квалифицировать задания, подбирать необходимый изучаемый, учебный материал, анализировать многообразную литературу, работать со всевозможными источниками – всё это является главными качествами современного специалиста любого профиля. В системе высшего образования на первое место выносятся применение интерактивных, в том числе и активных методов обучения, которые позволяют под другим углом рассмотреть суть профессионального образования. Такой метод как самостоятельная работа лежит в основе непрерывного обучения человека. Интенсификация в процессе обучения и переход на описанные методы, в соответствии с которыми, студенты должны научиться самостоятельно обучению, всё чаще учитывают в процессе образования, как важное звено самостоятельных трудов.

Задачи организации автономной работы, на данном этапе развития, образовательных организаций высшего образования, выходят на новый уровень, важнейшим условием которого является личностное саморазвитие студентов. Мотивация к получению новых знаний, усвоение и закрепление приобретенных навыков, как следствие применение их на практике, все это составляющие учебного процесса и самостоятельной работы.

Отечественный, а также зарубежный опыт доказывает, что самостоятельная работа обучающихся напрямую направлена на более глубокое выполнение поставленных задач в процессе обучения, генерирование профессиональных качеств личности будущего специалиста [1]. Вследствие чего имеется вынужденная необходимость в совершенствовании системы самостоятельной работы студентов, со стороны преподавателя – обеспечить студентов учебно-методическими материалами и усилить контроль, самостоятельной работы, на протяжении всего обучения в вузе [2]. Найти подходящие методы к анализу результатов в процессе академического учебного материала, внести разнообразие в комплекс самостоятельных работ обучающихся.

Актуальные на сегодняшний день аспекты по организации и обучению бакалавров и магистров подразумевает значительное усиление роли в самостоятельной работе обучающихся. Главным образом, это требует создания полноценного комплексного учебно-методического обеспечения, для самообразования.

Государственной думой 14 ноября 2007 года принят Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 01.12. 2007 № 309-ФЗ (последняя редакция) [3], были утверждены структура и функции. Главными общеобразовательными стандартами в процессе обучения были установлены учебно-методические комплексы, для обеспечения результативной работы студентов по различным видам дисциплин, а так же в соответствии с разработанным учебным планом по направлению подготовки.

Анализируя общие принципы дидактики, организационно-деятельные, методические, методологические, психологические и прочие аспекты в исследованиях, посвященных формированию и организации высокоэффективной самостоятельной работы обучающихся (А. Лошак, М. Красницкий, М. Горбунов, П.И. Пидкасистый и другие), мы рассмотрели изучаемую проблему главным образом в дидактическом плане. Большое внимание уделено вопросам технологического обеспечения познавательно-самостоятельной деятельности обучающихся посредством разработки единой педагогической системы, учитывающей личностные интересы и возможности студентов.

Проводя анализ научных трудов, посвященных высшему профессиональному образованию в техническом вузе, выделяем несколько форм самостоятельной работы обучающихся:

- разработка проекта (индивидуального, группового)
- разработка мультимедийной презентации
- информационный поиск

- написание конспекта
- подготовка курсовой работы

Самостоятельная работа студентов – планируемая когнитивная, высоко организованная и методологически направленная деятельность, которая осуществляется без прямого содействия преподавателя для достижения определенного результата.

Регулируемая деятельность педагога должна быть сосредоточена не только на генерировании общетеоретических навыков и практических знаний у студента, но и на усовершенствовании его навыков самостоятельной работы, деятельности и динамичности, творческих начал. Вследствие преподавателю необходимо не передавать учебно-методический материал, а искусно организовать и грамотно координировать самостоятельную деятельность обучающихся и в последующем квалифицированно управлять ей.

Вызывает интерес изречение Ю.М. Лотмана о конструировании новейшего типа взаимоотношений в совершенном университете между преподавателями и обучающимися: «Университетское образование, как всякое высшее образование, означает иную ступень по сравнению с высшей школой. И одна из особенностей этой ступени в том, что здесь уже нет верха и низа – учителей и учеников, – здесь все коллеги, т. е. люди, которые работают вместе [4].

Преподавательская поддержка и процесс организации к самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов не должны быть для преподавателя самоцелью, а прежде всего в образовательной деятельности учащихся стать побуждающим фактором [5]. Задача преподавателя раскрыть и развить личные способности студента во всем процессе обучения, выявить и устранить возникающие трудности появившиеся на пути осуществления поставленных задач. Так, например, по учебной дисциплине «Гидравлика» – преподаватель разрабатывает учебный план и учебно-методический комплекс, в котором четко прописана самостоятельная работа студентов. По очной и заочной форме обучения, в зависимости от учебно-методического плана распределяется различное количество часов на самостоятельную работу. После каждого лекционного материала студенты должны самостоятельно дать ответ на контрольные вопросы, найти решение к задаче, выполнить индивидуальное задание, прочитать дополнительный материал из различных источников, при изучении материала по конкретной теме сделать презентацию, либо подготовиться к лабораторной работе. После прохождения материала сдать зачет.

В Тюменском индустриальном университете на кафедре «Нефтегазовое дело» г. Нижневартовска было проведено исследование, целью которого являлось выяснение отношения студентов к пониманию важности самообразования и саморазвития.

В исследовании принимало участие 125 студентов с различных курсов:

I курс -30 студентов: II курс – 32 студента; III курс – 37 студентов; IV курс – 26 студентов.

Был задан вопрос : участвуете ли вы в каком либо виде научной деятельности.

Цель вопроса заключалась в выявлении отношения обучающихся к самостоятельной работе.

По данным опроса выяснилось, что I курс-36,12% из опрошенных участвовали в процессе научной деятельности, но признались, что имели затруднение, связано это было, с тем, что студенты не имели представление, о том, как разбираться с содержимым поставленных заданий. II курс – 41,28% имели опыт в участии, ими было отмечено, что трудности с которыми пришлось им столкнуться заключались в осуществлении поставленных задач. III курс – 64,81% исследуемых студентов занимались научной деятельностью, но испытывали затруднения в грамотном распределении времени. IV курс – 72,36% интервьюированных имели большой интерес во время научной работы, но так же столкнулись с трудностями эффективного планирования временных рамок, они отметили, что кропотливо и с влечением выполняют данную работу, а так же имеют уверенность, в выполнении поставленного задания и ясно осознают важность данной работы в конфигурации знаний (рис. 1).

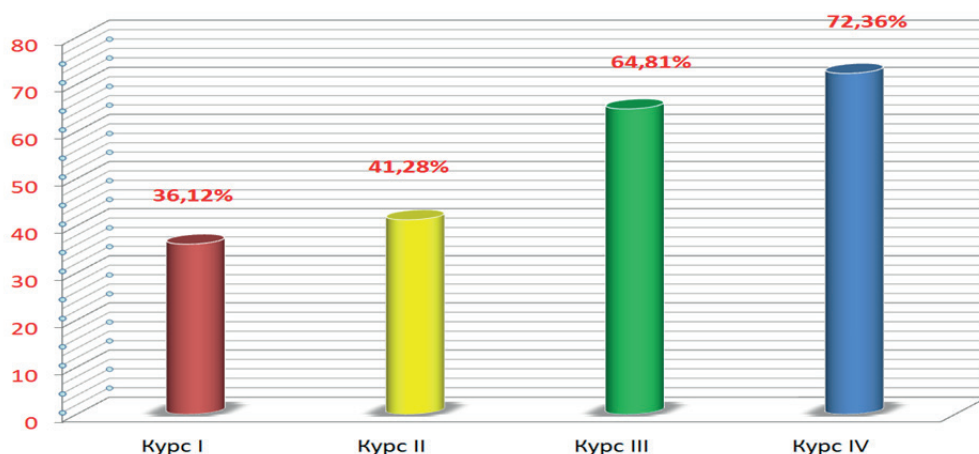


Рис. 1. Выявление отношения обучающихся к самостоятельной работе

Таким образом, анализ полученных данных говорит о постепенном повышении интереса к научной работе, получению навыков и приобретению знаний в процессе обучения. На I и II курсах обучающиеся нуждаются в подробном разнесении заданий преподавателем, корректировке на каждом этапе работы. В последующем есть острая необходимость в указаниях и проверке результатов. В следствии имеет подтверждение в потребности деятельности преподавателя как куратора.

Из выше описанного можно заключить вывод, что правильная, а так же обоснованная организация самостоятельной работы создает конъюнктуру для изучения, в том числе освоения бюджета времени обучающихся, учитывается индивидуальность и специфика факультета и специалитета. Без учёта вышеизложенных факторов самостоятельная работа превращается в формальную, без развития индивидуальности и творческой активности студента.

Библиографический список

1. Гордеева В.В. Активные и интерактивные формы организации и педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2012; 28.
2. Дыбина О.В., Щетинина В.В. Контроль самостоятельной работы студентов в вузе. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 4: 122 – 129. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23032474>
3. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта. Федеральный закон от 01.12.2007 № 309-ФЗ (последняя редакция).
4. Лотман Ю.М. *Воспитание души*. Санкт-Петербург, 2003.
5. Крепова С.Н. Тестирование как форма организации и контроля самостоятельной работы студентов. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2010; 3: 111 – 113.

References

1. Gordeeva V.V. Aktivnye i interaktivnye formy organizatsii i pedagogicheskogo soprovozhdeniya samostoyatel'noy raboty studentov. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2012; 28.
2. Dybina O.V., Schetinina V.V. Kontrol' samostoyatel'noy raboty studentov v vuze. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 4: 122 - 129. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23032474>
3. O vnesenii izmenenii v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federatsii v chasti izmeneniya ponyatiya i struktury gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. Federal'nyy zakon ot 01.12.2007 № 309-FZ (poslednyaya redakciya).
4. Lotman Yu.M. *Vospitanie dushi*. Sankt-Peterburg, 2003.
5. Krepova S.N. Testirovanie kak forma organizatsii i kontrolya samostoyatel'noy raboty studentov. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2010; 3: 111 - 113.

Статья поступила в редакцию 20.01.19

УДК 378

Stefanenko O.S., teacher, Department of General and Social Pedagogy, North-Eastern State University (Magadan, Russia),
E-mail: olga3125674@mail.ru

Rachkovskaya N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru

HISTORICALLY DETERMINED SPECIFICS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FAR EAST OF RUSSIA.

The article analyzes formation of the system of pedagogical education in the Far East of Russia from the beginning of the 18th century to the present with the help of the historical-chronological method. The purpose of the study is to identify the best examples of historical experience and creatively use them in the context of modern realities, which will ensure the progressive improvement of the training of teaching staff in the Far Eastern region. The article shows how ethnosocial and cultural features and natural and climatic conditions that create extreme living conditions for the population determine the development of the system of pedagogical education in the region. The influence of regional specifics makes it necessary for future teachers to master universities and universities, as well as in the system of additional vocational education, national languages, traditional crafts and culture of small indigenous peoples, as well as additional and related pedagogical specialties, which later allow the specialist to carry out educational activities in rural small schools. In the system of pedagogical education, considerable attention should be paid to the training of pedagogical personnel to ensure safe life and psychological comfort of the subjects of the educational process. The article reveals the need to use the resources of the system of pedagogical education for the cultivation of the national intelligentsia in the region.

Key words: system of pedagogical education, higher pedagogical education, Far Eastern Federal District, indigenous minorities of North-East of Russia, extreme conditions of life.

О.С. Стефаненко, преп. каф. «Общая и социальная педагогика», Северо-Восточный государственный университет (СВГУ), г. Магадан,
E-mail: olga3125674@mail.ru

Н.А. Рачковская, д-р пед. наук, проф. каф. «Общая и педагогическая психология», Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ

В статье с применением историко-хронологического метода проанализировано становление системы педагогического образования на Дальнем Востоке России с начала XVIII века по настоящее время. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить лучшие образцы исторического опыта и творчески их использовать в контексте современных реалий, что обеспечит поступательное совершенствование подготовки педагогических кадров в Дальневосточном регионе. В статье показано, как этносоциокультурные особенности и природно-климатические условия, создающие экстремальные условия жизнедеятельности для населения, детерминируют развитие системы педагогического образования в регионе. Влияние региональной специфики делает необходимым освоение будущими учителями в вузах и сузах, а также в системе дополнительного профессионального образования, национальных языков, традиционных промыслов и культуры малых коренных народов, а также дополнительных и смежных педагогических специальностей, позволяющих впоследствии специалисту осуществлять педагогическую деятельность в сельских малокомплектных школах. В системе педагогического образования значительное внимание должно уделяться подготовке педагогических кадров к обеспечению безопасной жизнедеятельности и психологического комфорта субъектов образовательного процесса. В статье аргументируется необходимость использования ресурсов системы педагогического образования для возвращения национальной интеллигенции в регионе.

Ключевые слова: система педагогического образования, высшее педагогическое образование, Дальневосточный федеральный округ, коренные малочисленные народы Северо-Востока России, экстремальные условия жизнедеятельности.

Состояние педагогического образования является важной предпосылкой прогрессивного развития общества, обуславливая качество всех ступеней образования. Изучение исторического контекста становления системы педагогического образования с учетом регионального компонента на существенно удаленной от федерального центра территории приобретает все большее значение в условиях значительных масштабов страны и модернизации системы педагогического образования в новых социокультурных условиях.

В связи с этим конце XX – начале XXI вв. появляются историко-педагогические работы, предметом которых выступает развитие системы педагогического образования в различных регионах России (С.В. Бальянова, В.С. Болодурин, Р.П. Денисов, Г.А. Казанцева, С.В. Симановский, Л.Н. Кожемякина, А.А. Моладикова и др.). Однако на уровне истории педагогики на сегодняшний день не представлено работ, в которых становление педагогического образования на Дальнем Востоке России в XVIII – XXI веках изучается целостно и всесторонне.

В статье осуществлен ретроспективный анализ исторического опыта развития системы педагогического образования с целью интеграции его лучших образцов с учетом современных реалий в процесс подготовки педагогических кадров, что будет способствовать повышению эффективности системы педагогического образования как фактора развития Дальневосточного федерального округа.

Распространение христианства на дальневосточной окраине России в XIX веке как предпосылка формирования системы педагогического образования в регионе

Одной из важных страниц тысячелетней истории Российского образования явилось распространение христианского вероучения и открытие образовательных учреждений среди инородцев на дальневосточной окраине России в XIX веке. В это время коренные малочисленные народы Дальнего Востока вели оседлый и кочевой образ жизни, а общественный строй характеризовался родовыми отношениями.

Миссионерское служение на Аляске (в Русской Америке, 1824 г.), Камчатке, Якутии, Дальнем (Приморье, Приамурье) и Крайнем Северо-Востоке (Магаданская область, Чукотка) было связано с деятельностью священника Ивана Евсеевича Полова-Вениаминова, ставшего митрополитом Московским и Коломенским (5 января 1868 г.), святителем Иннокентием (Вениаминовым), одним из самых одаренных государственных и церковных деятелей, трудами которого Россия укрепляла свои позиции на Тихоокеанском побережье в XIX веке. Двадцать восемь лет жизни святитель Иннокентий (Вениаминов) посвятил распространению и укреплению христианства, а также развитию образования на далеких землях Северо-Востока Российской империи (в настоящее время эта территория Якутии, Чукотки, Магаданской (бывшей Охотской) и Амурской областей, Приморского, Хабаровского и Камчатского края).

Имя святителя Иннокентия очень значимо для Северо-Востока России, особенно для жителей Магаданской области и Чукотки, поскольку здесь он был первым архиепископом. Обозревая свою епархию во время поездок, святитель посещал территорию селений Ола, Армань, Гижига, Тауйск, Тахоямск, Ямск, Гарманда, где осматривал приходы, способствовал выделению ассигнований на ремонт и строительство новых церквей и часовен, совершал богослужения и благодарственные молебны, освящал храмы, наставлял священство относительно организации «Анадырской» миссии, обучения детей и взрослых в церковно-приходских школах [1, с. 124].

Осознавая необходимость духовного и культурного просвещения местных жителей, совместно с толмачами из алеутов и креолов, Иннокентий занимался переводами духовно-нравственной литературы на национальные языки. В результате многолетней работы к тридцатому году XX века Священному Синоду были представлены первые переводы Букваря и ряда богослужебных текстов, которые были разрешены к употреблению в качестве учебных пособий на Крайнем Севере и Дальнем Востоке России.

Христианство и, соответственно, образование, по свидетельству историков, распространялось на Дальнем Востоке достаточно умеренными темпами. Это было связано с тем, что принятие христианского образа жизни – процесс глубоко индивидуальный, одним фактом крещения не завершающийся. Епископ Иннокентий Вениаминов рекомендовал в 1841 г. миссионерам Крайнего Северо-Востока: «К сподоблению Святого Крещения инородцев приступать не ранее, как они будут научены тобою... предметам веры и закона, и когда сами изъявят на то свое согласие» [2, с. 147].

Главной целью поиска новых средств влияния на коренное население окраин было убеждение российского общества, что население должно стать частью российской культурной общности. Этим был обусловлен процесс обращения инородцев в христианство.

Распространение христианства и образования на Дальнем Востоке обнуило достаточно интересную тенденцию – необходимость формирования у представителей культурного большинства российского общества понимания, уважительного и толерантного отношения к представителям коренных малочисленных народов Дальнего Востока. Эта тенденция актуальна и сегодня, что побудило нас обратиться к вопросу о происхождении и закреплении в обществе своеобразных этнических «ярлыков» (стереотипов), под которыми традиционно понимают устойчивые и довольно распространенные в обществе представления о культуре, интеллектуальных, и физических качествах представителей различных этнических групп.

Влияние экстремальных условий жизнедеятельности на развитие системы педагогического образования на Дальнем Востоке России

Научные исследования по этнопсихологии (К. Изард, И.С. Кон и др.) констатируют, что географические и природные условия жизни во многом обуславливают особенности ментальности, психического строя личности, в частности, экстраполируются на эмоциональную сферу человека, определяют его экспрессию, которая не всегда понятна стороннему взгляду представителей европейской культуры.

Например, благодаря суровым условиям жизни на протяжении веков развивалась особая эмоциональность этносов, населяющих Камчатский полуостров. Коряки, ительмены, чукчи и эскимосы обладают веселым, жизнеутверждающим нравом. Г. Стеллер писал, что коряки говорят на своем языке необычайно громко, сопровождая свою речь шумом и криками, «их варварским пляскам соответствуют не менее дикие крики. Стоит им начать, как они уже приходят в такое неистовство, что пот льет с них ручьями» [3, с. 61], некоторые танцы у коряков и ительменов длятся по двенадцать – пятнадцать часов, с вечера до самого утра. Испытывать преимущественно положительные эмоции жителей Севера заставляет суровая природа: иногда дом заметает снегом, и по неволе нужно веселиться, пока не очистят входа. Так, положительные эмоции стали своего рода психологическим антидепрессантом, способным противостоять жестким природным условиям.

Дальневосточный федеральный округ сегодня, как известно, относится к территориям России, особенно подверженным природным и техногенным опасностям, которые создают экстремальные условия для жизнедеятельности населения региона. Это выражается в постоянной угрозе землетрясений, цунами, затяжной зимы, обильных снегопадов, экологического загрязнения, в перебоях с теплоэнергоснабжением. Указанные явления создают психологическое напряжение среди населения полуострова. Люди, живущие в экстремальных условиях, часто пребывают в состоянии стресса, испытывают опасность, незащищенность, тревогу, страх перед стихией природы.

Экстремальные условия необходимо учитывать при подготовке учителей, которым предстоит работать в регионе с высоким природным и техногенным риском. В частности, необходимо просвещать будущих учителей относительно основ безопасной жизнедеятельности, а также о влиянии природно-климатических условий на психоэмоциональное состояние школьников, знакомить студентов со

способами нейтрализации деструктивных переживаний [4]. Данная информация может подаваться на занятиях как частично, так в виде спецкурса «Эмоциональная культура будущего учителя», который на протяжении многих лет читался в Камчатском государственном университете им. Витуса Беринга. Цель спецкурса состоит в том, чтобы подготовить будущих учителей к успешному осуществлению профессиональной деятельности в регионах с высоким уровнем природного и техногенного риска.

Этносоциокультурный контекст развития системы педагогического образования в Дальневосточном регионе

В процессе профессиональной подготовки необходимо знакомить будущих учителей с этносоциокультурными особенностями малочисленных коренных народов Дальнего Востока, что особенно актуально на фоне возросшего интереса к этносоциокультурным аспектам бытия, поскольку это способствует ощущению укорененности и развитию идентичности личности. В детских садах Магаданской области на занятиях рассказывают детям о быте и культуре коренных народов Северо-Востока России. На уровне дошкольного образования было разработано содержание интегрированных занятий по изобразительной деятельности, знакомящее детей с произведениями декоративно-прикладного искусства и устным народным творчеством коренных народов Северо-Востока России. Содержание интегрированных занятий включено в региональную образовательную программу «Северячок» для дошкольных образовательных организаций Магаданской области.

Непременным условием существования и развития этноса, признаком его самобытности является родной язык, поэтому языки малых коренных народностей Дальнего Востока должны быть охраняемы как важнейшее достояние этноса, препятствующее нивелированию его культурных особенностей и полной ассимиляции культуры этноса с другими культурами. Оказавшись в городе, вчерашний представитель коренной народности начинает использоваться родной язык лишь в общении с родственниками, а за пределами семьи вынужден говорить на языке большинства, поэтому он редко задумывается о роли своего родного языка [5, с. 41].

Состояние преподавания языковых дисциплин в национальных регионах России вызывает большую тревогу у тех, кто заинтересован в сохранении национальных культур коренных народов. Многие выпускники школ, расположенных в условиях национально-русского двуязычия, не владеют на достаточном уровне ни родным, ни русским языком, не достигают в полной мере программного уровня по иностранному языку. Так сложилось исторически, что языком межнационального общения в России может быть только русский. Идея единого подхода к языковым дисциплинам заключается в том, чтобы все представители малых коренных народов, проживающих компактно в тех или иных регионах, имели возможность изучать родной, русский и один из иностранных языков: ни один из них не должен выпасть из школьного расписания. Это становится социально-экономической необходимостью в условиях перехода к новым экономическим отношениям и выхода на мировой экономический рынок [6; 7].

Сегодня в некоторых регионах пытаются сохранить преподавание родного языка национальных меньшинств в школе, но всё равно академических часов не достаточно для полноценного освоения языка. Необходимо вовлекать взрослых, создавать языковую среду, стимулировать интерес, что представляется очень сложной и кропотливой работой. Налаживание преподавания национальных языков осложняется поиском квалифицированных учителей из среды коренных народов. К тому же необходимо решать жилищный вопрос, продумывать расходы на финансирование преподавания родных языков. Экономические и организационные проблемы приводят к тому, что кардинальное решение этого вопроса затягивается. И, тем не менее, преподавание родного языка необходимо налаживать. Например, можно преподавать родной язык в начальной школе, а в старших классах часть предметов вести на родном языке [8].

К сожалению, в настоящее время молодежь представителей коренных малочисленных народов Крайнего Севера и Дальнего Востока все меньше проявляет интерес к изучению родного языка. Так, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» ранее готовило специалистов по направлению «Русский и родной язык», однако набор на такую специальность был очень низкий, в связи с чем отделение пришлось закрыть. Это отражение общей тенденции. Современные этнопсихологические исследования утверждают, что в обществе довольно распространенной является ситуация, когда подростки и молодые люди, зная о своих этносоциокультурных особенностях, не хотят их обрабатывать, а, напротив, стремятся нивелировать свою этническую принадлежность.

Таким образом, можно констатировать, что на сегодняшний день на территории Дальневосточного федерального округа вузы и сузы не выпускают специалистов, готовых к преподаванию языков малочисленных коренных народностей. Этот вопрос находится на контроле региональных министерств образования и правительств областей. Однако следует отметить, что в местах традиционного проживания коренных народностей, в школах и учреждениях дополнительного образования стихийно, часто на общественных началах продолжается преподавание родных языков.

Педагогическое образование как ресурс сохранения и трансляции подрастающему поколению культурного наследия малых коренных народов

Учитывая этническую специфику и традиционный уклад жизни северных народов, необходимо развивать собственную систему образования для коренных малочисленных народов Крайнего Севера и Дальнего Востока. Для региона характерно сочетание разбросанных на большой территории и изолированных сельских поселений, где важную роль по-прежнему играет хозяйственная деятельность, обеспечивающая удовлетворение собственных нужд, а также незначительное количество больших городов с развитой инфраструктурой, сферой услуг и экономикой.

Современные учебные планы и программы по предметам, разработанные на основе Федеральных общеобразовательных стандартов, значительно отличаются от планов и программ прошлых лет. Сегодня появилась возможность более свободно выбирать учебные предметы и объемы их изучения, переходить на иные формы организации учебного процесса, что дало возможность многим школам изменить свой статус, стать профильными или многопрофильными гимназиями и лицеями, школами, работающими по определенным направлениям, в том числе этнокультурному [9].

Рыболовство, оленеводство, традиционные промыслы играют ключевую роль в удовлетворении как собственных потребностей занятых ими людей, так и потребностей работников других отраслей хозяйства. Когда школа будет связана с базовыми видами деятельности в регионе, тогда и обучение будет успешным. У малочисленных коренных народностей Дальнего Востока система воспитания всегда играла огромную роль в передаче традиций природопользования, поскольку основывалась на максимально раннем включении детей в трудовую деятельность семьи, была ориентирована на поддержание хорошей физической формы детей через специальные системы закаливания, подвижные игры, тренировки и упражнения. Уже в десятилетнем возрасте девочки и мальчики знали все производственные процессы и выполняли то, что было им по силам [10]. В народной педагогике народов Севера и Дальнего Востока обучение всегда было неотделимо от воспитания, а воспитание – от жизни, и это обязательно должно учитываться при разработке учебных программ по дисциплинам. Существенной ошибкой современной системы образования и воспитания является недостаточное внимание к трудовому и физическому воспитанию учащихся.

Очевидно, что на традиционные виды хозяйственной деятельности будет влиять совершенствование технологий. Использование природных ресурсов требует наличия на всех уровнях квалифицированных специалистов, проведение исследований с целью повышения продуктивности при одновременном обеспечении жизнеспособности природных ресурсов в долгосрочной перспективе и сведение к минимуму отрицательных экологических последствий. Не случайно современные педагоги обращаются к традиционным способам хозяйствования и образцам этнопедагогике северных народов, которые должны быть адаптированы к новым реалиям с учетом современного технологического и информационного пространства [11].

Речь идет не о полной культурной автономии малочисленных коренных народностей в системе образования. В соответствии с данными исследований Т.Г. Харамзина и Н.Г. Хайрулиной, только третья часть аборигенных жителей округа разделяет позицию полной национальной автономии в системе обучения [12, с. 36]. История развития образования на Дальнем Востоке знает примеры позитивного преодоления этнокультурной замкнутости. Так, в начале XX века при ликвидации неграмотности использовалась система «Красный Чум» – кочевые учреждения культуры, открытые в СССР на Дальнем Востоке для ликвидации неграмотности у коренного малочисленного населения. Это были первые организации, в которые входили работники культуры, библиотекари, учителя, милиционеры. Тогда ликвидировали неграмотность даже среди взрослых и попутно решались многие социальные вопросы. Благодаря первым чумам на Ямале, в Нарьян-Маре, Таймырской тундре у кочевников-оленьеводов удалось победить первую неграмотность, потом уже образовались небольшие школы для начальных классов в поселках, со временем эта тенденция распространилась в города. Безусловно, представители малочисленных коренных народностей, имея этносоциокультурную самобытность, являющуюся полноправными членами российского общества и с необходимостью должны интегрироваться в него.

Сказанное целиком относится к среднему профессиональному и высшему образованию. В частности, вузовские программы оторваны от жизнедеятельности в условиях Крайнего Севера и Дальнего Востока. Так, на факультетах экономики не уделяется должного внимания анализу хозяйственной деятельности аборигенов, вопросам экономики традиционных промыслов и других видов хозяйствования. На юридических факультетах практически не рассматриваются вопросы защиты прав аборигенного населения, статуса родовых угодий, не изучается правовое урегулирование экономических отношений аборигенов и промышленников. Будущие медики не рассматривают наследие нетрадиционной медицины аборигенного населения. Предметы социально-гуманитарного цикла поверхностно освещают вопросы истории и культуры малочисленных народов, никоим образом не способствуя сбалансированному развитию этносоциокультурной ситуации в регионе. Практически не изучается этнопедагогика и этнопси-

хология, которые имеют важное значение не только для будущих учителей, но и для специалистов других профилей, работающих в Дальневосточном регионе [13].

В вузах центральных районов России представителям коренных малочисленных народов практически не предлагается таких направлений подготовки, после которых коренные жители могли бы вернуться на Север и Дальний Восток и остаться в прежней сфере деятельности, но с багажом новых приобретенных в вузе знаний. Единственное высшее учебное заведение в Российской Федерации, которое готовит специалистов из числа коренных малочисленных народов Севера, в дальнейшем работающих в различных сферах деятельности: образование, культура, наука, общественная деятельность в северных регионах – это Институт народов Севера при Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург.

Трансформация системы педагогического образования Дальневосточного региона в новых социокультурных условиях

Разработка и эксплуатация невозобновляемых ресурсов надолго останутся основой северного хозяйства. Экстремальные условия и чувствительная окружающая среда создают специфические проблемы, с которыми сталкиваются работники этих отраслей. Освоение этих отраслей требует более высокого профессионализма и умения учитывать возможности и ограничения, вытекающие из специфики Дальнего Востока. По мере роста интенсивности эксплуатации невозобновляемых ресурсов растет потребность в опытных технических специалистах, администраторах и руководителях. Как правило, такие специалисты приезжают из других регионов России. Система дополнительного образования и культурно-просветительские центры важны для приезжающих с «большой земли» для решения индустриальных задач. Это может служить гуманитарным фундаментом сбалансированного развития региона.

Можно сделать вывод о том, что оптимальные образовательные структуры для малочисленных народов Севера должны ориентироваться в основном на первую ступень профессионального обучения (ПТУ, техникумы, сузы) и высшее гуманитарное образование. Однако проблема участия в образовательных процессах интеллигенции из коренного населения достаточно сложна. Решить острейшую проблему кадров возможно только в том случае, если национальная интеллигенция повернет к своим корням, если на Дальнем Востоке будет национальный хозяйственный комплекс, построенный по этническому признаку, в котором национальная интеллигенция станет в результате своей деятельности получать не меньшие блага, чем получает в народном хозяйстве страны сегодня, покинув свой этнос и регион [14].

Значительную роль в воспитании и возвращении национальной интеллигенции играет высшее педагогическое образование, поскольку оно готовит кадры, от которых, в первую очередь, зависит создание этнокультурного образовательного пространства в детских садах и школах, поэтому особого внимания требуют педвузы, университеты и учебные заведения культуры. Необходимо привлекать в вузы на филологические и лингвистические факультеты молодежь из этнических меньшинств для обеспечения сохранения и трансляции подрастающим поколениям национальных языков. В средних профессиональных и высших учебных заведениях этнокультурное образовательная среда создается языками обучения и содержанием курсов.

Это все приводит к тому, что меняется сам подход к формированию образовательных программ с учетом того, что молодые люди ценят знание не только за истинность, но и за полезность. Социологические данные показывают, что в любой специальности молодые люди ищут технологию адаптации к конкретным экономическим и социокультурным условиям жизни. В связи с чем, подготовка педагогических кадров предполагает перестройку образовательного процесса вуза или его отдельных сегментов [15].

В первую очередь это касается перехода на подготовку учителя широкого профиля, способного преподавать несколько учебных дисциплин. Традиционная форма однопрофильного и даже двухпрофильного обучения не может удовлетворить насущных требований сельских школ с малой наполняемостью, которых на Дальнем Востоке значительное количество. Молодые педагоги не набирают достаточного количества часов по своей специальности и, чтобы обеспечить себя материально, вынуждены браться за преподавание другого предмета «на месте», не имея по нему базовой профессионально-методической подготовки, что неизбежно сказывается на качестве его работы и знаниях учащихся.

Этнокультурное образовательное пространство – это семья, «материнская школа», детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Этнокультурная образовательная среда может создаваться не только в школах, но и в учреждениях дополнительного образования. Всем желающим должна быть предоставлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории. В местах компактного проживания малых народов Севера и Дальнего Востока могут быть созданы, наряду с основным типом школ, национальные школы с преподаванием некоторых, либо всех предметов на родном языке, то есть школы этнокультурной направленности, в которых работают специально подготовленные педагогические кадры.

Заключение

Отдаленность региона от федерального центра, специфичность социально-экономических, географических, климатических и демографических условий оказывали значительное влияние на развитие системы педагогического образования в Дальневосточном федеральном округе.

Развитие педагогического образования на Дальнем Востоке происходило в условиях полиэтнического пространства. Народные знания, исторически выработанные и отобранные в процессе жизнедеятельности малых коренных народов, содержат всё ценное, уникальное, сохранив которое, можно сохранить этнос в его целостности и самобытности, поэтому эти знания должны быть транслированы в системе педагогического образования подрастающему поколению с учетом изменившихся социально-политических, идеологических и экономических условий.

Перспективами развития системы педагогического образования в Дальневосточном регионе являются развитие педагогического образования как социального института, ответственного за сохранение и трансляцию будущим поколениям культуры и языков малых коренных народов; совершенствование подготовки педагогических кадров для малокомплектных сельских школ; профессиональная ориентация выпускников школ на освоение педагогических специальностей; развитие на базе вузов дополнительного профессионального и постдипломного образования, их взаимодействие со службами занятости населения.

Библиографический список

- Новикова О.С. Просветительская деятельность митрополита московского и коломенского Иннокентия (Вениаминова) на Дальневосточной окраине России в XIX веке. *Векторы развития региона: взгляд молодых исследователей: VIII Всероссийская научно-практическая конференция студенческой и учащейся молодежи* (15 декабря 2011 г.). Магадан: Новая полиграфия, 2012: 124 – 128.
- Пивоваров Б. *Избранные труды святителя Иннокентия, митрополита Московского, апостола Сибири и Америки*. Москва: Издательство Московской Патриархии, 1997.
- Стеллер Г.В. *Из Камчатки в Америку*. Ленинград: Издательство «П.П. Сойкин», 1927.
- Рачковская Н.А. *Эмоциональная культура социального педагога: сущность и структура*: монография. Москва: Издательство МГОУ, 2009.
- Пустогачева А.Ф. Современное состояние обучения и изучения родных языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования Российской Федерации. *История и педагогика естествознания*. 2014; 2: 41 – 46.
- Синагатуллин И.М. Подготовка учителя сельской малокомплектной школы. И.М. Синагатуллин. *Педагогика*. 1993; 2: 75 – 78.
- Nikitina N.I. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training. N.I. Nikitina, T.E. Galkina, S.N. Tolstikova, N.V. Avtionova, O.I. Volenko, V.M. Grebennikova. *Life Science Journal*. 2014; T. 11; № 12: 542 – 546.
- Об образовании коренных малочисленных народов Севера. Available at: <http://nazaccent.ru/column/64>
- Knyagin V.N. Advanced Education in the Information Society / V.N. Knyagin, N.A. Meshkov, K.V. Utolin. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6 No. S36 89 – 99.
- Куртапова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции*. 2018: 88 – 94.
- Кушнир А. Природосообразность и народная педагогика. *Народное образование*. 1999; 1-2: 86 – 90.
- Харамзин Т.Г., Хайрулина Н.Г. Обские угры: социально-экономическая ситуация на пороге третьего тысячелетия. Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2000.
- Pristupa E.N., Kremneva T.L., Bondareva T.O., Khan N., Dossanova A.Zh., Rakymzhan T. The social and pedagogical characteristics of a future teacher's readiness for developing the intellectual and creative potential of a junior schoolchild in the heterogeneous ethnic environment. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 2017; T. 25; № S: 195 – 210.
- Рачковская Н.А., Стефаненко О.С. Роль высшего педагогического образования в сохранении культурного наследия малочисленных коренных народностей Дальнего Востока. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции*. 2018: 51 – 58.
- Aleksandrov A.A., Neusipin K.A., Proletarsky A.V., Ke Fang. Application of Selforganization Method in Creation of Perspective Management System of Enterprises. 2013 *International Conference on Economic, Business Management and Education Innovation (EBMEI 2013)*. May 22 – 23, 2013; Beijing, China. Vol. 21: 170 – 173.

References

- Novikova O.S. Prosveshchenskaya deyatelnost' mitropolita moskovskogo i kolomenskogo Innokentiya (Veniaminova) na Dal'nevostochnoj okraine Rossii v XIX veke. *Vektory razvitiya regiona vzglyad molodykh issledovatelej*: VIII Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya studentcheskoj i uchashchejsya molodezhi (15 dekabrya 2011 g.). Magadan: Novaya poligrafija, 2012: 124 – 128.
- Pivovarov B. *Izbrannye trudy svyatitelya Innokentiya, mitropolita Moskovskogo, apostola Sibiri i Ameriki*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskoj Patriarii, 1997.
- Steller G.V. *Iz Kamchatki v Ameriku*. Leningrad: Izdatel'stvo «P.P. Sojkin», 1927.
- Rachkovskaya N.A. *Emocional'naya kul'tura social'nogo pedagoga: suschnost' i struktura*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2009.
- Pustogacheva A.F. Sovremennoe sostoyanie obucheniya i izucheniya rodnnykh yazykov korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka v sisteme obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*. 2014; 2: 41 – 46.
- Sinagatullin I.M. Podgotovka uchitelya sel'skoj malokomplektnoj shkoly. I.M. Sinagatullin. *Pedagogika*. 1993; 2: 75 – 78.
- Nikitina N.I. *The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training*. N.I. Nikitina, T.E. Galkina, S.N. Tolstikova, N.V. Avtionova, O.I. Volenko, V.M. Grebennikova. *Life Science Journal*. 2014; T. 11; № 12: 542 – 546.
- Ob obrazovanii korennykh malochislennykh narodov Severa*. Available at: <http://nazaccent.ru/column/64>
- Knyagin V.N. Advanced Education in the Information Society / V.N. Knyagin, N.A. Meshkov, K.V. Utolin. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6 No. S36 89 – 99.
- Kurtvapova V.M., Rachkovskaya N.A. Nравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве. *Tradicii i novicii v professional'noj podgotovke i deyatelnosti pedagoga*: sbornik nauchnykh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018: 88 – 94.
- Kushnir A. Prirodosobraznost' i narodnaya pedagogika. *Narodnoe obrazovanie*. 1999; 1-2: 86 – 90.
- Haramzin T.G., Hajrulina N.G. *Obskie ugru: social'no-ekonomicheskaya situatsiya na poroge tret'ego tysyacheletiya*. Hanty-Mansijsk: GUIPP «Poligrafist», 2000.
- Pristupa E.N., Kremneva T.L., Bondareva T.O., Khan N., Dossanova A.Zh., Rakymzhan T. The social and pedagogical characteristics of a future teacher's readiness for developing the intellectual and creative potential of a junior schoolchild in the heterogeneous ethnic environment. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 2017; T. 25; № S: 195 – 210.
- Rachkovskaya N.A., Stefanenko O.S. Rol' vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v sohranении kul'turnogo naslediya malochislennykh korennykh narodnostej Dal'nego Vostoka. *Tradicii i novicii v professional'noj podgotovke i deyatelnosti pedagoga*: sbornik nauchnykh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018: 51 – 58.
- Aleksandrov A.A., Neusipin K.A., Proletarsky A.V., Ke Fang. Application of Selforganization Method in Creation of Perspective Management System of Enterprises. *2013 International Conference on Economic, Business Management and Education Innovation (EBMEI 2013)*. May 22 – 23, 2013; Beijing, China. Vol. 21: 170 – 173.

Статья поступила в редакцию 24.12.18

УДК 371

Safonov A.A., postgraduate, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alexandr94-94@bk.ru

THE MAIN DIRECTIONS OF WORK ON THE PREVENTION OF ANTI-SOCIAL BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN. The work considers questions connected with such phenomenon as antisocial behavior of schoolchildren. The article researches problems, inconsistencies and tendencies in understanding of regularities of different antisocial behavior forms development. School conditions can be used to detect and prevent the onset of problem behavior. The success of preventive and correctional programs of antisocial behavior depends on the school climate, the interaction of teachers and school personnel with students, and the structure of the school. The author marks the important correlations and theoretical positions, determines, which of them make a basis of preventive work of antisocial behavior of schoolchildren. The paramount goal of schools promotes a positive school climate to prevent the manifestation of antisocial behavior in schoolchildren.

Key words: preventive work, school climate, extracurricular activities, schoolchildren, antisocial behavior.

A.A. Сафонов, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт г. Ставрополь, E-mail: alexandr94-94@bk.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АНТИСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с таким явлением, как антисоциальное поведение школьников. Статья имеет целью выявление проблем, противоречий и тенденций в понимании закономерностей развития различных форм антисоциального поведения. Условия в школе могут использоваться для выявления и предотвращения возникновения проблемного поведения. Успех профилактических и коррекционных программ антиобщественного поведения зависит от школьного климата, взаимодействия преподавателей и школьного персонала с обучающимися и структурой школы. Автором отмечены важные взаимосвязи и теоретические положения, которые составляют основу профилактики антисоциального поведения школьников. Приоритетная задача школ – способствовать формированию положительного школьного климата для предотвращения проявления антисоциального поведения у школьников.

Ключевые слова: профилактическая работа, школьный климат, внеурочная деятельность, школьники, антисоциальное поведение.

На сегодняшний день образовательные учреждения всё больше уделяют внимание организации профилактической работы среди школьников с целью снижения рисков проявления антисоциального поведения. Это связано с тем, что, невзирая на огромное количество разных методов профилактики, использования различных подходов к организации профилактической деятельности, число подростков, проявляющих антисоциальное поведение, не только не уменьшается, но и имеет тенденцию к увеличению. В отечественной психолого-педагогической литературе трудности, связанные с проявлением антисоциального поведения, акцентированы на детей и подростков, входящих в группу социального риска. К таким детям зачастую применяют разные термины: «трудные», учащиеся «группы риска», «дезадаптированные», «дети и подростки с нарушениями в аффективной сфере», «нестандартные» [1]. Многие учёные сходятся во мнении, что антисоциальное поведение проявляется не столько во внешней поведенческой стороне, сколько в деформации внутренней регуляции поведения ребенка. По этой причине социально-психологические факторы можно рассматривать как одну из основных причин проявления и распространения антисоциального поведения среди подростков, и в первую очередь, оно связано с индивидуализацией и социализацией в процессе становления личности школьника.

В качестве направлений борьбы с антисоциальным поведением можно назвать:

- формирование благоприятной школьной среды в борьбе с антисоциальным поведением;
- расширение внеурочной занятости учащихся, особенно учащихся состоящих на внутри школьном учете;
- профилактика антисоциального поведения.

Антисоциальное поведение развивается и формируется в контексте принудительных социальных взаимодействий в семье, сообществе и образовательной среде. На него также влияют темперамент и раздражительность ребенка, познавательные способности, влияние сверстников, подверженность насилию и дефицит совместных навыков решения проблем. Антисоциальное поведение часто сопровождается поведенческими проблемами и проблемами развития, такими как гиперактивность, депрессия, нарушение обучения и импульсивность.

Множественные факторы риска развития и сохранения антисоциального поведения включают генетические, нейробиологические и экологические стрессоры, начиная с пренатальной стадии и часто продолжающиеся в течение детских лет.

Считается, что генетические факторы вносят существенный вклад в развитие антисоциального поведения. Генетические факторы, в том числе аномалии в структуре префронтальной коры головного мозга, могут играть роль в наследственной предрасположенности к антисоциальному поведению [2].

Рассмотрим, каково же влияние школы на антисоциальное поведение школьной молодежи. Не следует забывать и о том, что образовательный контекст предоставляет возможности для взаимодействия с группой сверстников, которая может быть, как системой защиты, так и риска для школьников, проявляющих антисоциальное поведение. В отсутствие эффективных вмешательств группа школьников, проявляющих антисоциальное поведение представляет собой серьезную угрозу для школы и общества. Учитывая, как окружающая среда влияет на поведение учащихся, становится очевидным, что школы могут либо препятствовать, либо способствовать развитию антисоциального поведения.

Выделим основные направления работы по профилактике антисоциального поведения школьников.

Первое направление – формирование благоприятного школьного климата.

Наличие положительного школьного климата является защитным фактором как от приобретения, так и от поддержания проблемного поведения. С другой стороны, отрицательный школьный климат демонстрирует более высокую распространенность антисоциального поведения. Термин «школьный климат» представляет собой широкую концепцию, охватывающую восприятие материального окружения, систему норм и правил, взаимоотношения в школе, отношение учеников к обучению, чувство принадлежности к учебному заведению.

Помимо благоприятного психологического школьного климата, на поведенческую активность учащихся оказывает влияние уровень их успеваемости. Следовательно, **второе направление – повышение успеваемости школьников.** Внутренние переживания учащихся выходят на первый план, они охватывают и отношение к учителю, к преподаваемому предмету, к одноклассникам, оценку одноклассниками его успехов и неудач, самооценку [2]. Следовательно, для педагога первоочередным является – изучение внутреннего эмоционального состояния учащегося, его переживаний. А это, часто оказывается вне поля зрения педагога, что ведет к формальному определению учащегося в группу «трудных».

Результаты исследований педагогов и психологов (М.Н. Борытко, И.А. Зимняя, Е.И. Зритнева, И.Ф. Исаев, Л.А. Саенко, В.В. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) показывают, что на успеваемость школьников большое влияние оказывает личность педагога. В научных работах отмечается, что у тех преподавателей, которые свободно общаются с учащимися, не кричат, имеют доверительные отношения с учениками, способных с юмором относиться к нестандартным ситуациям – успеваемость учеников значительно выше [3; 4; 5].

Таким образом, даже самые минимальные эмоциональные вложения со стороны учителя положительно влияют на желание учащихся учиться. В качестве примера, можно взять исследование педагогов из МКОУ СОШ № 10 села Крыгиреевское Ставропольского края, в котором участвовало 60 учащихся старших классов. Большинство учеников, делясь мнением о преподавателях тех предметов, по которым у них были хорошие отметки, рассказывали, что преподаватели не боятся дискутировать с учащимися, легко идут на контакт, шутят, рассказывают о собственных неудачах, относятся к ученикам с уважением, проявляют заботу.

Неуспеваемость влечет за собой гнев и потерю самоуважения. Школьная неуспеваемость является серьезной проблемой появления антисоциального поведения школьников. Из-за нарастающей школьной неуспеваемости ученики теряют всякое желание ходить в школу. Вследствие чего у них появляется много свободного времени, которое нечем заполнить.

Под неуспеваемостью понимается, такая обстановка при которой обучаемость ученика и его поведение не соответствуют требованиям школы. Накапливающаяся неуспеваемость ведет к педагогической запущенности. Это явление нежелательное и опасное как с моральной, так и с социальной позиции. Такие ученики, как правило, бросают школу и попадают в группу риска.

Третье направление – привлечение школьников к активной просоциальной деятельности во внеурочное время (развитие творческих способностей, спортивной активности, вовлечение в работу кружков и т.д.). Одним из важных направлений воспитательной работы является – организация досуга школьников, увлечение детей в занятия спортом и художественное творчество. Такая деятельность благоприятно сказывается на творческом развитии ребенка и формированию у него просоциального поведения.

Четвертое направление – снижение агрессивного поведения школьников. Агрессия является одним из наиболее распространенных видов поведения, которым могут подвергаться подростки, и они подвергаются риску оказаться либо виновниками агрессии, либо жертвами издевательств. Школа является одним из самых распространенных мест, где совершаются акты агрессии, так как именно здесь подростки проводят большую часть своего времени. Так по итогам опроса в МКОУ СОШ №10 выявилось, что среди молодежи, 12% учащихся признались, что

подвергались издевательствам в школе. Более серьезная проблема заключалась в том, что примерно 25% пострадавших учеников написали, что они были на грани суицида из-за школьных хулиганов. Кроме того, примерно 20% учащихся были замечены в порче школьной собственности, а 16% учащихся подверглись травле среди сверстников. Это доказывает, что агрессия в школах может нанести серьезный вред ведь подросткам. Хотя в школах реализуются различные программы и учебные программы по предупреждению насилия, уровень насилия в школах не уменьшился. Поэтому вопрос о том, как обуздать насилие в учениках, стал серьезной проблемой для школ и педагогов.

На агрессивное поведение подростков могут влиять различные школьные факторы. Среди этих факторов, занятия физической культурой занимают важное место в формировании поведения подростков. Подростки, которые участвуют в занятиях физкультурой и спортом вместе со сверстниками, могут иметь больше возможностей для развития саморегуляции и лучше контролировать агрессию.

Для того чтобы проявить активность школьников, необходимо привлекать их к внеурочной деятельности: организации спортивных мероприятий, выставок, конкурсов и тематических недель. Это удовлетворит их потребности в общении, поможет сформировать благоприятный школьный климат, и значительно сократит риск проявления антисоциального поведения [7].

Чтобы бороться с антисоциальным поведением, школам необходимо социализировать учащихся по нормативным стандартам, которые избегают насильственных и агрессивных решений проблем. В целях эффективного сотрудничества школам необходимо реализовывать три различные стратегии профилактики:

1. Первичная профилактика, предполагающая привлечение школьников к мероприятиям, которые способствуют предотвращению антисоциального поведения. Например, тренинги по разрешению школьных конфликтов, тренинги по управлению негативными эмоциями, по развитию коммуникативных навыков и т.д.

2. Вторичная профилактика, предусматривающая индивидуальную работу с учащимися «группы риска». Например, индивидуальное и групповое консультирование, беседы с группой по развитию социальных навыков, социально-педагогическое сопровождение и др.

3. Третичная профилактика (лечение), реализует интенсивные консультации с учащимися, склонными к проявлению антисоциального поведения.

Исследования показали, что теплота и привязанность, разумная дисциплина и демократический стиль воспитания имеют положительные результаты для детей. Это может помочь им создать позитивные отношения и улучшить успеваемость в школе [5-7].

Школа – это место, в котором сконцентрированы усилия привить ценности и навыки, необходимые для школьников, чтобы вступить в общество, и стать полноценными взрослыми. Успех этих усилий может зависеть от положительного школьного климата, который способствует поддержанию и эмоциональным связям с детьми. С акцентом на важность человеческих отношений школы могут помочь уменьшить влияние некоторых стрессоров на учащихся и взрослых, которые заботятся о них. Педагогам необходимо сосредоточиться на положительном взаимодействии с учениками, которое, в свою очередь, будет способствовать росту учебных достижений и успеваемости. Наилучшей профилактикой антисоциального поведения школьников является точное, целенаправленно организуемое воспитательное воздействие. Необходимо подчеркнуть, что предупредительные возможности воспитания являются наиболее эффективными нежели другие средства, т. к. меры правовой профилактики, зачастую, начинают действовать тогда, когда поступок уже совершен. Применяя направленное воспитательное воздействие на учащихся, необходимо заложить правовые меры предупреждения в сознание школьника, которые должны стать частью его убеждений и опыта. Антисоциальные поведенческие установки школьной молодежи можно разрушить, применяя к ним методы взаимного доверия и уважения. Окружающая среда, благоприятный климат в школе, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и педагогами – все это отражается на учащихся и должно стать определяющим фактором профилактики антисоциального поведения.

Библиографический список

1. Гилленбранд К. *Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников*. Москва, 2007.
2. Богданова М.В. *Формирование благоприятного социально-психологического климата в классе*. 2008.
3. Бабосов Е.М. *Общая социология: учебное пособие для студентов вузов*. Минск, 2006.
4. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. Особенности нравственно-этического воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе организаций СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
5. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; 1: 93 – 97.
6. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 136 – 137.
7. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родителстве. *Дискуссия*. 2012; 9: 144 – 147.

References

1. Gillenbrand K. *Korrekcionnaya pedagogika. Obuchenie trudnykh shkol'nikov*. Moskva, 2007.
2. Bogdanova M.V. *Formirovanie blagopriyatnogo social'no-psihologicheskogo klimata v klasse*. 2008.
3. Babosov E.M. *Obschaya sociologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Minsk, 2006.
4. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. Osobennosti нравственно-этического воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе организаций СПО. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 68 – 69.
5. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii нравственных ценностей студенческой молодежи. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; 1: 93 – 97.
6. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 136 – 137.
7. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; 9: 144 – 147.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 372

Svetlanova S.T., senior lecturer, Professor, Inter-Faculty Piano Department, Moscow State Conservatory (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE VALUE OF THE PIANO PART IN CHAMBER AND VOCAL MUSIC AT PIANO LESSONS. The chamber-vocal ensemble implies equality of participants in a single creative team, in which all musicians play leading roles. The main function of the pianist in the ensemble is considered to be accompaniment of a solo instrumentalist or vocalist, support of the main member of the ensemble, following the line of emotional and semantic development of the artistic image of the vocal work. However, in a number of chamber-vocal compositions by Russian composers, the pianist plays the role of not the "second", but the "first plan" and expresses the meaning of what is happening, described in the vocal part. At piano lessons this should be given attention to both the teacher and the student. Such "first roles" of the pianist in the works of M.P. Mussorgsky, N.A. Rimsky-Korsakov, A.P. Borodin and other authors are considered.

Key words: pianist, piano part, vocals, chamber-vocal music, art, piano lessons.

С.Т. Светланова, доц., проф. межфакультетской кафедры фортепиано, ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПАРТИИ В КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРТЕПИАНО

Камерно-вокальный ансамбль подразумевает равноправие участников единого творческого коллектива, в котором все музыканты играют главные роли. Основной функцией пианиста в ансамбле принято считать сопровождение солиста-инструменталиста или вокалиста, поддержку главного участника ансамбля, следование линии эмоционально-смыслового развития художественного образа вокального произведения. Однако в ряде камерно-вокальных сочинений русских композиторов пианист играет роль не «второго», а «первого плана» и выражает смысл происходящего, описываемого в вокальной партии. На занятиях фортепиано этому должно уделяться внимание как педагога, так и студента. Такие «первые роли» пианиста в сочинениях М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, А.П. Бородина и других авторов рассматриваются в данной статье.

Ключевые слова: пианист, фортепианная партия, вокал, камерно-вокальная музыка, искусство, занятия на фортепиано.

В камерно-инструментальной музыке пианист, с одной стороны, должен подчеркивать тончайшие детали и выразительные нюансы партии вокалиста, в которых часто скрыт глубокий смысл, соизмерять звучность фортепиано с тембровыми и динамическими возможностями певца, а также художественным замыслом автора камерно-вокального сочинения, с другой – выражать волновавшие композитора мысли и идеи, которые он видел за словами поэта, которыми наполнял свои сочинения и которые делали замысел песни и романса сложнее, глубже, многограннее. На занятиях по фортепиано этому должно уделяться внимание, как педагога, так и студента. Все изучаемые в курсе фортепиано камерно-вокальные произведения можно условно разделить на три группы в зависимости от того, какая партия – фортепиано, голос или обе одновременно – в большей мере выражает образно-смысловое начало произведения, содержит те семантические оттенки или изобразительные подробности, которые полнее раскрывают композиторский замысел. К первой группе относятся сочинения с приоритетом вокальной партии, ко второй – фортепианной, в третью же можно включить шедевры камерно-вокальной музыки, в которых достигнут идеальный баланс между солистом и концертмейстером, равно выражающим образно-смысловой текст и контекст вокального произведения. Особый интерес вызывают песни и романсы второй группы, где пианист играет роль «первого плана».

Так, в романсах М.П. Мусоргского из цикла «Детская» преобладает речевая, так называемая «космысленная и оправданная мелодия» [1, с. 116]. Она символизирует непосредственную и эмоциональную манеру высказывания детей. Партия певца речитативна по характеру, в ней сконцентрирован смысл текста, который непосредственно и экспрессивно воплощается в мельчайших деталях. Однако все детали отразить только лишь в вокальной партии невозможно, поскольку голос и фортепиано обладают как общими, так и специфическими средствами выразительности, и все они в вокальных опусах Мусоргского служат общей цели – воплощению сложного, противоречивого, многогранного, глубокого, неповторимого чувства, образа, смысла. Отсюда и особая роль фортепиано: в этой партии отражены нюансы и подробности, уточняющие высказывания ребенка, раскрывающие истинный смысл сказанного, описано то, что происходит в действительности. Фортепианная партия в «Детской» играет роль первого – смыслового плана, тогда как вокальная – второго, образного.

Умение Мусоргского «проникнуть в сокровенную сущность образов и явлений, которые композитор зашифровывал под обманчивой внешностью» [1, с. 30] привело его к переосмыслению значимости фортепианной партии в камерно-вокальной музыке, и пианист во многих его циклах стал играть роль «первого плана», поскольку именно он раскрывал истинный смысл того, о чем поется в песне или романсе. В лирико-философских и трагических циклах и романсах 70–80-х годов XIX века ясно слышны отдельные голоса героя и автора, причём первый звучит в вокальной партии, а второй – в фортепианной. Высказывание от первого лица очевидно в «Забвтом», «Песнях и плясках смерти», «Трепаке». И именно пианисту поручается озвучить авторский голос, который «определяет взгляд на изображаемое и подготавливает эмоциональный характер слушательского восприятия» [1, с. 31]. Так, в «Песнях и плясках смерти» певцу поручено «изображение некоторых типических трагедий современности», тогда как пианисту – «выражение боли за человека, бессильного перед лицом роковых обстоятельств, мысли о бренности людского существования» [2, с. 242]. На занятиях по фортепиано педагогу необходимо обратить внимание студента на эту, особую роль фортепиано.

Продолжая мысль И.К. Ивановой о том, что «для концертмейстера важно знать о различных штрихах сольной партии» [3, с. 2], добавим, что пианисту также необходимо помнить о специфике вокального интонирования, особенностях дыхания, артикуляции, атаки звука, динамических возможностях голоса. Однако во многих камерно-вокальных произведениях пианист играет главную роль, поскольку не столько «сопровождает» лидирующую партию певца, строго следует за ним и подстраивается под него, сколько практически рисует полную образно-смысловую картину романса со всеми его жанровыми и стилистическими чертами. Так, драматический характер романса «Гонец» Н.А. Римского-Корсакова с ярко ощутимым романтически-балладным оттенком лирики создаётся исключительно пианистом. Драматизм «Гонца» обусловлен резким контрастом эмоциональных состояний, переданных в партии пианиста, – лихорадочной устремленности и душевного оцепенения, суровостью общего настроения, мрачностью образов, скованностью чувств. Средствами выразительности служат пунктирные аккорды в ритме бешеной скачки, интонации погребального пения вплоть до ударов погребального колокола.

Примером удивительной чуткости композитора к стихам поэта и передачи им важнейших особенностей текста служит романс-элегия «Для берегов отчизны дальней» А.П. Бородина. Поэзия возвышенной скорби, развивающейся в потоке эмоций разлуки, печали, утомления, расставания, предчувствия, отражается в динамике музыкального развития от сдержанного отчаяния первой строфы через мечты и радужную надежду второй к тяжелому, сдавленному трагизму последней. В пушкинском романсе «Царскосельская статуя» Ц. Кюи также в унисон деталям текста («...где неба своды сияют в блеске голубом, где тень оливы легла на воды...») звучат остигнутые фортепианные фигурации, переливы которых воплощают идею вечного потока и намекают на превращение девицы в недвижимую статую («...урну с водой урони, дева над вечной струей вечно печальна сидит...»), выраженное в постепенном «окаменении» интонаций – переходе их в застывший речитатив. И на занятиях по фортепиано при освоении подобного репертуара этому должно уделяться внимание как педагога, так и студента.

Музыка русских композиторов, порой, создавала семантические несоответствия с поэтикой стихов и даже образные алогизмы и эмоциональные контрасты. Примером диаметрального противопоставления текста («О дева чудная моя! Твоей любовью счастлив я!») и мелодики куплета служит романс «Болеро» М.И. Глинки. Первая строка текста поется на мелодию восторженного чувства с широкими ходами и восходящим движением, тогда как вторая («О дева бедная моя! И дик и мрачен буду я») звучит на ту же восторженную мелодию, в которой за счёт штрихов в партии фортепиано (стаккато, акценты, мрачная ритмическая пульсация аккордов) усилена напряженность и драматизм высказывания. Фортепианная музыка благодаря собственным выразительным средствам способна показать другую сторону образа и выразить невербализуемое начало потаенным языком мелодии и гармонии, способных в корне изменить семантическую окрашенность информации. В романсе М.И. Глинки «Стой, мой верный, бурный конь» слова Н. Кукольника «Хенли шумит и жертвы ждет» сопровождаются величественно-сдержанной музыкой в партии фортепиано, которая словно говорит о том, что людские страсти поглощаются водами бурной реки и скоро утихнут. Только пианист раскрывает истинный смысл романса, который вложил композитор, по-своему трактуя текст стиха. То же соотношение ролей пианиста и певца в песне «Зимний вечер» по А. Плещееву из детского цикла Чайковского ор. 54, где в тексте поэт рисует идиллический вечерний пейзаж у камина, вокруг кото-

рого собрались люди и звучит звонкий смех, тогда как композитор сопровождает эту светлую и радостную картину музыкой в партии фортепиано, от которой веет чем-то мистическим, потусторонним, таинственным. Композитор выражает, таким образом, мрачные предчувствия, ведь текст последнего куплета содержит такие слова: «Но не всем такое счастье бог дает».

Русские композиторы XX столетия не ослабили, а усилили значимость пианиста, поручая ему функцию не описания драм, конфликтов и страстей, а выражения судеб героев, придающего событиям неизмеримо больший смысл, чем масштаб самих событий. И при освоении камерно-вокального репертуара XX века студента следует подготовить к высоко значимой роли партии фортепиано. Так, инструментальная партия в песнях «Колыбельная», «Перед долгой разлукой», «Брошенный отец», «Плч об умершем младенце», «Зима» и других поднимает части вокального цикла «Из еврейской народной поэзии» Д.Д. Шостаковича «до самых высоких обобщений, превращая каждую в маленькую трагедию, иногда трагическое скрыто в эмоциональном строе музыки, во внутренней напряженности печального и даже скорбного чувства, которое воздействует тем сильнее, что прикрыто покровом неглубокой грусти» [2, с. 243]. В «Песне о ну-же» в партии концертмейстера слышатся горькая ирония, смех сквозь слезы, плясовой мотив смерти, приближающейся к героям песни. Подобные трагикомические нотки наполняли фортепианные партии романсов «Титулярный советник» Даргомыжского, «Гопак» Мусоргского, циклов Свиридова и других.

Фортепианная партия в выдающихся камерно-вокальных сочинениях русских композиторов не позволяет свести содержание песни или романса к одной теме, одному образу, одному переживанию и, несомненно, обогащает художе-

ственный замысел опуса благодаря большой смысловой концентрации и наполненности выразительными средствами. Пианист в таких произведениях выступает в роли «первого плана», становясь равноправным участником ансамбля не теоретически, а практически. Содержащая собственный, порой, дополнительный смысловой план камерно-вокального произведения, фортепианная партия увлечет слушателя в область обобщенных, вечных идей, внутренне усложняя воплощаемый вокалистом образ и обогащая его партию новыми нюансами. Студент на занятиях по фортепиано должен это и осмыслить, и освоить «пальцами».

Пианист в камерно-инструментальной музыке русских композиторов зачастую перерастает роль аккомпаниатора и приобретает самостоятельное значение, не только равное певцу, но и порой превосходящее его. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки пианиста, включающей приобретение компетенций пианиста и аккомпаниатора, следует уделять внимание этой тенденции, теперь широко воспринятой и развивающейся в отечественной камерно-вокальной музыке XX века. Лирическая ли мелодия, распетая ли речь в песне или романсе – в русской камерно-вокальной музыке она благодаря партии фортепиано насыщается «обертонами» семантических оттенков, сообщающих замыслу произведения глубокий смысл. Пианист становится «глашатаем» идей композитора, озвученным голосом автора, толкователем концепции произведения. Пианист направляет слушателя в русло возвышенных раздумий, погружает в авторские размышления и рассуждения о сущностных категориях бытия. Но даже в тех сочинениях, где пианисту выпадает роль художника, вырисовывающего живописные детали происходящего, его роль «первого плана» остаётся незаменимой, и без неё произведение теряет смысл.

Библиографический список

1. Фрид Э. М.П. Мусоргский. Проблемы творчества: исследование. Москва, 1981.
2. Дмитрий Шостакович: сборник статей и материалов. Сост. Л. Данилович. Москва, 1967.
3. Иванова И.К. Специфические особенности работы концертмейстера в инструментальном классе. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; 5 (2): 1 – 5.
4. Кубанцева Е. Концертмейстерский класс: учебное пособие. Москва, 2002.
5. Пономарева Е.И. Советы начинающим концертмейстерам (специфика работы в вокальном классе). *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2014; 4: 60 – 66.
6. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: размышления педагога. Москва, 1996.

References

1. Frid E. M.P. Musorgskij. Problemy tvorchestva: issledovanie. Moskva, 1981.
2. Dmitrij Shostakovich: sbornik statej i materialov. Sost. L. Danilovich. Moskva, 1967.
3. Ivanova I.K. Specificheskie osobennosti raboty koncertmejstera v instrumental'nom klasse. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; 5 (2): 1 – 5.
4. Kubanceva E. Koncertmejsterskij klass: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
5. Ponomareva E.I. Sovety nachinayuschim koncertmejsteram (specifika raboty v vokal'nom klasse). *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2014; 4: 60 – 66.
6. Shenderovich E.M. V koncertmejsterskom klasse: razmyshleniya pedagoga. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 378

Selmurzaeva M., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF TEACHER'S COMMUNICATION IN THE LIGHT OF REQUIREMENTS OF GEF NOO. The article discusses some theoretical aspects of the problem of the formation of a professional and ethical culture of communication between teachers in the light of the requirements of the federal state educational standard of primary general education (GEF NOO); outlines the existing theoretical approaches to the formation of components of a communicative culture, such as speech etiquette and speech culture. The author concludes that the communicative culture of a teacher lies in the foundation of teachers of professional skills, qualitative characteristics of the subject of educational activities, including a comprehensive communication system of knowledge, skills, the certain position of the individual in the communicative activity that determines the success of a teacher.

Key words: communicative culture, communicative competence, GEF NOO, speech etiquette, culture of speech.

М. Сельмурзаева, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университета, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

В статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты проблемы формирования профессионально-этической культуры общения учителя в свете требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО); изложены существующие теоретические подходы к формированию компонентов коммуникативной культуры, как речевой этикет и культура речи. Автор делает вывод о том, что коммуникативная культура учителя – основа профессионального мастерства, качественная характеристика субъекта педагогической деятельности, включающая в себя комплексную систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определённую позицию личности в коммуникативной деятельности, определяющую успешность педагога.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, ФГОС НОО, речевой этикет, культура речи.

Коммуникативная культура педагога является одним из важнейших компонентов педагогической культуры. Необходимость её формирования обусловлена тем, что учитель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с теми, кто становится партнером по контакту: с учениками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием

осуществления которой является общение. Эффективности процесса формирования коммуникативной культуры учителя во многом способствует коммуникативная грамотность педагога, умение реализовать принципы партнерства в учебном и во в не учебном взаимодействии. Коммуникативная грамотность обеспечивается владением будущим учителем знаниями философских, психолого-педагогических положений о человеке как высшей ценности общества, о роли общения

в развитии личности; степенью сформированности педагогического мышления [1, с. 248].

Коммуникативная культура формируется также при условии освоения учителя технологической стороны коммуникативного взаимодействия его с другими участниками образовательного процесса.

Коммуникативная культура в значительной степени определяет компетентность педагога, способного к обеспечению эффективного педагогического общения в ходе осуществления субъектного взаимодействия и развития соответствующих личностно-ориентированных взаимоотношений всех участников образовательного процесса. Сегодня как никогда стала актуальной задача не только сохранения, но и повышения культуры общения педагога. По содержанию своей профессиональной деятельности учитель должен обладать совокупностью таких универсальных качеств, как педагогическая компетентность, социально-экономическая компетентность, высокий уровень профессиональной и общей культуры, а также коммуникативная компетентность. Последняя включает в себя развитую литературную устную и письменную речь; владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения [2, с. 7], а также предполагает соблюдение учителем правил культуры речи и речевого этикета.

Культура речи педагога — дисциплина, не только профессионально, но и этически ориентированная: учителю безнравственно допускать погрешности в собственной речи, он — речевая личность и коммуникативный лидер, сказанное им не только запоминается, но и многократно воспроизводится. Культура речи преподавателя не только служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, его культуры мышления, но одновременно является могучим средством формирования личности.

Однако нельзя забывать ещё об одной очень важной коммуникативной компетенции учителя-профессионала — умении владеть правилами речевого этикета.

В ситуации педагогического общения этикет играет очень важную роль, потому что речь преподавателя не только «главное орудие профессиональной деятельности, но и, сознательно или бессознательно усваиваемый, всегда в той или иной степени воспроизводимый учащимися, а значит, неизбежно тиражируемый и распространяющийся образец».

Особенность понятия речевой этикет учителя обусловлена спецификой педагогического речевого общения — задачей использования слов как средства передачи знаний и воспитания человека [3, с. 285]. По мнению А.К. Михальской, речевой этикет учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему «должных и желаемых ценностей» [3, с. 283].

Понятие речевой этикет следует отграничивать от понятия языковой культуры, так как это «умение грамотно, ясно и красиво выражать свои мысли, не прибегая к вульгарным выражениям» [4, с. 21], к культуре же речи предъявляют такие требования, как соответствие литературно-языковым, рече-стилистическим и ситуационным нормам, а также качество содержания высказывания.

Типичными же нарушениями речевого этикета в речи учителей являются: использование единиц со сниженной стилистической окраской; злоупотребление словами, имеющими отрицательную эмоционально-оценочную коннотацию; излишняя категоричность высказываний; навешивание ярлыков; ошибки в применении обращений.

Учителю необходимо следить за тем, чтобы установить контакт доброжелательного и доверительного общения, создать атмосферу тепла и уважения, что поможет дать обучающимся то чувство «социальной защищенности» [5, с. 130], которое, как утверждают психологи, необходимо для нормальной жизни в обществе. Даже взрослые сетуют: «Если же почему-либо мы не надеемся на помощь других людей, их поддержку, доброжелательность, мы испытываем тяжелые и болезненные переживания» [5, с. 132].

Взаимоуважение, установление контакта доверительного общения — это то, без чего невозможно полноценное общение вообще и педагогическое общение в частности. Особенно это актуально в связи с переходом к ФГОС второго поколения, когда основным результатом образования становится воспитание самостоятельной, инициативной, владеющей навыками сотрудничества и речевой деятельности личности. Педагог, который сам не соблюдает правила речевого этикета, не сможет справиться с этой задачей. Самоуважение, самооценка, умение слушать и слышать собеседника, способность взять на себя ответственность за свои слова и поступки — это то, чему можно научить только собственным примером.

В связи с переходом системы образования на новые образовательные стандарты соблюдение правил речевого этикета учителями наиболее актуально. Ведь теперь учитель должен не просто дать ребёнку готовые знания, а научить его самостоятельно добывать их. И задача педагога — создать необходимые психологические условия для самореализации учащихся. А это, прежде всего,

вежливое и уважительное обращение учащимися. Вежливость в общении проявляется в признании достоинства собеседника, его ценности как личности, в стремлении избежать ситуаций, которые могут показаться ему неловкими и обидными. Но из всего сказанного было бы неверно сделать вывод о том, что речевой этикет предполагает только похвалу и поощрение обучающихся, дабы не обидеть их отрицательной оценкой. Но, учитывая правила речевого этикета, учитель поможет ученикам менее болезненно воспринять негативную оценку их работы, поведения; даст им возможность сделать из замечаний наставника важные выводы.

Резкая критика бесполезна и опасна, потому что заставляет человека обороняться, задевает его чувство собственной значимости и вызывает у человека обиду [6, с. 35]. Следовательно, нарушается контакт доброжелательного общения и сложно в этой ситуации говорить о высоком уровне эффективности обучения. Большое значение имеет ориентация на учебный диалог. Если он становится системой взаимодействия педагога и обучаемых, то у последних формируется активное отношение к овладению информацией, снижается страх перед неправильным высказыванием.

К такому обучению нужно готовить не только педагогов, но и обучающихся. Если ученик привык к роли пассивного «получателя знаний», то трудно ожидать от него мгновенной перестройки. Ему необходимо увидеть в педагоге заинтересованного собеседника и сотрудника, что непосредственно связано с тем, как последний владеет правилами речевого этикета.

Однако применение теоретических сведений о речевом этикете и правилах культуры педагогического общения на практике вызывает определенные трудности. Различные мелкие недоразумения и ссоры, ежедневные конфликты, внезапные кризисные ситуации требуют со стороны учителя верной и действенной реакции. Иногда педагоги срываются на повышенный тон или даже на крик, используют единицы со сниженной стилистической окраской, средства интенсификации высказываний, тем самым нарушая правила речевого этикета. А в результате ухудшается самочувствие, здоровье в первую очередь самих учителей.

По результатам проведенных исследований 50% педагогов испытывают негативные эмоции, неудовлетворенность, неуверенность, страдают неврозами, соматическими заболеваниями [7, с. 48].

Соблюдение правил речевого этикета со стороны учителя очень важно не только в учебной аудитории. «Речевой день» педагога включает в себя общение профессионального характера с работниками администрации образовательного учреждения, коллегами по работе и родителями учащихся.

В этом случае, говоря о проблеме речевого этикета учителя, следует опираться на общие работы по речевому и деловому этикету. Соблюдение правил речевого поведения предполагает уважительное отношение к собеседнику в соответствии с его возрастом, полом и социальным положением. Оценки речевого поведения должны быть определенными: этикетно — неэтикетно, уважительно — неуважительно.

Педагогам, будучи представителями «речевой» профессии, очень важно знать и соблюдать правила речевого этикета и культуры речи. Это тем более актуально в современных условиях в связи с переходом на новую систему оплаты труда. Можно с уверенностью сказать, что педагоги, отличающиеся высоким уровнем коммуникативно-речевой компетенции будут иметь больше шансов быть профессионально успешными.

Практика показывает, что учитель, обладая низким уровнем общительности, отсутствием эмоциональной культуры и рефлексии, слабо сформированными коммуникативными умениями, обнаруживает низкую культуру общения, соответственно, не имеет способностей для создания культурно-развивающего потенциала среды, воздействовать на гармоничное развитие личности. Речь выступает главным орудием педагогического общения. Совместное творчество учителя и ученика более продуктивно, если царит благоприятная атмосфера обучения и воспитания, речь педагога произносится с четкой дикцией, насыщена образными средствами, ей присущи выразительность и экспрессивность, высокая языковая культура. Следовательно, коммуникативная культура учителя — основа профессионального мастерства, качественная характеристика субъекта педагогической деятельности, включающая в себя комплексную систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определённую позицию личности в коммуникативной деятельности, определяющую успешность педагога.

Следует отметить, что деятельность Чеченского государственного педагогического университета должна быть направлена на формирование коммуникативной культуры студентов в будущем учителей школ. Именно учитель находится в постоянном процессе общения, включающий в себя разноплановые отношения: с учащимися, их родителями, коллегами — возникающие и развивающиеся только в совместной деятельности. Правильно организованное педагогическое общение может способствовать профессиональному росту и успеху учителя.

Библиографический список

1. Поваляева М.А. *Деловое общение*. Ростов-на-Дону, 2006.
2. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузovsky преподаватель сегодня и завтра. *Всё ещё образование в России*. 2000; 3.
3. Михальская А.К. *Педагогическая риторика*. Москва, 1998.
4. Васильева А.Н. *Основы культуры речи*. Москва, 1990.
5. Прихожан А.А. *Хочу, чтоб меня понимали. Популярная психология*. Хрестоматия. Москва, 1990.

6. Карнеги Д. *Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей*. Санкт-Петербург, 1998.
7. *Педагогика и психология высшей школы*. Ростов-на-Дону, 2006.

References

1. Povalyayeva M.A. *Delovoe obschenie*. Rostov-na-Donu, 2006.
2. Zhurakovskiy V., Prihod'ko V., Fedorov I. *Vuzovskiy prepodavatel' segodnya i zavtra. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2000; 3.
3. Mihal'skaya A.K. *Pedagogicheskaya ritorika*. Moskva, 1998.
4. Vasil'eva A.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva, 1990.
5. Prihozhan A. Hochu. *Chto ob menya ponimali. Populyarnaya psikhologiya*. Hrestomatiya. Moskva, 1990.
6. Karnegi D. *Kak zavoeyivat' druzey i okazyvat' vliyaniye na lyudej*. Sankt-Peterburg, 1998.
7. *Pedagogika i psikhologiya vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 374.7

Solodukhina T.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Regional Branch of St. Petersburg Humanities University of Labor Unions (Moscow, Russia), E-mail: tsoloduhina@yandex.ru

Solodukhin V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Regional Branch of St. Petersburg Humanities University of Labor Unions (Moscow, Russia), E-mail: s-v-i-1961@yandex.ru

CONTRIBUTION OF ETHNOCULTURAL ASSOCIATIONS TO HARMONIZATION OF INTERNATIONAL RELATIONS IN RUSSIA. In article features of activities of the ethnocultural centers for harmonization of the international relations in the context of realization of Strategy of the state national policy are considered. The mission of ethnocultural associations (the centers, clubs, associations, movements, etc.) in formation of the positive relations between the people is shown. The specifics of social partnership of ethnocultural associations with cultural institutions and educations which is focused on involvement of civil society to the social action based on ethics of the international relations, feeling of human solidarity, responsibility for ethnocultural development of regions are developed. On the example of activity of the German ethnocultural centers of the Omsk region technologies of harmonization of the international relations are shown.

Key words: ethnocultural associations, national relations, harmonization of international relations, social partnership of ethnocultural associations, technologies of harmonization of international relations.

Т.К. Солодухина, д-р пед. наук, проф., Московский областной филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Москва, E-mail: tsoloduhina@yandex.ru

В.И. Солодухин, д-р пед. наук, проф., Московский областной филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Москва, E-mail: s-v-i-1961@yandex.ru

ВКЛАД ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ГАРМОНИЗАЦИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

В статье рассматриваются особенности деятельности этнокультурных центров по гармонизации межнациональных отношений в контексте реализации Стратегии государственной национальной политики. Показана миссия этнокультурных объединений (центров, клубов, ассоциаций, движений и т. д.) в формировании позитивных отношений между народами. Разработана специфика социального партнерства этнокультурных объединений с учреждениями культуры и образования, которое ориентировано на привлечение гражданского общества к социальному действию, основанному на этике межнациональных отношений, чувстве человеческой солидарности, ответственности за этнокультурное развитие регионов. На примере деятельности немецких этнокультурных центров Омского региона показаны технологии гармонизации межнациональных отношений.

Ключевые слова: этнокультурные объединения, национальные отношения, гармонизация межнациональных отношений, социальное партнерство этнокультурных объединений, технологии гармонизации межнациональных отношений.

Развитие системы межнациональных отношений в России, базируется на исторической идее единения народов и многовекового межэтнического взаимодействия. В Указе Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», отмечается, что современное Российское государство объединяет основанный на сохранении и развитии русской культуры и языка, историко-культурного наследия всех народов России единый культурный (цивилизационный) код. Он характеризуется особым стремлением к правде и справедливости, уважению самобытных традиций населяющих Россию народов и способностью интегрировать их лучшие достижения в единую российскую культуру [1]. Реализация заявленной Стратегии в 2012 году подтвердила необходимость продолжения работы по гармонизации национальных отношений в России и усиление деятельности национально-культурных объединений во внедрении идей государственного документа в новых экономических реалиях. На заседании Совета при Президенте по межнациональным отношениям 26 октября 2018 года были отмечены положительные изменения в восприятии гражданами нашей страны таких важных особенностей как многонациональность и поликонфессиональность. Социологические исследования подтвердили, что доля россиян, положительно оценивающих состояние межнациональных отношений, постоянно растёт и составила в 2017 году 78,4%, что превысило показатели 2016 года. Впервые за всю новейшую историю страны абсолютное большинство граждан (93%) подтвердили отсутствие к себе неприязни по национальному признаку. 96% опрошенного населения расценили взаимодействие между представителями разных вероисповедований как нормальное и доброжелательное. Вместе с тем, эксперты отмечают специфику межэтнических отношений в России, «способность обычного, даже бытового конфликта с участием представителей разных национальностей мгновенно приобретать этническую окраску и в считанные часы эскалироваться вплоть до федерального уровня» [2].

Очевидно, что все заинтересованные организации должны постоянно работать над совершенствованием механизмов гармонизации межнациональных отношений, поскольку, сегодня еще сохраняются проблемы, связанные с проявлениями ксенофобии, межэтнической нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма, терроризма в регионах. В.В. Путин подчеркнул особую роль этнокультурных организаций, отметив что «национально-культурные объединения должны быть активными участниками обсуждения всех ключевых вопросов, которые связаны с развитием городов и поселков, регионов в целом» [2].

Этнокультурное объединение (центр, союз, землячество, объединение, движение, отряд, ассоциация и т.д.) – это добровольное, самоуправляемое объединение граждан как представителей этнической общности, проживающих в иноэтничном окружении. Они реализуют право народа на национально-культурное самоопределение, осуществляют серьезную работу по сохранению национально-культурной идентичности, развитию национального самосознания, языка, образования, сохранению традиционной культуры, обычаев и обрядов. При участии этнокультурных объединений формируются позитивные межнациональные отношения во всех направлениях жизни региона, который является единым исторически сложившимся пространством для совместного проживания и развития этносов [3].

Межнациональные отношения представляют собой сложное явление с границами от сотрудничества до конфликтов. Так, межнациональное сотрудничество представляет взаимодействие в экономических, политических и культурных отношениях между представителями разных этносов. Главным его принципом является уважение, понимание и взаимообмен культурными ценностями между представителями разных этносов. В основе культуры межнациональных отношений лежат нравственные принципы, правовые нормы, а также нормы взаимного доверия и уважения. Низкий уровень культуры межнациональных отношений провоцирует возникновение межнациональных конфликтов, высокий способствует развитию межнационального сотрудничества. Поэтому национально-культурные

(этнокультурные) объединения должны способствовать гармонизации межнациональных отношений всеми видами и формами работы с этническим населением, формируя высокий уровень культуры межнационального взаимодействия.

Проблемы гармонизации межнациональных отношений исследовали представители различных наук – политологии, социологии, этнической психологии и педагогики. Р.Г. Абдулатипов, О.А. Богатова, Л.М. Дробизева, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, В.А. Тишков и др. отмечают, что межнациональные отношения всегда изучались с целью их гармонизации, предотвращения дискриминации и регулирования напряжений и конфликтов, для определения проблем межнациональных отношений и путей их решения. Все ученые сходятся во мнении, что задачи гармонизации межнациональных отношений – это совместная деятельность как государственных, так и общественных институтов и организаций и движений [4].

Для формирования культуры и гармонизации межнациональных отношений необходимо организовать постоянную, системную, согласованную работу органов власти и общественных объединений – социальное партнерство. В 1990 году OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) определило термин «partnership» как систему сотрудничества, основанную на открытых соглашениях между различными институтами, подразумевающими понимание, совместную работу и совместно принятые планы.

Партнерство внутри системы этнокультурных организаций, между этническими группами, этнокультурными объединениями определяется как:

- партнерство, в которое вступают руководители, специалисты и члены, этнокультурных центров в целях формирования внутренних гармоничных отношений, этнокультурной толерантности к поликультурной среде;
- партнерство, которое инициирует этнокультурный центр как особый социально-культурный институт, как особая сфера социально-культурной жизни этноса, вносящий вклад в становление гражданского общества, интегрируясь с представителями органов государственного управления, иными этнокультурными организациями, учреждениями культуры и образования и т.д. Последнее понимание партнерства отмечается как наиболее значимое, позволяющее изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые межнациональные отношения [5]. Здесь можно выделить несколько ключевых подходов:

- социальных отношений основных субъектов партнерства: членов этнокультурных объединений, учреждений культуры и образования, государственных органов, условий, содержания и форм взаимовыгодного взаимодействия и сотрудничества;
- социальное действие, основанное на этике межнациональных отношений, чувстве человеческой солидарности, ответственности за общее дело.

Успех социального партнерства определяется многими условиями. Однако есть условия, без которых оно просто не работает. Важнейшим участником социального партнерства является институт гражданского общества: совокупность добровольных общественных объединений, профессиональных союзов, благотворительных и других организаций. Участие в добровольных объединениях – не только вопрос частных интересов, желания и возможности самореализации. Это вопрос отношений личности и государства. Пользуясь свободами и правами, граждане одновременно принимают на себя и ответственность, определенные обязательства по охране своих прав: на сохранение своей родной культуры, уникального психологического склада этноса, с одной стороны, и подготовку высококвалифицированных профессионалов, обеспечивающих процессы удовлетворения этнокультурных потребностей граждан, с другой. Участвуя в социальном партнерстве, граждане принимают ответственность за собственную (себя и других) гражданскую позицию, принимают обязательства быть терпимыми по отношению к другим точкам зрения. Это и есть феномен эффективного гражданского поведения – движущая сила социального партнерства.

Партнерство этнокультурных объединений с учреждениями культуры и образования осуществляется с привлечением ряда технологий, позволяющих оптимизировать межнациональные отношения. Среди них:

- осуществление постоянного мониторинга этнического состава учащихся школ с целью конкретизации учебно-воспитательной работы в многонациональных школах;

- разработка и составление методических программ и курсов по культуре, традициям, обычаям народов, разработка новых технологий приобщения подрастающего поколения к собственным национально-культурным традициям, создание атмосферы диалога культур, толерантности, расширения диапазона межнационального и межрегионального сотрудничества, направленных на формирование общероссийской гражданской идентичности;

- разработка и применение программ повышения квалификации для педагогов, нуждающихся в изучении дисциплин этнопедагогики, этнологии, языков народов, религиоведения и др.;

- организация конкурсов среди учителей на лучшие образовательные и воспитательные программы, разработанные с учетом этнокультурной специфики и многонационального состава учащихся;

- создание циклов передач, научно-познавательных и учебно-просветительских программ по истории, культуре, традициям народов с возможным их тиражированием и воспроизведением в соответствующих школах в учебно-воспитательных целях;

- проводить фестивали, дни интернациональной дружбы, включая встречи с известными людьми, представителями разных национальностей, творческими коллективами.

Примером, деятельности по гармонизации межнациональных отношений могут служить центры немецкой культуры (центры встреч) в Омской области, опыт работы которых более 20 лет. Центры объединили людей разных возрастов, интересов и национальностей, определив круг основных направлений. Среди них: культура, образование, работа с молодежью и детьми; общественная и социальная работа; историко-краеведческая работа; участие в сельских, общегородских и региональных мероприятиях и др.

Основное направление деятельности центров – организации бесплатных курсов немецкого языка для детей и взрослых, которые помогают детям приобщаться к родному языку, а взрослым не забывать его и совершенствовать навыки разговорной речи. В рамках проекта «Брайтенарбайт» (1996) разработаны продуктивные направления языковой подготовки: языковые лингвистические лагеря и площадки в дни зимних и летних каникул для детей; семинары по повышению квалификации для педагогов регионов Сибири с использованием нетрадиционных и самых современных методов и подходов в преподавании немецкого языка; публикации учебно-методических материалов, пособий по языку и культуре. Центрами осуществляется сотрудничество с Германией по вопросам всесторонней методической помощи педагогам и специалистам культурных центров в плане сохранения и развития родного языка и культуры.

Интересным направлением работы Центров немецкой культуры является работа с молодежью. Так, в Азовском Центре немецкой культуры Омской области работает молодежный клуб «Duzfreund» – «Мы с тобой на ты». Ребята из клуба ведут большую работу по сохранению традиций, пропагандируют здоровый образ жизни, устраивают акции против наркотиков, организовали фитнес-клуб «Аделина». В Полтавском центре немецкой культуры создана детская театральная студия, в которой дети играют в спектаклях на двух языках. Это сказки известных немецких писателей, небольшие миниатюры и фрагменты театрализации для различных мероприятий. Для молодежи организуются народные праздники, как «Ostern» (Пасха), «Weihnachten» (Рождество), «Erntedankfest» (Праздник урожая) и другие мероприятия.

Объединяющим направлением деятельности центров немецкой культуры является историко-краеведческая работа. Цель этой работы состоит в содействии изучению, сохранению и популяризации истории и культуры российских немцев. Центрами создаются музеи, краеведческие экспозиции, проводятся научные семинары и конференции, организуются экспедиции, посвященные истории российских немцев [6].

Результативность работы этнокультурных организаций в Омском регионе достаточно высока, большинство жителей региона отмечают, что межнациональные отношения благоприятные.

Обобщение теоретических разработок и опыта деятельности этнокультурных организаций способно обеспечить сотрудничество различных социальных институтов по гармонизации межнациональных отношений в полиэтнической среде.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>
2. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по межнациональным отношениям 26 октября 2018 года. Ханты-Мансийск. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58922>
3. Дружба народов – единство России: формирование общероссийской идентичности и укрепления духовной общности россиян: сборник методических материалов Ассамблеи народов России. Москва, 2014: 134.
4. Богатова О.А. Гармонизация межэтнических отношений в региональном социуме. Диссертация ... доктора социологических наук. Саранск, 2004.
5. Солодухин В.И. Место этнокультурных объединений в системе социально-культурных институтов. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. 3 (24): 92 – 95.
6. Барбашина Э.Р. Самоорганизация российских немцев как многофакторная проблема. Немцы России: исторический опыт и современные проблемы самоорганизации: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 29 – 30 октября 2007. Москва: «МЧНК-пресс», 2008.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». Available at: <http://base.garant.ru/70284810/>

2. *Stenograficheskij otchet o zasedanii Soveta pri Prezidente po mezhnatsional'nym otnosheniyam 26 oktyabrya 2018 goda*. Hanty-Mansijsk. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58922>
3. *Druzhba narodov – edinstvo Rossii: formirovaniye obscherossiyskoy identichnosti i ukrepleniya duhovnoy obschnosti rossiyan: sbornik metodicheskikh materialov Assamblei narodov Rossii*. Moskva, 2014: 134.
4. Bogatova O.A. *Garmonizatsiya mezh'etnicheskikh otnoshenij v regional'nom sociume*. Dissertatsiya ... doktora sociologicheskikh nauk. Saransk, 2004.
5. Soloduhin V.I. Mesto 'etnokul'turnykh ob'edinenij v sisteme social'no-kul'turnykh institutov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2008: 3 (24): 92 – 95.
6. Barbashina E.R. Samoorganizatsiya rossiyskikh nemcev kak mnogofaktornaya problema. *Nemcy Rossii: istoricheskij opyt i sovremennyye problemy samoorganizatsii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moskva, 29 – 30 oktyabrya 2007. Moskva: «MSNK-press», 2008.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 37

Avksentieva E.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Software Engineering and Computer Engineering, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: avksentievaelena@rambler.ru
Senterev Yu.A., lecturer, Faculty of Software Engineering and Computer Engineering, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: avksentievaelena@rambler.ru

BUDGET HOSTING ON THE RASPBERRY PI PLATFORM FOR HOSTING ELECTRONIC COURSES FOR EDUCATIONAL PROGRAMS. The article describes the possibility of using "cloud" and "foggy" calculation methods to ensure the educational process in the implementation of educational programs based on e-learning courses (ECDS) with the aim of supporting or even replacing courses taught by faculty members by courses prepared using modern electronic technologies. The authors state that the use of "cloud" services and "nebulous nodes" when using ECUD in the educational process provides more opportunities for conveying educational content than with the traditional teaching method. A few solutions are proposed how to use the cloud and cloud computing in the educational process. The article demonstrates how you can implement a specific educational program in the context of a university meet the challenge of delivering high quality educational content in the most interesting and informative shell, cost much less existing.

Key words: educational process, cloud computing, fogging computing, cluster servers, private cloud, educational service, hybrid architecture.

Е.Ю. Авксентьева, канд. пед. наук, доц. факультета программной инженерии и компьютерной техники, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург, E-mail: avksentievaelena@rambler.ru
Ю.А. Сентерев, преп. факультета программной инженерии и компьютерной техники, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург, E-mail: avksentievaelena@rambler.ru

БЮДЖЕТНЫЙ ХОСТИНГ НА ПЛАТФОРМЕ RASPBERRY PI ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье изложены возможности применения «облачных» и «туманных» вычислений для обеспечения учебного процесса при реализации образовательных программ на основе использования Электронных курсов учебных дисциплин (ЭКУД), с целью поддержки или даже замены курсов, читаемых профессорско-преподавательским составом, курсами, подготовленными средствами современных электронных технологий. Приведены аргументы, что применение «облачных» сервисов и «туманных узлов» при использовании ЭКУД в учебном процессе дают более широкие возможности для донесения образовательного контента, чем при традиционном методе преподавания. Предложены решения, способные расширить применение подходов к использованию «облачных» и «туманных» вычислений в образовательном процессе.

Ключевые слова: учебный процесс, «облачные» вычисления, «туманные» вычисления, кластер серверов, «частное облако», образовательный сервис, гибридная архитектура.

Потребность в применении электронных курсов во многом связана с тем, что новые технологии расширяют возможности решения вопросов создания и предоставления персонализированного контента образовательного содержания и формирования образовательных пакетов для студентов.

В образовательных учреждениях, начинается реализовываться концепция, известная как «1%-ое решение», т.е. происходит замена курсов, читаемых профессорско-преподавательским составом с использованием учебных аудиторий, на электронные курсы, получаемые с помощью новых технологий по существенно более низкой стоимости. Как правило, электронные курсы в образовательной деятельности рассматриваются применительно к дистанционному онлайн образованию в асинхронном формате (электронные курсы в виде файлов, видеокурсы, видеоуроки и др.

С технической точки, зрения электронный курс это – веб-приложение, то есть клиент-серверное приложение, в котором клиент взаимодействует с сервером при помощи браузера, а за сервер отвечает веб-сервер.

Веб-приложение (набор файлов), которое создаётся при помощи специализированных программ, загружается на совместимую платформу (систему дистанционного обучения), и при прохождении пользователем обучения передает системе данные в стандартном формате (SCORM или xAPI), которые хранятся в базе данных и могут использоваться для построения отчетов.

В узком смысле, система дистанционного обучения (СДО) представляет собой некоторую программную платформу («облачную» или установленную на сервере образовательного учреждения), предназначение которой состоит в трансляции в определенном формате учебных материалов пользователям, обучающимся по определенной образовательной программе, проведения оценочных мероприятий и сбора данных о результатах прохождения обучения пользователями.

В настоящее время в мире представлено большое количество СДО, однако по настоящему универсальных, позволяющих эффективно решать вопросы

профессионального обучения – не более десятка. Формат SCORM дает возможность обеспечить совместимость компонентов и их многократного использования, так как учебный материал разбит на отдельные небольшие блоки, которые могут включаться в разные учебные курсы и использоваться СДО независимо от того, кем, где и с помощью каких средств они были созданы. SCORM основан на стандарте XML.

В России наиболее популярны следующие СДО с поддержкой SCORM: Ispring; Moodle; Webtutor; Mirapolis LMS; Прометей. Перечисленные здесь СДО являются платными и, к тому же, при всех достоинствах этих СДО, руководителям учебных программ придется «подстраивать» их под существующие требования образовательного учреждения, а это бывает сделать не так-то просто.

«Гибридная» схема реализации образовательной программы представлена авторами в виде «гибридной» модели, показана на рисунке 1.

Представленное в данной статье решение, учитывает общие концептуальные подходы к созданию электронных курсов, но ориентировано на подготовку студентов по так называемой «гибридной» схеме, суть которой состоит в том, что предметы по общим дисциплинам могут изучаться в рамках дистанционной формы, а специальные дисциплины изучаются в рамках аудиторных занятий. Такой подход обусловлен спецификой обучения по направлению, в рамках которого разработана и реализуется образовательная программа. Модель отражает возможность применения обоих подходов (как в рамках дистанционной формы, так и аудиторных занятий) при обучении студентов. Как видно из рисунка 1, обучение в аудитории также осуществляется с применением электронных курсов. Такая форма проведения занятий позволяет обучающимся самим выбирать, с какой скоростью они будут изучать материал. А преподаватель превращается из «пересказчика» учебного материала в помощника, который, в случае необходимости, будет отвечать на вопросы студентов и помогать им. Изучая материал онлайн в собственном темпе, студенты могут обращаться к преподавателю в любое время.



Рис. 1. «Гибридная» модель реализации образовательной программы

Данный АПК, представляет из себя бюджетный (определяется низкой стоимостью Raspberry Pi), имеющий имя, хост-узел, который, в основном, предназначен для предоставления статического веб-контента по протоколу HTTP с ограниченными возможностями использования динамического контента. Это обусловлено спецификой его применения в качестве компоненты, используемой в конфигурации реализации учебной (образовательной) программы по определенному направлению подготовки с применением электронных курсов. Для того, чтобы использовать АПК по назначению, достаточно иметь точку подключения к сети. Соответствующая конфигурация представлена на рисунке 2.

Но, в чем же особенность представленного в статье решения? Дело в том, что данное решение разработано в рамках исследовательских проектов, направленных на совершенствование системы подготовки студентов по направлениям профессиональной деятельности в вузе, связанных с информационными технологиями.

Данное решение учитывает возможности привлечения студентов не только к обучению с помощью электронных онлайн курсов, но и к непосредственному участию студентов в создании аппаратно-программных комплексов (АПК) для реализации электронных курсов на практике. Примером такого подхода является создание бюджетного АПК на аппаратной платформе Raspberry Pi.

В данной конфигурации доступ к электронным курсам предоставляется через специально разработанное для этих целей программное приложение REST

веб-сервис «Рабочий Процессор Электронных Курсов Учебных Дисциплин» (РП ЭКУД).

РП ЭКУД это – не «машина», это – активное окно с приложением, с помощью которого участники могут видеть, как протекает учебный процесс, как необработанные данные преобразуются в информацию, которая впоследствии превращается в знания – и не только видеть, но и управлять этим процессом.

В качестве аппаратной платформы в АПК используется микроЭВМ Raspberry Pi. Raspberry Pi (v 2/3) – полноценный 4-ядерный одноплатный компьютер с 1Гб оперативной памяти и возможностью подключения через USB внешних накопителей, работающий под управлением современной Linux-системы Raspbian.

Программная платформа, помимо ОС Raspbian Linux, включает в себя SSH-сервер, предназначенный для администрирования операционной системы и веб-сервер Lighhttpd.

Lighhttp-сервер выбран по причине того, что он поддерживает автоматическую балансировку нагрузки, сжатие отдаваемого содержимого, HTTP-аутентификацию, а также поддерживает интерфейсы CGI, FastCGI, что позволяет использовать приложения, написанные на языках программирования, таких как Python. В нашем случае, последнее обстоятельство является очень важным, так как РП ЭКУД использует сервисы, написанные на языке программирования Python, например, такие как аутентификация, доступ к данным, аналитика и другие.

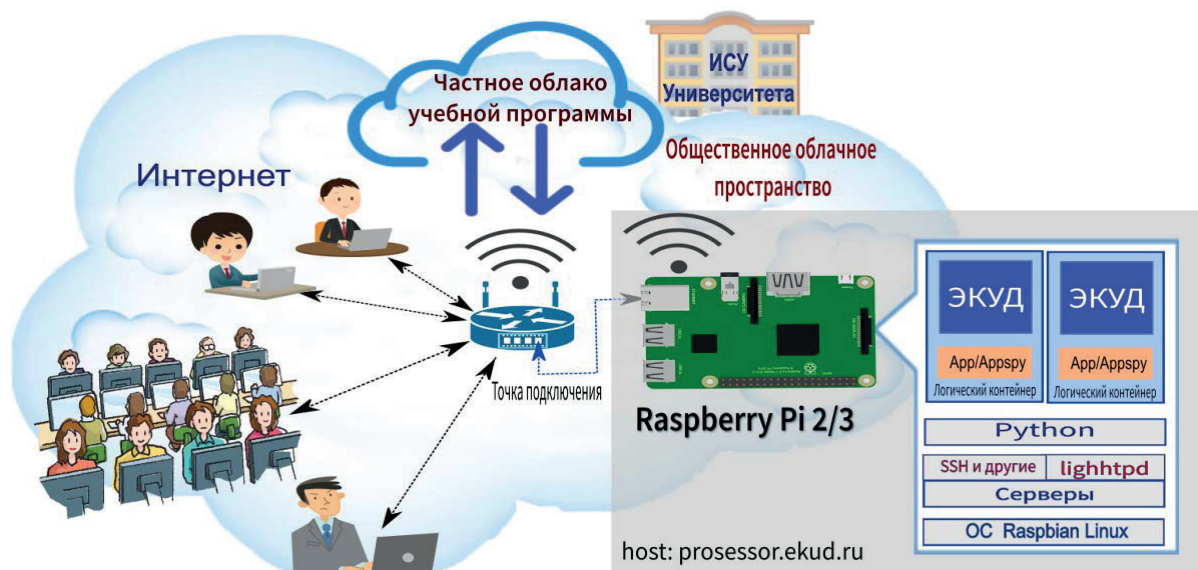


Рис. 2. Конфигурация реализации учебной (образовательной) программы с использованием АПК на базе Raspberry Pi

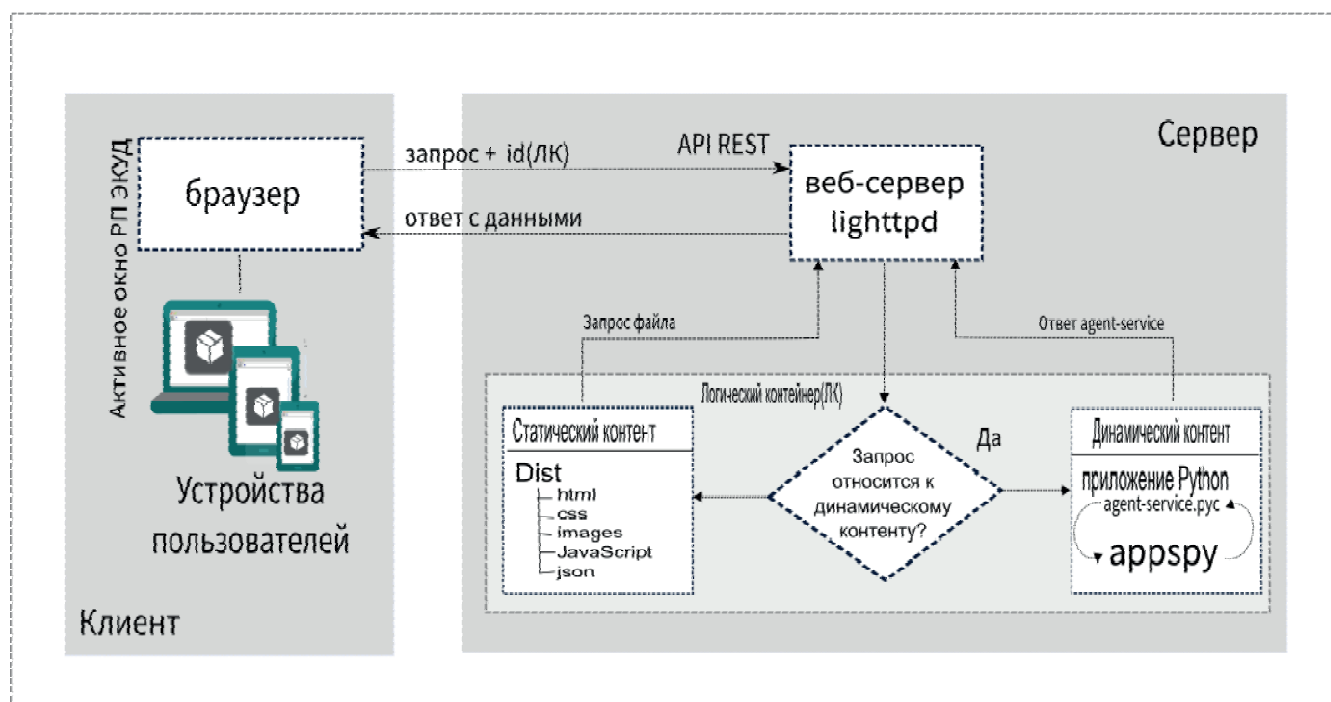


Рис. 3. Архитектура доставки контента ЭКУД с сервера

Сами ЭКУД – это всего лишь «логические» контейнеры, вмещающие программные компоненты и содержательную часть учебных дисциплин. Каждый логический контейнер содержит статический и динамический контенты ЭКУД по одной учебной дисциплине и программно никак не зависит от других логических контейнеров. Такой подход демонстрирует рисунок 3.

Используя возможность независимости контейнеров друг от друга, программы компоненты, которые они содержат, могут иметь индивидуальные настройки, учитывающие особенности используемых клиентских устройств конечных пользователей РП ЭКУД (ноутбуки, планшеты, смартфоны).

Под логический контейнер отводится 1ГБ на карте памяти Raspberry Pi. Таким образом, на карте памяти объемом 16 Гб можно разместить до 12-и логических контейнеров, содержащих ЭКУД. Несомненным преимуществом Raspberry

Pi является возможность легкой замены карты памяти на другую, и подключение внешних накопителей через USB-порт. Это дает возможность использовать любые другие конфигурации РП ЭКУД.

Таким образом, в статье продемонстрировано как можно при реализации конкретной образовательной программы в условиях ВУЗа решить задачу донесения образовательного контента высокого качества в предельно интересной и информативной оболочке, по стоимости гораздо меньше существующей.

Благодаря низкой начальной стоимости, низким ожидаемым затратам на техническое обслуживание, низкому энергопотреблению и возможности использования программного обеспечения с открытым исходным кодом Raspberry Pi отлично подходит для образовательных проектов подобных представленному в статье.

Библиографический список

1. Авксентьева Е.Ю. Инфраструктура облачных вычислений для электронного обучения. *Современное образование: традиции и инновации*. 2016; 3: 55 – 61.
2. Клепман М. *Высоконагруженные приложения. Программирование, масштабирование, поддержка*. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
3. Фрэнкс Б. *Революция в аналитике: как в эпоху Big Data улучшить ваш бизнес с помощью операционной аналитики*. Перевод с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2016.
4. Саймон Монк. *Raspberry Pi сборник рецептов: решение программных и аппаратных задач*. 2-е изд.: Перевод с английского. Санкт-Петербург: ООО «Альфа-книга», 2017.
5. *LMSlist: Обзор систем дистанционного обучения*. Available at: <https://lmslist.ru/sdo/>
6. *OpenFog Consortium*. Available at: <https://www.openfogconsortium.org>

References

1. Avksent'eva E.Yu. Infrastruktura oblačnykh vychislenij dlya `elektronnoho obucheniya. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2016; 3: 55 – 61.
2. Klepman M. *Vysokonagruzhennye prilozheniya. Programirovanie, masshtabirovanie, podderzhka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
3. Fr'enk B. *Revoluciya v analitike: kak v `epohu Big Data uluchshit' vash biznes s pomosh'yu operacionnoj analitiki*. Perevod s angl. Moskva: Al'pina Pablisher, 2016.
4. Sajmon Monk. *Raspberry Pi sbornik receptov: reshenie programnykh i apparatnykh zadach*. 2-e izd.: Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: OOO «Al'fa-kniga», 2017.
5. *LMSlist: Obzory sistem distancionnogo obucheniya*. Available at: <https://lmslist.ru/sdo/>
6. *OpenFog Consortium*. Available at: <https://www.openfogconsortium.org>

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 378

Bekova M.R., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Bekovama@mail.ru

REFLECTIVE POSITION OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST AS A PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM. The article considers the reflective position of a pedagogue-psychologist as a philosophical and psychological-pedagogical problem. The reflexive position is correlated with the form and type of theoretical activity of an individual, which is aimed at understanding own actions, self-monitoring activity, self-awareness, revealing the specifics of the spiritual world of the personality of the teacher of the psychologist, understanding of his assessment of his actions by others. Thus, pedagogy lets understand the reflection of the reality which gives an experience of personal understanding of your own professional background. The reflection seems to slow down the process of life and gives an opportunity to take such position in life that would help to work out a corresponding attitude to life.

Key words: reflection, reflexivity, reflective attitude, teacher-psychologist, future teacher.

М.Р. Бекова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Bekovama@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема. Рефлексивная позиция коррелируется с формой и видом теоретической деятельности личности, которая направлена на осмысление собственных действий, деятельности самоконтроля, самосознания, раскрывающего специфику духовного мира личности педагога психолога, понимание им оценки своих действий другими. Таким образом, психологическая наука позволяет говорить о рефлексии как об особой реальности, в рамках которой человек приобретает опыт личностного осмысления своего профессионального опыта. Рефлексия как бы приостанавливает процесс жизни, дает возможность человеку выйти из нее «для занятия позиции над ней и выработки соответствующего отношения к ней».

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, рефлексивная позиция, педагог-психолог, будущий учитель.

Основным механизмом самосовершенствования, самовоспитания и профессионального роста будущих педагогов-психологов, на взгляд ряда ученых, является процесс рефлексии, поскольку именно рефлексия способствует обновлению ценностных ориентаций, устремлений, способов деятельности, представлений о себе, о своей профессии, будущей профессиональной деятельности, отношения к себе и к окружающим, а также становится способом движения педагогов к субъектности.

Термин «рефлексия» имеет свои истоки развития и как феномен все чаще входит в оборот профессиональной педагогической терминологии. Процесс рефлексии один из важнейших факторов саморазвития личности педагога, способствующая эмоциональному пересмотру, «переживанию» собственных достоинств и недостатков. Самое распространенное осмысление рефлексии является её толкование как мышление о мышлении. Объектом рефлексии может быть не только само мышление в целом, а его отдельные составляющие – суждения, понятия, толкования, умозаключения, гипотезы.

Возникшее в древней философии понятие «рефлексия» идентифицируется чаще всего со способностью индивида сконцентрироваться на сути и содержании своих мыслей, своих проблем, на способе их разрешения. Сам термин «рефлексия» впервые ввел Рене Декарт, отождествляющий рефлексии со способностью индивида сосредоточиваться на своих мыслях, при этом абстрагировавшись от всего внешнего и телесного. Мыслители разных эпох обращались к вопросам о природе и сущности рефлексии, её необходимости и способах применения в познании. В истории эволюции понятия «рефлексия» прослеживаются следующие этапы: эмпирический, логический, трансцендентальный, абсолютный. Для Джона Локка рефлексия есть «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы её проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [1]. Американский ученый, философ и психолог Джон Дьюи подвергает анализу рефлексивное мышление личности, выявляя пять отдельных логических ступеней: чувство затруднения; его определение и определение его границ; представление о возможном решении; развитие путем рассуждения способов действия; дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, разработке альтернативных способов действия [2].

В отечественной *психологической литературе* (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Г.М. Андреева, Г.С. Сухобская, И.Н. Семенов, Л.М. Митина и др.) рефлексия понимается как психический механизм, обеспечивающий существование человеческой деятельности. Наиболее традиционными являются осмысления рефлексии как осмысление, познание себя и своей деятельности, своих сильных и слабых сторон; способность личности, проявляющаяся в обращении сознания к самому себе, свой внутренний мир и свое место во взаимоотношениях с другими людьми, на формы и способы деятельности.

Одним из эффективных подходов к анализу рефлексивной позиции является системный подход, исследующий взаимодействие отдельных типов рефлексии в условиях одной ситуации. В исследовании эволюции и динамики и продуктивности творческого процесса была выявлена так называемая интегральная рефлексия экзистенциального типа. По мнению исследователей, такая «рефлексия возникает в кульминационные моменты творчества, носящие кризисный для личности характер, и влечет за собой радикальные изменения «Я» субъекта как целого. После преодоления такой ситуации рефлексия вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже на основе функционально новой структуры личности.

Анализируя основные структурные компоненты рефлексивной позиции, нужно заметить, что в настоящее время не существует единого подхода к структуризации и классификации данного феномена. Чаще всего упоминают структуризацию и классификацию С.Ю. Степанова, определяющего такие основные виды рефлексии: интеллектуальная; личностная; кооперативная; коммуникативная. Выделение данной структуры или классификации имеет важное значение при формировании рефлексивной позиции именно будущего педагога-психолога.

Структура рефлексивной позиции педагога-психолога определяется внутренним принятием, осознанием и умением оценивать трудности и противоре-

чия педагогического процесса, а также самостоятельно разрешать их в соответствии со своей аксиологической позицией, сформированными ценностными ориентациями. И если педагог сталкивается с трудностями, именно развитая рефлексия может стать стимулом его дальнейшего развития и преодоления собственных рамок и пределов. Педагог-психолог с развитой рефлексией – думающий, анализирующий, исследующий свой опыт учитель, обладает способностью к саморазвитию. И вместе с тем, эффективность воздействия педагога-психолога на учащихся значительно повышается благодаря его рефлексивным процессам.

Рефлексивные процессы должны идти чрез всю профессиональную деятельность педагога-психолога и проявляться:

а) в условиях общения педагога с учащимися, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки детей;

б) в ходе проектирования деятельности детей, когда учитель самостоятельно разрабатывает цели обучения и их достижения, но разрабатывает их с учётом индивидуальных, характерологических свойств учащихся и возможностей их продвижения и развития;

в) в ходе самоанализа и самооценки педагогом-психологом собственной деятельности и себя самого себя как её субъекта педагогической деятельности и самостоятельности.

В случае если будущий учитель сосредоточен на самом себе, идентифицирует себя как рефлектирующую личность, становится способным развиваться дальше. Поскольку рефлексия является одним из механизмов развития профессиональной деятельности, то должна осуществляться в процессе профессиональной подготовки. Вместе с тем, установка будущего педагога-психолога на развитие профессиональной деятельности или её изменение эффективно происходит в результате рефлексивного анализа предыдущего опыта. Процесс саморефлексии, как демонстрация способности индивида занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как к субъекту, позволяет анализировать, осмысливать и оценивать её эффективность, прогнозировать его дальнейшее развитие.

Таким образом, психологическая наука позволяет говорить о рефлексии как об особой реальности, в рамках которой человек приобретает опыт личностного осмысления своего профессионального опыта. Рефлексия как бы приостанавливает процесс жизни, дает возможность человеку выйти из нее «для занятия позиции над ней и выработки соответствующего отношения к ней» [3].

В профессиональной подготовке, направленной на формирование рефлексивной позиции будущего педагога-психолога, рефлексия выполняет функции: *проектировочная* (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса); *организаторская* (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности); *коммуникативная* (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса); *смыслотворческая* (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия); *мотивационная* (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат); *коррекционная* (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

Рефлексивность, как способность учителя к осознанию самого себя и других, как вид мышления, обращенный на осознание самого себя и переосмысление содержания своей деятельности, являются базовыми психологическими качествами личности, а в рамках профессиональной подготовки приобретают особое значение и статус рефлексивной позиции учителя.

Итак, в современных исследованиях понимание рефлексивной позиции коррелируется с формой и видом теоретической деятельности личности, которая направлена на осмысление собственных действий, деятельности самоконтроля, самосознания, раскрывающего специфику духовного мира личности учителя, понимание им оценки своих действий другими. Соответственно рефлексия, как общепризнанный психолого-педагогический феномен, может анализироваться в качестве составляющей профессионально-педагогической позиции будущего педагога-психолога.

Библиографический список

1. Майерс Д. *Интуиция*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. *Основы самосовершенствования*. Екатеринбург, 2009.
3. Семенов И.Н. *Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач*. Москва, 1990.

References

1. Majers D. *Intuiciya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
2. Gadzhieva N.M., Nikitina N.N., Kisinskaya N.V. *Osnovy samovershenstvovaniya*. Ekaterinburg, 2009.
3. Semenov I.N. *Problemy refleksivnoj psihologii resheniya tvorcheskih zadach*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 23.01.19

УДК 378

Deberdeev M.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia),
E-mail: deberdeeV56@gmail.com

Bezverhaya L.F., senior teacher, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: lili7207@mail.ru

THE SPECIFICS OF STUDENT'S ROLE REFLECTION IN THE "PERSONALITY-GROUP" DIDACTIC LINK. The article deals with a problem of systematization of the vitality elements and development vectors in students' group. The research task is to evaluate the role reflection of a personality in the context of various models of forming relations in the "personality-group" didactic link. General attention is paid to the review of didactic problems and tendencies, analysis of the characteristics of personality reflection when forming the relations in the group. The article reveals the characteristic features and peculiarities of zoning the power rights and obligations in the student groups. The presented material allows us to conclude that timely monitoring of the emosphere leads to an increase in the quality of education and the effective unleashing the students' potential.

Key words: didactics, role reflection, models, student group.

М.П. Дебердеев, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог,
E-mail: deberdeeV56@gmail.com

Л.Ф. Безверхая, ст. преп. каф. физвоспитания, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, E-mail: lili7207@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ЗВЕНЕ «ЛИЧНОСТЬ – ГРУППА»

В статье рассматривается проблема систематизации элементов жизненности и векторов развития студенческого коллектива. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить ролевую рефлексию личности в условиях различных моделей формирования отношений в дидактическом звене «личность-группа». Общее внимание уделено обзору дидактических проблем и тенденций, анализу особенностей рефлексии личности при формировании отношений в группе. В статье раскрыты характерные черты и особенности зонирования властных прав и обязанностей в студенческих коллективах. Представленный материал позволяет сделать вывод, что своевременный контроль эмосферы ведёт к повышению качества обучения и эффективному раскрытию потенциала студентов.

Ключевые слова: дидактика, ролевая рефлексия, модели, студенческая группа.

Развитие личности – сложный процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическое, психическое, духовное, социальное и другие стороны. По мнению современных исследователей, «культура справедливости» основывается на концепции «одной семьи», т. е. одной группы с общей справедливостью и для педагога, и для учеников [1].

Ролевая рефлексия личности при формировании студенческой группы составляет одну из актуальных дидактических проблем образования в звеньях «личность-личность» и «личность-группа», отрицательно влияющих на качество усвоения знаний, умений и овладение навыками студентами в состоянии эмоциональной неудовлетворенности, психологического давления, конфликтов, стресса, при обструкции или «исключения» их из жизни группы. Основной вопрос дидактики формулируется по-разному. Одни связывают его с вопросом о содержании обучения и воспитания, другие с тем, «как протекает мышление учащихся в процессе изучения» конкретного предмета; третьи резюмируют его в двух вопросах «чему учить?» и «как учить?» [2].

Но не менее важен для качества образования выпускников, выходящих на весьма конкурентный рынок труда, и вопрос раскрытия индивидуального потенциала учащегося, вопрос его психологического комфорта и удовлетворения ролью и местом за годы обучения и общения в студенческом коллективе. В этом аспекте участники дидактического звена «личность-группа» жестко не закреплены и возможна ролевая рекомбинация места личности в коллективе, учитывая культурные и психологические особенности его формирования.

О проблемах дидактики и психологии рефлексии написано немало статей, учебников, пособий. Этими вопросами занимались и разрабатывали подходы решений проблем и аналитики, и исследователи разных направлений. Проводились исследования психологии рефлексии и рефлексивных механизмов деятельности [3]. Обозначались тенденции психологии развития мышления, разрабатывались модели рефлексии и познавательной активности [4]. Авторами прослеживались генезис и онтология рефлексии с целью предупреждения жизненных кризисов в развитии личности, её функции и механизмы [5]. В работах учёными взаимосвязывались с рефлексией такие категории, как «мышление» и «понимание» [6], утверждались теория и технология развития педагогической рефлексии [7].

На основании краткого обзора можно сделать вывод, что организация процесса обучения и даже воспитания в современной высшей школе в последние годы стала весьма актуальной, что позволяет открыть новые уровни проблемности дидактики и студенческой рефлексии, обосновывать неочевидность мето-

дов решений поставленных культурно-психологических проблем образования, необходимость теоретического поиска оптимальных моделей формирования студенческой группы, искать пути преодоления трудностей ролевой рефлексии личности.

Проблемы образования и усвоения знаний усугубляются при некомфортной эмоциональной обстановке, отсутствии возможностей самореализации студентов, что приводит к психологическим перегрузкам, к групповым и межличностным конфликтам, к конфликтам между опытом прошлого статуса и необходимостью свывания с новой ролью в коллективе, что мешает совершенствованию знаний, затрудняет освоение новых предметов, идей и технологий общения.

Для работы и анализа из различных её видов мы выделим ситуативную рефлексию, которая выступает в виде «мотивировок» и «самооценок», обеспечивающих непосредственную включённость субъекта в ситуацию, осмысление её элементов и анализ происходящего. Она включает в себя способность субъекта соотносить с ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать деятельность в соответствии с меняющимися условиями.

Эта область рефлексии применительно к дидактике и обучению в высшей школе недостаточно освещена и слабо разработана в научной литературе, что позволяет определиться с критериями явления и предложить варианты решения проблемы ролевой рефлексии личности студента, используя аналитический метод, и методы классификации, сравнения, сопоставления. Этот подход даёт возможность авторам разработать и представить ролевые модели отношений, культурные и психологические особенности формирования студенческих групп. Выводы из проведённых работ позволяют оценить ролевую эффективность личности и поведенческие модели при различных формах групповых отношений. Также, делая акцент на модели формирования коллектива и дидактической взаимосвязи «личность-группа» появляется возможность сформулировать предложения по подходу к обучению и повышению качества образования на основе диагностики, оценки и коррекции ролевой рефлексии личности.

Поведение членов группы регулируется принятой в группе системой взглядов, убеждений и норм; действия каждого члена группы взаимосвязаны от действий других членов.

В свое время древнегреческий философ Платон (427 – 347 до н.э.) определил взаимосвязанность и влияние типа иерархии на культурный тип общества. Побудительной причиной духовного восхождения социума он определял «любовь к идее», а идеальными правителями идеального государства Платон видел мудрецов. Отрицательный тип правления выступает у него в четырех разновидностях. Это тимократия, олигархия, демократия и тирания [8].

То же самое построение и влияние на формирование ценностей коллектива можно представить и на уровне любой общности – большой, средней или малой организации или группы.

На основе некоторых характеристик [9] авторами сделан вывод о возможности построения примерных моделей и классификации особенностей и специфики формирования отношений в группе.

1. Векторная модель эмоционального приоритета (эгоизм-эмпатия).

Эгоизм-эмпатия – это ключевой психологический критерий для выявления различий в индивидуальных подходах к общению. У различных людей данный критерий обеспечивает своеобразную проекцию эгоических норм и ценностей на удовлетворение индивидуальных или совместных желаний и целей. Индивидуалисты уделяют большее внимание совершенствованию техники общения, качеству и финальному «вознаграждению» или личной выгоды. Эмпатиенты же – ориентированы на благодарное состояние коллег и их удовлетворенности общением, иногда в ущерб личным интересам.

Культура эмпатии формируется, в основном, на осознании эмоциональной совместности и психологической ценности данного коллектива. Эгоизм формируется диаметрально противоположно.

2. Модель зонирования властных прав и обязанностей партнеров по группе. Доля личной инициативы и дозволенности (права-обязанности) – означает непозволительность или неравенство во взаимоотношениях между людьми различного статуса, по – возрастному различию, ментальному, образовательному, культурному уровню или внешним или физиологическим данным. Или – дозволенность, которую представители группы считают допустимой или нормальной. Данный критерий определяет, в какой мере воспринимаются в группе различия в положении и статусе отдельных лиц (низкая степень коррелирует с демократией, с относительным равенством, высокая – наоборот).

Удержание равновесия противоположностей в этом сложном процессе – признак высокой культуры.

3. Уровневая модель социальной креативности (рутина-творчество) Критерий измерения уровня социальной креативности – это рутинное или творческое отношение членов группы к неопределенным, новым ситуациям и изменениям. Поскольку жизнь в большой степени связана с неопределенностью, люди стараются выработать действенные индивидуальные методы её преодоления.

Часто потребность в такого рода руководствах и правилах – носит в культуре группы эмоциональный характер, что приводит к установлению поспешных, неадекватных и непоследовательных требований к коллеге, которые для него трудновыполнимы или вообще неприемлемы.

4. Модель культуры групповых отношений (целевая-процессная).

Выбранный способ отношений типизирует культуру группы, как присущую и приспособленную к особенностям той или иной – «целевой» или «процессной», авторитарной или либеральной модели поведения.

В «целевой» модели групповой культуры акцент делается на личном финальном успехе и решительности, а в «процессной» – приоритет отдается качеству процесса общения, достижению общих целей и заботе о коллективе.

5. Оценочная модель эффективности и перспектив коллектива (сплочённость-разобщённость). Различие представлений о развитии группы.

Данный показатель можно увязать с потребностью наиболее слабых в защите и опеке со стороны более сильных партнеров. При этом высокий уровень патернализма трактуется, как передача защитных функций на уровень группового лидера, – что коррелирует с ориентацией на сплочение коллектива, а низкий – напротив, с разобщённостью, как сохранение этих функций за ведомыми партнерами.

Критерии моделирования и ролевой рефлексии личности раскрыты авторами через ряд требований и признаков, отражающих структурные, технологиче-

ские и функциональные компоненты взаимоотношений в группе. Предложенные критерии отражают динамику осязаемого качества эмоциональной атмосферы студенческого коллектива во времени и культурном пространстве. Не будем забывать, что каждый коллектив складывается из личностей, имеющих свои психологические особенности и свои притязания на месте в группе. А формы отношений представляют собой отражение состояния внутреннего мира партнеров по группе, характер взаимосвязи между ними, а также степень их эмоциональной и физической соотносительности.

Формат успешного взаимодействия студентов ограничивается рамками формальных и неформальных коммуникаций и включает некоторые требования успеха. Такие как:

1) совпадение целей членов группы по возможностям и потребностям, выполнение межличностных и коллективных договоренностей.

2) социальная удовлетворенность местом и статусом членов в структуре коллектива.

3) ролевая и «трудова» конвенция партнеров по достижению поставленных общих и необходимых личных целей.

4) весомость и ранг личных ценностей каждого, принятых группой.

Со временем сплочённый коллектив обретает устойчивую систему добрых отношений, эффективную иерархическую структуру и ясное видение общей цели, несомненно, положительно влияющий на процесс обучения и раскрытия потенциала обучающихся.

Положительная ролевая рефлексия личности в условиях приемлемой культурно-психологической модели формирования дидактического звена «личность-группа» может стать катализатором успешного овладения необходимыми компетенциями и эффективного прохождения студентами образовательных маршрутов. Кроме того, это позволяет решить некоторые социально-психологические проблемы дидактики и повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса.

На понимании процесса формирования взаимоотношений в студенческом социуме можно выделить три аспекта жизненности группы: уровень взаимоотношений; приемлемость установившейся иерархии; представления о судьбе коллектива и его будущем, о роли и месте каждого из его членов. Вектор же личных жизненных целей при ролевой рефлексии и оценке личности может быть:

а) со-направленным желанию и цели группы и распределению ролей;
б) противоположно направленным цели и распределению групповых ролей;
в) являться нулевым – «перпендикулярным», в прямом и переносном смысле, по отношению к партнерам [10].

Таким образом, на основе систематической диагностики параметров ролевой рефлексии участников группы и непрерывной корректировки траекторий конкурентного, возможно предконфликтного состояния в студенческой группе показатели будут приближаться к планируемым результатам эффективности усвоения предметов и повышению качества вузовского образования в целом.

Понимание ролевой рефлексии личности студента побуждает педагога к определению психотипа группы и помощи студентам в определении своего «места под солнцем». Поиск и нахождение места в группе, исследование сходных черт и различий в индивидуальных культурах и этических нормах подтверждают их доминирующую роль в специфике поведения и выборе форм групповых отношений.

В свою очередь, понимание может вести педагога к перспективам развития и обновлению практики и эффективности педагогического процесса, что позволит преподавателю индивидуально организовать студентов, научить их коллективизму и заложить в них фундамент социальной активности.

Библиографический список

1. Гаврикова О.Ю., Костицина Н.М. *Педагогика физической культуры и спорта*: учебник. Омск: Издательство СибГУФК, 2013.
2. Рефлексия. *Википедия*. Available at: ru.wikipedia.org
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. *Психология рефлексии*. Москва: ИП РАН, 2002.
4. Семенов И.Н. *Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности*: учебное пособие. Москва: Издательство: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000.
5. Шаров А.С. *Жизненные кризисы в развитии личности*: учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. Омск: Издательство ОмГТУ, 2005: 166.
6. Щедровицкий Г.П. *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Москва: Наследие ММК, 2005: 800.
7. Стеценко И.А. *Педагогическая рефлексия: теория и технология развития*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону: ГПИ, 2006.
8. Платон. *Государство*. Собрание сочинений. Москва: Наука, 1989; Т. 4.
9. Hofstede G. *Cultures and organizations: software of the mind*. N.-Y.: McGraw-Hill, 2000.
10. Саратовцев Ю.И. *Формирование культуры организации как методологической основы управления социально-экономической системой*. Диссертация ... доктора экономических наук. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2006.

References

1. Gavrikova O.Yu., Kostichina N.M. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury i sporta*: uchebnik. Omsk: Izdatel'stvo SibGUFG, 2013.
2. Refleksiya. *Vikipediya*. Available at: ru.wikipedia.org
3. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psikhologiya refleksii*. Moskva: IP RAN, 2002.
4. Semenov I.N. *Tendentsii psikhologii razvitiya myshleniya, refleksii i poznatel'noy aktivnosti*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo: MPSI, NPO «MOD'EK», 2000.
5. Sharov A.S. *Zhiznennyye krizisy v razvitiі lichnosti*: uchebnoe posobie dlya studentov, aspirantov i prakticheskikh rabotnikov v oblasti psikhologii. Omsk: Izdatel'stvo OmGTU, 2005: 166.
6. Schedrovickij G.P. *Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya*. Moskva: Nasledie MMK, 2005: 800.

7. Stecenko I.A. *Pedagogicheskaya refleksiya: teoriya i tehnologiya razvitiya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu: GPI, 2006.
8. Platon. *Gosudarstvo*. Sobranie sochinenij. Moskva: Nauka, 1989; T. 4.
9. Hofstede G. *Cultures and organizations: software of the mind*. N.-Y.: McGraw-Hill, 2000.
10. Saratovcev Yu.I. *Formirovanie kul'tury organizatsii kak metodologicheskoy osnovy upravleniya social'no-ekonomicheskoy sistemoy*. Dissertatsiya ... doktora ekonomicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: SPbGIEU, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.12.18

УДК 371.13

Duhaeva L.D., director, Secondary General School of Pobedinskoye Village (Chechen Republic, Russia), E-mail: metod-08@mail.ru

OPPORTUNITIES OF SELF-LEARNING ORGANIZATION IN DEVELOPING CULTURE OF TEACHER TO CONCEPTUALIZE PROFESSIONAL EXPERIENCE. Increasing the requirements for the quality of pedagogical activity obliges a teacher to continuously develop. It is important to learn to conceptualize professional experience for this, to have a developed culture in this aspect. The culture of conceptualizing professional experience is a complex structure that includes cognitive, value, activity, ethical and personal and creative components. It develops most effectively in school as a self-learning organization. The pedagogical process, built on the principles of learning from one's own experiences, allows to improve the quality of training and prepare competitive graduates. Numerous publications offer characteristics of a self-learning organization and a school that functions on this basis. The conceptualization of professional experience in a self-learning organization is carried out through a synergy mechanism. The development of culture of professional experience conceptualization occurs under conditions of effective cooperation.

Key words: culture of professional experience conceptualization, school, self-learning organization, pedagogical process, concept, synergistic effect.

Л.Д. Духаева, директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Побединская средняя общеобразовательная школа», Чеченская Республика, E-mail: metod-08@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ У УЧИТЕЛЯ КУЛЬТУРЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Повышение требований к качеству педагогической деятельности обязует учителя непрерывно развиваться. Для этого важно учиться концептуализировать профессиональный опыт, иметь сформированную культуру в данном аспекте. Культура концептуализации профессионального опыта сложная структура, включающая в себя когнитивный, ценностный, деятельностный, этический и личностно-творческий компоненты. Наиболее эффективно она развивается в школе как в самообучающейся организации. Педагогический процесс, построенный на принципах обучения на собственном опыте, позволяет повысить качество обучения и подготовить конкурентных выпускников. В многочисленных публикациях даются характеристики школы как самообучающейся организации, функционирующей на данных началах. Концептуализация профессионального опыта в самообучающейся организации осуществляется за счет механизма синергии. Развитие культуры концептуализации профессионального опыта происходит при условиях эффективного сотрудничества.

Ключевые слова: культура концептуализации профессионального опыта; школа; самообучающаяся организация; педагогический процесс; концепт; синергетический эффект.

Государственная политика в сфере образования требует от учителя постоянного совершенствования. Введение профессионального стандарта педагога [1] диктует необходимость соответствия учителя определенным трудовым функциям. Они связаны с осуществлением высокого уровня обучения, воспитания и развития обучающихся. Кроме того, еще одним аспектом, указывающим на необходимость постоянного развития учителя, является план мероприятий по формированию национальной системы учительского роста [2]. Важность наращивания учителем профессионального опыта сегодня выходит на новый уровень. Поэтому умение анализировать свою деятельность, видеть направления дальнейшего саморазвития и делиться накопленным опытом требуется от большинства педагогов.

Накопление, анализ и совершенствование собственного опыта мы рассматриваем как некую профессиональную культуру обработки информации. Уметь выделять главное, ценное с точки зрения современной культуры и этических основ педагогической работы можно понимать как профессиональную культуру концептуализации. Что же касается профессионального опыта, отметим, что концептуализировать (выделять концепты) можно как собственный опыт, так опыт коллег и даже опыт образовательной организации. Мы рассматриваем процесс концептуализации как выделение неких концептов, смысловых единиц ценного опыта и распространение его для улучшения деятельности учителей, школы и для развития личности самих обучающихся. Учителю важно понимать, что его опыт – это некая личностная характеристика, а личностные черты сложно перенять в деятельности. Поэтому передавать нужно не столько сам опыт, сколько знания в рамках этого опыта. На данном основании важно выделить главное и второстепенное в собственном эффективном педагогическом опыте. Главное мы понимаем как ядро или сам концепт опыта, а второстепенное – это некая периферия, это условия эффективной реализации данного опыта. В этой связи важно передавать знания, входящий в данный опыт и алгоритм их реализации (систему способов и приёмов деятельности).

Таким образом, культура учителей в осуществлении концептуализации профессионального опыта будем рассматривать как личностно-профессиональную характеристику, включающую систему педагогических знаний, умений и способов деятельности. Она позволяет осуществлять процесс осмысления и объяснения профессионального опыта на продуктивном уровне через определение его концептов (ключевых позиций) и контекстов (дополнительных факторов).

Культура концептуализации включает в себя само знание (когнитивный аспект), собственное отношение к данному процессу (ценностный аспект) и умение правильно выстроить этот процесс (деятельностный аспект). Кроме прочего, культура подразумевает под собой понятие этики в широком и узком смысле, а

профессиональный опыт – личностную позицию, окрашенную творческим началом. Иными словами, в культуре концептуализации профессионального опыта педагога выделим её компоненты: когнитивный, ценностный, деятельностный, этический и личностно-творческий.

Современная школа выступает в новой роли. Она не просто развивает учеников, она развивается сама. Это происходит на основе непрерывного профессионального обучения и обогащения педагогического опыта классическими подходами и инновациями. Школа сегодня постоянно меняется сама и совершенствует учителя. Мы рассматриваем педагога не как отдельную единицу, а как активного субъекта, включенного во все процессы школьной жизни, включая повышение квалификации. Иными словами, школа должна выступать в роли самообучающейся организации, использующей потенциал каждого педагога.

О значимости обучения на собственном опыте и опыте своих коллег пишется во многих отечественных и зарубежных работах. Еще в конце прошлого века в работах С. Arguris и D.A. Schon подчеркивалась ведущая роль обучения сотрудников организации для её развития [3]. Авторы обращали внимание на возможность обучения сотрудников друг у друга, у руководителей, партнеров и даже конкурентов. В другом исследовании Barbara J. Graham даются подробные характеристики самообучающейся организации: а) обучение как естественный непрерывный процесс за счет включения в деятельность организации; б) обучение в рамках конструктивного сотрудничества, носящего творческий характер; в) осознание сотрудником себя как части организации и стремление к развитию данной организации, что подразумевает повышение трудовой мотивации [4].

М. Pedler расширяет данное толкование самообучающейся организации и отмечает следующие её признаки: вовлечение персонала в деятельность по разработке и принятию управленческих решений; доминирование в организации свободных информационных потоков; несложная система контроля, стимулирования и поощрения; создание возможностей для саморазвития отдельных сотрудников, групп и самой организации; система связей с другими самообучающимися организациями [5].

Что касается вопроса рассмотрения школы как самообучающейся организации, то стоит отметить, что на данный момент также представлены разные мнения. Так, Richard P. DuFour указывают, что современная школа не сможет готовить конкурентоспособных выпускников, если не будет являться самообучающейся организацией. Мы полностью поддерживаем данную позицию, однако понимаем, что перестроиться школе на данный подход не просто [6]. Поэтому важно проанализировать существующие разработки в этом сегменте. К примеру, Larry Lashway выделяют большую роль руководителя школы, который должен

стать «обучающим лидером» и создать в школе мощную исследовательскую базу [7]. В исследовании Н.У. Ярычева отмечается, что самообучающиеся организации используют методологию обучения на собственном опыте, применяют современные обучающие технологии, активные методы и эффективные средства обучения персонала [8]. Работа Г. Игнатьевой посвящена построению новой модели повышения квалификации, базирующейся на концепции самообучающейся организации [9]. Автор отмечает, что учителю в данной модели необходимо выйти из привычной роли обучающего и перейти на роль обучающегося путем обращения к своему Я и коллективной рефлексии.

Таким образом, отмеченные исследования показывают важность процесса обучения учителя внутри самой общеобразовательной организации. Однако важны некие условия, стимулирующие данный процесс:

- включение педагога в процесс не только функционирования, но и управления школой;
- создание внутри общеобразовательной организации сплоченного коллектива, стремящегося к саморазвитию и использование современных активных форм работы (тренинги, воркшопы, коучинг);
- создание мощного мотивационного механизма к обмену профессиональным опытом внутри школы как самообучающейся организации;
- опора на собственный профессиональный опыт педагогов, опыт коллег и опыт самой школы.

Мы также полагаем, что важно не только обмениваться информацией, опытом, знаниями, но и уметь их трансформировать в практические аспекты своей деятельности. Причем, если речь идет об обмене знаниями /опытом внутри общеобразовательной организации, то важно понимать каким образом знания учителя русского языка могут быть полезны учителю математики и наоборот. Поэтому для того чтобы развивать у учителя культуру концептуализации профессионального опыта, необходимо дать представление о процессе концептуализации как таковом. Речь идет об этапах концептуализации: 1) выделение центральной позиции, смыслов, ценностей опыта (ядра концепта) и периферии (условий реализации и практического применения опыта); 2) презентация опыта коллегам в рамках самообучающейся организации; 3) получение обратной связи, обобщение результатов совместной работы и группового обсуждения; 4) концептуализация полученного опыта в рамках самообучающейся организации, генерализация коллективного профессионального опыта.

Иными словами, в рамках самообучающейся организации концептуализация профессионального опыта получает синергетический эффект. И продуктом такой работы является не сумма отдельных педагогических находок, а совершенно новый коллективный профессиональный опыт (Опыт 1+Опыт 1 = > 2). Полученное целое будет больше простой суммы двух частей. Итак, полученный опыт будет развивать саму образовательную организацию и совершенствовать опыт каждого педагога. Отметим, что каждый компонент культуры связан с этапами концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации. Они взаимообусловленные и пересекаются. Однако близ-

лежащие компоненты оказывают наиболее сильное воздействие на реализацию определенного этапа концептуализации (схема 1).

Так, когнитивный компонент наиболее ярко представлен на первом и втором этапе концептуализации, в то время как личностно-творческий на четвертом и пятом этапе. Также отметим, что развитие культуры концептуализации профессионального опыта происходит постепенно на каждом этапе и достигает своего максимума на пятом этапе, а именно совершенствовании опыта педагогов в школе. Причем такое развитие может идти непрерывно, переходя на все более высокий уровень.

Для достижения такого развивающего эффекта необходимы следующие коммуникативные и личностные качества педагогов: умение слушать, стремление к работе в команде, умение принимать не только схожее, но и различные позиции, признавать ограниченность собственного опыта, умение совершенствовать сильные стороны и компенсировать собственные недостатки, здоровая самокритичность, творческий подход.

Итак, на основе проведенного анализа можно сделать вполне логичный вывод, что процесс развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта наиболее успешно осуществляется в общеобразовательной школе. Причем она выстраивает свою деятельность на принципах обучения на собственном опыте, то есть является самообучающейся организацией. Укажем основные характеристики самообучающейся организацией, в которой эффективно будет осуществляться развитие у учителя культуры концептуализации профессионального опыта:

- обучение и обмен опытом (знаниями) естественным образом происходит на всех этапах профессиональной деятельности учителей;
- доминирует направленность на активное использование новых форм обучения педагогического коллектива в рамках сотрудничества;
- руководство образовательной организацией выступает в качестве конструктивного примера и использует различные мотивационные механизмы к творческим подходам в работе;
- развивается не только аналитическая культура учителя, но и культура самопрезентации;
- коллектив школы заинтересован в повышении статуса и престижа общеобразовательной организации.

Таким образом, в статье проанализированы понятия «культура концептуализации профессионального опыта учителя», исследованы характеристики самообучающейся организации в различных источниках. Описаны возможности школы как самообучающейся организации в развитии культуры концептуализации профессионального опыта учителя. Несомненно, что предлагаемые решения сопровождаются соответствующими рисками: низкая мотивация ригидных педагогов к процессу концептуализации профессионального опыта и недостаточная информированность руководящих работников школы о данных подходах. При систематическом развитии характеристик школы как самообучающейся организации возможна постепенная перестройка педагогического коллектива на новую модель.

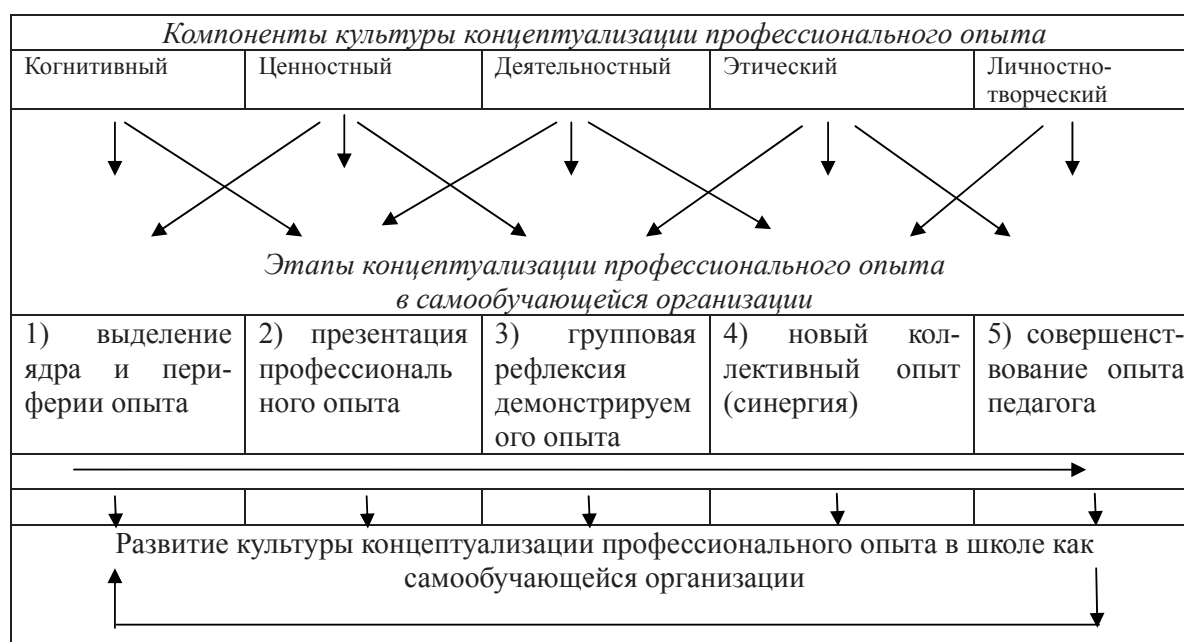


Схема 1. Развитие культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. Available at: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>
2. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста. Приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 № 703. Available at: <https://минобрнауки.рф/новости/10657> Argyris, C., Schon, D.A. Organization learning // Reading: Addison Wesley, 1978.
3. Брейем, Барбара Дж. Создание самообучающейся организации. Санкт-Петербург: ИД Нева, 2003.
4. Pedler M., Aspinwall K. Learning Company. *The Experience of Managing*. Palgrave Macmillan, London, 1999: 141 – 154.
5. DuFour R.P. The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP bulletin*. 1997. Т. 81. № 588: 81 – 87.
6. Lashway L. *Creating a Learning Organization*. ERIC Digest, Number 121, 1998.
7. Ярычев Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2011.
8. Игнатьева Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога. *Высшее образование в России*. 2005; 9: 56 – 60.

References

1. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')». Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n. Available at: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>
2. Ob utverzhdenii Plana meropriyatiya («dorozhnoy karty») Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii po formirovaniyu i vvedeniyu nacional'noy sistemy uchitel'skogo rosta. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 26.07.2017 № 703. Available at: <https://minobrnauki.rf/novosti/10657> Argyris, C., Schon, D.A. Organization learning // Reading: Addison Wesley, 1978.
3. Brejem, Barbara Dzh. *Sozdanie samoobuchayushejsya organizatsii*. Sankt-Peterburg: ID Neva, 2003.
4. Pedler M., Aspinwall K. Learning Company. *The Experience of Managing*. Palgrave Macmillan, London, 1999: 141 – 154.
5. DuFour R.P. The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP bulletin*. 1997. T. 81. № 588: 81 – 87.
6. Lashway L. *Creating a Learning Organization*. ERIC Digest, Number 121, 1998.
7. Yarychev N.U. *Koncepciya razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury uchitelya v samoobuchayushejsya organizatsii*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2011.
8. Ignat'eva G. «Samoobuchayushchayasya organizatsiya» kak model' povysheniya kvalifikatsii pedagoga. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; 9: 56 – 60.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 378

Kachalov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ural State University of Railway Engineering (Yekaterinburg, Russia), E-mail: Lada7.54@mail.ru

PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE VALUES OF UNIVERSITY STUDENTS. Conditionality is necessary to solve problems of formation of educational values of students of a university and lies in the existing contradiction associated with the need for such a construction of the learning process, in which forming of cognitive values is a dominant feature of the personal development and the availability of ways, methods, techniques and tools for the implementation of this process. In conditions of modern educational policy, the formation of cognitive values of students as subjects of educational activity becomes one of the main tasks in the preparation of the future specialist, which is certainly associated with the formation of personality, capable of finding and mastering new knowledge and making non-standard decisions projected for future professional activity. In this regard, pedagogical assistance to this process becomes relevant.

Key words: educational values, educational assistance, educational activities.

A.B. Качалов, канд. пед. наук, доц., доц. каф. «Иностранные языки и межкультурные коммуникации», ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: Lada7.54@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Обусловленность необходимости решения проблемы формирования познавательных ценностей у студентов вуза заключается в существующем противоречии, связанном с необходимостью такого построения процесса обучения, в котором формирование познавательных ценностей является доминантой личностного развития и наличием путей, способов, приемов и средств осуществления данного процесса. В условиях современной образовательной политики формирование познавательных ценностей у студентов как субъектов учебной деятельности становится одной из главных задач в подготовке будущего специалиста, что, безусловно, связано с формированием личности, способной к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений, проектируемых на будущую профессиональную деятельность. В связи с этим актуальным становится педагогическое содействие данному процессу.

Ключевые слова: познавательные ценности, педагогическое содействие, познавательная деятельность.

Решая проблему формирования познавательных ценностей у студентов вуза, необходимо обратиться к определению научных понятий, обеспечивающих научный характер данного процесса. Это «познавательные ценности» и «педагогическое содействие», на основе которых формулируется определение понятия «педагогическое содействие формированию познавательных ценностей».

В научной литературе существуют различные подходы к определению ценности: это форма отношения к общезначимым образцам культуры, которое непосредственно переживается людьми, отношение к возможностям, которые определяют способность индивида проектировать будущее, оценивать нечто иное, «сохранять в памяти прошлое» [1]; это имеющий жизненную ценность объект (духовный или материальный), который способен «удовлетворить интересы и потребности личности и общества» [2, с. 16]; это субъективно-объективная реальность, отношение к которой определяет потребности людей, особенности их вкусов, существует «только там, где есть субъект, для которого они доступны» [3]; внутренний стержень культуры, средство удовлетворения потребностей, структурный элемент личности, отражают содержательную сторону деятельности человека [4; 5; 6; 7; 8 и др.].

Выводом к показанным определениям ценностей является утверждение того, что ценности не существуют сами по себе, это ценность, которая выражается в ценностно-ориентировочной деятельности человека.

Обращение к понятию «познавательные ценности» отправляет к определениям следующего ряда: это ценность истины, истинного знания; это ценность новизны информации; принадлежность в составе познавательной ценности информации к сущностному уровню познания мира; это и научное познание, в котором особая роль отводится способности критически подойти к собственному мнению [7, с. 15–26].

С позиции аксиологии в педагогическом осмыслении познавательная ценность есть потребность в новых знаниях, понимание значимости познания; социальная ориентация, связанная с познанием другого человека; интерес к жизни своей и близких; отношение к жизни [9]. Педагогически определяемая познавательная ценность заключается в позиции исследователей рассматривать её как удовлетворение потребностей познающего и заключена в возможности открытия, изучения данного объекта или возможности, предоставляемые им для изучения, открытия новых объектов; познавательные ценности включают в себя ценность знаний, умений, связанных с приобретением и использованием их в практической деятельности [10, с. 12].

В контексте данного исследования познавательные ценности студентов рассматриваются нами согласно точке зрения, выраженной в том, что студент является субъектом образовательной деятельности, внутренним мотивом которого является переживание им позиций Я – знающий, Я –

мыслящий, Я – умелый, Я – целеустремленный, Я – саморазвивающийся [10, с. 56].

Рассматриваемый процесс предполагает его построение на основе педагогического содействия как условия формирования познавательных ценностей студентов вуза.

Рассмотрим его родовые понятия и воссоздадим образ целого в определении понятия «педагогическое содействие» и «педагогическое содействие формированию познавательных ценностей студентов»

В толковом словаре русского языка термин «содействие» означает помощь, поддержку, а содействовать – значит помочь достижению, развитию чего-либо [11].

В педагогике педагогическое содействие рассматривается как совокупность педагогических условий, целью которых является формирование какого-либо качества [10]; это особый вид взаимодействия обучающегося и обучающего, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [12]; построение ценностно-смысловой системы личности, её профессиональных перспектив, в процессе чего педагог реализует целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности [13, с. 18].

То есть, можно сказать, что педагогическое содействие – это помощь со стороны педагога, которая оказывается для достижения студентами определенных целей в образовании, при этом преподаватель выступает как носитель субъект-субъектного взаимодействия.

Применительно к теме нашего исследования педагогическое содействие мы рассматриваем как педагогическую деятельность по созданию в образовательном процессе условий для формирования познавательных ценностей студентов. Это педагогическая деятельность, направленная на ценностное принятие познавательной деятельности, ценностное принятие знаний, ценностное самодвижение, самореализацию в учебной деятельности.

На основе анализа понятия «ценности и познавательные ценности» и «педагогическое содействие» мы можем определить ведущее понятие нашего исследования следующим образом: педагогическое содействие формированию познавательных ценностей студентов – это процесс, в котором преподаватель выступает в роли носителя субъект-субъектного взаимодействия, направленно на становление пропозиций студента, выраженных в формуле Я-знающий, Я-саморазвивающийся, Я – целеустремленный.

Функционально педагогическое содействие осуществляется через руководство, сопровождение, помощь и поддержку, различающиеся по степени инициативы педагога, его включенности в процесс преодоления затруднений студентов. Результатирующими характеристиками педагогического содействия формирования познавательных ценностей студентов вуза становится актуализация новых смыслов учения; выдвижение студентами и педагогом новых целей учения и целей по регуляции личностных позиций в отношении учебного познания и проектирования его в формат профессионального будущего; выбор способов деятельности; актуализация самопроцессов.

В процессуальном плане педагогическое содействие формированию познавательных ценностей студентов вуза включает реализацию трех направлений: мотивационно-целевое, деятельностное и рефлексивно-управляемое. В совокупности и интегрированном единстве эти направления обеспечивают развитие позитивной мотивации студентов к овладению научным знанием; целевое включение студентов в ценностно значимую учебно-познавательную деятельность, рефлексивное позиционирование по отношению к ценностным пропозициям Я – знающий, Я – саморазвивающийся, Я – целеустремленный.

Мотивационное целевое направление педагогического содействия в формировании познавательных ценностей студентов обусловлено необходимостью создать установки и условия для понимания того, зачем он учится, достижении целостности студента, его уверенности в овладении предметом, проецирование на самообразование. С этой целью в педагогическом содействии заложен потенциал через реализацию таких способов мотивации студентов как: убеждение в практической значимости изучаемого, приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности, построение проблемно-дискуссионного диалога, экскурс в историю изучаемого и т. д. Так, экскурсии в историю педагогики создают у студентов целостное представление о данной дисциплине, вызывают особый интерес, например, факты из жизни А.С. Макаренко, о его происхождении и истории создания колонии для беспризорников. Ценность по-

знания выразиться в данном аспекте в выполнении задания по разработке мини-информационной иллюстрации по биографическим аспектам жизни педагога и его педагогической позиции.

В широком спектре таких приемов и способов создается возможность обеспечивать понимание и принятие цели занятия или изучения дисциплины студентами как собственной, значимой для себя, для личностного становления. Так, на занятиях проблемно-диалогического типа акцентируется внимание студентов на тех компонентах содержания учебного материала, которые будут необходимы в дальнейшей практической, исследовательской и в будущей профессиональной деятельности; в ходе проблемного диалога выявляются новые элементы знаний, новые способы и приемы, что способствует поддержанию эмоционально-интеллектуальной «интриги» и потребности «узнать» различные формы коллективного, парно-группового взаимодействия. Проблемно-диалогическое по форме занятие в мотивационно-целевом направлении имеет существенное значение в силу своего проблемно-содержательного наполнения, а именно включает ситуации дискуссионного осмысления, что повышает «мотивацию престижности обучения, мотивацию стремления к компетентности» [14].

Деятельностное направление формирования познавательных ценностей студентов посредством педагогического содействия определяет проектирование учебного занятия в максимально привлекательной форме, моделирование содержания учебного занятия в информационно разнообразных и профессионально насыщенных ситуациях, сохранение их проблемности для удовлетворения познавательных потребностей студентов; постановка цели – задач и цели-результата в выполнении заданий; организация педагогического сотрудничества, создание ситуаций успеха, постановка проблемных вопросов, которые требуют анализа, сравнения, сопоставления, объяснения разнородной информации, а это ведет к более глубокому пониманию материала и интереса к нему.

Важно и в мотивационно-целевом и деятельностном направлениях поддерживать эмоциональный комфорт студентов [15, с. 188]; оказывать педагогическое содействие, выраженное в педагогической поддержке студентов в их стремлении выполнять учебные задания, выражать одобрение в стремлении к новым знаниям, создавать ситуации успеха, что способствует появлению желания достигать более высоких результатов.

Рефлексивно-управляемое направление предусматривает, что объектом такого управления является деятельность студентов. Особенностью такого управления является становление студента в позицию субъекта, способного к управлению своей деятельностью. Рефлексивно-управляемое направление в педагогическом содействии формирования познавательных ценностей студентов, с одной стороны, ориентировано на оценку результатов, а с другой – вовлечение в рефлексивные процессы студентов.

В данном аспекте педагогическое содействие акцентируется на рефлексивном элементе занятия и может содержать такие вопросы, как: Что случится, если...? Приведите пример... В чем сильные и слабые стороны...? На что похоже...? Что мы уже знаем о...? Каким образом можно использовать для...? Чем похожи ... и...? Каким образом ... влияет на ...? Какой ... является лучшим и почему? (А. Кинг). С помощью таких вопросов студенты осознают необходимость и ценность изучаемого знания, ценность самого процесса учения, а рефлексивное позиционирование позволяет ориентироваться в имеющихся место логических пустотах, применять способы корректирования недостающего, проецировать знания на профессиональную деятельность.

Рассматривая рефлексию как инструмент педагогического содействия в процессе формирования познавательных ценностей у студентов вуза, мы обращаем внимание на то, что с помощью рефлексивно-педагогических приемов («Я знаю, Я буду знать, Мне необходимо, Ретроспектива и будущее в профессии и др.) осуществляется овладение суждением, соотнесение вариантов суждения, формулирование идей, оптимальных вариантов достижения результата и осознание структуры собственной познавательной деятельности, построение траектории дальнейшего обучения.

В контексте данного исследования педагогическое содействие формированию познавательных ценностей у студентов вуза рассматривается как оказание помощи студенту в выявлении и принятии системы ценностей «для себя», осознание студентом собственных потребностей и возможностей, осмысление и принятие значимости их применения «для себя»; способствуют развитию ценностного отношения к познанию, познавательных ценностей студента.

Библиографический список

1. Плотников В.И. Ценностный мир человека и его судьба / В.И. Плотников. *Двадцать лекций по философии*. Екатеринбург, 1999.
2. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996; 4: 15 – 26.
3. Чавчавадзе Н.З. *Культура и ценности*. Тбилиси: Издательство АН Грузинской ССР, 1984.
4. Анисимов С.Ф. *Введение в аксиологию*: учебное пособие для изучающих философию. Москва: Современные тетради, 2001.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
6. Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва: Политиздат, 1986.
7. Каган М.С. *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис, ТОО ТК: Санкт-Петербург, 1997.
8. Сагатовский В.Н. *Русская идея: продолжим ли прерванный путь?* Санкт-Петербург, 1994.
9. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
10. Тулупова О.В. *Учебное общение как фактор формирования познавательных ценностей учащихся*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1998.

11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений*. Российская АН; Российский Фонд культуры. 2-е издание, испр. и доп. Москва, 1994.
12. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Москва, 2002.
13. Сериков Г.Н. *Образование и развитие человека*. Москва: Мнемозина, 2003.
14. Карпова О.Л. *Педагогическое содействие социализации младшего школьника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск: УрАФС, 2003.
15. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. *Психология*. Available at: <http://psymania.info/raznoe/307.php>
16. Бодалев А.А. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт. *Проблемы общения и воспитания*. Тарту, 1974; Ч. 1.
17. Царев М.А. *Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2004.

References

1. Plotnikov V.I. *Cennostnyy mir cheloveka i ego sud'ba* / V.I. Plotnikov. *Dvadcat' lekcij po filosofii*. Ekaterinburg, 1999.
2. Leont'ev D.A. *Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii*. *Voprosy filosofii*. 1996; 4: 15 – 26.
3. Chavchavadze N.Z. *Kul'tura i cennosti*. Tbilisi: Izdatel'stvo AN Gruzinskoj SSR, 1984.
4. Anisimov S.F. *Vvedenie v aksiologiyu: uchebnoe posobie dlya izuchayuschih filosofiyu*. Moskva: Sovremennye tetrady, 2001.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1979.
6. Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti*. Moskva: Politizdat, 1986.
7. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. Sankt-Peterburg: Petropolis, TOO TK: Sankt-Peterburg, 1997.
8. Sagatovskij V.N. *Russkaya ideya: prodolzhenie li prevannyj put'*? Sankt-Peterburg, 1994.
9. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya, 2003.
10. Tulupova O.V. *Uchebnoe obschenie kak faktor formirovaniya poznavatel'nyh cennostej uchashchisya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1998.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 8000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Rossijskaya AN; Rossijskij Fond kul'tury. 2-е издание, испр. i dop. Moskva, 1994.
12. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad. Moskva, 2002.
13. Serikov G.N. *Obrazovanie i razvitie cheloveka*. Moskva: Mnemozina, 2003.
14. Karпова O.L. *Pedagogicheskoe sodejstvie socializacii mladshogo shkol'nika*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk: UrAFS, 2003.
15. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste. *Psichologiya*. Available at: <http://psymania.info/raznoe/307.php>
16. Bodalev A.A. O vozdeystvii stilya obscheniya pedagoga s uchashchimisya na ih 'emotsional'nyj opyt. *Problemy obscheniya i vospitaniya*. Tartu, 1974; Ch. 1.
17. Carev M.A. *Kommunikativnaya deyatel'nost' kak faktor formirovaniya sub'ektnosti studenta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 23.01.19

УДК 387

Kryvko Ya.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lugansk National University n.a. Taras Shevchenko (Lugansk), E-mail: yakrivko@yandex.ru

FEATURES OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION IN THE LATE 40S – EARLY 50S OF THE TWENTIETH CENTURY IN SCHOOLS OF LUGANSK REGION. The article presents an analysis of features of the quality management system of education in the late 40s – early 50s of the twentieth century in schools of Lugansk region. The issues of the organization of the learning process in post-war conditions, the problems of liquidation of illiteracy among the population of Voroshilovgrad (now Lugansk) and the region are considered. The main problems that are posed to teachers during this period are indicated, in the light of improving the quality of schoolchildren's education – overcoming "repetitionism", primacy of an individual approach to a student, engaging a parent committee, pioneer and Komsomol organizations in the educational process, etc.

Key words: education, training, quality of education, system of quality of education, illiteracy, universal education, "repetition", individual approach to students, ideological approach to learning, parent committee.

Я.П. Кривко, канд. пед. наук, доц., ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, E-mail: yakrivko@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В КОНЦЕ 40-Х – НАЧАЛЕ 50-Х ГОДОВ XX ВЕКА В ШКОЛАХ ЛУГАНЩИНЫ

Статья посвящена анализу особенностей системы управления качеством обучения в конце 40-х – начале 50-х годов XX века в школах Луганщины. Рассмотрены вопросы организации процесса обучения в послевоенных условиях, проблемы ликвидации неграмотности среди населения города Ворошиловграда (нынешнего Луганска) и области. Рассматриваются основные проблемы, которые ставились перед педагогами в указанный период, в свете повышения качества обучения школьников – преодоление «второгодничества», главенствование индивидуального подхода к ученику, привлечение родительского комитета, пионерской, комсомольской организаций к учебно-воспитательному процессу и т. д.

Ключевые слова: образование, обучение, качество обучения, система качества обучения, неграмотность, всеобщее обучение, «второгодничество», индивидуальный подход к ученику, идейный подход к обучению, родительский комитет.

Вторая половина 40-х – начало 50-х годов был труднейшим периодом для нашей страны, преодолевающей последствия Великой отечественной войны. Катастрофические потери среди трудоспособного населения и разрушенная экономика, безусловно, сказались и на системе школьного образования. Для возобновления полноценной работы школ, прежде всего, потребовалась перепись детей и подростков школьного возраста, которая, как и в годы войны, проводилась силами учителей [1, с. 3]. Сложность послевоенной ситуации и масштаб выполняемой работы наглядно иллюстрируют следующие данные: по состоянию на 20 сентября 1947 года в Климовском районе города Ворошиловграда было учтено 4800 детей и подростков. Из этого числа школами было охвачено 4728 чел., а 72 чел. школу не посещали: 1) по причине слабого здоровья – 18 чел., 2) по вине родителей – 6 чел., 3) находились в отъезде – 3 чел., 4) а также 45 человек, которые не могли ходить в школу из-за отсутствия обуви и одежды. Однако на 10-е января 1948 года в этом же районе не было охвачено обучением всего 16 человек – 7 по состоянию здоровья и 9 из-за отсутствия обуви (об одежде в отчетах уже не упоминалось) [там же]. В этих трудных условиях учителя, которые зачастую сами нуждались в помощи, проводили обучение малоимущих детей на дому. Опять же по ходатайству учителей, из государственной казны учащимся, которые «впали в нужду», в течение 1947 – 1948 года в указанном районе, помимо денежной по-

мощи, было бесплатно выдано «обуви разной – 189 пар, белья – 114, верхн. платья – 132, мануфактуры разной – 447 метров, чулок и носков – 101 пару, верхн. тепл. одежды – 57, головных уборов – 88 шт.» [там же, с. 6]. При школах повсеместно создавались так называемые «фонды всеобщего». В школе № 21 города Ворошиловграда, например, такой фонд состоял из 1540 рублей, что позволило одеть и обути 19 учеников. В результате самоотверженных усилий учителей дети были своевременно возвращены в школу и окончили учебный год [там же, с. 7].

К специфическим особенностям образования начала 50-х гг. относится масштабная борьба с неграмотностью. Несмотря на то, что работа в этом направлении велась с 20-х гг. XX века, в послевоенные годы проблема вновь обострилась. В 1951 году было издано постановление ЦИК КП / б / Украины от 22 мая 1951 года «О завершении ликвидации неграмотности и малограмотности среди взрослого населения Украинской ССР». Вопросы обеспечения качества обучения в этой ситуации отошли на второй план. Непосредственным выявлением неграмотных и малограмотных среди взрослого населения в городе занимались домоуправления, руководители предприятий и учреждений, а на селе – сельсоветы, составляя соответствующие списки. Учителя, кроме обучения школьников, были обязаны проводить систематические занятия с неграмотными взрослыми, в том числе в летнее время. Следует отметить, что на школы для выполнения

этого важного государственного задания со стороны РайОНО были выделены учебники, программы и тетради [2, с. 35]. Для контроля процесса был установлен перечень отчетности – журналы учёта работы, дела «Отчёты школ грамоты и малограмотных» и др. со строгой отчётностью [3; с. 105]. О масштабах проблемы говорят следующие данные: в Кадиевском районе по состоянию на 1 июня 1952 года из 2375 неграмотных и 3372 малограмотных было охвачено обучением 918 неграмотных и 1142 малограмотных, но в летний период работа по ликвидации неграмотности была прекращена. В Станично-Луганском районе было обучено за этот же период только 22% неграмотных и 11,4% малограмотных. На ситуацию негативное влияние оказывало постоянное прибытие принудительных переселенцев из западных областей Украины и рабочих, которые были завербованы для работы на заводах Донбасса. Так, только в 1952 году в Станично-Луганский район прибыло 132 человека из Западной Украины, которые тоже попадали под программу ликвидации неграмотности [4, с. 107].

К началу 50-х годов XX века в советской школе в целом и в школах Луганщины (на тот момент – Ворошиловграда и области) осуществлялся переход к всеобщему семилетнему обучению и готовился переход к десятилетнему. Он накладывался на выполнение так называемого закона о всеобщем, речь идет о постановлении от 14 августа 1930 года «О всеобщем обязательном начальном обучении» [5]. Это повлияло на общие тенденции в развитии отечественного образования, прежде всего, в стремление к его всеохватности, массовости. Проверка посещаемости школьниками уроков постоянно была на повестке дня, как в конце сороковых, так и в пятидесятых годах. От учителей требовали осуществлять не только постоянный учет, но и анализ посещаемости: кто из учащихся пропускает занятия по болезни, по другим уважительным причинам, кто, когда и сколько учебных дней, уроков пропустил без уважительных причин и т. д. [там же, с. 5]. Основным документом контроля посещаемости был классный журнал, в котором, помимо отсутствия учащегося на уроке (в том числе по причине удаления из класса или самовольного ухода), необходимо было отмечать опоздания учащихся [там же]. Очевидно, что посещаемость рассматривалась как главный инструмент не только в преодолении неграмотности, но и, одновременно, в повышении качества образования. И в публикациях того времени, и в отчетах руководящих органов системы образования СССР «проблема посещаемости» проходит красной нитью.

В этот же период в школах широкое распространение получила практика повторного обучения в пройденном классе, так называемое «второгодничество». Понятно, что на него смотрели как на позорное для школы и затратное для государства явление. Поэтому повсеместно проводилась работа «по преодолению второгодничества». В начале 50-х годов, несмотря на административные усилия, «второгодничество», как мера по повышению качества обучения, применялась достаточно часто. Так только по Климовскому району города Ворошиловграда на второй год по результатам 1950/1951 учебного года было оставлено из 7152 учащихся 232 ученика, что составляло приблизительно 3,2%. В других районах города эта цифра составляла от 2,7% до 6,5% от контингента школьников района. Однако, наметившаяся в начале 50-х годов, тенденция безусловного перевода в следующий класс слабо успевающих учащихся привела к тому, что оставлять на второй год уже к середине 60-х годов стали значительно реже, только в исключительных случаях. Постоянной практикой стало завышение оценок ученикам с целью «улучшения картины успеваемости» в целом по школе, району, городу и т. д., на наш взгляд, это привело к ухудшению качества знаний всех школьников, снижению ответственности и учителя и учащегося за качество обучения. Через два десятилетия, когда «натягивание оценки» стало повсеместной практикой, деградация советской системы школьного образования стала очевидной.

Собственно, понятие качества обучения в 50-х годах XX века означало получение прочных и глубоких знаний учащихся [там же, с. 19]. К основным проблемам на пути повышения качества обучения педагоги начала 50-х годов XX века относили заботу «о всестороннем улучшении подпроцесса в школе» [6, с. 16], «борьбу за улучшение содержания уроков» за «прочные и глубокие знания учащихся основ наук» [там же, с. 14]. На собраниях учителей регулярно поднимались вопросы «борьбы за высокую посещаемость школьных занятий учащимися, борьбы за отличное поведение школьников» [там же, с. 3]. За основу, прежде всего, брались наработки тех школ, которые показывали наилучшие результаты. Распространение опыта передовых преподавателей – характерная черта педагогики 50-х гг. XX века. «Руководители школ и отделов народного образования обязаны изучать работу передовых учителей и умело внедрять лучший опыт в практику других учителей» [там же, с. 30]. В этот период количество исследований (диссертаций, монографий, книг, статей в специализированных педагогических изданиях таких как «Советская педагогика», «Радянська школа» и др.), носящих теоретический характер, было крайне мало по сравнению с публикациями, посвященными анализу опыта практической работы. К передовому опыту контроля за работой учителя со стороны администрации относили: 1) посещение уроков администрацией, 2) взаимопосещение и проведение открытых уроков учителями, 3) марксистско-ленинское обучение преподавателей, 4) помощь пионерской и комсомольской организации [2, с. 17], 5) работу методических комиссий и методических секций. Методические секции играли важную роль в управлении качеством обучения, выполнение их постановлений являлось обязательным. Руководители методических секций не только посещали уроки, но и проверяли исполнение данных ими указаний и предложений [6, с. 30].

К недостаткам управления качеством обучения относили:

- 1) невыполнение полного годового плана школы [2, с. 17];
- 2) недостаточная требовательность к директорам со стороны ГорОНО, РайОНО и к учителям со стороны дирекции школы [1, с. 35];
- 3) формализм в методической работе, низкое качество анализа посещаемых уроков [5, с. 38].

Говоря об особенностях школьного обучения в исследуемый период, следует учитывать всеохватную и чрезмерную идеологизированность как общества в целом, так и системы образования. В конце 40-х – начале 50-х гг. XX века понятие образование рассматривалось исключительно как часть процесса коммунистического воспитания. По мнению И. Каирова, автора учебника по педагогике конца 40-х годов, «образование – это овладение системой знаний умений, навыков и совершающееся на этой основе развитие познавательных сил учащихся, формирование у них научного мировоззрения, создание у них благородных чувств и стремлений приложить знания в своей деятельности на благо коммунистического общества, а обучение – это планомерно осуществляемая работа в школе, заключающаяся в том, что учитель систематически и последовательно сообщает учащимся знания и организует их деятельность, направленную на сознательное, активное и прочное усвоение определённого объёма знаний, умений и навыков, и на почве активного труда формирует личность каждого из них в соответствии с задачами коммунистического воспитания» [6, с. 16]. Учителям-предметникам ставили «на вид» недостаточный идейно-политический уровень преподавания предмета, прежде всего это касалось преподавателей истории, русского и украинского языков и литературы, и иностранных языков. Справедливости ради, стоит отметить, что забота об «идейной чистоте образования» все-таки не заменяла самого образования. Постоянно выдвигались, актуальные по сегодняшнему дню, требования развивать устную и письменную речь школьников, добиваться прочного и сознательного усвоения ими грамматики, орфографии и пунктуации. Так, поводя неутешительные итоги работы школ Климовского района за первое полугодие 1952-53 учебного года, докладчик констатирует: «Надо знать всем, что преподаватели русского и украинского языков в большом долгу. У нас не успевают по русскому языку 442 ученика, по украинскому – 281 человек» [5, с. 18]. На втором месте по обсуждаемости были проблемы, связанные с качеством обучения математике. «Преподавание арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии – необходимо поставить так, чтобы учащиеся умели логически правильно и осмысленно выводить формулы и доказывать теоремы;...решать задачи, выполнять практические работы, предусмотренные программой» [5, с. 18]. Следует отметить, что, вопреки бытующему ныне мнению о простоте содержательной части математического образования в отечественной средней школе середины XX века, по сравнению с современными программами, значительная часть достаточно сложных разделов математики изучалась гораздо глубже. Так тригонометрия, которая в современной школе изучается в течение двух четвертей, была выделена в отдельный предмет, учащиеся знакомились с комплексными числами, программой было предусмотрено большое количество практических работ и т. д. Основное внимание в изучении математики было сосредоточено на развитии памяти, логического и пространственного мышления (обязательный устный счет, решение сложных текстовых и стереометрических задач), а не на овладении вычислительными средствами и формальными алгебраическими преобразованиями, как это принято сейчас.

Как мы уже отмечали, проблема кадров, в том числе и педагогических, была особо ощутима в конце сороковых – начале пятидесятых годов. Однако, даже в условиях острого кадрового дефицита, контроль качества обучения учителями школьников осуществлялся постоянно. РайОНО и школы в ряде случаев были поставлены перед необходимостью заменить некоторых учителей, «не обеспечивающих надлежащего качества работы, не владеющих необходимым минимумом знаний», «показывающих свою неподготовленность и методическую беспомощность» [1, с. 9]. Позднее эта проблема переросла в проблему «невнимательной расстановки учителей» при комплектации штата, в результате чего в одних школах были сосредоточены более сильные учителя, чем в других [2, с. 35].

Важно отметить, что для повышения качества обучения школьников учителям предлагались приемы не только специфические для своего времени, но и применяемые по сей день. Середина XX века в отечественном образовании проходила под девизом индивидуального подхода к детям, умелого сочетания процесса обучения и воспитания. Учитель, обеспечивающий качественное обучение, «тщательно, всесторонне изучает каждого ученика своего класса, знакомится с его бытовыми условиями и окружением, поддерживает прочную и систематическую связь с родителями» [1, с. 11].

Анализируя нормативные документы, статьи в профессиональных педагогических изданиях, доклады на совещаниях учителей, отчеты проверяющих организаций, мы пришли к выводу, что все рекомендации по управлению качеством обучения в 50-х гг. XX века классифицируются по следующим направлениям:

1) Индивидуальный подход:

- а) внимание к каждому ученику, знание его личных качеств [2, с. 36];
- б) оказание неуспевающим ученикам своевременной индивидуальной помощи [2, с. 36];
- в) выполняя фронтальную работу со всем классом, не забывать об индивидуальном подходе к отдельным учащимся [2, с. 36], [6, с. 186];

г) подготовка отдельных вопросов к тем, кто отстал и к тем, кто сильнее других учащихся [1; с. 37];

2) Организация и планирование:

а) тщательное планирование работы по четвертям и полугодиям, рациональное распределение времени на выполнение учебных программ [2, с. 36], [1, с. 16];

б) контроль управления качеством обучения школьников со стороны ГорОНО и РайОНО; роль директоров и завучей как связующего звена между РайОНО и педагогическим коллективом школы [2, с. 37];

в) постоянная связь и сотрудничество с родителями учеников; привлечение родительских комитетов к решению индивидуальных, классных и общешкольных проблем [2, с. 36];

г) постоянное тесное сотрудничество с пионерской и комсомольской организациями в преодолении всех трудностей, стоящих перед школьниками;

3) Особая роль урока в процессе обучения:

а) проведение «предметной борьбы за полноценные уроки, за их подготовку и оборудование наглядностью» [5, с. 19];

б) обучение прежде всего на уроках; использование времени урока с максимальной продуктивностью, разумное «дозирование» уроков [2, с. 36];

в) главное в уроке – содержание, факты, понятия, идеи [2, с. 36];

г) строгое соблюдение всех элементов урока, достижения «ясности, выразительности и полного восприятия всеми учащимися» [2, с. 36];

д) особое внимание к опросу учащихся; внедрение в практику урока уплотненного опроса, добиваясь частого опрашивания учеников; [2, с. 36 – 37];

е) «беспрестанное и вдумчивое» повторение материала для его прочного усвоения [1, с. 36]; систематичная проверка пройденного [6, с. 186];

4) Внеклассная учебная работа:

а) проведение дополнительных занятий, индивидуальных консультаций, ведение факультативной и кружковой работы [2, с. 37], [6, с. 132];

б) разъяснение и контроль выполнения учениками домашних заданий; регулирование домашних заданий, контроль равномерности нагрузки учеников домашними заданиями [2, с. 36-37];

в) контроль учащихся и родителей по соблюдению школьниками правильного режима дня [2, с. 36-37].

Прокомментируем некоторые из названных выше направлений. Важной, на наш взгляд, и для современной школы является согласованная деятельность всей системы школьного образования: ГорОНО – РайОНО – директора и завучи школ – педагогические коллективы. В советской школе этой иерархии придавалось особое значение. В частности, районное и городское руководство инспектировало именно руководящее звено школы, а не рядового учителя. Естественно, что контроль работы учителя возлагался, прежде всего, на школьную администрацию [2, с. 37].

Одним из важнейших звеньев системы управления качеством обучения педагоги 50-х годов считали родительский комитет, важность систематической работы с которым подчеркивалась практически во всех документах того времени [Там же]. Члены родительского комитета, помимо посещения школы, бесед с родителями, посещения учащихся на дому, помогали в проведении родительских собраний, проведении внеклассной работы, участвовали в работе пионерской организации, выступали с докладами о работе школ перед шефскими организациями, помогали нуждающимся детям [5, с. 38]. К недостаткам работы с родителями в середине XX века относили: нерегулярную работу «по педагогизации родителей», плохую явку родителей на собрания, отсутствие хорошей подготовки к собраниям [5, с. 38].

Приведенные особенности системы управления качеством обучения, отраженные в архивных материалах Луганска и области, представлены на рис. 1.



Рис. 1. Модель управления качеством обучения в 50-х гг. XX века на Луганщине

Еще раз перечислим важнейшие особенности советской школы, на которых строилась система управления качеством обучения учеников в конце 40-х – начале 50-х годов XX века в школах Луганщины. Это: 1) самоотверженность педагогических коллективов при восстановлении системы школьного образования после Отечественной войны, 2) контроль и забота государства в сфере образования по преодолению разрушительных последствий войны, 3) упор на коммунистическую идеологию, чрезмерная политизация школьного образования, 4) совершенствование учебных программ и методик преподавания, 5) тесная связь школы с родителями.

Как видим, с марта 1953 г. в СССР начались глубокие и благотворные изменения в жизни всего общества и государства. Преодоление «культ личности», политическая «оттепель», яркие успехи СССР в космической, ядерной, авиационной и других высокотехнологичных областях, расцвет советской науки и искусства, гуманизация общественных отношений привели во второй половине 50-х годов к новому – самому плодотворному – этапу в жизни советской школы. При этом свершения и наработки педагогов конца 40-х – начала 50-х годов стали тем фундаментом, на котором отечественная школа стоит и по сегодняшний день.

Библиографический список

1. Отчёт о работе школ за 1947/48 учебный год. *Государственная архивная служба Луганской Народной Республики. ГАСЛНР. Р-2563*: Текстовый годовой отчет о работе школ за 1947-48 учебный год Климовский район г. Ворошиловграда. Оп. 1; Д. 13; Л. 1 – 150.
2. Доклад на районном совещании учителей Климовского района в январе 1952 года. Итоги работы за 1 полугодие 1951/1952 учебного года и задачи на второе полугодие. *Государственная архивная служба Луганской Народной Республики. ГАСЛНР. Р-2563*: Протоколы по народному образованию, материалы о сиротах за 1952 г. Климовского района г. Ворошиловграда. Оп. 1; Д. 13; Л. 11 – 38.
3. Приказ № 394 по Ворошиловградскому областному отделу народного образования от 7 июня 1952 года. *Государственная архивная служба Луганской Народной Республики. ГАСЛНР. Р-2563*: Протоколы по народному образованию, материалы о сиротах за 1952 г. Климовского района г. Ворошиловграда. Оп. 1; Д. 13; Л. 105 – 106.
4. Приказ № 439а по Ворошиловградскому областному отделу народного образования от 22 июня 1952 года. *Государственная архивная служба Луганской Народной Республики. ГАСЛНР. Р-2563*: Протоколы по народному образованию, материалы о сиротах за 1952 г. Климовского района г. Ворошиловграда. Оп. 1; Д. 1; Л. 107 – 108.
5. Доклад на районном совещании учителей Климовского района в январе 1953 года. «Итоги работы школ за 1 полугодие 1952-53 учебного года и задачи на второе полугодие». *Государственная архивная служба Луганской Народной Республики. ГАСЛНР. Р-2563*: Дело № 39 Доклады и протоколы совещаний учителей школ Климовского района г. Ворошиловграда. Оп. 1; Д. 34; Л. 3 – 38.
6. Педагогика. Под ред. И.А. Каирова. Москва: Учпедгиз, 1948.
7. О всеобщем обязательном обучении. Центральный исполнительный комитет СССР №43 Совет народных комиссаров СССР № 308 Постановление от 14 августа 1930 года Available at: URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3667.htm /

References

1. Otchet o rabote shkol za 1947/48 uchebnyj god. *Gosudarstvennaya arhivnaya sluzhba Luganskoy Narodnoj Respubliki. GASLNR. R-2563*: Tekstovyy godovoy otchet o rabote shkol za 1947-48 uchebnyj god Klimovskij rajon g. Voroshilovgrada. Op. 1; D. 13; L. 1 – 150.
2. Doklad na rajonnom soveshchani uchitelej Klimovskogo rajona v yanvare 1952 goda. Itogi raboty za 1 polugodie 1951/1952 uchebnogo goda i zadachi na vtoroe polugodie. *Gosudarstvennaya arhivnaya sluzhba Luganskoy Narodnoj Respubliki. GASLNR. R-2563*: Protokoly po narodnomu obrazovaniyu, materialy o sirotah za 1952 g. Klimovskogo rajona g. Voroshilovgrada. Op. 1; D. 13; L. 11 – 38.
3. Prikaz № 394 po Voroshilovgradskomu oblastnomu otdelu narodnogo obrazovaniya ot 7 iyunya 1952 goda. *Gosudarstvennaya arhivnaya sluzhba Luganskoy Narodnoj Respubliki. GASLNR. R-2563*: Protokoly po narodnomu obrazovaniyu, materialy o sirotah za 1952 g. Klimovskogo rajona g. Voroshilovgrada. Op. 1; D. 13; L. 105 – 106.
4. Prikaz № 439a po Voroshilovgradskomu oblastnomu otdelu narodnogo obrazovaniya ot 22 iyunya 1952 goda. *Gosudarstvennaya arhivnaya sluzhba Luganskoy Narodnoj Respubliki. GASLNR. R-2563*: Protokoly po narodnomu obrazovaniyu, materialy o sirotah za 1952 g. Klimovskogo rajona g. Voroshilovgrada. Op. 1; D. 1; L. 107 – 108.
5. Doklad na rajonnom soveshchani uchitelej Klimovskogo rajona v yanvare 1953 goda. «Itogi raboty shkol za 1 polugodie 1952-53 uchebnogo goda i zadachi na vtoroe polugodie». *Gosudarstvennaya arhivnaya sluzhba Luganskoy Narodnoj Respubliki. GASLNR. R-2563*: Delo № 39 Doklady i protokoly soveshchani uchitelej shkol Klimovskogo rajona g. Voroshilovgrada. Op. 1; D. 34; L. 3 – 38.
6. *Pedagogika*. Pod red. I.A. Kairova. Moskva: Uchpedgiz, 1948.
7. O vseobshchem obyazatel'nom obuchenii. Central'nyj ispolnitel'nyj komitet SSSR №43 Sovet narodnyh komissarov SSSSR № 308 Postanovlenie ot 14 avgusta 1930 goda Available at: URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3667.htm /

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 378

Magomedgadjeva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

Alipulatova N.S., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, senior lecturer of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umudatka@mail.ru

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, senior lecturer of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

Umarov R.A., teacher of mathematics and computer science, MKOU "Kubachi SOSH n.a. A.G. Karaev with In-Depth Study of the Basics of Kubachi Art of Dahadaevsky District (Dahadaevsky District, Dagestan, Russia), E-mail: jakka@list.ru

THE USAGE OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF LISTENING SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS. Education with the use of distance learning technologies significantly expands the opportunities for children to receive education, allows in many cases to ensure the development of students of the basic education program in full education. For mass school the distance learning technologies in the coming years will be the most significant in the implementation of specialized training and in other forms of providing students with access to the individual contents of education and in-depth study of certain subjects, as a tool of interaction of students with professionals in the subject area (university professors, researchers). In the authors' opinion, the innovative approach to teaching will significantly increase the motivation and interest of students. The article makes an emphasis on the use of distance learning technologies in English lessons in the formation of listening skills using Skype software.

Key words: remote educational technologies, software, listening, innovative educational institutions.

А.М. Магомедгаджиева, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

Н.С. Алипулатова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umudatka@mail.ru

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

Р.А. Умаров, учитель математики и информатики, МКОУ «Кубачинская СОШ им. А.Г. Караева с углубленным изучением основ кубачинского искусства», Дахадаевский район, Республика Дагестан, E-mail: jakka@list.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения образования детьми, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучающимся основной общеобразовательной программы в полном образовании. Для массовой школы дистанционные технологии в ближайшие годы будут наиболее существенны в реализации профильного обучения и в иных формах предоставления учащимся доступа к индивидуальному содержанию образования и углубленного изучения тех или иных предметов, как инструмент взаимодействия учащихся с профессионалами в предметной области (вузовскими профессорами, научными работниками). На наш взгляд, инновационный подход к преподаванию позволит существенно повысить мотивацию и заинтересованность учащихся. Данная статья посвящена использованию дистанционных образовательных технологий на уроках английского языка при формировании навыков аудирования с использованием программного средства Skype.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, программное средство, аудирование, инновационные образовательные учреждения.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – это именно технологии, применение которых не приводит к появлению новых форм образования, видов образовательных учреждений и т. д., но приводит к возможностям радикального изменения педагогических технологий, уклада школы.

В соответствии с основными подходами существуют следующие массовые или охватывающие определенные категории учащихся модели общеобразовательного процесса с использованием ДОТ: общее и дополнительное образование детей-инвалидов и детей, не имеющих возможности посещать школу по состоянию здоровья; обучение детей зарубежных соотечественников; подготовка команд предметных олимпиад; помощь отстающим из социально незащищенных семей (в модели школы полного дня); подготовка к сдаче Единого государственного экзамена всех выпускников региона.

Образование, полученное с использованием дистанционных технологий, ничем не уступает традиционному. Эффективность достигается за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо. В зависимости от успехов ученика может применяться гибкая, индивидуальная методика обучения, предлагаются дополнительные, ориентированные на ученика блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы [1, с. 51].

Например, методика и технология использования программы Skype для проведения дистанционного урока позволяют видеть собеседника, а при проведении аудиоконференции мы можем добавлять до четырех-пяти участников. В Skype мы можем пересылать друг другу прикрепленные файлы, например, задания к уроку. Таким образом можно проводить групповой урок. У данной программы еще есть плюс – можем одному участнику предоставить свой экран во время урока. Учитель может использовать дидактические материалы, иллюстрации, карты, видео и аудио сюжеты, выделив цветом, шрифтом, то есть при применении специальных технологий стираются различия между обучением в очной и дистанционной форме.

Основной формой реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий является on-line урок. Проведение таких уроков осуществляется с помощью электронных средств связи (Skype) и средств образовательного ресурса, созданного на основе системы дистанционного обучения Moodle (среда, предназначенная для создания дистанционных курсов), который представляет собой комплект дидактических материалов к уроку [2, с. 120].

Содержание образовательного ресурса предметной области «Английский язык» представлено электронными курсами. Каждый курс состоит из количества дидактических единиц, соответствующих программному материалу по предмету и учебному плану образовательной организации. Также в каждый курс может входить электронный учебник, рабочая программа по предмету, материалы по здоровьесбережению. Каждая дидактическая единица курса имеет следующую структуру: теоретический материал; практический материал; материалы для проведения контроля знаний. Теоретический и практический материал может быть представлен различными способами: в виде видеоролика, флэш-анимации, текстового материала, презентации и др. Каждый из способов представления материала имеет свои достоинства и недостатки. Например, представление в виде видеоролика позволяет обеспечить высокий уровень наглядности; но информация не зафиксирована (трудно выделить основные моменты); а текстовый материал является более привычным способом восприятия информации, но материал не всегда структурирован [3, с. 103].

Аудирование – очень сложный вид речевой деятельности. Практика показывает, что именно с аудированием у учеников связано большинство проблем и неудач. Звучащую речь трудно понимать из-за высокого темпа или незнакомых слов и грамматических структур. Трудно также воспринимать речь незнакомых людей из-за непривычного произношения.

Методисты определяют следующие задачи обучения аудированию в начальной школе:

1. Сформулировать механизмы аудирования:

2. Научить понимать основное содержание с опорой на зрительную двигательную наглядность, а также на жесты, мимику, ритм, интонацию, эмоциональную поддержку.

3. Научить понимать высказывание в полном объеме.

4. Развивать механизмы аудирования.

5. Научить понимать основное содержание текста с опорой на зрительную двигательную наглядность, так и без нее.

6. Научить понимать сообщения учителя и реагировать на них.

Обучение аудированию и развитие умений это поэтапное формирование рецептивных аудиальных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. Большинство методистов подразделяют аудиальные упражнения на подготовительные и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонации, грамматическую форму слова. Речевые упражнения выполняются на уровне законченного речевого целого и зависят от вида аудирования (глобальное, селективное, детальное).

Аудирование – единственный вид речевой деятельности, при которой от лица её выполняющего, почти ничего не зависит. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Так, например, в 5 классе учащиеся через аудирование овладевают словами *big, small, short, long, round, square* и так далее в структуре *This is a big (small...) box*. Проверка понимания происходит тогда, когда ребенок показывает соответствующий предмет или тогда, когда дает краткий ответ. Таким образом осуществляется и обучение пониманию структур разного типа: утвердительных, вопросительных, отрицательных. В тоже самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом.

Таким образом, очевидно, что аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль на начальном этапе в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения английскому языку в школе.

Воспринимаемая речь, слушающий преобразует с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым и речедвигательными анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи.

Значение внутренней речи для понимания очень велико. Даже в затрудненных условиях (имеются в виду эксперименты с применением внутренних помех) она дает возможность воспринимать речевые сообщения, прогнозировать и обобщать.

На начальной ступени обучения внутренняя речь протекает особенно интенсивно, и её можно рассматривать как основную и необходимый компонент слухового восприятия. На продвинутой ступени наблюдается свертывание моторной деятельности, её редукция, что объясняется прочным объединением речедвигательного слухового и зрительного анализаторов в единую систему. Это, в свою очередь, влияет на восприятие и понимание речи.

Коррелирующий характер взаимоотношений между анализаторами и законы внутренней речи свидетельствуют о тесной взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности.

Особую трудность для учащегося представляет то, что в иностранных языках имеют смыслоразличительное значение такие качества звука, как долгота и краткость, открытость и закрытость. В русском языке эти качества не являются различителями фонем, а только оттенками одной и той же формы.

В потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием прогрессивной или регрессивной ассимиляции.

Также большое затруднение вызывает ритмико-мелодический рисунок английского языка, например, предложение в английском языке всегда начинается

с нисходящего тона, а в конце тон либо понижается, либо повышается, и только тогда становится ясным какое это предложение: вопросительное, восклицательное или утвердительное.

Что касается интонации, то в английском языке она меняется для общего вопроса, но и здесь она является второстепенным средством, так как решающее значение для выражения вопроса имеет порядок слов. Неполный стиль произношения, характерный для устной речи, при котором одинаковые значения приобретают разные слова, также вызывает немалые затруднения при слушании устной речи, например:

They will.	He is.
They'll .	He's.
They shall .	He has.

К числу лексических трудностей нужно прежде всего отнести наличие в английском языке омонимов (hour – our) и омофонов. Большое затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию, особенно паронимы (economic – economical), слова выражающие парные понятия (answer – ask, give – take, west – east), слова, имеющие одинаковую сочетаемость, или просто впервые встретившиеся рядом, – иначе говоря все то, что можно перепутать.

Понимание устной речи очень осложняется наличием морфологических омонимических форм. Так, например, различные части речи в английском языке очень часто совпадают по форме: to work – work, to answer – answer.

Аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения иностранному языку, участвует при протекании других видов речевой деятельности. Так, во время чтения как вслух, так и «про себя» человек пользуется речью, причём в последнем случае – внутренней. Она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказываний.

Во время интерактивного урока с использованием техники преподаватель превращается в комментатора. Практика показывает, что основным источником информации в этом случае должен служить именно аудиовизуальный технический комплекс. Это позволит слушателям курса лучше сосредоточиться и, следовательно, больше запомнить [4, с. 153].

На наш взгляд, для решения перечисленных выше трудностей, уместно организовать уроки с элементами аудио прослушиваний, обмениваться опытом с учащимися других школ как города, так и стран, говорящих на иностранных языках.

Примером является организация во время прохождения педпрактики студентами-практикантами 5 курса (факультет математики, физики и информатики и факультет иностранных языков) видеоконференции с тремя школами нашей республики: гимназия «Сахаб» (с углубленным изучением английского языка), гимназия №38 (многопрофильная) и школа с.Кубачи (с углубленным изучением основ кубачинского искусства) Дахадаевского района. Цель конференции – проблемы формирования навыков аудирования на уроках английского языка. Активность педагогов и учащихся была высокая, дети делились своими знаниями, а педагоги – опытом.

Дистанционные образовательные технологии предоставляют возможность получить намного больше информации, позволяющей оценить знания, навыки и умения, полученные в результате прохождения дистанционного обучения [5, с. 343].

На сегодняшний день информационные компьютерные технологии соответствуют качественно новому содержанию обучения и развития талантливого ребёнка, воспитывают самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивают дисциплину интеллектуальной деятельности. Обучение проводится с помощью новейших информационных и телекоммуникационных технологий, современных дистанционных форм обучения (Интернет-проекты, сетевые образовательные программы), телеконференций, online-лекций, интерактивных тренажеров, творческих Интернет-форумов и мастерских.

Библиографический список

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Н. Система дистанционного обучения: учебно-методическое пособие. Москва, 2007.
2. Магомедгаджиева А.М., Пайзулаева Р.К., Османова С.Н. Формирование ИКТ-компетентности при обучении математике детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий. Сборник материалов I Республиканских Ханмагомедовских педагогических чтений. Махачкала: ДИРО, 2018: 119 – 125.
3. Верекина А.А., Еремина Н.В. Использование дистанционных образовательных технологий на уроках математики. Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015: 103 – 106.
4. Магомедова А.Д., Магомедгаджиева А.М., Алипулатова Н.С. Информационно-коммуникационные технологии на уроках английского языка на базовом уровне языкового образования в общеобразовательной школе. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2016; № 1(56): 152 – 153.
5. Магомедгаджиева А.М., Османова С.Н., Рамазанова Т.О. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении математике детей – инвалидов Модернизация системы непрерывного образования. Сборник материалов IX Между-народной научно-практической конференции. 29 июня – 1 июля 2018 года, г. Дербент, Республика Дагестан. Под общей редакцией профессора Т.Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ, 2018: 343 – 345.

References

1. Belozubov A.V., Nikolaev D.N. Sistema distancionnogo obuchenija: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2007.
2. Magomedgadzhieva A.M., Pajzulaeva R.K., Osmanova S.N. Formirovanie IKT-kompetentnosti pri obuchenii matematike detej-invalidov s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologii. Sbornik materialov I Respublikanskij Hanmagomedovskij pedagogicheskij chtenij. Mahachkala: DIRO, 2018: 119 – 125.
3. Verekina A.A., Eremina N.V. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologii na urokah matematiki. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', maj 2015 g.). Kazan': Buk, 2015: 103 – 106.
4. Magomedova A.D., Magomedgadzhieva A.M., Alipulatova N.S. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii na urokah anglijskogo yazyka na bazovom urovne yazykovogo obrazovaniya v obsheobrazovatel'noj shkole. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Gorno-Altajsk, 2016; № 1(56): 152 – 153.
5. Magomedgadzhieva A.M., Osmanova S.N., Ramazanova T.O. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologii v obuchenii matematike detej – invalidov Modernizaciya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 29 iyunya – 1 iyulya 2018 goda, g. Dербent, Respublika Dagestan. Pod obshej redakciej professora T.G. Vezirova. Mahachkala: ALEF, 2018: 343 – 345.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 796/799

Mitrokhin E.A., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia); senior lecturer of Department of Physical Education and Sports, Siberian Institute of management, branch of Russian Academy (Novosibirsk, Russia), E-mail: mig3672@mail.ru

PHYSICAL EDUCATION IN MIXED GROUPS AS A FORM OF IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION AND THE CONDITION OF INTEGRATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES.

In the modern society, more and more attention has been paid to the conditions of education of persons with disabilities (hereinafter HIA), while in society there is a perception that because of inclusive education will deteriorate the quality of education of healthy students. It should be noted that the main idea of the quality of education is to train personnel, according to the state standard, while it applies to all categories of citizens, based on the educational strategy for the formation and development of human capital in the education system at different levels. Accordingly, there is a problem of improving the quality of education not only for healthy students, but also for students with disabilities in an inclusive education. Successful integration in society depends not only on mental abilities and knowledge, communication skills, but also physical abilities or adaptation of the body to external conditions, taking into account physical limitations. In this article, the integration of students with health disabilities will be considered on the example of joint classes in the disciplines of physical culture in the Siberian Institute of management – a branch of Ranepa. The analysis of the effectiveness of joint classes in physical education shows the readiness of healthy students for the inclusive education and the positive atmosphere of relationships in the experimental group.

Key words: quality of education, integration, inclusive education, students with disabilities, joint activities, physical education, training at university.

E.A. Митрохин, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул; доц. каф. физического воспитания и спорта Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: mig3672@mail.ru

ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

В современном обществе все больше стали уделять внимание условиям образования лиц с ограниченными возможностями (далее ОВЗ), при этом в обществе бытует мнение, что из-за инклюзивного образования будет ухудшаться качество образования здоровых обучающихся. Стоит обратить внимание, что основная идея качества образования – подготовить кадры, согласно государственному стандарту, при этом оно распространяется на все категории граждан, основываясь на образовательной стратегии для формирования и развития человеческого капитала в системе образования разных уровней. Соответственно, возникает проблема повышения качества образования не только здоровых обучающихся, но и обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Успешная интеграция в обществе зависит не только от умственных способностей и знаний, коммуникативных навыков, но и физических возможностей или адаптации организма к внешним условиям, с учетом физических ограничений. В данной статье интеграция студентов ОВЗ будет рассматриваться на примере совместных занятий по дисциплинам физической культуры в Сибирском институте управления – филиала РАНХиГС. Проведенный анализ эффективности совместных занятий по дисциплинам физической культуры показывает о готовности здоровых студентов к инклюзивному образованию и положительной атмосфере взаимоотношений в экспериментальной группе.

Ключевые слова: качество образования, интеграция, инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, совместные занятия, физическая культура, обучение в вузе.

Постоянное реформирование в сфере образования, пересмотр ФГОС ВО направлены на улучшение качества образования, в том числе для обучающихся с ОВЗ, основная цель пересмотров и реформ – формирование и совершенствование полученных в ходе обучения профессиональных и прикладных компетенций будущих бакалавров и специалистов. Повышение качества образования обучающихся с ОВЗ зависит от ряда условий, которые будут способствовать интеграции данной группы обучающихся в социальной, профессиональной и личной сферах жизни. Это материально-техническое обеспечение вуза; содержание образовательного процесса; формы обучения; профессионально-педагогический состав с определенным образованием и сопровождением тьюторами /ассистентами и другие нововведения. Все созданные условия и изменения во ФГОС ВО направлены на успешную интеграцию студентов с ОВЗ для полноценного существования в профессиональной сфере и обществе в целом.

Интеграцию студентов с ОВЗ принято рассматривать с точки зрения социальных аспектов, но одним из наиболее важных является физическая адаптация и физическая активность студентов разных категорий.

Специальные исследования показали, что эффективность умственной деятельности в условиях низкой физической активности уже на вторые сутки снижается почти на 50% при этом резко ухудшается концентрация внимания, растет нервное напряжение, существенно увеличивается время решения задач, быстро развивается утомление, апатия и безразличие к выполняемой работе, человек становится раздражительным, вспыльчивым. Таким образом, самый верный и эффективный путь к высокой работоспособности, творческой активности, физическому совершенству и долголетию – оптимальная двигательная активность [1, с. 86]. Для студентов с ОВЗ двигательная активность одна из главных ежедневных задач. Им необходимо регулярно заниматься ЛФК, поэтому при поступлении в вузы они уже владеют навыками различных физических упражнений и необходимыми комплексами корригирующих упражнений, прописанных врачами ЛФК, с учетом их нозологии и сопутствующих заболеваний, они обладают знаниями, что им разрешено и что категорически запрещено. Эти навыки значительно облегчают работу ППС вузов, в большинстве вузов со студентами с ОВЗ требуется только справки с медицинских учреждений о прохождении курсов ЛФК и дисциплины

физической культуры им засчитывают на основании справок либо переводят данных студентов на теоретические курсы и письменные работы. С появлением инклюзивного образования, введением п.4, ст.73 №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2], а также приказа №301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры» [3] образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах или в отдельных организациях. Соответственно, в данном случае речь идет о личностном подходе в смешанной группе.

В связи с вышесказанным, студенты с ОВЗ в рамках инклюзивного образования вправе сами избрать форму занятия: совместную, в отдельной группе или в медицинском учреждении. Если рассматривать данное нововведение по теоретическим дисциплинам, здесь трудности есть, но решаемы, сложнее проблемы возникают на дисциплинах по физической культуре.

В отличие от большинства дисциплин, занятие физической культурой является более сложной задачей внедрения инклюзивного образования. Так изучения теоретического материала достаточно укомплектовать необходимым оборудованием аудитории и обеспечить в них доступ. После создания этих условий занятие происходит в режиме, в основном, не отличающемся от обычного. На занятиях же по физической культуре необходимо не только обеспечить доступ к спортивным сооружениям и специальным образом оборудованному спортивному залу, но и крайне важно организовать учебный процесс в смешанной группе, соблюдая при этом принцип индивидуализации для всех обучающихся в данной группе [4, с. 128].

Уже неоднократно в многочисленных работах говорится о личностном подходе на занятиях по физической культуре – это важный компонент успешного и качественного образования. В работах В.Л. Крайника сформулировано определение [5, с. 21]: личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников [5, с. 21]. Данное определение подходит к рассмотрению вопросов обучения на практических занятиях по

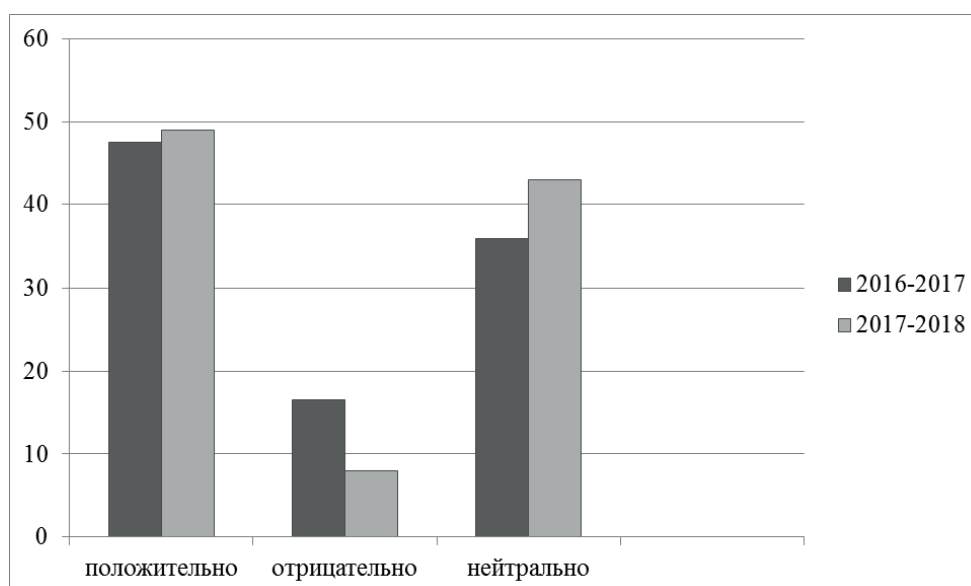


Рис. 1. Отношение студентов к инклюзивному образованию на занятиях по физической культуре

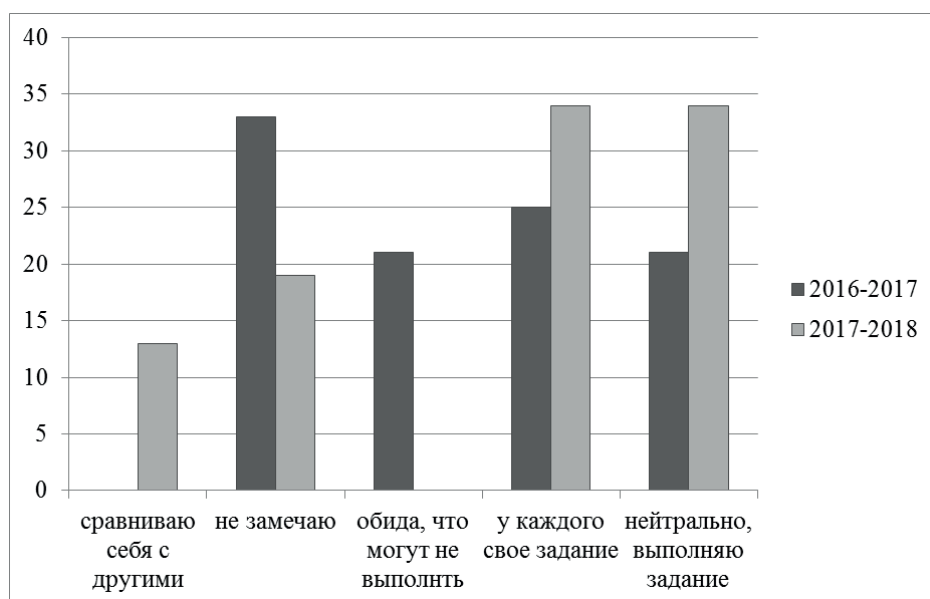


Рис. 2. Отношение студентов на совместных занятиях по физической культуре

дисциплинам физической культуры и подчеркивает основную цель для профессорско-преподавательского состава и построения занятия.

Значимость физической культуры для развития индивидуального стиля учебной деятельности студентов видится, прежде всего, в том, что её средства позволяют не только развивать физические качества, двигательные навыки, но и совершенствовать инициативу, творческую и социальную активность личности студента [6, с. 128]. Следовательно, замена практических занятий на теоретические для лиц с ОВЗ в вузах является отрицательным фактором. Недостаточная двигательная активность сказывается не только на осуществлении бытовой и трудовой деятельности студента, но и на его органы и функциональные системы [7, с. 286 – 287].

Отношение к занятиям в совместных группах (смешанных) по дисциплинам физической культуры носит не однозначный характер. Из-за сложившихся стереотипов принято считать, что лица с ОВЗ и инвалиды обязаны заниматься в отдельных группах или индивидуально с врачами, в то время как инклюзивное образование предоставило право данным студентам самим выбирать где, с кем и как они ходят заниматься. Это касается всех преподаваемых дисциплин, в том числе дисциплин физической культуры.

На протяжении 2 лет в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС проводится социологическое исследование с целью выяснения отношения студентов к совместному обучению в смешанных группах на занятиях по дисциплинам физической культуры. Анализируя полученные результаты год назад [4, с. 128 – 130] и сопоставляя с полученными результатами в этом году, можно отметить, что у студентов меняется отношения к инклюзивному образованию в поло-

жительную сторону. В прошлом году 16,5% респондентов выразили отрицательное отношение к совместным занятиям в инклюзивном образовании, апеллируя стереотипами, описанными выше. В этом году процент опрошенных студентов, кто относится негативно к данным формам занятия уменьшился вдвое (рис. 1). Результаты по данному вопросу свидетельствуют о том, что у студентов меняется мнение и связано это не только с разъяснительными беседами, информацией в СМИ, но и наглядный пример в экспериментальной смешанной группе, студенты которой делятся своими впечатлениями от занятий в данной группе.

Ответы на ситуационную задачу или опыт, полученный на занятиях в смешанной группе на совместных занятиях, тоже отличается от результатов прошлого года (рис. 2). Из рисунка 2 видно, что студенты теперь не обращают внимание на студентов с ОВЗ, а выполняют задания профессорско-преподавательского состава (ППС), при этом пришло понимание, почему студенты с ОВЗ не выполняют определенные задания, а заменяют своими, при этом у студентов пробудилось соперничество, все работают и сравнивают себя со студентами с ОВЗ. Соответственно, данные полученные при опросе показывают об успешности интеграции студентов с ОВЗ в экспериментальной группе, и о наличии повышения мотивации студентов из основной группы к качественному выполнению заданий и подготовке к сдаче нормативов. Ведь оценка в модульно-рейтинговой системе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС стала еще дополнительным мотиватором к физическому развитию и совершенствованию.

Рассматривая вопрос о самооценке физической развитости на занятиях по физической культуре, отмечаем положительную динамику (рис. 3), это может объяснить следующими факторами – студенты на фоне соперничества и допол-

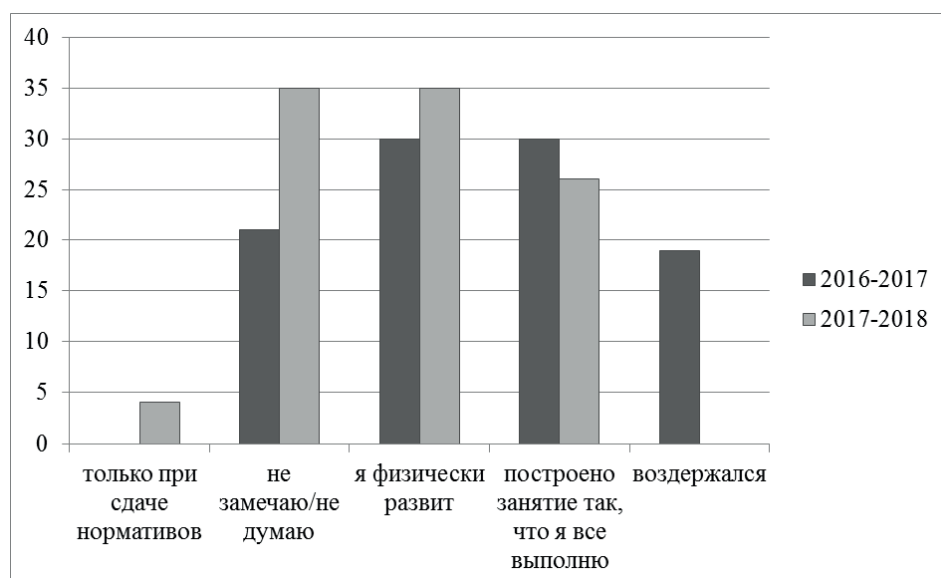


Рис. 3. Уровень самооценки физической развитости на занятиях по физической культуре самими студентами

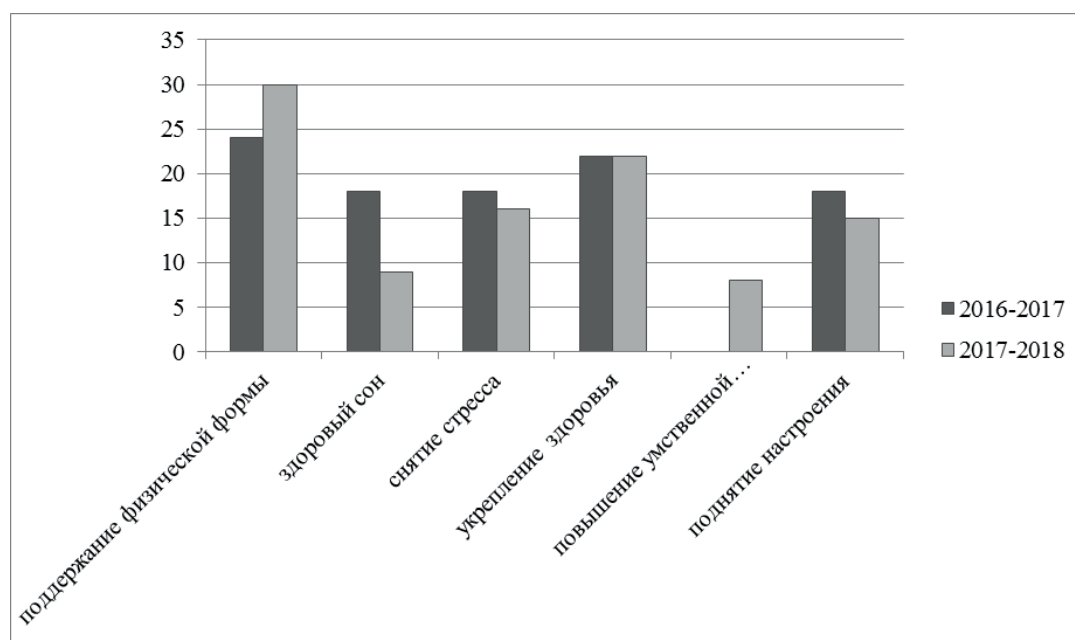


Рис. 4. Мотивы студентов к занятиям физической культурой

нительной мотивации стали больше заниматься своим физическим развитием; ППС изменило структуру занятия и сами задания для студентов; были пересмотрены контрольные нормативы. При этом обращаем внимание, что 4% студентов в 2017 – 2018 году все-таки испытывают неполноценность и ограниченность на занятиях, но только на зачетной неделе при сдаче контрольных нормативов. При дополнительном опросе у данных студентов выяснилось, что им хотелось бы принимать участие на равных со студентами из основной группы, но из-за ряда физических ограничений их ППС не допускает к сдаче определенных нормативов и заменяет их на более традиционные с особыми условиями под них.

В заключении интересно было вновь посмотреть тенденцию мотивов студентов к занятиям по физической культуре помимо прохождения промежуточной аттестации и духа соперничества (которое появилось в 2017 – 2018 учебном году). На рисунке 4 показаны ведущие мотивы студентов на совместных занятиях по физической культуре.

Таким образом, проведенный анализ отношения к занятиям в совместных группах на занятиях по физической культуре на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС показал положительную динамику в построении экспериментальной группы, созданной в противоречие общепринятых стереотипов и основ.

Помимо проведения ежегодных опросов на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС сформировано три экспериментальных

группы 2, 3 и 4 курсов, где совместно занимаются все желающие – как здоровые студенты, так и студенты с незначительными ограничениями (подготовительная, СМГ «А» и избранно из СМГ «Б» с согласованием врача) в зале аэробики и тренажерном зале в рамках дисциплины элективные курсы по физической культуре и спорту по направлению «общая физическая подготовка». Структура занятия содержит все те же части: подготовительная, основная и заключительная. В подготовительной части проводятся общеразвивающие упражнения, аэробные упражнения (для студентов СМГ с учетом их ограничений). В основной части проводятся силовые упражнения по планам или по системе круговой тренировки, где студентам с ОВЗ запрещенные упражнения заменяются на облегченные, но на ту же группу мышц. В заключительной части используются как аэробные, так и анаэробные виды нагрузок, а студенты с ОВЗ выполняют корректирующие упражнения, рекомендованные им врачом ЛФК. По итогам двух прошедших лет, показатели зачетных нормативов у студентов с ОВЗ улучшились на 55%, у здоровых поднялись показатели на 30%, в целом прослеживается положительная динамика смешанных групп.

В то же время, следует отметить, что с каждым годом общество все более становится подготовленным к различным нововведениям, стало более социальным пластичным к студентам с ОВЗ, при этом соблюдая основной принцип индивидуализации в процессе обучения.

Библиографический список

1. Витун В.Г., Витун Е.В. *Повышение адаптационных возможностей студентов средствами физической культуры*: учебное пособие. Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2015.
2. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: *Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301* (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415) Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/>
4. Крайник В.Л., Митрохин Е.А. Индивидуализация на занятиях физической культурой в смешанных группах. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 3 (64): 127 – 131.
5. Крайник В.Л. *Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2008.
6. Золотухина И.А., Крайник В.Л. Технологические аспекты развития индивидуальности будущего педагога на занятиях по физической культуре. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета: психолого-педагогические и гуманитарные науки*. Барнаул: АГПУ, 2012; № 11-12: 19 – 22.
7. Самсонова Е.А., Самсонов А.Ю. Готовность высших учебных заведений к проведению профессионально-ориентированных видов двигательной активности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.С. Пирусского*. Томск: ООО «СТТ», 2016: 283 – 288.

References

1. Vitun V.G., Vitun E.V. *Povyshenie adaptatsionnykh vozmozhnostey studentov sredstvami fizicheskoy kul'tury*: uchebnoe posobie. Orenburgskiy gos. un-t. Orenburg: OGU, 2015.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury: *Prkaz Minobrnauki Rossii ot 05.04.2017 № 301* (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 14.07.2017 № 47415) Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/>
4. Krajinik V.L., Mitrohin E.A. Individualizatsiya na zanyatiyah fizicheskoy kul'turoj v smeshannykh gruppah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 3 (64): 127 – 131.
5. Krajinik V.L. *Formirovanie kul'tury uchebnoj deyatel'nosti budushchego pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2008.
6. Zolotuhina I.A., Krajinik V.L. Tekhnologicheskie aspekty razvitiya individual'nosti budushchego pedagoga na zanyatiyah po fizicheskoy kul'ture. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: psichologo-pedagogicheskie i gumanitarnye nauki*. Barnaul: AIGPU, 2012; № 11-12: 19 – 22.
7. Samsonova E.A., Samsonov A.Yu. Gotovnost' vysshix uchebnykh zavedenij k provedeniyu professional'no-orientirovannykh vidov dvigatel'noj aktivnosti dlya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pamyati V.S. Pirusskogo*. Tomsk: OOO «STT», 2016: 283 – 288.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 379.634:371.4

Morozov V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru

Kalinin S.V., senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalininsv900@mail.ru

Levchenko A.A., senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: tspmvd@mail.ru

FORMING READINESS OF POLICE STAFF TO IMPLEMENTATION OF TASKS IN THE SERVICE TEAM OF ATS RUSSIA. The article deals with a problem of determining the pedagogical conditions of forming the readiness of police officers to perform tasks in service teams of the ATS of Russia in new socio-cultural conditions. The directions of the formation of employees' readiness positions for teamwork, which should be considered as the development of social and moral orientation and personal-professional qualities of students, as well as the creation of a team from an educational group, are substantiated. The specific features of the development process of an educational group into a team are clarified through the use of the following methods: group cohesion, parallel and individual exposure, instilling trust, mutual assistance, responsibility based on personality-oriented, contextual and activity approaches. A method of forming the readiness of students to work in a team is proposed, its main elements are presented in the main components of the pedagogical system: axiological, didactic, informative, communicative, gnostic and organizational ones.

Key words: performing tasks in team, key competences, police collaborators, training and education methods, staff, educational organizations of Ministry of Internal Affairs of Russia.

В.А. Морозов, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru

С.В. Калинин, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru

А.А. Левченко, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАЧ В СЛУЖЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ОВД РОССИИ

В статье рассматривается проблема определения педагогических условий формирования готовности сотрудников полиции к выполнению задач в служебных коллективах ОВД России в новых социально-культурных условиях. Обосновываются направления формирования готовности сотрудников полиции к работе в команде, которыми следует считать развитие социально-нравственной направленности и личностно-профессиональных качеств обучаемых, а также создание из учебной группы коллектива. Уточнены особенности процесса развития учебной группы в коллектив через реализацию следующих методов: сплочения группы, параллельного и индивидуального воздействия, воспитания доверия, взаимовыручки, ответственности, основанных на личностно-ориентированном, контекстном и деятельностном подходах. Предложена методика формирования готовности обучаемых к работе в команде, её основные элементы представлены в основных компонентах педагогической системы: аксиологическом, дидактическом, содержательном, коммуникативном, гностическом и организационном.

Ключевые слова: выполнение задач в команде, ключевые компетенции, сотрудники полиции, методы обучения и воспитания, служебный коллектив, образовательные организации МВД России.

В современных условиях для повышения качества обучения и воспитания в образовательных организациях МВД России необходимы новые подходы, в том числе по развитию ключевых компетенций сотрудников полиции. Проблема формирования готовности сотрудников полиции к работе в команде привлекает особое внимание, в связи с повышением сложности задач решаемых в ОВД, с особыми условиями достижения социально значимых целей, реальным риском для жизни и здоровья сотрудников полиции при выполнении служебных задач.

Эта задача требует нахождения путей для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД, при этом акцент должен быть сделан на значительном повышении внутренней активности, как отдельной личности обучаемого, так и в целом служебных коллективов. Поэтому внедрение новых педагогических методик, способствующих развитию профессиональных компетенций сотрудников полиции, среди которых мы выделяем умение работать в команде, как одну из ключевых компетенций специалиста, является актуальной темой.

В педагогической литературе накоплен достаточно большой опыт по развитию коллективов, выявлены принципы и методы для стимулирования коллективной деятельности, а также внедрения компетентностного подхода (Э.С. Кузнецов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Н.Е. Щуркова, Т.Д. Зинкович-Евстигнеева, К. Стефен, Г. Фопель). В рассмотренных литературных источниках констатируется, что содержание основных ключевых компетенций сотрудников полиции, как государственных служащих, включает следующие компоненты: способность работать в команде, адаптируемость, коммуникативные навыки, самосознание, самооценку и самостоятельность [1, с. 48].

Следовательно, готовность к командной работе является одной из ключевых компетенций сотрудника полиции, она проявляется в профессиональной деятельности через социальное взаимодействие, посредством передачи своих знаний, умений, навыков владения опытом, которые реально используются как руководство в практической деятельности. Вместе с тем, из анализа научных источников следует, что процесс формирования готовности обучаемых к работе в команде не подвергался достаточно глубокому исследованию, а в практике педагогической деятельности не в полной мере определены педагогические условия его решения для современных условий.

Проблема состоит в определении педагогических условий формирования готовности сотрудников полиции к выполнению задач в служебных коллективах ОВД России.

Цель работы – выявить пути и средства формирования готовности сотрудников полиции к выполнению задач в служебном коллективе ОВД России.

Методология проведения работы определена её целью и включает следующие методы: обобщение психолого-педагогических источников, изучение практи-

ческого опыта учебно-воспитательного процесса в юридических институтах МВД, теоретический анализ явлений и фактов в педагогической деятельности, экспертная оценка, тестирование, методы математической статистики и социометрии.

При реализации компетентностного подхода мы исходим из положения о том, что проблематично формировать готовность обучаемых к работе в команде без наличия самой команды [2, с. 37]. Понятие команды достаточно расплывчатое для решения поставленной задачи, поэтому в работе мы использовали категорию коллектив, как синоним команды, и одновременно реализовали имеющийся отечественный педагогический опыт по формированию коллективов. При этом следует подчеркнуть, что формирование готовности обучаемых и формирование учебного коллектива должно проводиться одновременно.

За базовое определение коллектива принято следующее определение: коллектив это относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной социально значимой задачи, которая основывается на общности целей, принципов принятых в органах внутренних дел [3, с. 182].

Первичными коллективами в ОВД являются отделы и службы, а также назначаемые наряды и группы для выполнения служебных задач, например для: задержания, обеспечения, применения специальных средств, охраны и конвоирования, охраны общественного порядка, засады, заслона, розыскного поста, следственно-оперативных действий, ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, сопровождения транспортных средств и т. д. [4, с. 48]. Действия в данных командах отрабатываются на занятиях, на которых должны создаваться условия для сплочения коллективов и развития профессионально-личностных качеств сотрудников полиции.

Применительно для юридического института МВД России выделены следующие основные стадии развития коллектива, которые должны последовательно реализовываться в учебно-воспитательном процессе.

Стадия становления – начало возникновения новой структурой организации, происходит знакомство членов группы между собой, и задачами учебной деятельности, и условиями освоения образовательных программ.

Стадия организации – происходит внутренняя упорядоченность, выбирается орган управления и актив группы, происходит согласование действий различных микрогрупп. Стадия фуракции – определяются референтные автономные группы, отличающиеся направленностью, выделяются лидеры и ведомые.

Стадия сплочения – достигается единство группы на основе принципов принимаемых всеми её членами, которые влияют на дальнейшее содержание деятельности и общение в коллективе.

Стадия самоорганизации – реализуется при достижении социально-нравственного целеполагания в коллективе и создания условий для развития всех членов коллектива. Личности, имеющие более высокий уровень развития, вы-

двигаются на лидирующее роли в коллективе, такое положение способствует последовательную самоорганизацию коллектива [5, с. 142].

При создании коллектива целесообразно реализовать следующие этапы:

1. Выявление заданных целей и соотношение их с ранее существующими индивидуальными.
2. Отбор кандидатов в различные группы с учётом индивидуальных особенностей и совместимости.
3. Целенаправленное формирование организационного единства, методами: игровых упражнений и тренингов, создание общего терминологического поля.
4. Формирование ценностей коллектива, через осмысление общеорганизационных, профессиональных ценностей и их принятие в систему ценностей группы.
5. Обучение членов коллектива технологическим процессам работы.
6. Усиление групповой сплочённости, на принципах, общности и доверия, сотрудничества и творчества.
7. Поддержание продуктивности деятельности группы. Проводить поддерживающие мероприятия: совершенствовать продуктивность органов управления и создавать условия для профессионального роста всех её членов.

Развитие учебной группы в коллектив происходит посредством применения следующих методов: поэтапного развития коллектива, воспитания личности через коллектив, индивидуального и параллельного педагогического воздействия, реализующих интерактивный, контекстный и личностно-ориентированный подходы. Следовательно, развивая из группы – коллектив, одновременно создаются условия для формирования готовности обучаемых к работе в команде. В то же время для реализации данного процесса необходима своя уточненная методика.

Для уточнения содержания методики формирования готовности обучаемых к работе в команде требуется также уточнить это качество. Умение работать в команде, является одной из ключевых компетенций специалиста органов внутренних дел, и в правоохранительной деятельности проявляется как: готовность и способность реализовывать свои знания, умения, опыт, личностные качества, владение навыками и приёмами работы в группе, для продуктивной и творческой деятельности в профессиональной и социальной и сферах, лично отвечая за результаты своей деятельности, как социально значимой [6, с. 154].

Показателями готовности сотрудников полиции к работе в команде являются социально-нравственная направленность и личностно-профессиональные качества. Социально-нравственная направленность личности проявляется в реализации социально-значимой (гармоничное сочетание интересов общества и личности), а также в выполнении общественно-полезной (как себя, так и для других) деятельности [7, с. 124].

Основными личностно-профессиональными качествами для воспитательного процесса выделены: трудолюбие, ответственность, стремление к личностному росту, бесконфликтность, коммуникабельность. Эффективный участник команды определяется по следующим критериям: демонстрирует надёжность,

общается конструктивно, активно слушает, действует как активный участник, открыто и охотно делится информацией и опытом, готов всегда прийти на помощь, демонстрирует гибкость, показывает приверженность команде [8, с. 35].

Методика формирования готовности обучаемых к работе в команде включает методы: деловых игр, групповых занятиях, тренингов. Выявленные условия формирования готовности обучаемых к работе в команде реализуются в основных компонентах педагогической системы. В концептуальном: выделение готовности обучаемых к работе в команде как одной из целей обучения и воспитания. В содержательном: включение у учебно-воспитательный процесс массовых и групповых социально-культурных мероприятий. В дидактическом: внедрение активных и интерактивных методов формирования готовности обучаемых к работе в команде, реализующих личностно-ориентированный, деятельностный и контекстный подходы. В коммуникативном: реализация субъект-субъектного общения в педагогической деятельности. В гностическом: педагог реализует функции организатора и фасилитатора в процессе развития коллектива и личностно-профессиональных качеств обучаемых.

Сформированность учебной группы в коллектив определялась по степени сплочённости с применением методов социометрии. Измерение коэффициента сплочённости до формирующего эксперимента в контрольной группе составлял 0,24, в экспериментальной группе – 0,23, после эксперимента в контрольной группе – 0,32, в экспериментальной группе достиг значения 0,73, что свидетельствует о высоком уровне сплочённости, и выполнении условия создания коллектива.

Оценка готовности сотрудников полиции к работе в служебном коллективе производилась по уровням развития личностно-профессиональных качеств и социально-нравственной направленности. Уровень развития социально-нравственной направленности личности сотрудников полиции, в экспериментальной группе относительно контрольной повысился на 27,9%; для личностно-профессиональных качеств – на 29,8%. Проверка методом по Критерию Хи-квадрат подтвердила статистическую значимость полученных результатов и эффективность предложенной методики. Данная методика реализована в ряде учебно-методических пособия по специальным дисциплинам юридических институтов МВД России.

Таким образом, направлениями формирования готовности к работе в команде следует считать: развитие социально-нравственной направленности и личностно-профессиональных качеств обучаемых, а также создание из учебной группы коллектива. Особенности процесса развития учебной группы в коллектив является реализация методов: сплочения группы, параллельного и индивидуального воздействия, воспитания доверия, взаимовыручки, ответственности, основанных на личностно-ориентированном, контекстном и деятельностном подходах. Методика формирования готовности обучаемых к работе в команде, реализуется в основных компонентах педагогической системы: аксиологическом, дидактическом, содержательном, коммуникативном, гностическом и организационном.

Библиографический список

1. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004: 48 – 54.
2. Taifel. *Human groups and social categories*. Cambbridge, 1981: 37.
3. Макаренко А.С. *Коллектив и воспитание личности*. Москва: Педагогика, 1972: 182 – 184.
4. Морозов В.А., Федюлов Б.А., Чернов Ю.Н. Государственно-правовые аспекты формирования личностно-профессионального отношения сотрудника полиции. *Алтайский юридический вестник*. 2016; № 2 (14): 48.
5. Федюлов Б.А., Авдюшкин Е.Г., Булах С.И. и др. *Основы воспитательной работы с курсантами в вузах МВД России*: монография. Барнаул, 2001: 231.
6. Кирпичник А.Г. *Проблемы формирования и развития коллектива в условиях реформирования системы образования*. Москва, 2000: 154 – 157.
7. Федюлов Б.А., Рудченко В.Д., Паутова А.В. и др. *Формирование духовных основ образа жизни студенческой молодежи*: монография. Барнаул, 2008: 171.
8. Brewer, Campbell. *Ethnocentrish and intergroup attitudes: East African evidence*. 1976: 35 – 47.

References

1. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004: 48 – 54.
2. Taifel. *Human groups and social categories*. Cambbridge, 1981: 37.
3. Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti*. Moskva: Pedagogika, 1972: 182 – 184.
4. Morozov V.A., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Gosudarstvenno-pravovye aspekty formirovaniya lichnostno-professional'nogo otnosheniya sotrudnika politsii. *Altajskij yuridicheskij vestnik*. 2016; № 2 (14): 48.
5. Fedulov B.A., Avdyushkin E.G., Bulah S.I. i dr. *Osnovy vospitatel'noj raboty s kursantami v vuzah MVD Rossii*: monografiya. Barnaul, 2001: 231.
6. Kirpichnik A.G. *Problemy formirovaniya i razvitiya kollektiva v usloviyah reformirovaniya sistemy obrazovaniya*. Moskva, 2000: 154 – 157.
7. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pautova A.V. i dr. *Formirovanie duhovnykh osnov obraza zhizni studencheskoy molodezhi*: monografiya. Barnaul, 2008: 171.
8. Brewer, Campbell. *Ethnocentrish and intergroup attitudes: East African evidence*. 1976: 35 – 47.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 378

Mutsieva Z.S., Director of Gymnasium № 12 (Grozny, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

MODERN REQUIREMENTS FOR A GYMNASIUM TEACHER AND THE PLACE OF ETHNOGRAPHIC CULTURE IN ITS PROFESSIONAL ACTIVITY. The article identifies modern requirements for teachers at a gymnasium and the place of ethnographic culture, namely: the teacher must have this knowledge and creativity developed; the gymnasium requires from a teacher a didactic component of the teacher's professional training; content-technological and diagnostic training should be a teacher, who owns methods, techniques and technologies that allow students to develop their personal, creative potential; a gymnasium teacher should be able to develop an individual educational trajectory of the studies with students; the presence of ethnographic culture, ethnographic literacy. The author concludes that ethnographic culture of the gymnasium teacher involves not just the knowledge of his own culture, customs and traditions, the language, but on the contrary the interest in foreign cultures.

Key words: ethnographic culture, ethnographic literacy, gymnasium teacher, requirement.

З.С. Муцеева, директор ГБОУ «Гимназия № 12», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ ГИМНАЗИИ И МЕСТО ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выявлены современные требования к педагогу гимназии и место этнографической культуры, а именно: у педагога должны быть сформированы эти знания и развита креативность; гимназия требует от педагога дидактическую составляющую профессиональной подготовки педагога; содержательно-технологическая и диагностическая подготовка должна быть у педагога, владеющего способами и методами, техниками и технологиями, позволяющими формировать у ученика личностный, творческий потенциал; педагог гимназии должен уметь разрабатывать с учениками индивидуальную образовательную траекторию его обучения; наличие этнографической культуры, этнографической грамотности. Автор делает вывод о том, что Этнографическая культура педагога гимназии предполагает не просто знание собственной культуры, своих обычаев и традиций, своего языка, но их отсутствие равнодушия, а, напротив, интерес к чужим культурам, населяющим Чеченскую республику, которые находятся рядом.

Ключевые слова: этнографическая культура, этнографическая грамотность, педагог гимназии, требование.

Сегодня система российского образования переживает период основательных изменений в своей структуре, дидактике, менеджменте, идеологии, методической и методологической науке. Введенные новые ФГОС общего образования предъявили совокупность новых требований, которые являются обязательными для учреждений при реализации образовательных программ, имеющих государственную аккредитацию.

Обсуждая вопрос, чем гимназии и лицеи отличаются от обычных общеобразовательных школ, отметим, что лицей в большей степени ориентирован на практическую деятельность учащихся. Выпускник-лицеист по окончании заведения получает классический аттестат об образовании, а также в аттестате записана конкретная специальность, полученная лицеистом. Отличия гимназии от средней школы, состоят в том, что учащиеся имеют возможность получить фундаментальные знания по профилю гимназии и поступить в высшие учебные заведения, имеющие высокую репутацию. В отличие от лицей, в гимназиях активно разрабатываются и внедряются авторские программы, формы, методы обучения, интересные оригинальные методики. Включенность расширенного оригинального дидактического материала позволяет обучение сделать более углубленным и разносторонним. Благодаря гимназии, ученик получает многостороннее образование с возможностью проявления своих личностных качеств и реализации собственного интеллектуального потенциала.

Выявленные отличия естественно формируют требования, которые предъявляются сегодня современным педагогам гимназического профиля, определяемые их непосредственные функциональные обязанности. Данные требования важно учитывать менеджерами гимназий в ходе отбора на преподавательскую деятельность. Из тех отличий гимназии и школы, которые были нами выявлены, важно обратить внимание на то, что: а) гимназия в отличие от школы дает теоретические, фундаментальные знания по всем преподаваемым предметам; б) в гимназиях активно разрабатываются и внедряются авторские оригинальные программы, формы, методы, интересные методики; в) педагог гимназии должен владеть совокупностью методов, раскрывающие личностный творческий потенциал учащихся, работать индивидуально, разрабатывая собственную образовательную траекторию.

Представленные отличия смогли сформулировать основные требования к педагогу образовательного учреждения типа гимназии. А именно:

- гимназия дает теоретические, фундаментальные знания, тогда у педагога должны быть сформированы эти знания и развита креативность, позволяющая создавать собственный творческий оригинальный продукт;
- гимназия требует от педагога дидактическую составляющую профессиональной подготовки педагога;
- содержательно-технологическая и диагностическая подготовка должна быть у педагога, владеющего способами и методами, техниками и технологиями, позволяющими формировать у ученика личностный, творческий потенциал;
- педагог гимназии должен уметь разрабатывать с учениками индивидуальную образовательную траекторию его обучения.

Все перечисленные качества педагогов так или иначе присутствуют в профессиональном педагога. Однако среди выявленных отличий, которое должно было бы вылиться в педагогическое требование, отсутствует очень важная гуманитарная составляющая и качество педагога – как наличие этнографической культуры, этнографической грамотности, поскольку известно, что национальный состав образовательного социума республики Чечни достаточно многоликий, разнообразный, поликультурный, что обязательно должен учитывать в своей профессиональной деятельности педагог гимназии.

Республика и сам город Грозный представляют собой разноцветную мозаику народов, традиций, языков, культур, обрядов, религиозных и светских ритуалов. Исходя из этого, нельзя не учитывать того, что работая в полинациональной среде гимназии, педагог обязательно должен обладать этнографической культурой. Итак, перечислим те требования, наличие которых необходимо для эффективной работы педагога в гимназии: наличие у педагога глубокой креативности, позволяющей создавать собственный творческий оригинальный продукт; дидактическая составляющая профессиональной подготовки педагога; методическая и технологическая подготовка педагога, владеющего способами и методами, техниками и технологиями, позволяющими формировать у ученика личностный, творческий потенциал; уметь разрабатывать с учеником индивидуальную образовательную траекторию. И самое важное качество педагога – это наличие этнографической культуры, предполагающая эффективное толерантное общение со всеми представителями национального социума, без которого невозможна реализация всех выше перечисленных требований, передача знаний ученикам.

Итак, первое качество, без которого невозможна эффективная профессиональная деятельность педагога гимназии – это креативность, способность к творчеству, позволяющие создавать собственный творческий оригинальный продукт. На тему формирования у педагогов креативности как способности к творчеству написано множество диссертационных исследований, сформулировано большое количество дефиниций, но то общее, что отмечают исследователи – это то, что креативность проявляется в различных сферах активности личности и рассматривается как относительно независимый фактор одаренности человека. Именно таких педагогов отбирают при приеме на работу в гимназию, но, к сожалению, не всегда принятые педагоги демонстрируют далее на практике креативность и способность к творчеству, работая стандартно, традиционно, не отступая от буквы в учебнике.

Этнографическая культура педагога гимназии предполагает не просто знание собственной культуры, своих обычаев и традиций, своего языка, но их отсутствие равнодушия, а, напротив, интерес к чужим культурам, населяющим Чеченскую республику, которые находятся рядом. Нежелание познавать чужую культуру, которую представляют ученики разных национальностей, может привести к полному незнанию своих «соседей», которые рано и поздно могут стать чуждыми, чужими, а иногда и «мешающими» жить титульным нациям в том или ином регионе.

Поставив задачу определить современные требования к педагогам, мы показали, что педагогам гимназии, важно понимать разницу того, чем отличается гимназия от традиционной общеобразовательной школы. Именно благодаря выявленным отличиям, мы сформировали те требования, которые предъявляются сегодня педагогам гимназического профиля, определяемые их непосредственные обязанности и функционал, а также необходимые профессиональные и личностные качества. Выявленные требования к педагогу особого учреждения – гимназии – важно учитывать менеджерами гимназий в ходе отбора на преподавательскую деятельность многочисленных претендентов. Выявляя то, чем гимназии и лицеи отличаются от обычных общеобразовательных школ, мы отметили, что лицей в большей степени ориентирован на практическую деятельность учащихся. Выпускник-лицеист по окончании заведения получает классический аттестат об образовании, а также в аттестате записана конкретная специальность, полученная лицеистом. Отличия гимназии от средней школы, состоят в том, что учащиеся имеют возможность получить фундаментальные знания по профилю гимназии и поступить в высшие учебные заведения, имеющие высокую репутацию. В гимназиях активно разрабатываются и внедряются авторские программы, формы, методы обучения, интересные оригинальные методики. Включенность расширенного оригинального дидактического материала позволяет педагогу обучение гимназистов сделать более углубленным и разносторонним. Благодаря гимназии, ученик получит многостороннее образование с возможностью проявления своих личностных качеств и реализации собственного интеллектуального потенциала.

Вместе с тем, среди выявленных отличий, которые должны были бы вылиться в педагогическое требование, отсутствует очень важная гуманитарная составляющая и качество педагога – как наличие этнографической культуры, этнографической грамотности, поскольку известно, что национальный состав образовательного социума республики Чечни достаточно многоликий, разнообразный, поликультурный, что обязательно должен учитывать в своей профессиональной деятельности педагог гимназии.

Библиографический список

1. Алифанова Ф.Н., Муциева З.С. *Метод моделирования как способ эффективного развития у педагогов гимназии этнографической культуры*. Кант – Ставрополь: ООО «Издательство СТАВРОЛИТ», 2018; 4 (29): 54 – 58.

References

1. Alifanova F.N., Mucieva Z.S. *Metod modelirovaniya kak sposob `effektivnogo razvitiya u pedagogov gimnazii `etnograficheskoy kul'tury*. Kant – Stavropol': OOO «Izdatel'stvo STAVROLIT», 2018; 4 (29): 54 – 58.

Статья поступила в редакцию 23.01.19

УДК 378.147

Boyko E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Institute of Management, branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia),E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru**Nikitina E.D.**, senior teacher, Siberian Institute of Management, branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: niki010487@mail.ru**Logacheva M.K.**, senior teacher, Siberian Institute of Management, branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: mari0192@mail.ru

INTERNET TECHNOLOGIES AS MODERN LEARNING TOOLS IN HIGHER SCHOOL: PRACTICE (ON THE EXAMPLE OF SIM RANEPa). In the article the main tools of Internet technologies are analyzed in the process of modern education in a university. The analysis of "Prezi presentation", "Padlet online service", "Infographics" definitions by various Russian scholars is made, and the functions of these Internet technologies in teaching are considered. The positive practical experience of using Prezi presentations, Padlet online service, infographics are considered in the university context. The authors have made an attempt for their research to estimate the efficiency of the Internet technologies usage in the International (English) language classes. Among the undergraduates the survey has shown the necessity of the Internet technologies usage in the learning process.

Key words: Internet technologies, Prezi presentation, infographics, Padlet.

Е.Н. Бойко, канд. пед. наук, доц., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru**Е.Д. Никитина**, ст. преп., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: niki010487@mail.ru**М.К. Логачева**, ст. преп., Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: mari0192@mail.ru

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ (НА ПРИМЕРЕ СИУ РАНХиГС)

В статье рассматриваются основные средства Интернет-технологий, применяемые в современном образовательном процессе в вузе. Приведён анализ взглядов различных российских исследователей на определение понятий «презентация Prezi», «он-лайн сервис Padlet», «инфографика», а также рассматриваются функции данных Интернет-технологий в обучении. Обобщается положительный практический опыт применения нелинейных интерактивных презентаций Prezi, он-лайн сервиса Padlet, инфографики на занятиях по иностранному языку. В качестве исследовательской задачи авторами была принята попытка оценить эффективность применения средств Интернет-технологий на занятиях иностранного языка. Среди участников эксперимента был проведен опрос, на основании которого авторы приходят к выводу о необходимости использования в образовательном процессе вышеперечисленных Интернет-технологий.

Ключевые слова: Интернет-технологии, Prezi презентация, инфографика, Padlet.

В настоящее время в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее, ФГОС ВО) к выпускникам вузов предъявляется огромное количество требований, а именно: сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Наравне с формированием данных компетенций студенты также должны активно владеть и применять средства Интернет-технологий, интерактивные методы в будущей профессиональной деятельности для коммуникации, деловой переписки, ведения переговоров и т. д. [1; 2]. Необходимость и актуальность применения Интернет-технологий в образовательном процессе вуза говорит о том, что современное общество ориентировано на быстрое и эффективное развитие, на модернизацию системы образования и образовательных технологий.

В процессе обучения студентов I-II курсов всех направлений подготовки высшего образования на кафедре иностранных языков Сибирского института управления – филиала РАНХиГС (далее, СИУ РАНХиГС) нами используются различные средства Интернет-технологий. Наиболее широко применяются на занятиях иностранного языка Padlet, нелинейные интерактивные презентации Prezi, инфографика. Рассмотрим каждое средство обучения отдельно.

По мнению Е.К. Лейбовой, О.Н. Степаковой, онлайн платформа Padlet – это «приложение, которое позволяет добавлять на экран любые объекты, файлы, создавать записи и схемы. Варианты применения: для размещения файлов в виде эссе, коллажа, презентации с такими содержательными элементами, как текст, звук, видео, инфографика, ссылки на оригинальные ресурсы и т. п.» [3, с. 120]. Е.М. Белоусова рассматривает Padlet как «интересный полезный сервис, замечательный инструмент, как для индивидуальной, так и для коллективной работы, и в частности, для ведения коллективных проектов, для того, чтобы организовать, вести, контролировать, помогать учащимся в работе над их проблемами, над их темами» [4]. С точки зрения Е.В. Шпар, Padlet представляет собой так называемые «стены» для проведения опросов либо создания совместных проектов в виде мультимедийной стенгазеты. Активность студентов обеспечивается самим заданием, а именно: разместить краткую информацию о фактах, представляющих студенту наиболее важными либо интересными. Полученная в результате совместной мыслительной деятельности стенгазета, используется

как самими студентами в ходе подготовки, так и в качестве основы для дискуссий в рамках аудиторного занятия [5, с. 429].

В своей статье Рачковская Л.А. говорит о том, что Padlet.com – это цифровая доска, которую преподаватель и обучающиеся могут использовать для выполнения различных видов упражнений. На цифровой доске Padlet преподаватель может вывешивать материалы по теме, которые будут доступны для скачивания в любое время. Он может также привлечь обучающихся для совместного сбора материалов. В ходе самостоятельной подготовки преподаватель может предложить высказать и обосновать свою точку зрения в рамках дискуссии, сделать на цифровой доске доклад, презентацию, интерактивный плакат, написать сочинение на заданную тему. Получившуюся доску можно встроить в сайт или блог группы. Таким образом, прочитать и проанализировать выполненную работу, высказать свое мнение о ней сможет не только преподаватель, но и другие участники учебного процесса [6, с. 58].

Е.А. Тарловская, полагает, что платформа Padlet используется для коллективного сбора идей, мозгового штурма и сотрудничества. Кроме того, это приложение предоставляет возможности для сохранения информации и хода онлайн дискуссии для последующего обзора и оценки учителем. Padlet можно использовать как в режиме реального времени в классе, так и для организации самостоятельной работы дома. Padlet является удобной для пользователя интерактивной онлайн платформой, которая способствует развитию ИКТ компетенций обучающихся, создает возможности для реализации технологии сотрудничества, позволяет учителю модерировать и управлять процессом обучения [7, с. 36].

Таким образом, мы рассматриваем Padlet как средство Интернет-технологий, позволяющее общаться с другими пользователями посредством текстовых сообщений, фотографий, ссылок, видео и аудиозаписей и других средств обучения. Каждое место для общения называется «стеной». Мы считаем, что данное средство Интернет-технологий вызывает у студентов большой интерес, так как пользоваться «стеной» достаточно легко, а возможности для применения ее в обучении довольно велики.

Электронный ресурс «Padlet» имеет русскоязычный интерфейс, он прост в освоении и не требует никакой начальной подготовки. Доступ к созданной стене может быть организован несколькими способами:

- приватный – работать с материалами может только человек, создавший стену, и те, кого он пригласил по электронной почте;
- защищенный – доступ к контенту открыт тем, кто знает пароль для входа;
- скрытая ссылка – любой пользователь, имеющий ссылку для входа, может работать с материалами;
- публичный, т. е. доступен абсолютно всем – любой человек может получить доступ к контенту [7].

Мы выделяем следующие пункты применения доски Padlet в процессе обучения студентов:

1. Введение нового и повторение пройденного материала.

Необходимые документы (презентации, текстовые документы, гиперссылки, аудио и видеоматериалы и т. д.) помещаются на доску, которые студенты просматривают и при необходимости задают вопросы.

2. Совместное конспектирование.

При прослушивании лекции или доклада у студентов есть возможность добавлять на доску основные идеи или вопросы, возникшие по ходу занятия. Более того, данный пункт может применяться студентами и во внеаудиторной работе.

3. Проведение опроса после изучения темы.

В Padlet можно увидеть не только ответы, но и их прокомментировать, при этом добавив текст, гиперссылку или любой другой мультимедийный файл.

4. Доска Padlet как системы хранения документов.

Использование доски Padlet как системы хранения документов, которые доступны для скачивания в любое время и в любом месте посредством Интернета.

5. Доска Padlet в качестве самостоятельного задания для студентов.

На доске Padlet можно разместить доклад, тему для сообщения в качестве презентации, интерактивный плакат или карту памяти.

6. Применение доски для совместного сбора материалов.

Студенты при этом могут работать всей группой или в малых группах сотрудничества. Преимущество данного пункта заключается в том, что все ресурсы хранятся в одном месте.

7. Доска как список дополнительных материалов по теме.

На доску добавляются ссылки на статьи, фотографии, презентации, учебные видео и аудиоматериалы. Такая доска интересна не только студентам, кто хочет глубже изучить тему помимо аудиторных занятий, но и тем, кто пропустил занятие.

8. Получение обратной связи от обучающихся.

В этом случае доска активно используется студентами, чтобы поделиться своими впечатлениями или идеями.

Еще одним цифровым средством обучения студентов в вузе, используемым нами на занятиях, является облачный сервис prez1.com, который служит для создания нелинейных интерактивных презентаций. Презентации представляют собой мощный инструмент обучения, который помогает студентам доносить учебный материал, проекты и доклады наиболее эффективным и наглядным способом.

Prezi – это онлайн-сервис для создания презентаций, работа которого основана на способе масштабирования, т. е. приближения и отдаления определенных блоков информации. В презентациях Prezi всего один слайд, который является своеобразной ментальной картой, более эффективно представляющей иерархию и взаимосвязи идей. Все картинки, подписи и видеоролики составляют единое пространство, по которому можно динамично и эффектно передвигаться. Prezi позволяет свернуть в одну картинку всю презентацию и в тоже время акцентировать внимание на отдельном ее элементе, использовать 3D-эффекты изображений [8, с. 34].

Язык интерфейса сервиса английский. Текст в презентациях может быть на любом языке. В Prezi можно изменить цвет фона, цвет и начертание текста, а также цвет элементов. Также возможно перетаскивание изображений, видео и PDF документов в презентацию с компьютера. Можно вращать, масштабировать или перемещать объекты, и они будут автоматически выравниваться с другими объектами [9, с. 19].

Студенты учатся создавать презентацию и наполнять её разным контентом: изображения, тексты, геометрические элементы, схемы и диаграммы, аудио и видеоматериалы, гифки, файлы в формате pdf, а также создавать анимацию и переходы между элементами.

Готовые презентации по различным темам студенты могут просматривать как в режиме онлайн на самом сервере (получить ссылку или встроить готовую презентацию), так и скачать на свое устройство.

Материал таких презентаций предназначен также для самостоятельного освоения студентом во внеаудиторной работе. Интерактивная подача учебного материала помогает сделать его восприятие и изучение более наглядным и интересным. Как правило, нелинейная интерактивная презентация готовится для изучения конкретной темы и выглядит следующим образом: после титульного слайда располагается оглавление, в котором элементы являются гиперссылками на различные подразделы темы; в такой презентации, как правило, присутствуют задания для самостоятельного выполнения (обычно тесты), а с помощью обратной связи можно узнать правильные или неправильные ответы.

Мы считаем, что работа с данным средством Интернет-технологий является удобной и эффективной при обучении студентов иностранному языку, по-

зволяя использовать на занятиях текстовую, звуковую, графическую и видеоматериалы новым способом, обогащая методические возможности занятий и придавая им современный уровень.

Нередко для восприятия большого количества информации студентами в учебном процессе часто применимы инфографики. Инфографика – это графическое представление сложной информации. Она помогает доступно изложить данные учебные материалы для проведения лекции.

По мнению О.А. Кондратенко, инфографика – это способ передачи какой-либо идеи, основанный на иллюстративном сопровождении какой-либо информации, представленной в виде сведений или данных, часто количественных. Инфографика – это разновидность графиков, специфика которых заключается в особенной организации материала, в частности в сочетании графического изображения и текста [10, с. 95].

Т.В. Соловьева считает, что инфографика – это визуальное представление информации, данных и знаний. К ней обращаются, если необходимо:

- показать устройство или алгоритм работы чего-либо, соотношение предметов и фактов во времени и пространстве,
- продемонстрировать тенденцию,
- показать конструкцию предмета,
- реконструировать событие,
- организовать большие объемы информации [11, с. 76].

Ю.С. Бокарева и В.Е. Романовская утверждают, что инфографика или информационная графика – визуальная репрезентация информации, позволяющая преподнести ее максимально доступно (для определенной аудитории) понятно и быстро. Существует множество различных схем визуализации, но объединяет их единая цель – графическое упорядочивание информации [12, с. 14].

Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова дают следующее определение: инфографика представляет собой синтетическую форму организации информационного материала, включающую в себя, во-первых, визуальные элементы, во-вторых, тексты, которые поясняют эти визуальные элементы. Основная цель инфографики – информирование о какой-либо проблеме, явлении, о ряде фактов. Основное отличие инфографики от других видов визуализации информации – её метафоричность, то есть это не просто график, диаграмма, построенные на основе большого количества данных, это график, в который вставлена визуальная информация, аналогии из жизни, предметы обсуждения [13, с. 27].

По словам Е.В. Рябининой, инфографику можно расценивать как один из способов преодоления информационного шума и важный фактор гармонизации окружающей информационной среды. Сегодня к ней все чаще прибегают как к универсальному инструменту, который предоставляет такую меру условности, которая позволяет донести до сознания нужную информацию, не перегружая его излишними несущественными деталями [14, с. 23].

О.В. Тихонова, А.А. Чеснакова полагают, что инфографика – это визуальное отображение данных, содержащее небольшую по объему, но значимую и правильно оформленную информацию. Для привлечения большего внимания к материалу, его представляют в виде визуально оформленной информации – таблиц, графиков, диаграмм и различных схем [15, с. 133].

На сайте Infogr.am можно быстро и без особых усилий создавать хорошую инфографику, удовлетворяющую требованиям различных пользователей. Данный сайт предполагает следующие действия: вставить график, диаграмму, изображение, заголовки, а также добавить цитату или текст.

С помощью инфографики студенты создают наглядные презентации, чтобы донести информацию до аудитории. Мы считаем, что благодаря данной Интернет-технологии информация воспринимается быстро и легко. Хорошо выполненная инфографика экономит время и повышает эффективность усвоения учебного материала. С помощью инфографики происходит проверка и систематизация полученных знаний студентов по иностранному языку, а также проверяются умения применять полученные знания путем визуализации учебного материала.

Среди студентов всех направлений подготовки высшего образования I-II курсов на базе СИУ РАНХиГС был проведен опрос, целью которого было выявить насколько студенты готовы применять средства Интернет-технологий на занятиях иностранного языка.

Опрос студентов показал, что 49% респондентов хотят выполнять задания с применением современных средств Интернет-технологий (Prezi презентация, инфографика, Padlet); 44% респондента хотели бы изучать иностранный язык (английский) дистанционно; 49% респондентов считают данную работу эффективной, поскольку учебный материал лучше воспринимается, усваивается и впоследствии закрепляется, что позволяет более глубоко и детально изучить предмет. Следовательно, наш опрос выявил, что студенты заинтересованы в применении Интернет-технологий на занятиях иностранного языка в вузе.

При выявлении эффективности применения средств Интернет-технологий в работе со студентами II курса обучения направления подготовки высшего образования «Международные отношения» были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В контрольной группе работа со студентами велась исключительно аудиторно, без внедрения средств Интернет-технологий в учебный процесс. В экспериментальной группе занятия со студентами включали различные средства обучения, а именно: Prezi презентацию, инфографику, онлайн сервис Padlet. Более того, участники процесса обучения принимали активное участие

в разработке, составлении и представлении совместных проектов «Company's History» или тем для обсуждения «Ethics and Etiquette» через нелинейные интерактивные презентации, инфографику и доску для общения Padlet.

Студенты экспериментальной группы имели возможность прикреплять на доску для общения любой документ как текстовый, так и мультимедийный, переписываться, оставлять вопросы или просьбы для преподавателя и одногруппников. Активно используя данные средства обучения, преподаватель мог экономить время при аудиторной работе, например, на объяснении лексических тем: «Corporate Culture», «Product and Packaging» и грамматических тем: «Conditionals», «Reported Speech» для тех студентов, которые по определенным причинам не смогли посещать занятия по изучаемой теме. Важно отметить то,

что работа выполнялась студентами не только дома, но и в любом другом месте, где они могли находиться.

Можно сделать вывод о том, что активное применение Интернет-технологий преподавателями на занятиях иностранного языка позволяет говорить не только о значительной визуализации учебной информации, но и о качественном восприятии, понимании и воспроизведении студентами этой информации. Опыт использования вышеперечисленных средств Интернет-технологий, а именно: нелинейных интерактивных презентаций Prezi, он-лайн сервиса Padlet, инфографики, на занятиях иностранного языка в вузе позволяет говорить о повышении мотивации учебной деятельности студентов, а также об организации их обратной связи с другими участниками процесса обучения.

Библиографический список

1. Образовательный стандарт (базовый) по направлению подготовки высшего образования 41.03.05 «Международные отношения», 2017. Available at: http://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/BOS_Mezhdunar_otnosheniya.pdf
2. Проскура Я.В. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология в обучении иностранным языкам. *Гуманитарное образование и наука в техническом вузе. Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 2017: 588 – 592.
3. Лейбова Е.К., Степакова О.Н. Потенциал электронного ресурса «PADLET» в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации. *Вестник педагогических инноваций*. 2017; № 4 (48): 118 – 122.
4. Белоусова Е.М. Интерактивная доска «Как понять профессора трамвая» по книге Юрия Марковича Косого «На трамвае через годы и километры». *Карповские чтения: Сб. статей. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского*, 2017: 396 – 399.
5. Шпар Е.В. Опыт использования информационно-коммуникационных технологий в организации аудиторной и самостоятельной работы студентов-филологов. *Межкультурная – интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода*. Башкирский государственный университет, 2015: 425 – 431.
6. Рачковская Л.А. Организация самостоятельной работы курсантов по иностранному языку с применением электронного учебника. *Карельский научный журнал*. 2018; 1 (22): 57 – 60.
7. Тарловская Е.А. Проектирование иноязычного образовательного пространства гимназии как инструмент достижения планируемых результатов освоения ООП ООО. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования*. 2017; 6: 31.
8. Губская И.О. Использование возможностей мультимедийных презентаций prezi в преподавании. *Мир детства в современном образовательном пространстве*. 2015: 33 – 35.
9. Мыкотцева О.Ю., Козырева Г.Ф. Возможности онлайн сервиса разработки интерактивных презентаций prezi. *Использование современных информационных технологий в образовании*. 2018: 18 – 22.
10. Кондратенко О.А. Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления. *Научный диалог*. 2013; 9 (21): 92 – 99.
11. Соловьева Т.В. Инфографика в медийном и учебных текстах. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2010; 57: 76 – 79.
12. Бокарева Ю.С., Романовская В.Е. Инфографика как современное средство коммуникации. *Вестник Харьковской государственной академии дизайна и искусств*. 2014; 4-5: 13 – 16.
13. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации. *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2014; 11: 26 – 30.
14. Рябинина Е.В. Инфографика как фактор гармонизации окружающей информационной среды. *Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения в свете современных исследований*. 2014: 22 – 23.
15. Тихонова О.В., Чеснакова А.А. Инфографика как инструмент разработки дистанционных курсов. *Новая наука: стратегия и векторы развития*. 2016; № 6-2 (88): 133 – 135.

References

1. *Obrazovatel'nyj standart (bazovyy) po napravleniyu podgotovki vysshego obrazovaniya 41.03.05 «Mezhdunarodnye otnosheniya»*, 2017. Available at: http://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/BOS_Mezhdunar_otnosheniya.pdf
2. Proskura Ya.V. Mozgovoy shurm i ego raznovidnosti kak `effektivnaya tehnologiya v obuchenii inostrannym yazykam. *Gumanitarnoe obrazovanie i nauka v tehicheskom vuze. Sbornik dokladov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. 2017: 588 – 592.
3. Lejbova E.K., Stepakova O.N. Potencial `elektronnoho resursa «PADLET» v obrazovatel'nom prostranstve doskol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2017; № 4 (48): 118 – 122.
4. Belousova E.M. Interaktivnaya doska «Kak ponyat' professora tramvaya» po knige Yuriya Markovicha Kossogo «Na tramvae cherez gody i kilometry». *Karpovskie chteniya: Sb. statej. Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo*, 2017: 396 – 399.
5. Shpar E.V. Opyt ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v organizacii auditornoj i samostoyatel'noj raboty studentov-filologov. *Mezhkul'turnaya – intrakul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda*. Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 2015: 425 – 431.
6. Rachkovskaya L.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty kursantov po inostrannomu yazyku s primeneniem `elektronnoho uchebnika. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2018; 1 (22): 57 – 60.
7. Tarlovskaya E.A. Proektirovanie inoyazychnogo obrazovatel'nogo prostranstva gimnazii kak instrument dostizheniya planiruemyh rezul'tatov osvoiniya OOP OOO. *Aktual'nye problemy sovremennoho inoyazychnogo obrazovaniya*. 2017; 6: 31.
8. Gubskaya I.O. Ispol'zovanie vozmozhnostej mul'timedijnyh prezentacij prezi v prepodavanii. *Mir detstva v sovremenno obrazovatel'nom prostranstve*. 2015: 33 – 35.
9. Mykotceva O.Yu., Kozyreva G.F. Vozmozhnosti onlajn servisa razrabotki interaktivnyh prezentacij prezi. *Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij v obrazovanii*. 2018: 18 – 22.
10. Kondratenko O.A. Infografika v shkole i vuze: na puti k razvitiyu vizual'nogo myshleniya. *Nauchnyj dialog*. 2013; 9 (21): 92 – 99.
11. Solov'eva T.V. Infografika v medijnom i uchebnyh tekstah. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*. 2010; 57: 76 – 79.
12. Bokareva Yu.S., Romanovskaya V.E. Infografika kak sovremennoe sredstvo kommunikacii. *Vestnik Har'kovskoj gosudarstvennoj akademii dizajna i iskusstv*. 2014; 4-5: 13 – 16.
13. Ermolaeva Zh.E., Lapuhova O.V., Gerasimova I.N. Infografika kak sposob vizualizacii uchebnoj informacii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept*. 2014; 11: 26 – 30.
14. Ryabinina E.V. Infografika kak faktor garmonizacii okruzhayushej informacionnoj sredy. *Problemy filologii, kul'turologii i iskusstvovedeniya v svete sovremennyh issledovanij*. 2014: 22 – 23.
15. Tihonova O.V., Chesnakova A.A. Infografika kak instrument razrabotki distancionnyh kursov. *Novaya nauka: strategiya i vektory razvitiya*. 2016; № 6-2 (88): 133 – 135.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 378

Pakhomova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Military University of Ministry of Defence of the RF (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVITY IN CADETS DURING THEIR INDEPENDENT WORK. The article deals with the basics of professional creativity, its place and importance in the structure of training of future officers, as well as the direction of the development of professional creativity in the course of independent work of cadets. Professional competence of a modern officer is determined not only by complex algorithms they assimilated the adoption of appropriate decisions and attitudes of professional conduct, but also the capacity to implement its own decisions on the basis of creative integration of all formed and skills. The author concludes that the development of professional creativity in cadets during their training contributes not only to the development of professional competencies and personal qualities of the future military professionals, but also determines the pursuit autonomy, initiative, desire to improve in one way or another professional environment. It is responsible for their own success, with the results of teamwork, for the activities of the armed forces as a whole.

Key words: professional creativity, independent work, professional competence, creativity, self-realization, qualification characteristics.

Н.В. Пахомова, канд. пед. наук, Военный университет МО РФ, г. Москва, E-mail: nata_kzn@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА КУРСАНТОВ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается сущность профессионального творчества, его место и значение в структуре подготовки будущих офицеров, а также направления развития профессионального творчества в ходе самостоятельной работы курсантов. Профессиональная компетентность современного офицера определяется не только комплексом освоенных им алгоритмов принятия целесообразных решений и стереотипов профессионального поведения, но и способностью реализовывать собственные решения на основе творческой интеграции всех сформированных умений и навыков. Автор делает вывод о том, что развитие профессионального творчества курсантов в ходе обучения способствует не только формированию профессиональных компетенций и личностных качеств будущих военных специалистов, но и определяет стремление к самостоятельности, инициативе, стремлению усовершенствовать в той или иной мере профессиональную среду. При этом проявляется ответственность за собственные успехи, за результаты коллективного труда, за деятельность Вооруженных сил в целом.

Ключевые слова: профессиональное творчество, самостоятельная работа, профессиональная компетентность, творчество, самореализация, квалификационная характеристика.

Творческий компонент профессиональной деятельности на сегодняшний день – одно из ключевых требований к подготовке специалистов всех направлений. Это обусловлено тем, что творчество выражает такой уровень развития личности, который позволяет осуществлять любую деятельность, выполнять должностные обязанности в соответствии не только с требованиями, но и с аттитудом и, в то же время, выражать в реализации принятых решений стандартизированный подход [1]. Результат действий в этом случае зависит от интерпретации исходных информационных данных и готовности субъекта трансформировать их в новый продукт (материал, духовную ценность и т. д.). Зачастую даже автор не может точно спрогнозировать результат, и тем более, этапы его достижения, все задействованные средства и возможные трудности.

Развитие профессионального творчества – актуальная педагогическая проблема, решение которой лежит в плоскости исследования связи различных аспектов профессиональной компетентности.

В процессе творчества автор, вкладывая в материал, кроме труда, некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-то аспекты своей личности. Именно этот факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства. В творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс.

Логика развития профессионального творчества предполагает множество этапов: профессионально-избирательное узнавание, осмысление и осознание проблемной ситуации; выделение главной проблемы и отделение от второстепенной, постановка актуальной проблемы; поиск подходов к решению проблемы, выбор стратегии решения проблемы; разработка идеальной модели реализации выбранной стратегии; логическое и математическое обоснование принятой идеальной модели; решение проблемы через реализацию творческой идеи на практике. Профессиональная деятельность является одновременно преобразующей и управляющей. Для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности специалиста выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Содержание профессиональной компетентности специалиста определяется его квалификационной характеристикой, представляющей собой нормативную модель компетентности, выражающую объем профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – по сути, комплекс обобщенных требований к уровню теоретического и практического опыта специалиста. Этот комплекс рассматривается как основа требований к содержанию профессионального образования. Однако для успешного осуществления должностных действий требуется наличие обязательных структурных элементов в виде опыта творческой деятельности, лежащего в основе формирования эмоционально-ценностного отношения к профессиональной действительности.

Творчество – специфическая деятельность человека, которая направлена на создание такого продукта, который не имеет четко обозначенных параметров. Многообразие нестандартных ситуаций, возникающих в ходе выполнения профессионально-должностных обязанностей военнослужащим требует развития у курсантов в ходе их обучения творческого потенциала. Именно это качество способствует выработке у них индивидуального стиля решения служебно-боевых задач. Включение творческого потенциала в структуру профессионально-важных качеств офицера связано с тем, что в настоящее время, по мнению военных аналитиков происходит легитимное расширение функций Вооруженных сил, связанное с появлением принципиально новых угроз безопасности страны, прогнозировать которые заранее практически невозможно. Кроме того, в области военной практики на современном этапе преобладают задачи, которые не могут рассматриваться как аналогии, они беспрецедентны и не имеют отработанного алгоритма решения [2].

Следовательно, профессиональная компетентность офицера определяется не только комплексом освоенных им алгоритмов принятия целесообразных решений и стереотипов профессионального поведения, но и способностью реализовывать собственные решения на основе творческой интеграции всех сфор-

мированных умений и навыков, аккумулировать полученные знания с актуальной научно-практической информацией. Осмысление личностью себя как субъекта творческой деятельности лежит в основе такого процесса, как самореализация.

Процесс самореализации личности направлен на осуществление собственных планов, стремлений, способностей. В ходе самореализации активность личности достигает наиболее высокой степени интенсивности, выводит человека на высший уровень проявления индивидуальности, самосознания, социальной зрелости.

Творческая направленность самостоятельной учебной деятельности курсанта осуществляется: во-первых, в применении известных методов и средств на основе их новых комбинаций в решении стандартных профессиональных ситуаций; во-вторых, в разработке новых подходов к взаимодействию применительно к ситуациям, повторяющим опыт прошлых ситуаций, которые могли бы быть решены по аналогии, но менее эффективно. Именно в этих направлениях и следует осуществлять поиск оптимальных форм и методов самостоятельной работы курсантов в ходе усвоения учебным материалом и овладения требуемыми компетенциями.

Задания, относящиеся к первому виду, выражают требования к творческому подходу в выборе оптимальных действий, связанных с выполнением типовых военно-профессиональных и служебных обязанностей. При этом в конструировании проблемной задачи для самостоятельного решения присутствует требование к усвоению стандартного алгоритма, к знанию основ нормативной и организационной информации, к теоретическому обоснованию своих практических действий, выражению профессиональных взглядов, убеждений посредством применения профессиональной речи и специфической терминологии. В этом случае творчество проявляется в способности интегрировать в единый сложный процесс множество более простых. Например, курсантам можно предъявить задания: разработать план какого-либо мероприятия, обосновать алгоритм выполнения определенного задания (выполнения поставленной задачи), представить учебный материал по теме в виде вопросов и ответов, схем, таблиц, диаграмм и др.

Самостоятельные задания, связанные с разработкой новых подходов к решению нестандартных ситуаций, представляют собой не только трудность для обучающихся, но и требуют высокого уровня профессионального мастерства обучающего. К примеру, выявить возможные затруднения решения задачи в специфических социальных условиях службы и обосновать способы их минимизации, представить перспективные изменения профессиональной среды и т. д.

Как известно, в период обучения в военном вузе, учебная и служебная деятельность курсантов строго регламентирована, подчинена определенному дисциплинарному порядку. Реальная жизнь значительно многообразнее по качеству и количеству нестандартных ситуаций. Они могут повторяться в определенных периоды, но, чаще всего, характеризуются как единичные, уникальные, и потому для таких ситуаций нет четкого алгоритма действий. Эффективность их решения зависит от индивидуально-творческой интеллектуальной деятельности конкретного субъекта, его способности применять на практике весь свой жизненный и профессиональный опыт комплексно, на основе принятия и реализации конструктивного волевого решения. Эти решения нередко лежат в плоскости морально-нравственной дилеммы, в выборе применения усвоенных алгоритмов с позиции их личностно-смысловых приоритетов. Например, выработка позиции офицера в нарушении назначения наказания военнослужащему за проступок, связанный с нарушением этики личностных отношений, проявление жестокости в суждениях, т. е. в ситуациях неблагоприятного поведения, которое не влечет прямой физической угрозы другому военнослужащему, но может негативно влиять на его качество жизни или морально-психологическое состояние.

Нравственный аспект творчества выражает известный афоризм В.А. Сухомлинского, который отмечал, что без творчества невозможно познание человеком своих сил, способностей, наклонностей; невозможно утверждение самоуважения, чуткого отношения личности к моральному влиянию коллектива.

С различными модификациями подобных ситуаций, интегрирующих нравственные нормы, почти ежедневно приходится сталкиваться офицеру. Вместе с

тем, подготовка к выполнению такого рода профессиональных действий в период обучения в военном вузе носит характер спонтанности, условности, бессистемности. Именно в содержании самостоятельной работы актуализируются личностно значимые компоненты профессиональной деятельности, а интеллектуальная деятельность достигает высшего уровня активности.

Как показывает практика, на определенном этапе профессионализации у курсантов проявляется потребность участвовать в моделировании процесса приобретения компетентности, проявляется склонность к научной и исследовательской работе.

На первых порах овладения навыками научной работы, когда курсантам недостает опыта ее организации, а также опыта использования различных методов научного познания, важное внимание в научно-исследовательской работе будущих офицеров уделяется развитию их способности к критическому осмыслению информации, к логическому и творческому мышлению. Для этого постепенно усложняются (от курса к курсу) методики активации и стимуляции поиска адекватных путей решения творческих задач, а также проверяется достоверность полученных результатов и их значение для военно-профессиональной деятельности. В том числе речь идет о реализации современных требований о превращении военно-профессионального образования в профессионально-исследовательское, которое без творческого осмысления полученных знаний и умений невозможно.

Решение психолого-педагогических проблем развития творческой активности будущих офицеров в учебной и военно-научной деятельности осуществляет-

ся на основе инициирования и реализации активности курсантов, направленной на освоение актуальных научных знаний, формирование навыков и умений научного исследования, а также подготовки к научному поиску. Это несет в себе большой заряд творческой активности личности, реализации полезной отдачи, что выгодно обществу и вооруженным силам [3].

В настоящий момент психологи и педагоги нередко отмечают, что способность к творчеству обеспечивает успешность личности во всех областях деятельности, способствует осознанию личностью своей общественной, социальной и профессиональной значимости.

Таким образом, развитие профессионального творчества курсантов в ходе обучения способствует не только формированию профессиональных компетенций и личностных качеств будущих военных специалистов, но и определяет стремление к самостоятельности, инициативе, стремлению усовершенствовать в той или иной мере профессиональную среду. При этом проявляется ответственность за собственные успехи, за результаты коллективного труда, за деятельность Вооруженных сил в целом. В современной жизни невозможно действовать по образцу, на основе шаблонных подходов. Творческие способности сегодня признаются одной из самых важных составляющих интеллекта личности. Следовательно, их развитие является одной из актуальных задач системы образования. Профессиональное творчество курсантов является, по сути, одним из ключевых условий успешного овладения компетенциями и последующего выполнения профессионального долга офицера.

Библиографический список

1. Степанов С.С. *Популярная психологическая энциклопедия*. Москва, 2005.
2. Алехин И.А., Гожиков В.Я., Караяни А.Г. Психолого-педагогические проблемы развития творческой активности будущих офицеров в учебной и военно-научной деятельности. *Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 140 – 148.
3. Поздняков О.Г. Содержание творческого потенциала курсантов военных вузов. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*. 2015; 4: 92 – 94.

References

1. Stepanov S.S. *Populyarnaya psichologicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 2005.
2. Alehin I.A., Gozhikov V.Ya., Karayani A.G. Psichologo-pedagogicheskie problemy razvitiya tvorcheskoy aktivnosti buduschih oficerov v uchebnoj i voenno-nauchnoj deyatel'nosti. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 140 – 148.
3. Pozdnyakov O.G. Soderzhanie tvorcheskogo potentsiala kursantov voennyh vuzov. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire*. 2015; 4: 92 – 94.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 373.5

Popova M.N., postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov; teacher, Sakha Gymnasium (Yakutsk, Russia),
E-mail: afram@list.ru

FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS IN A REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article reveals a problem of forming an ethnocultural competence in high school. The idea that the formation of the ethnocultural competence is impossible without the use of the foundations of ethnopedagogy, the original knowledge about the education of the younger generation is substantiated. Fundamental in the ethnopedagogy of the Sakha people is education in the course of joint activities of children and adults. During the general labor activity everyone fulfills the role assigned to him: to study while working – to work while studying. The basics of the child-adult educational community are close to the folk traditions of education. The author considers the child-adult educational community as an effective condition for the formation of students' ethnocultural competence. The article analyzes and specifies the definition of "ethnocultural competence" and highlights its components. The author notes that the values and semantic component (ethnocultural values, the value of interethnic interaction) in 21 century became an obligatory component of ethnocultural competence. The researcher comes to the conclusion that the formation of ethnocultural competence educates a person who owns a native culture, capable of dialogue in a multi-ethnic society, striving to strengthen and develop intercultural and international relations. The article summarizes the practical experience on the formation of ethno-cultural competence in the regional educational environment.

Key words: ethnocultural competence, high school student, regional educational environment, personality formation, child-adult community.

М.Н. Попова, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», учитель МОБУ «Саха гимназия», Республика Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: afram@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрывается проблема формирования этнокультурной компетенции в старших классах. Обосновывается идея о том, что формирование этнокультурной компетенции невозможно без использования основ этнопедагогики – исконных знаний о воспитании подрастающего поколения. Основополагающим в этнопедагогике народа саха является воспитание в ходе совместной деятельности детей и взрослых. Во время общей трудовой деятельности каждый выполняет отведенную ему роль: учиться, трудясь – трудиться, учась. Сущность детско-взрослой образовательной общности близка к народным традициям воспитания. Детско-взрослая образовательная общность рассматривается нами как эффективное условие формирования этнокультурной компетенции обучающихся. В статье анализируется и конкретизируется дефиниция «этнокультурная компетенция» и выделяются её компоненты. Автор отмечает, что ценностно-смысловой компонент (этнокультурные ценности, ценность межэтнического взаимодействия) в XXI веке стал обязательным компонентом этнокультурной компетенции. Автор приходит к выводу, что формирование этнокультурной компетенции воспитывает личность, владеющую родной культурой, способную на диалог в многонациональном обществе, стремящуюся к укреплению и развитию межкультурных и межнациональных отношений. В статье также обобщен практический опыт по формированию этнокультурной компетенции в региональной образовательной среде.

Ключевые слова: этнокультурная компетенция, старшекласник, региональная образовательная среда, формирование личности, детско-взрослая общность.

Современное геополитическое состояние России и мировой цивилизации, характеризуется неустойчивостью межэтнического мира и согласия, сложностью и противоречивостью отношений между государствами, активизацией миграционных процессов. Данный социокультурный фон актуализирует вопросы воспитания новой личности, обладающей компетенцией, позволяющей вести плодотворное межкультурное общение в интересах семьи, общества, государства, сохраняя толерантность и конструктивность в сфере межнационального взаимодействия. Проблема современной школы заключается в том, что деятельностная парадигма в образовании ориентирует на формирование у личности набора «сухих» компетенций, нацеленных через присвоение неких универсальных алгоритмов действий на «добычу», «реализацию», «потребление» материальных и духовных благ. Как показывает практика, педагоги старших классов общеобразовательных организаций, создавая актуальные жизненные контексты для развития обучающихся, в большинстве случаев делают акценты на формирование учебно-познавательных, информационных, коммуникативных компетенций старшеклассников, требуемых в подготовке к ЕГЭ, рассматривая формирование духовно-ценностной составляющей компетенций как второстепенное явление. Между тем старшекласснику уже завтра предстоит найти место во взрослом мире, встать у руля будущего. Каким будет будущее общество, зависит от тех качеств, которые нынешняя школа культивирует в своих обучающихся. Нацеленность современного образования на воспитание высоконравственной личности не всегда успешно решается на практике. Одной из важных компетенций необходимых для существования в современном полиэтническом мире является этнокультурная компетенция. Анализ ряда работ показывает многомерность понятия «этнокультурная компетенция» (А.Б. Афанасьева, Н.В. Барышников, А.В. Вартанов, И.А. Морозов и др.). Так, ученые, педагоги-практики, используя различные теоретико-методологические подходы, раскрывают его содержание и структуру не всегда тождественно. Существующие разногласия в толковании понятия «этнокультурная компетенция», различная интерпретация её сущностного смысла и содержания затрудняют его использование на практике и обуславливают необходимость конкретизации этой дефиниции в рамках темы данного исследования.

И.А. Морозов объясняет термин «этнокультурная компетенция», выделяя только его когнитивный характер: «признание мультикультурализма, обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, понимание их различия» [1]. А.Б. Афанасьева видит в нем «интегральное свойство личности, которое выражается в совокупности знаний о родной и других этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что человек проявляет в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [2], тем самым определяя деятельностно-поведенческий характер этнокультурной компетенции. В начале XXI века в работах исследователей понятие «этнокультурная компетенция» начинают тесно связывать с понятием «межэтническое взаимодействие». Так, Т.В. Поштарева придает данному понятию более широкое значение, определяя, как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через «умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [3].

Таким образом, этнокультурная компетенция трактуется как многокомпонентное свойство личности, основывающееся на совокупности знания, умения, навыков, мотивации, ценностного отношения и нацеленного на взаимодействие с другим народами. Также в последней трактовке обозначено основное предназначение данной социокультурной компетенции в поликультурном обществе – обеспечение эффективного межкультурного взаимодействия с учетом позиций представителя другого этноса, способного ценить своеобразие другого этноса и нести ценности родной этнокультуры.

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что этнокультурная компетенция основывается не только на когнитивном (знаниях о культуре), поведенческом элементах (умениях и навыках личности в деятельностном проявлении этнической культуры), но и еще характеризуется важной ценностно-смысловой нагрузкой (этнокультурные ценности, ценность межэтнического взаимодействия), которая в XXI веке стала обязательными компонентом этнокультурной компетенции.

После осмысления актуальных трактовок дефиниции «этнокультурная компетенция» нами предлагается следующая конкретизация данного понятия: этнокультурная компетенция – интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности знаний и представлений о родной и неродной этнокультурах, умений, навыков необходимых для решения практических задач по сохранению этнической, национальной, гражданской идентичности и соблюдению межэтнического мира и согласия в многонациональном обществе.

«Старшеклассник» – это обучающийся 10 и 11 классов. По возрастным особенностям этот период относят к ранней юности (возраст 16 – 18 лет). Старшеклассник пробует определить свою будущую жизненную траекторию, учитывая свою индивидуальность и потребности современного общества. Как отмечают философы, психологи, педагоги, осознание собственной индивидуальности, неповторимости, своеобразие личности формируется под влиянием знаний о родной культуре, национального самосознания, происходит приобщение к мировым культурным ценностям, появляется интерес к познанию культур других стран, проникновение уважения к культурам народов.

На основе теоретико-методологического анализа и изучения нормативно-правовых основ мы выделили следующие компоненты этнокультурной компетенции старшеклассников:

- 1) *культурно-образовательный компонент* включает владение родным языком, знание традиций и обычаев своего народа; знание истории своей семьи (родословной), социально-культурных особенностей края, Родины; знание правил поведения в общении с людьми другой национальности;
- 2) *социально-поведенческий компонент* проявляется в умении применять этнокультурные знания в индивидуальных учебных проектах; умении соблюдать обычаи своего народа; умении проявлять толерантность в совместной деятельности с людьми другой национальности;
- 3) *мотивационно-ценностный компонент* показывает степень этнического самосознания; основывается на понимании обучающимися ценности дружеских отношений между народами и потребности сохранять и развивать родной язык и культуру.

Этнокультурная компетенция как результат образовательного процесса не может быть сформирована без использования основ этнопедагогика – исконных знаний о воспитании и многовекового опыта народа в формировании и развитии достойного подрастающего поколения. Известный чувашский ученый в своей книге «Этнопедагогика» пишет: «Народная педагогика предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней» [4].

Вкратце положения этнопедагогика народа саха можно сформулировать следующим образом:

- внимательное и заботливое отношения к детям, особенно в младенчестве и младшем возрасте, неприятие физического наказания, жестокого отношения к ребенку, сочетание любви, уважения, доверия с требовательностью к выполнению возложенных им трудовых обязанностей;
- привитие с ранних лет уважения к родителям, старшим по возрасту, граничащее с культом предков, стремление к знанию своей родословной, способствующего единению рода и связи поколений и препятствующего бракам близкородственных людей;
- воспитание любви, привязанности к месту проживания, рождающее бережное, мудрое отношение к природе, животному и растительному миру, к сородичам, заостряющая умственные силы, наблюдательность, сообразительность, умение анализировать явления жизни и природы, служащее основой развития патриотизма;
- посильное участие детей в различных видах домашнего и производственного труда, консолидирующее детей и взрослых, обуславливающее ответственность взаимоотношений на равных, также прививающее трудолюбие, понимание значения труда в жизни человека, в социальном созревании детей.

В данном исследовании в рамках деятельностного подхода процесс формирования этнокультурной компетенции основывается на деятельности специально организованной детско-взрослой образовательной общности (педагогов, обучающихся, родителей) «живой педагогике» событийного характера [5]. Организация образовательной среды посредством взаимодействия семьи и школы, детско-взрослой общности рассматривается в трудах Л.В. Байбородовой, Л.И. Новиковой, И.В. Васютенковой, Н.Л. Селивановой, М.Н. Недвецкой, В.К. Рябцева, И.Ю. Шустовой.

Таким образом, в ходе изучения и анализа педагогической теории и практики, этнопедагогических основ воспитания мы пришли к выводу, что необходим следующий комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование этнокультурной компетенции старшеклассников в региональной образовательной среде:

- расширение этнокультурной среды старшеклассников через внеаудиторную деятельность;
- содействие родительской инициативности в организации детско-взрослой образовательной общности для проведения совместных обучающих проектов этнокультурного содержания;
- разработка и реализация программы для родителей и педагогов по формированию этнокультурной компетенции старшеклассников.

Рассмотрим более подробно содержание каждого условия (табл. 1).

Для реализации педагогических условий нами была разработана программа факультатива «Эйэргээ» («В согласии с миром») для обучающихся 10 – 11 классов с целью формирования основ межнационального общения, толерантности и этнокультурной компетенции старшеклассников. Занятия проводились в рамках внеаудиторной деятельности 1 час в неделю. Также разработаны и внедрены обучающая программа для классных руководителей «Төрөгс» («Уразумей») по вопросам семействования, психологии родителя Программа Родительского просвещения «Сандаар («Озарение»): Школа и семья XXI века», нацеленная на ознакомление с основами этнопедагогика, особенностями семейного воспитания и организации детско-взрослой образовательной общности. В рамках реализации условий формирования этнокультурной компетенции старшеклассников в Муниципальном образовательном бюджетном учреждении «Саха гимназия» города Якутска после обсуждения педагогами, обучающимися старших классов и их родителями в течение трёх лет (2016, 2017, 2018 гг.) разработаны и реализованы следующие проекты детско-взрослой общности: Театр и школа, Клуб «Төрүчү» по изучению родословной, «Литературная гостиная», Летняя юноше-

Организационно-педагогические условия по формированию этнокультурной компетенции старшеклассников

Условие	Содержание
расширение этнокультурной среды старшеклассников через внеаудиторную деятельность	разработка и внедрение программы факультатива по формированию основ межнационального общения, толерантности и этнокультурной компетенции для обучающихся старших классов, также организацию для обучающихся старших классов различные формы детско-взрослой образовательной общности
содействие родительской инициативности в организации детско-взрослой образовательной общности для проведения совместных обучающих проектов этнокультурного содержания;	организация совместной деятельности обучающихся, родителей, педагогов на основе детско-взрослой образовательной общности в планировании, организации и реализации совместных и индивидуальных учебно-воспитательных проектов этнокультурного содержания
разработка и реализация программы для родителей и педагогов по формированию этнокультурной компетенции старшеклассников.	повышение мотивации родителей и педагогов к совместной деятельности через обучение родителей, педагогов, основанное на принципах этнопедагогики, ответственности по уровням образования и учета этапов родительства и особенностей развития ребенка.

ская краеведческая экспедиция «Бэдэр», «Образовательный выезд в Санкт-Петербург (знакомство с вузами)», организация выставки «Коллекционеры Якутии» (инициатива родителя О.И. Егоровой), детско-взрослое сообщество по игре «Сонор» (якутская игра, формирующая логическое мышление).

Данный комплекс организационно-педагогических условий нацелен на воздействие всех субъектов процесса образования и на организацию их совместной деятельности на основе детско-взрослой образовательной общности. Основоположающим в этнопедагогике народа саха является воспитание реальной жизнью. Происходит это при совместной деятельности детей и взрослых. Во время общей трудовой деятельности каждый выполняет отведенную ему роль: учиться, трудясь – трудиться, учась. Сущность детско-взрослой образовательной общности близка к народным традициям воспитания. Детско-взрослая образовательная общность рассматривается нами как условие формирования этнокультурной

компетенции у обучающихся на основе этнопедагогических воззрений северных народов, нацеленное на развитие национального и гражданского самосознания, также создание условий для приобретения опыта вхождения в глобальный мир и межнационального взаимодействия.

Таким образом, формирование этнокультурной компетенции обучающегося – это процесс деятельности целостной педагогической системы, системная работа администрации образовательной организации, педагогов и родителей по созданию специальных педагогических условий. Современная школа и семья должны воспитывать личность, способную на диалог в многонациональном обществе, укрепление и развитие межкультурных и межнациональных отношений, придающую большое значение технологиям сосуществования и партнерства больших и малых народов, гармонизации отношений при межнациональном взаимодействии.

Библиографический список

1. Морозов И.А. *Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения*. Уфа: Лето, 2011.
2. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование: сущность, структура, содержание, проблемы совершенствования*. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; 3: 189 – 195.
3. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2009.
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*. Элиста: Издательство Калм. гос. ун-та, 2009.
5. Шустова И.Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, № 5 (43): 156 – 168.

References

1. Morozov I.A. *'Etnokul'turnaya kompetentnost' i standarty obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya*. Ufa: Leto, 2011.
2. Afanas'eva A.B. *'Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', struktura, soderzhanie, problemy sovershenstvovaniya*. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; 3: 189 – 195.
3. Poshtareva T.V. *Formirovanie 'etnokul'turnoj kompetentnosti uchashchisya v poli'etnicheskoy obrazovatel'noj srede*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2009.
4. Volkov G.N. *'Etnopedagogicheskaya pansofiya*. 'Elista: Izdatel'stvo Kalm. gos. un-ta, 2009.
5. Shustova I.Yu. *'Zhivoe vospitanie' v shkole: princip so-byitijnosti*. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, № 5 (43): 156 – 168.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 378

Radjabov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector for Academic Policy, Organization and Control of the Educational Process, Head of the Educational and Methodological Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aslanalievich@mail.ru

ACTUAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CAREER OF A TEACHER. The article addresses a problem of professional self-realization among teachers. The research substantiates the levels of professional activity, expressed in the terms "a specialist" and "a professional". The author makes a review of works by B.G. Ananyev, L. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.A. Leontiev, A.G. Maslow, A.K. Osnitsky, S.L. Rubinstein in which marked the approaches of self-identity in professional activities. The substantive contents of these types of career is revealed and characterized most fully in the process of reviewing the structural components of a career, which include production, personal and value components. Two trajectories of teacher's professional development are defined: vertical and horizontal.

Key words: professional education, self-actualization, teacher, career, professional career design, teacher's personal and professional potential.

A.A. Раджабов, канд. пед. наук, доц., проректор по академической политике, организации и контролю образовательного процесса – начальник учебно-методического управления, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aslanalievich@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ УЧИТЕЛЯ

В статье актуализируется проблема профессиональной самореализации учителя. Обосновывается уровни осуществления профессиональной деятельности, выраженные в понятиях «специалист» и «профессионал». Исследованы труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.Г. Маслоу, А.К. Осницкого, С.Л. Рубинштейна, в которых обозначены подходы самореализации личности в профессиональной деятельности. Выявлено

и охарактеризовано содержательное наполнение приведенных видов карьеры наиболее полно раскрывается в процессе рассмотрения структурных компонентов карьеры, в которые включены производственная, личностная и ценностная составляющие. Определены две траектории профессионального развития учителя – вертикальная и горизонтальная.

Ключевые слова: профессиональное образование, самореализация, учитель, карьера, проектирование профессиональной карьеры, личностно-профессиональный потенциал учителя.

Современное общество вступило в эру развитых технологий, инновационных процессов, где быстрое распространение и использование информации становится нормой жизни. Приоритетными умениями личности становятся умение анализировать ситуацию, способность к импровизации и убедительному выражению мысли, умение самореализовываться через продуктивную инновационно-профессиональную деятельность. Анализ рынка труда, показал, что система профессионального образования нуждается в реформировании с позиции социального и технологического компонента образования. Более того профессиональная самореализация современного учителя обеспечивается взаимосвязанной совокупностью объективных (социальных) условий и субъективных (индивидуально-личностных) факторов [1].

Как известно, человеку не дано полностью предсказать или описать, что его ожидает в профессиональном будущем и предотвратить ошибки в профессиональной деятельности. Вместе с тем, проектируя свою профессиональную деятельность, необходимо опираться на уровни осуществления профессиональной деятельности, которые выражены в понятиях:

- специалист человека, подготовленного к профессиональной деятельности. Образовательные учреждения, присваивая человеку квалификацию специалиста, гарантируют, что он обладает необходимыми знаниями, умениями, навыками для выполнения той или иной работы, а также знает четкие алгоритмы их применения в типичных ситуациях;

- профессионала, т. е. специалиста, обладающего богатым профессиональным опытом и способного успешно решать сложные задачи в нестандартных ситуациях. Профессионал не просто обладает развитыми исполнительскими навыками, но способен самостоятельно определять цели трудовой деятельности, критически оценивать ее результаты и изменять характер деятельности, уходить от алгоритмов, чтобы добиваться еще лучших результатов.

Отметим, что важным аспектом в контексте самореализации современного специалиста является воплощение его карьерных устремлений, поскольку активное управление карьерой в динамичных условиях современности – одно из ключевых условий профессионального успеха, достижение высшего уровня профессионализма, максимальное профессиональное и личностное саморазвитие.

Проблемами самореализации занимались и занимаются как уже состоявшиеся психологи-классики, так и молодые ученые. Среди тех, кто заложил фундамент исследования самореализации личности можно выделить Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.Г. Маслоу, А.К. Осницкого, С.Л. Рубинштейна и др. [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Сегодня закономерно встал вопрос не только о подготовке специалистов новой формации, но и необходимости создания и внедрения более эффективных и надежных подходов к проектированию профессиональной карьеры. На наш взгляд, это должно послужить стимулом к созданию и внедрению в практику дополнительного профессионального образования взрослых, новых образовательных продуктов, услуг, инвестиций и инноваций.

Под карьерой понимается осознанные работником суждения и представления о своем будущем, связанным с работой и ожидаемые им способы самовыражения и удовлетворения трудом; а также поступательное продвижение по служебной лестнице, расширение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров получаемого вознаграждения, связанных с трудовой деятельностью [8].

Правильное проектирование профессиональной карьеры предполагает: накопление, обобщение, представление и обмен опытом; формирование профессиональных, специализированных и уникальных компетенций; научная и методическая деятельность; расширение кругозора, конкретными образовательными продуктами и услугами, позволяет учителям не только быть успешными и реализованными в профессиональной деятельности, но и иметь высокий рейтинг в образовательном пространстве страны. Кроме того в проектировании профессиональной карьеры немаловажную роль играют педагогические принципы построения системы профессионального образования т. е базовые идеи, лежащие в основе педагогической науки, следование которым предполагает эффективное осуществление педагогического процесса, понимаемые нами как педагогические закономерности, реализация которых обеспечивается естественным путем, где онтологическими характеристиками категории «педагогические принципы» выступают: исходное положение, убеждения, идея, логическое начало, основополагающая теория науки [10].

Следует отметить, что современный учитель-профессионал не принимает в готовом виде ни идеи, ни технологии – он самоопределяется по отношению к ним и осознанно творит свою собственную деятельность. И если первичное восприятие знаний может быть фронтальным и групповым, то последующая работа должна быть индивидуальной, в том объеме и темпе, который необходим профессионалу, а это возможно только в условиях самостоятельной, самообразовательной деятельности и логично в организации непрерывного дистанционного образования.

Опираясь на профессиональные стандарты, в настоящее время учёные сформировали базу качественных образовательных продуктов, отвечающих потребностям рынка труда, направленных на: формирование индивидуальной образовательной траектории; развитие профессиональных компетенций; сопровождение в получении смежных профессий; оказание помощи кадровым службам, а также, развитие карьеры и организацию научно-методической деятельности для стимулирования профессионального роста педагогов.

Принимая во внимание запросы современного общества, сегодня значительная часть учителей настроена на глубинное, существенное обновление профессиональной деятельности. В этой устремленности видна тенденция вызревания нового образа учителя, которая связана с четким пониманием многопозиционной структуры педагогического труда. Новая позиция учителя обнаруживается в его способности включать в свою деятельность ряд значимых профессиональных функций: методолога и возрастного антрополога, диагноста, проектировщика педагогических ситуаций, исследователя.

Поэтому, одной из важнейших задач дополнительного профессионального образования взрослых мы определяем формирование научно-методической компетентности учителя, которая, на наш взгляд, существенно повысит качество образовательных результатов обучающихся.

Содержательное наполнение карьеры наиболее полно раскрывается в процессе рассмотрения ее структурных компонентов: производственная, личностная и ценностная. Остановимся на их характеристиках.

Личностно-профессиональный потенциал учителя успешно развивается, претерпевает различные структурно-сущностные изменения в реализации личностной, ценностной и производственной составляющих карьеры, то есть они являются фактором влияния на эффективную реализацию личностно-профессиональных ресурсов в профессиональной деятельности преподавателя, так как личностно-профессиональный потенциал включает личностные качества, профессиональные знания, профессионально-значимые свойства, которые трансформируются при изменении профессионально значимых условий, ценностей.

Личностная составляющая включает такие качества учителя, как мотивация работника на карьеру, стремление к самореализации в повышении квалификации, уровень притязаний, самооценка, лояльность к собственному месту работы. Эти качества проявляются в способности к достижениям в избранной области профессиональной деятельности: продвижения по службе, социальное признание учителя со стороны профессионального окружения (одобрение стремления к продвижению, используемых для этого средств и методов).

Раскрывая понятия «научно-методическая работа» и «научно-методическая деятельность», необходимо указать на их различия. Научно-методическая работа – это, по сути, научное исследование, целью которого является получение своих собственных, авторских выводов и результатов теоретического и практического характера. Научно-методическая деятельность – сфера профессионально-педагогической деятельности, необходимая для формирования нового знания об образовательно – воспитательном процессе, обеспечивающая появление новых технологий и педагогических приемов.

Научно-методическая деятельность учителя, включает в себя: систематическое повышение квалификации; участие в научно-практических конференциях; проведение собственных мастер-классов; подготовку научных публикаций и работу в научных объединениях; самообразование; разработку новых технологий и их внедрение в образовательный процесс; разработку и апробацию новых образовательных программ, основанных на междисциплинарной и межпредметной интеграции.

Определяя две траектории профессионального развития учителя (вертикальную и горизонтальную) можно отметить значимые факторы, которые обеспечивают успешность и результат:

- относительно горизонтальной траектории – это: накопление, обобщение, обмен опытом, формирование профессиональных компетенций, получение специализированных и уникальных компетенций, формирование «портфеля» результатов, научно-методическая деятельность, повышение профессиональной категории;

- относительно вертикальной траектории профессионального развития учителя: достижение высокого уровня сформированности общекультурных и профессиональных и управленческих компетенций (системное мышление), получение специализированных и уникальных компетенций, высокий научно-методический уровень и значимый научный статус, наличие лидерских качеств, самообразование.

Кроме того, личностно-профессиональный рост учителя понимается как непрерывный процесс раскрытия своего личностно-профессионального потенциала, влияющий на педагогическую деятельность в целом. Безусловно, самое главное в этом процессе – заинтересованность учителя в самосовершенствовании. Если учитель стремится к саморазвитию и личностному росту, нацелен на углубление знаний и умений, расширение кругозора, то его личностно-профес-

сиональный рост, который, несомненно, является элементом карьерного роста, будет реализовываться успешно.

Таким образом, в настоящее время рынок образовательных услуг порождает конкуренцию, которая ставит перед каждым учителем проблему его конкурентоспособности, достижения личных успехов на фоне опережения других.

Проектирование карьерного роста имеет большое значение в обществе. Она оказывает влияние на удовлетворенность трудовой деятельностью учителя и жизнью в целом, создавая благоприятные социально-экономические условия. Успешная карьера может обеспечить учителю материальное благополучие, удовлетворение его высших духовных потребностей.

Библиографический список

1. Манжос Л.В., Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2015; 3 (162).
2. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*: в 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1980.
3. Выготский Л.С. *Конкретная психология человека*. 1986, МГУ; Сер. 14: 51 – 65.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: 1977.
5. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва, 1997.
6. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности. А. Маслоу. *Психология личности*. Тексты. Москва, 1982.
7. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся. *Вопросы психологии*. 1992; 1, 2.
8. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973.
9. Поляков В.А. Технология карьеры. *ЭКО*. 2013; 1.
10. Абдулатипова Э.А., Салманова Д.А., Чупанов А.Х. Принципы построения системы профессионального образования. *Педагогическое образование и наука*. 2014; 6: 120 – 123.

References

1. Manzhos L.V., Hazova S.A., Hatit F.R. Osobennosti professional'noj samorealizacii pedagogov v sovremennykh usloviyakh. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2015; 3 (162).
2. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy*: v 2-h. T. 1. Moskva: Pedagogika, 1980.
3. Vygotskij L.S. *Konkretnaya psihologiya cheloveka*. 1986, MGU; Ser. 14: 51 – 65.
4. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: 1977.
5. Leont'ev D.A. Samorealizaciya i suschnostnye sily cheloveka. *Psihologiya s chelovecheskim licom: humanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psihologii*. Pod redakciej D.A. Leont'eva, V.G. Schur. Moskva, 1997.
6. Maslou A.G. Samoaktualizaciya lichnosti. A. Maslou. *Psihologiya lichnosti*. Teksty. Moskva, 1982.
7. Osnickij A.K. Umeniya samoreguljacji v professional'nom samoopredelenii uchashchih'sya. *Voprosy psihologii*. 1992; 1, 2.
8. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1973.
9. Polyakov V.A. Tehnologiya kar'ery. *EKO*. 2013; 1.
10. Abdulatipova E.A., Salmanova D.A., Chupanov A.H. Principy postroeniya sistemy professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; 6: 120 – 123.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 372.016:004

Stashkevich I.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force, Military Air Academy n.a. Professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin (Voronezh), Ministry of Defense of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: stashkevichiren@mail.ru

Savelyeva S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force, Military Air Academy n.a. Professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin (Voronezh), Ministry of Defense of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ssv_08_62@mail.ru

Valeeva I.Kh., teacher, Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force, Military Air Academy n.a. Professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin (Voronezh), Ministry of Defense of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: valeeva-i@mail.ru

UPON THE FORMATION OF A TEACHING ENVIRONMENT IN THE DISCIPLINE INFORMATICS IN A MILITARY UNIVERSITY. The problem of forming a subject learning environment based on the design and technological principle of education is discussed. The organization of work on the project assignments at the reproductive, partial search and research levels of student autonomy through appropriate management influences from the teacher is proposed, taking into account the specifics of the educational environment of a military university. Examples of the project assignments are given, which are performed in the process of studying individual topics of informatics discipline, and coursework – individual integrated professionally oriented.

Key words: federal state educational standard, competences, design and technological principle of training, portfolio of project tasks, levels of independence, control actions of teacher.

И.Р. Сташкевич, д-р пед. наук., доц., проф. филиала ФГКВУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», (г. Воронеж) МО РФ в г. Челябинске, E-mail: stashkevichiren@mail.ru
С.В. Савельева, канд. пед. наук, доц. филиала ФГКВУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», (г. Воронеж) МО РФ в г. Челябинске, E-mail: ssv_08_62@mail.ru
И.Х. Валеева, преп. филиала ФГКВУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», (г. Воронеж) МО РФ в г. Челябинске, E-mail: valeeva-i@mail.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье обсуждается проблема формирования предметной обучающей среды на основе проектно-технологического принципа обучения. Предлагается организация работы над проектными заданиями на репродуктивном, частично-поисковом и исследовательском уровне самостоятельности обучающихся путем соответствующих управляющих воздействий со стороны педагога с учетом специфики образовательной среды военного вуза. Приводятся примеры проектных заданий, выполняемых в процессе изучения отдельных тем дисциплины «Информатика», так и курсовых – индивидуальных интегрированных профессионально ориентированных.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, компетенции, проектно-технологический принцип обучения, портфель проектных заданий, уровни самостоятельности, управляющие воздействия педагога.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), базирующихся на компетентностном подходе [1], предусматривает формирование у обучающихся соответствующих компетенций, что предпо-

лагает не только получение соответствующих знаний, умений и навыков, но и развитие личностных качеств, позволяющих применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Наши многолетние исследования позволяют утверждать, что в качестве методологической основы обучения, обеспечивающего в том числе и развитие профессионально значимых личностных качеств, может быть использован *проектно-технологический дидактический принцип профессионального обучения*, обеспечивающий перенос акцентов с формирования знаний, умений и навыков на развитие мышления обучающихся в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности (СУПД¹) [2; 3].

Не вдаваясь в детали, отметим только, что, согласно *проектно-технологическому принципу*, проектная деятельность обучающихся по решению учебных, квазипрофессиональных или профессиональных задач разворачивается в соответствующим образом организованной образовательной среде, технологизирующей этот процесс, то есть гарантирующей успешность решения задачи в зависимости от актуального уровня развития обучающегося и степени его самостоятельности при работе над проектом. Основная задача педагога – не только сформулировать задания как проектные, но и подготовить соответствующую образовательную среду.

Необходимо отметить, что дисциплина «Информатика» по определению предполагает развертывание учебно-познавательной деятельности обучающихся в информационных средах, изучаемых в соответствии с программой (текстовые процессоры, графические редакторы, программы подготовки презентаций, электронные таблицы, системы программирования и прочее).

Степень самостоятельности при работе над проектом может варьироваться в зависимости от актуального уровня развития обучающегося, его креативности, что должно учитываться педагогом при постановке задачи и выработке управляющих воздействий. Мы считаем, что управляющие воздействия педагога должны быть как минимум трехуровневыми, с тем чтобы сопровождать проектную деятельность обучающихся на репродуктивном, частично-поисковом и исследовательском уровне самостоятельности выполнения [3]. Таким образом, «жесткость» управления и степень самостоятельности обучающихся регулируются степенью участия преподавателя в работе над проектным заданием [4].

Каждая тема дисциплины содержит портфель проектных заданий и рекомендации по их выполнению на трех уровнях самостоятельности обучающихся. Так, например, освоение темы «Технология работы с текстовыми документами» начинается с выполнения следующего задания (рис. 1).

Для того чтобы проект могли выполнить обучающиеся с низким актуальным уровнем, им предоставляется пошаговая инструкция работы, обеспечива-

ющая организацию проектной деятельности на репродуктивном уровне. Работа над проектом на частично-поисковом уровне сопровождается эвристическими рекомендациями по его выполнению. Для реализации проектной деятельности на исследовательском уровне обучающимся предъявляются только требования, которым должен соответствовать конечный продукт (рис. 1).

Таким образом, выстроенная деятельность учитывает специфику организации учебного процесса в военном вузе.

1. Мотивация обучающихся работать над проектом на высоком уровне самостоятельности обеспечивается возможностью получить за работу более высокую оценку: за исследовательскую работу – «отлично», частично поисковую – «хорошо», репродуктивную – «удовлетворительно». В военном вузе с жестким контролем за успеваемостью, от которой зависят последующие управленческие решения командиров подразделений, оценка, полученная на занятии, из внешней мотивации со временем трансформируется во внутреннюю. При этом очевидно, что если обучающийся с низким актуальным уровнем, желая получить более высокую оценку за занятие, ориентируется на исследовательскую работу и не выполнит ее, то высока вероятность получить «неудовлетворительно». Следовательно, обучающиеся выбирают посильный способ выполнения задания. Таким образом, первостепенной для них становится задача повысить свой актуальный уровень развития, с тем чтобы быть готовыми работать на более высоком уровне самостоятельности.

2. Жесткий распорядок дня военного вуза, с одной стороны, ограничивает свободу обучающихся в организации собственной учебно-познавательной деятельности, а с другой стороны, делает обязательной самоподготовку во второй половине дня. Это дает возможность высоко мотивированным обучающимся продолжить работу над проектом во время самоподготовки, что также способствует повышению их актуального уровня развития.

3. Невозможность применения обучающимися военных вузов в учебном процессе личных гаджетов и специфика использования информационных ресурсов интернета делает невозможным такой способ работы над проектом, как поиск информации с помощью браузеров, широко распространенный в светском высшем образовании. Обучающиеся вынуждены или самостоятельно работать над проектом в изучаемой информационной среде, формируя при этом предусмотренные ФГОС компетенции [1], или опираться на рекомендации преподавателя, что также формирует требуемые компетенции, но на более низком уровне. При этом любой из вариантов работы над проектом обеспечивает формирование не только соответствующих знаний, умений и навыков, но и позволяющих их применять личностных качеств, то есть развитие обучающихся.

Наш многолетний опыт работы и проведенные исследования [3; 5] позволили сформировать обучающую среду по дисциплине «Информатика» в ее практической части следующим образом: по каждой из тем создан портфель проектных заданий, реализация которых возможна на разных уровнях самостоятельности. Кроме того, каждый обучающийся в процессе изучения дисциплины работает над курсовым заданием — индивидуальным интегрированным проектным профессионально ориентированным заданием, для выполнения которого необходимо владеть технологиями работы с текстовыми документами и электронными таблицами, технологиями программирования и подготовки компьютерных презентаций и веб-страниц.

Ниже приведен пример задания [6], которое необходимо не только решить с помощью электронных таблиц и изученной технологии программирования, но и оформить как курсовое задание, то есть создать электронный текстовый документ в соответствии с ГОСТом, электронную презентацию и веб-документ для публичного представления своей работы.

Теоретическая справка.

Напряжение на выходе приемника связной бортовой станции может быть рассчитано по формуле:

$$U = \frac{1}{\sqrt{1 + Q^2 \left(\frac{f - f_0}{f + f_0} \right)^2}},$$

где f — несущая частота сигнала, f_0 — частота настройки приемника, Q — добротность.

Литература.

Основы авиационной электротехники и радиоэлектроники [Текст] : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. Основы авиационной радиоэлектроники / Постызнак В.И. [и др.]. — М. : Воениздат, 1987. — С. 321.

Задание.

1. Рассчитать напряжение на выходе приемника связной бортовой станции, если несущая частота 1,6 МГц, частота настройки приемника 1,5 МГц, добротность 20.

2. Полосой пропускания называется диапазон частот, в котором значение выходного напряжения больше или равно $0,7U_{MAX}$, где $U_{MAX} = 1$ В. Попадает ли

Неделя информатики
23.10.2013
1

ВУНЦ ВВС «ВВА» (филиал, г. Челябинск)

БОЕВОЙ ЛИСТОК

Автор издания: (Ваша фамилия, имя, отчество)

Информатика — это техническая наука, систематизирующая приемы создания, хранения, воспроизведения, обработки и передачи данных средствами вычислительной техники, а также принципы функционирования этих средств и методы управления ими. В информатике особое внимание уделяется вопросам взаимодействия. Для этого даже есть специальное понятие — интерфейс.

Методы и средства взаимодействия человека с аппаратными и программными средствами называют интерфейсом. Соответственно, существуют аппаратные интерфейсы, и аппаратно-программные интерфейсы. Основной задачей информатики является систематизация приемов и методов работы с аппаратными и программными средствами вычислительной техники. Цель систематизации состоит в выделении,

внедрении и развитии передовых, наиболее эффективных технологий, в автоматизации этапов работы с данными, а также методическом обеспечении новых технологических исследований. В информатике все жестко ориентировано на эффективность. Вопрос, как сделать ту или иную операцию, для информатики является важным, но не основным. Основным же является вопрос, как создать операцию эффективно.

Количество информации

Для оценки количества информации применяются различные подходы, среди которых можно выделить статистический, семантический и прагматический.

В прагматическом подходе количество информации рассматривается с точки зрения достижения получателем поставленной цели. Подход основывается на статистической теории шеннона и рассматривает количество информации как приращение вероятности достижения цели. Если принять вероятность достижения цели до получения информации равной P_0 , а после ее получения — P_1 , то количество информации I определяется по формуле:

$$I = \log (P_1 / P_0)$$

Рис. 1. Проект «Боевой листок»

¹ В самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, реализуемой в том числе и в форме проектной деятельности, мы выделяем два аспекта, имеющих, на наш взгляд, доминирующее значение: аспект управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя и аспект собственно индивидуальной учебно-познавательной деятельности.

сигнал в полосу пропускания приемника связанной бортовой станции, если максимальное напряжение на выходе приемника рассчитано в задании 1?

3. Рассчитать таблицу значений напряжения на выходе приемника связанной бортовой станции, если несущая частота изменяется в диапазоне от 1 до 2 МГц с шагом 0,1 МГц.

4. Определить максимальное значение выходного напряжения и соответствующую ему частоту.

5. По таблице, рассчитанной в задании 3, построить график зависимости напряжения на выходе приемника от несущей частоты. По графику найти максимальное значение выходного напряжения и соответствующую ему несущую частоту. Сравнить полученный результат с результатом, найденным в задании 4.

Выстроенная таким образом обучающая среда позволяет формировать предусмотренные ФГОС общие и общепрофессиональные компетенции [1], а именно:

- способность к поиску, переработке и передаче актуальной информации из различных источников, готовность квалифицированно использовать современные информационные компьютерные технологии (ОК-8);
- способность к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач и выбору путей их достижения (ОК-9);

- способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных с основной сферой деятельности, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности (ОК-10);

- способность самостоятельно приобретать новые знания и умения и использовать их в сфере профессиональной деятельности (ОПК-1);

- способность понимать сущность и значение информации, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОПК-3);

- способность использовать пакеты прикладных программ при решении профессиональных задач (ОПК-6);

- способность решать прикладные инженерно-геометрические задачи и оформлять техническую документацию согласно Единой системе конструкторской документации (ОПК-10);

- готовность осуществлять контроль соответствия оформляемой технической документации стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам (ОПК-11).

Таким образом, формирование в военном вузе обучающей среды, построенной в соответствии с проектно-технологическим принципом обучения, обеспечивает реализацию требований к результатам освоения программы, предусмотренных ФГОС.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета): Приказ Мин-ва образования и науки РФ от 11 авг. 2016 г. № 1020. Портал федер. гос. образоват. стандартов высш. образования. Available at: <http://fgosvo.ru/news/3/2012>
2. Сташкевич И.Р. Проектно-технологический принцип профессионального обучения и его компьютерная реализация: в помощь преподавателю. Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО ; ГБУ ВПО «Челяб. гос. ун-т». Челябинск, 2003..
3. Сташкевич И.Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса: монография. Челябинск: ГБУ ВПО «Челяб. гос. ун-т», 2005.
4. Управление проектной деятельностью студентов в процессе изучения информатики: учебно-методическое пособие. Мин-во образования и науки Челяб. обл.; ГБУ ДПО ЧИРПО. Челябинск, 2017. Электрон. опт. диск.
5. Савельева С.В. Формирование информационной компетентности курсантов военного вуза. Вестник Челябинского государственного педагогического университета 2009; 1: 139 – 149.
6. Основы программирования на Visual Basic for Applications: учебно-практическое пособие. В 2 ч. С. В. Савельева, И.Р. Сташкевич, В.М. Хакитина. Челябинск: Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», 2016; Ч. 2

References

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 25.05.04 Letnaya 'eksplyuatsiya i primeneniye aviatsionnykh kompleksov (uroven' specialiteta): Prikaz Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 11 avg. 2016 g. № 1020. Portal feder. gos. obrazovat. standartov vyssh. obrazovaniya. Available at: <http://fgosvo.ru/news/3/2012>
2. Stashkevich I.R. Proektno-tehnologicheskij princip professional'nogo obucheniya i ego komp'yuternaya realizatsiya: v pomoshch' prepodavatelyu. Yuzh.-Ural. nauch.-obrazovat. centr RAO ; GBU VPO «Chelyab. gos. un-t». Chelyabinsk, 2003..
3. Stashkevich I.R. Razvitiye poznatel'noy samostoyatel'nosti kursantov voennykh vuzov pri komp'yuternom soprovozhdenii uchebnogo processa: monografiya. Chelyabinsk: GBU VPO «Chelyab. gos. un-t», 2005.
4. Upravleniye proektnoy deyatelnost'yu studentov v processe izucheniya informatiki: uchebno-metodicheskoe posobie. Min-vo obrazovaniya i nauki Chelyab. obl.; GBU DPO ChIRPO. Chelyabinsk, 2017. 'Elektron. opt. disk.
5. Savel'eva S.V. Formirovaniye informatsionnoy kompetentnosti kursantov voennogo vuz. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 2009; 1: 139 – 149.
6. Osnovy programmirovaniya na Visual Basic for Applications: uchebno-prakticheskoe posobie. V 2 ch. S. V. Savel'eva, I.R. Stashkevich, V.M. Hayutina. Chelyabinsk: Filial VUNC VVS «VVA», 2016; Ch. 2

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 378

Surtsev A.V., Police Major, Department of Special Disciplines, North Caucasus Institute for Advanced Studies, branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: surtsev1980@mail.ru

MODELING OF THE PROCESS OF FORMING A POSITIVE IMAGE OF AN EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES AS A PROTECTOR OF THE LAW ORDER. In the paper a technique of modeling of process of formation of a positive image of an employee of law-enforcement bodies, as a defender of a law and order, in the system of professional development is developed and proved. The method of modeling is identified by scientists with the method of analogy, since it involves presentation of the similarity of the imaginary and the real object in pedagogical research. The developed model presents goals, approaches, principles, conditions, methods, tools, technologies, criteria-component characteristics of the positive image of the employee, diagnostic techniques and effectiveness, which will bring into the educational process of training the interests of society, personality-oriented goals of students, subject experience of teachers, training course participants.

Key words: modeling, model, positive image, employee of internal affairs bodies, law enforcement officer.

А.В. Сурцев, преп. каф. специальных дисциплин, майор полиции, Северокавказский институт повышения квалификации, филиал Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: surtsev1980@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКА ПРАВОПОРЯДКА

В статье разработана и обоснована методика моделирования процесса формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел, как защитника правопорядка, в системе повышения квалификации. Метод моделирования идентифицируется учеными с приемом аналогии, поскольку он предполагает презентацию сходства воображаемого и реального объекта в педагогическом исследовании. В разработанной модели представлены: цели,

подходы, принципы, условия, методы, средства, технологии, критериально-компонентные характеристики положительного образа сотрудника, диагностические методики и результативность, которые позволят привести в образовательный процесс повышения квалификации интересы социума, личностно-ориентированные цели обучаемых, субъектный опыт педагогов, обучающихся слушателей курсов.

Ключевые слова: моделирование, модель, положительный образ, сотрудник органов внутренних дел, защитника правопорядка.

Своевременность моделирования процесса формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации с целью совершенствования мастерства и компетентности сотрудников МВД обусловлены, с одной стороны, острой необо-

димостью повышением положительного образа сотрудника, учета потребностей в высококвалифицированных кадрах системы МВД, с другой – разработкой индивидуальных потребностей, возможностей, социально-профессионального опыта самих полицейских, что также будет способствовать его позитивному имиджу.

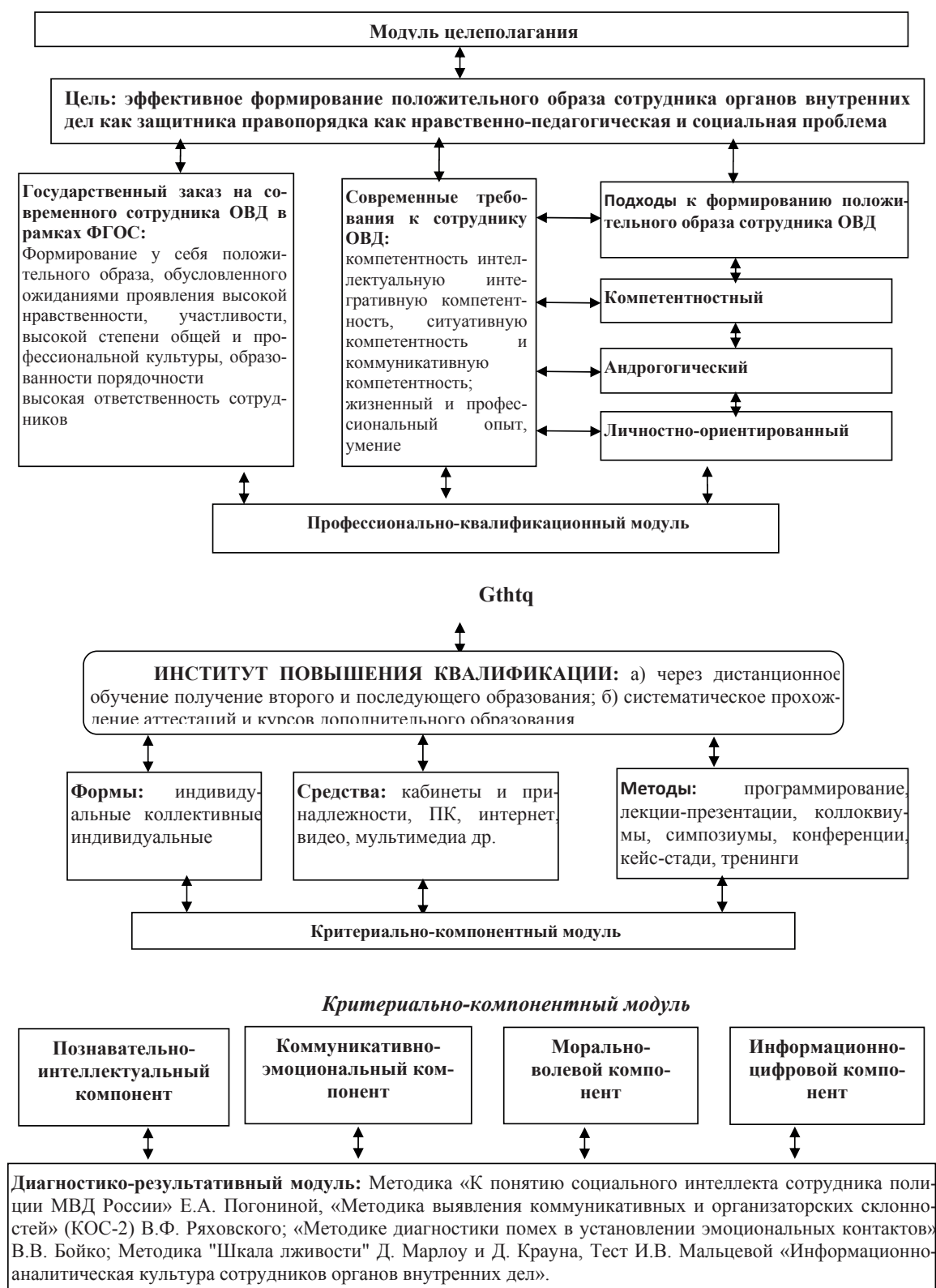


Рис. 1. Модель процесса формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации.

Метод моделирования идентифицируется учеными с *приёмом аналогии*, поскольку он предполагает презентацию сходства воображаемого и реального объекта в педагогическом исследовании. Другими словами, используя моделирование, мы предлагаем с помощью рисунка или схемы представить далее тот процесс формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел, который предполагается сформировать на практике средствами системы повышения квалификации. «Модель – от латинского «modus, modulus», что означает «мера, образ, способ». [1, с. 55 – 59].

Итак, определив сущность и содержание метода моделирования формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации, мы приступили к её созданию, которая отображена на рис. 1.

Модуль целеполагания. Суть целеполагания формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка невозможно без добросовестного исполнения должностных обязанностей, без позитивных результатов в ежедневной службе, которые могут способствовать восстановлению доверия российских граждан.

Государственный заказ на современного сотрудника ОВД в рамках ФГОС ВО обусловлен Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. № 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности. Выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать следующими профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа специалитета: правотворческая деятельность, правоприменительная деятельность, экспертно-консультационная деятельность, правоохранительная деятельность и т.д.

Подходы к процессу формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации: компетентностный, андрогогический и личностно-ориентированный подход.

Профессионально-квалификационный модуль. Современная профессиональная подготовка будущих специалистов органов внутренних дел в вузах системы МВД отличается высоким качеством разнообразных образовательных программ и кадровым преподавательским составом.

Критериально-компонентный модуль:

Познавательная-интеллектуальная компетенция или качество современного полицейского – важные компоненты, являющиеся частью разработанных «Требований, предъявляемых кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел». Познавательная-интеллектуальная компетенция включает в себя субкомпоненты – социальный интеллект, гибкость мыслительных процессов, способность к анализу и обобщению информации; умение делать прогноз про-

фессиональным действиям; способность к реконструкции явлений по их косвенным признакам; творческое мышление; отсутствие эмоциональной деструкции; развитая интуиция. Полицейский должен так же уметь использовать в своей деятельности творческий подход при решении поставленных руководством профессиональных задач, применять методы анализа и синтеза.

К коммуникативно-эмоциональному компоненту мы отнесли такие качества полицейского как: уравновешенность и самообладание в конфликтных ситуациях, способность быть эмоционально устойчивым при принятии ответственных решений. Сюда же мы отнесли хорошее внимание личности полицейского и его наблюдательность, который работает в системе «человек-человек».

Морально-волевой компонент или морально-волевая устойчивость сотрудника внутренних дел рассматриваться нами как один из главнейших показателей его психологической готовности к профессиональной деятельности и важным компонентом формирования его положительного образа в глазах общественности.

Формирование информационно-цифрового компонента обусловлено существующим Федеральным законом РФ «Об оперативно-розыскной деятельности», в статье 10 сказано, что «информационное обеспечение и документирование оперативно-розыскной деятельности», которую осуществляют органы внутренних дел, могут и должны создавать и использовать новейшие информационные системы.

Диагностико-результативный модуль. Авторский Опросник «Кто такой хороший полицейский?»; Методика «К понятию социального интеллекта сотрудника полиции МВД России» Е.А. Погониной, Е.В. Коваленко, А.А. Белимовой; «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) В.Ф. Ряховского; «Методике диагностики помех в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко; Тест интерперсональной диагностики Т. Лири, Методика акцентуаций характера К. Леонгарда, Методика «Шкала лживости» Д. Марлоу и Д. Крауна, Методика «Как ты поступаешь в конфликтной ситуации?» К. Томаса; Тест Е.В. Гореловой «Моя информационная культура»; Тест И.В. Мальцевой «Информационно-аналитическая культура сотрудников органов внутренних дел».

Таким образом, разработанная и обоснованная методика моделирования процесса формирования положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка в системе повышения квалификации – цели, подходы, принципы, условия, методы, средства, технологии, критериально-компонентные характеристики положительного образа сотрудника, диагностические методики и результативность – позволили привести в образовательный процесс повышения квалификации интересы социума – заказчика, личностно-ориентированные цели обучаемых полицейских, субъектный опыт педагогов, обучающихся слушателей курсов, а также инновационные возможности образовательного пространства.

Библиографический список

1. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования. *Преподаватель XXI век*. 2013; 5: 55 – 59.

References

1. Zemlyanskaya E.N. Modelirovaniye kak metod pedagogicheskogo issledovaniya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2013; 5: 55 – 59.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 378

Tadtaeva A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Finance University under the Government of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tanzhela2005@yandex.ru

Isakova Yu.R., 4-year student, Finance and Economic Department, Finance University under the Government of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: yulashkaisakova@mail.ru

Gassieva N.K., Professor, Cand. of Sciences (Philology), Department of Russian Language, South-Ossetian State University n.a. A.A. Tibilov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ABOUT POSITIVE RESULT ACHIEVEMENTS IN FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' STUDENTS. The article is dedicated to the foreign-language competence development while training of the foreign language in non-linguistic higher educational institutions. Theoretical and methodical justifications of this reception in the context of the specific educational objectives solution are considered. The levels, methodical receptions covering the whole educational process taking into account its components are investigated. Three stages in the development of speech activity system taking into consideration the intersubject connections of the communications participating in the students' foreign-language competence formation are conditionally allocated. The conditions of increase in intensity through development results of the foreign-language competence system and a condition of pedagogical interaction are considered. The foreign-language competence potential in achievement with positive result when training students from higher educational institutions in a foreign language is revealed; a number of methodical recommendations for the purpose of the increase in foreign language lesson efficiency in non-linguistic higher educational institutions are offered.

Key words: foreign language competence, system-and-valuable new growth, methodical receptions, communicative competence, speech activity, pragmatics, systemacity of foreign-language knowledge and abilities.

A.B. Tadtaeva, канд. пед. наук, доц. каф. «Общественные науки», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Владикавказский филиал), E-mail: tanzhela2005@yandex.ru

Ю.Р. Исакова, студентка 4 курса финансово-экономического факультета, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Владикавказский филиал), E-mail: yulashkaisakova@mail.ru

Н.К. Гассиева, канд. филол. наук, проф. каф. русского языка, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилоева, г. Владикавказ, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

О ДОСТИЖЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена развитию иноязычной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Рассмотрены теоретические и методические обоснования данного приема в контексте решения конкретных образовательных задач. Исследованы уровни, методические приемы, охватывающие весь образовательный процесс с учетом его составляющих. Условно выделены три этапа в развитии системы речевой деятельности с учетом межпредметных связей, участвующих в формировании иноязычной компетенции студентов. Рассмотрены условия повышения интенсивности через результаты развития системы иноязычной компетенции и условия педагогического взаимодействия; выявлен потенциал иноязычной компетенции в достижении положительного результата при обучении студентов высших учебных заведений иностранному языку, предложен ряд методических рекомендаций с целью повышения эффективности урока иностранного языка в неязыковых вузах.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, системно-ценностное новообразование, методические приемы, коммуникативная компетентность, речевая деятельность, прагматика, системность иноязычных знаний и умений.

One of the conditions for the successful realization of foreign language competence development is a methodical process ensuring foreign-language competence. The backbone kernel of the foreign-language competences development is the student's identity in variety of his or her valuable relation manifestations.

Foreign-language competence of the university students is the system of valuable new growth which synthesizes professional, foreign language knowledge and skills; valuable relations, self-determination and ability of a personality to organize educational activity; to operate it from the purpose statement; the choice of ways to learn and to control the knowledge up to the assessment of the received result [1].

By the time of entering the university the elementary level of foreign language competence is considerably created. Therefore, the training period in the higher education institution is considered as the most important stage in the student's life. It is the time for the cognitive development of foreign language potential, valuable self-determination, self-updating, preparation for professional activity and independent private life. The pedagogical task consists of helping the student to find that individual sense in the education, which will allow him to self realize [2]. The understanding is treated as "a sense formation", and it makes knowledge a real knowledge, comparing it with the personality's spiritual experience, not allowing it to become an intellectual ballast. The personal sense search can lead the personality to obtaining the valid humanitarian knowledge.

They allocate the following methodical receptions for the successful development of students' language competence: integrity; systemacy of foreign language knowledge and abilities; integration of the educational subjects; intensity; communicativeness and pragmatism; achievement of emotional and valuable "teacher-student" relationship; autonomy.

Methodical receptions cover all educational process together with their components (with contents, forms, tutorials and means of extracurricular activity). Let's consider the allocated methodical receptions [3].

The integrity. In this methodical reception the main components are the connections between different types of foreign language speech activity and various stages, levels of formation and development of foreign language competence system. In the course of foreign languages training an important point is not only the division of speech activity types (on speaking, letter-writing, audition, reading), but also subspecies and forms of speech activity.

Speech activity is a difficult phenomenon combining psychological, physiological, intellectual aspects of the personal development. A foreign language speech activity is a difficult and peculiar phenomenon which is based on the principles of matching, comparison and the process of native and foreign language interference. The complexity of activity speech consists of hierarchy in structural elements which set the form system. Systemacy, as the fundamental characteristic of foreign language speech activity is provided with the updating of the complete function [4].

Integrity as the unity of types, forms in foreign language speech activity and personal aspect of training taking into account the system of the valuable relations, is implemented through the formation of an active personal position, development of creative potential, ability to make independent decisions, to design and operate foreign language activity in educational process [5].

Practical realization of the integrity is possible in our experience through the creation of specific pedagogical conditions:

- autonomisms ("autonomy of the student", learner autonomy);
- a complex supply of the foreign language material aimed to the development of all types and forms of speech activity [6].

As it has been told earlier, integrity is defined not only as a communication between types of speech activity but also as various stages and levels in the system of formation and development. So we will allocate conditionally three stages in the development of such a system: fact-finding (familiarization); forming; finishing [7].

The stages allocated by us testify about such interconnected characteristics as stability (on a formation phase) and variability (on a development phase). The reflection of this integrity in its three stages feature of the foreign language competence development system in the educational process assumes that the central, main part of the general whole, being a core of all mechanism of foreign language competence development goes through the curricula on specialties and the educational programs [8].

The integrity of the foreign language competence development system is connected with the content of education, its structure and the organization if horizontal integrity reflects quantitative changes, then vertical is connected with high quality changes. Quantitative and quality crossing indicators testify the integrity of the students' foreign language competence development system. The violation of integrity attracts complication, instability, interruption in the foreign language competence development. The integrity of the foreign language competence development system is based on systemacy of foreign language knowledge and abilities.

Systemacy of foreign language knowledge and abilities. The pedagogical task consists of "achieving such a system of activity and its organization which provides real impact on the trainee's restructuring internal activity".

The first stage of the foreign language competence development is characterized with the subject-oriented knowledge violation system and formation of subject and concrete foreign language abilities in different types of speech activity: reading, speaking, audition, and writing. At the first stage it is necessary to create specific pedagogical conditions for the formation of the foreign language knowledge system which is thematically connected with the daily communication of students. The form of speech activity is preferably used in the form of dialogues created during the educational communication.

Beside a dialogical form of speech activity at the first stage it is expedient to enter the monological text the material focused on the professional scope in whole, and then the scope of daily communication. The supply of grammatical material is recommended within functional approach which discloses communicative aspect of use of the grammatical phenomena in full [9].

The first stage is characterized by the initial level of the valuable relations formation. The problem of this stage consists of the valuable relations formation system of the student to socially important values. At the first stage of development the general education, all-technical texts containing the dialogical and monological speech are offered to students. These texts are focused on such valuable concepts as "science", "equipment", "education", etc.

The second stage in the foreign language competence development system is based on the inclinations created at the first stage in all types of speech activity. This stage assumes further formation of a speech and grammatical minimum due to change of character of text material. This stage is characterized by new basic selection of foreign language material. Texts are preferred of special character taken from journal articles, specialized literature, reference books. Such material stimulates interest of the personality in cognitive activity and induces the student to development of the valuable relation to foreign language information.

The third, final stage is the main part of the competence. This stage assumes the high level of synthesis of foreign language and professional special knowledge and is characterized by wide use of the special not adapted literature.

The integration as methodical reception of the foreign language competence development system is implemented during the final stage in development of the studied phenomenon. So at the third stage the following list of creative and projective actions is the result of the foreign language competence development system: protection of the papers, competitive specialty works in the foreign language and the presentation of scientific reports.

The intensity. The problem of the educational process intensification is one of the most urgent in modern psychological, pedagogical and methodical literature. As a rule, it is defined by such concepts as a compression, compactness, saturation. In our research intensity of the foreign language course is understood as a measure of its assignment by students and updating as a way of expression their own thoughts.

The intensity assumes not only the increase in hours of the educational and self-study work but the results of the foreign language competence development system.

The increase in the intensity depends on several conditions:

1. The creation of the artificial environment due to the introduction of new information technologies, and also the use of interaction with teachers who are native speakers of the foreign language;
2. The content of the foreign-language material used in the educational and upbringing purposes;

3. The system of the personal valuable relations to the socially important values.

The creation of the pedagogical interaction "the teacher – the student", i.e. an educational dialogue is an important pedagogical condition of ensuring progressive foreign language competence in activity. In pedagogical researches educational dialogue is understood as a point of view in the context of dialogue participants as a subject of the dialogue. An educational dialogue is considered to be not only "a fragment of pedagogical reality, but also an event, cohabitation" ... of the individuals in the personality's horizon [1]. The teacher has to form the relationship with the trainees on the basis of respect, sympathy. This condition is an indicator in stimulation of urgent foreign-language requirements. In this process the student is considered to be the main thing, the subject in the course of training.

The objects of real foreign language reality which make a basis of linguistic education are presented in practice of training in foreign languages by texts. The leading signs of the educational text defined through a social-and-cultural context are of the humanitarian orientation [2].

Pedagogically adapted text is focused on the merge of an explanation and understanding that assumes the belonging of individuals to one social-and-cultural environment and existence of the joint experience, knowledge and language representations. Training by means of the educational text and within the educational dialogue creates prerequisites to development of the student's identity expanding his opportunities in understanding of the values which are settling down in the sphere of foreign-language reality, foreign language culture.

The autonomy. The formation of emotional and valuable interaction "the teacher-the student" mediates the atmosphere of creativity, self-expression, self-updating of the teacher and the student's identity of. The methodical reception of the autonomy which is realized in the practice of foreign languages acquisition provides possibilities for self-updating and self-expression of the trainee's identity. Practical realization of the autonomy is expressed in the creation of the pedagogical conditions in educational and non-learning work promoting development of the personality's responsibility for the expected result in a foreign language speech activity [4].

The creation of the pedagogical conditions providing self-updating of the personality with the means of the foreign language in our experience becomes possible in dialogical model of education which is in many respects focused on development of the personality's autonomy. The dialogical model of education allows to develop the system of the students' foreign language competence from a dialogue position in concrete and broad understanding. In the general understanding dialogue is treated by us as a way of giving and perception of the foreign language

material transformed under the influence of "the teacher and the student" valuable relations system [3].

The communicativeness and pragmatics. A personal object of the foreign languages training for non-linguistic specialties causes the use of methodical reception on communicativeness and pragmatics in the organization of the educational process focused on the foreign language competence development system. We consider communicativeness according to three levels of communication. The first level is connected with observance of syntactic rules. The second level determines expression accuracy by certain symbols of desirable value. The third causes efficiency of influence of the message on behavior of the interlocutor in the desirable course. This level is connected with pragmatics.

The main pedagogical objective at the realization of methodical reception on communicativeness and pragmatics in the organization of educational process is the creation of pedagogical conditions in the educational and non-learning sphere for valuable reconsideration of foreign language regional geographic material by the trainee's identity. To organize the forms of the educational process in aspect of realization on communicativeness and pragmatics as methodical reception of the foreign language competence development, the program offers:

- carrying out an educational classroom lecture and practical training on disciplines "Regional Geography and Economics", "Cross-cultural Communications";
- holding the non-linguistic actions connected with the students' cultural competence development in the aspect of learning foreign languages;
- the organization of the contests on the best illustrations, objects of art creativity to literature, foreign language printed works, to national holidays;
- the organization of thematic occupations, what devoted to creativity or the poet, the artist, the writer or activity of the outstanding historian, the philosopher, the scientist, the politician of the foreign language country;
- the usage of the information means on the global Internet connected with culture, history, policy of the country (countries) with use of foreign language information on the websites concerning foreign libraries, museums, universities, etc.

The communicativeness and pragmatics designate practical aspects of students' foreign language competence development in the context of dialogical educational model. The formation of foreign language cognitive potential by the language knowledge system is carried out by the personality's familiarizing with the knowledge of a communicative and pragmatical orientation in language units.

Thus, the methodical receptions listed above are also favorable conditions under which there is foreign language training held. They lead students to the main achievement of the objective: the foreign language competence development.

Библиографический список

1. Зангиева З.Н., Тадтаева А.В., Зангиев И.Э. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции делового человека. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 8-2: 307 – 311.
2. Тадтаева А.В. Role-playing games usage in the course of "Business English" for students of non-linguistic higher educational establishments. *Modern European Researches*. 2015; 4: 104–116.
3. Бигаева Э.С., Тадтаева А.В., Зангиева З.Н. К вопросу о развитии иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей вузов. *Вестник СОГУ*. 2017; 4: 83 – 88.
4. Тадтаева А.В. *Формирование педагогической компетентности у студентов – будущих учителей иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Северо-Осетинский государственный университет им К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2010.
5. Тадтаева А.В., Бигаева Э.С. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. *Гуманитарные и социальные науки*. 2014; 3: 186 – 190.
6. Тадтаева А.В., Бигаева Э.С. Ролевая игра как средство совершенствования профессионально-ориентированных умений студентов. *Гуманитарные и социальные науки*. 2016; 3: 195 – 202.
7. Тадтаева А.В., Зангиева З.Н., Цирихова С.А. National and cultural specific character of the verbal communication. *Гуманитарные и социальные науки*. 2015; 2: 78 – 86.
8. Бигаева Э.С., Тадтаева А.В. Лингвокультурологические факторы в эпоху глобализации. *Гуманитарные и социальные науки*. 2016; 2: 131 – 137.
9. Тадтаева А.В. Practical techniques for teaching students conversational English in the financial university. *Актуальные проблемы современной науки: теория и практика*. Материалы I международной заочной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Зангиева З.Н. 2013: 408 – 412.

References

1. Zangieva Z.N., Tadtayeva A.V., Zangiev I.E. Formation of foreign-language communicative competence of the businessman // *Modern high technologies*. 2016. No. 8-2. – P. 307 – 311.
2. Tadtayeva A. Role-playing games usage in the course of "Business English" for students of non-linguistic higher educational establishments // *Modern European Researches*. 2015. No. 4. – P. 104 – 116.
3. Bigaeva E.S., Tadtayeva A.V., Zangieva Z.N. To the problem of foreign language communicative competence development of the university students of non-linguistic specialties // *Bulletin of North-Ossetian state university after K.L. Khetagurov*. 2017. No. 4. – P. 83 – 87.
4. Tadtayeva A.V. Formation of pedagogical competence of students – future teachers of a foreign language: research work on pedagog. sciences: 13.00.08: Tadtayeva Anjelica Vasilyevna was protected 21.05.10/. – Vladikavkaz, 2010. – 176 p.
5. Tadtayeva A.V., Bigaeva E.S. Urgent problems of cross-cultural communication // *Humanitarian and social sciences*. 2014. No. 3. – P. 186 – 190.
6. Tadtayeva A.V., Bigaeva E.S. Role-playing game as means of improvement of the professional focused abilities of students // *Humanitarian and social sciences*. 2016. No. 3. – P. 195 – 202.
7. Tadtayeva A.V., Zangieva Z.N., Tsirikhova S.A. of National and cultural specific character of the verbal communication // *Humanitarian and social sciences*. 2015. No. 2. – P. 78 – 86.
8. Bigaeva E.S., Tadtayeva A.V. Linguistic-and-culturological factors at a globalization era // *Humanitarian and social sciences*. 2016. No. 2. – P. 131 – 137.
9. Tadtayeva A. Practical techniques for teaching students conversational English in the financial university // In the collection: *Urgent problems of modern science: theory and practice*. Materials I of the international correspondence scientific and practical conference. Editor-in-chief: Zangieva Z. N. 2013. – P. 408 – 412.

Статья поступила в редакцию 19.12.18

УДК 378.14.015.62

Tarhanova A.M., senior teacher, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia),
E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru

Kazakov R.H., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: kazakovrh@yandex.ru

LECTURE COURSE AND PRACTICAL COURSE ON PROBLEM SOLVING AS SOURCES AND FACTORS OF ORGANIZATION AND SELF-ORGANIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The article considers a methodological issue of organizing of student's independent cognitive activity studying the contents of physical theories in the course of general physics at a technical university. The organization and assessment of the success of independent work are based on the methodological purposes of B. Bloom's cognitive field of taxonomy. Description of the state and cause-effect relations of the evolution of the physical system state is the ultimate goal of any physical theory. In this context, based on the organization of the content of independent work, the conceptual concept of the physical system state, the formation of knowledge of the epistemological structure and logical connections of the structural elements of the theory are adopted. The research also gives examples of the use of such approach in a lecture course and practical work on problem solving as system-forming sources and factors of organizing independent student work.

Key words: organization of independent work in course of general physics, B. Bloom's taxonomy, concept of physical system state, epistemological structure of physical theories.

A.M. Тарханова, ст. преп. каф. физики, методов контроля и диагностики, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень,

E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru

Р.Х. Казаков, д-р пед. наук, проф. каф. физики, методов контроля и диагностики, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень,

E-mail: kazakovrh@yandex.ru

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС И ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ КАК ИСТОЧНИКИ И ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается методическая проблема организации самостоятельной познавательной деятельности студента при изучении содержания физических теорий в курсе общей физики технического вуза. В основе организации и оценки успешности самостоятельной работы приняты методические цели когнитивной области таксономии Б. Блума. Описание состояния и причинно-следственных связей эволюции состояния физической системы и является конечной целью любой физической теории. В этой связи в основе организации содержания самостоятельной работы принято концептуальное понятие состояния физической системы, формирование знаний гносеологической структуры и логических связей структурных элементов теории. Приведены примеры реализации такого подхода в лекционном курсе и практикуме по решению задач как системообразующие источники и факторы организации самостоятельной работы студента.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы в курсе общей физики, таксономия Б. Блума, понятие состояния физической системы, гносеологическая структура физических теорий.

Под *источниками* организации и самоорганизации самостоятельной познавательной деятельности студента здесь понимаются объекты, содержание которых становятся содержанием познавательной деятельности (в статье – это изучаемые в курсе общей физики физические теории), под *факторами* – объекты и обстоятельства, влияющие на содержание самостоятельной познавательной деятельности студента.

Примем в качестве методической основы организации самостоятельной работы студента методические цели когнитивной области таксономии Б. Блума. Эти цели можно рассматривать как своего рода скелет *структурирования* содержания самостоятельной работы и как методический инструмент *оценки* успешности учебно-познавательной деятельности студента по курсу общей физики вуза. Напомним категории когнитивного процесса, выделенные Б. Блумом в их последовательной реализации: запоминание информации; понимание информации; применение знаний; анализ содержания знаний; самооценка (самоэкспертиза) знаний; обобщение знаний [напр. 1]. Предлагаем в качестве конкретных исходных *источников* организации самостоятельной работы студента по курсу общей физики вуза выбрать: концептуальное понятие состояния описываемого в теории фрагмента природы; системные свойства и гносеологическую структуру физических теорий как концептуальных системных объектов. Мотивационным фактором, обуславливающим и стимулирующим эффективную самостоятельную познавательную деятельность студента, является *профессиональная направленность* физико-математического образования инженерного вуза.

1. Физическая теория является концептуальной системой (системой научного знания), следовательно и должна изучаться как системный объект со всеми присущими ей системными свойствами и структурой. Ранее нами рассмотрены гносеологическая структура изучаемых в курсе общей физики фундаментальных физических теорий, компонентами которых являются эмпирическое основание, теоретическое ядро и дедуктивные следствия ядра, а также логические связи (взаимодействие) компонентов структуры [2, с. 61 – 65]. Важнейшей функцией, определяющей прагматическую и познавательную ценность физических теорий, является *предсказательная функция*, выражаемая через концептуальное понятие состояния и изменения состояния описываемого и изучаемого фрагмента физического мира (конкретной физической системы). Именно описание состояния и внутренних, экспериментально не наблюдаемых причинно-следственных связей в физической системе, определяющих эволюцию состояния этой системы и выражаемых дифференциальными уравнениями, и является конечной целью

физической теории. Собственно, данное обстоятельство и формирует устойчивый глобальный мотивационный фактор содержательной самостоятельной познавательной деятельности студента по изучению курса общей физики технического вуза, ибо инженерные изыскания во многом аналогичны деятельности познания физического мира [3, с. 47 – 50].

Итак, проблематика и содержание физических теорий выражается через концептуальное понятие состояния изучаемого фрагмента природы – теория описывает состояние и изменение состояния физической системы. Следовательно, в целях организации самостоятельной работы студента в лекционном курсе *внимание студента акцентируется* на концептуальном понятии состояния изучаемой физической системы, гносеологической структуре физических теорий и прагматической ценности предсказательной функции физической теории как мотивационного фактора.

Во-первых, в контексте понятия состояния формируется знание о классификации физических величин, к которым относятся: а) *параметры* физической системы – величины, характеризующие собственные свойства объектов физической системы. Примерами параметров являются инертная масса m , электрический заряд q , разного рода феноменологические коэффициенты – коэффициент трения μ , коэффициент теплопроводности χ и т. п.; б) *динамические переменные* состояние физической системы, которые могут изменяться в процессе эволюции физической системы, например, координаты (x, y, z) объектов, скорость объектов v , энергия системы W , электрическая напряженность E и магнитная индукция B электромагнитного поля и т. п. Различные динамические переменные связаны соотношениями связи, отражающими связи в физической системе. Например, кинетическая энергия определяется скоростью тела $W_k = 1/2mv^2$, связь электрического и магнитного полей движущегося заряда определяется соотношением $B = c^2 [v, E]$ и т. п. Состояние физической системы известно, если известны все динамические переменные системы (параметры в теории считаются заданными). Однако, вследствие существования связей между динамическими переменными, состояние системы задается минимальным набором динамических переменных, которые обычно называют *переменными состояния*. Например: состояние механической системы в данный момент времени задано, если известны координаты (x, y, z) и скорости v_i (импульсы $p_i = m_i v_i$) объектов механической системы; состояние электромагнитной системы задано, если известны напряженность E и индукция B электромагнитного поля. Заметим, что некоторые уравнения связи динамических переменных возводят в ранг уравнений состояния. Примером яв-

ляется уравнение состояния идеального газа – уравнение Менделеева-Клапейрона, в котором определяется связь температуры T и давления P газа, которые являются переменными состояниями термодинамической системы (объем газа V в этом уравнении играет роль границы термодинамической системы). В статических теориях (равновесной термодинамике, равновесной статистической физике) описываются равновесные (не эволюционирующие) состояния физической системы.

Во-вторых, в динамических теориях (классической механике, электродинамике, квантовой механике) раскрываются причинно-следственные связи, определяющие эволюцию состояния физической системы. Здесь изменение состояния, выражаемое через изменение переменных состояния во времени от начального состояния до конечного, формализуется соответствующими динамическими дифференциальными уравнениями эволюции физической системы (вторым законом Ньютона, уравнениями Максвелла, уравнением Шредингера, законами сохранения).

В-третьих, важнейшим источником (а также и фактором) организации самостоятельной работы студента является знание гносеологической структуры физических теорий. Знание структуры теории: а) формирует целостное восприятие содержания изучаемой физической теории как системного объекта, а не как набора разрозненных понятий, законов и утверждений; б) позволяет осознанно различать генезис эмпирических, фундаментальных теоретических законов и дедуктивных следствий фундаментальных законов, ориентироваться в соответствующих методах познания; в) позволяет определять место и логические связи физических понятий и законов в структуре теории и, тем самым, выявлять логические и содержательные связи этих понятий и законов.

Таким образом, знания гносеологической структуры физических теорий и содержания концептуального понятия состояния физической системы можно рассматривать как синтез элементов познавательной деятельности как вначале этой деятельности (в качестве «путеводителя» в познавательном процессе), так и на ее завершающем этапе (собственно как синтез познавательной деятельности).

Методическую проблему формирования знаний о понятии состояния и гносеологической структуры физических теорий (с целью содержательной организации самостоятельной работы студента) следует начинать решать уже на начальной стадии изучения курса общей физики, т.е. при изучении классической механики, которая рассматривается на первом курсе обучения. Дело в том, что, во-первых, классическая механика – предельно наглядная физическая теория. Во-вторых, в лекционном курсе классической механики *последовательно* обсуждаются эмпирические законы, фундаментальные законы механики и ряд дедуктивных следствий фундаментальных законов (элементы теории колебаний и волн, механика твердого тела, элементы гидродинамики и т. п. В-третьих, относительно просто выявляются логические связи понятий и законов механики. В дополнение заметим: при изучении классической механики предельно наглядно иллюстрируется вся гносеологическая цепочка познания от чувственно-конкретного (данные эксперимента) к эмпирически абстрактному (эмпирические закономерности), от них к теоретически-абстрактному (фундаментальные законы механики), далее – к теоретически-конкретному (дедуктивные следствия) и к практике. Таким образом, при изучении классической механики формируется содержательный алгоритм самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Этот алгоритм следует использовать при изучении и других физических теорий, рассматриваемых в курсе общей физики.

Впрочем, следует обратить внимание студентов-первокурсников на один важный методический фактор. Механические явления коварны именно своей предельной наглядностью. При изучении классической механики у студента могут возникнуть (часто и возникает!) ложное представление о самоочевидности законов механики. На самом деле эти законы обладают сложной смысловой структурой и генезисом. В частности, например: 1) утверждения теории содержат в себе, часто в неявном виде, более элементарные утверждения. Раскрытие содержания законов и означает выявление этих элементарных утверждений, тем самым определяет связь и иерархия понятий; 2) следует акцентировать внимание на генетическом различии *эмпирических законов* как научных экспериментальных фактов и *теоретических законов* как *теоретических гипотез*, описывающих эмпирически не наблюдаемые внутренние причинно-следственные связи в физической системе.

Рассмотрим более частные смысловые аспекты лекционного курса, организующие самостоятельную познавательную деятельность студента. Важным обстоятельством является акцентирование внимания на содержании понятий, которыми оперирует физическая теория. Опыт работы показывает, что в этом отношении весьма методически эффективным является анализ понятий, сформулированных не полно или не точно, или же усеченно. Например, в определении равномерного прямолинейного движения как движения, при котором материальная точка совершает одинаковые перемещения за равные промежутки времени, пропущено слово «любые» – ...за *любые* равные промежутки времени. Часто в физике используются выражения, которое вроде бы понятно и не вызывает сомнений. Примером является выражение: на тело A действует сила F . На самом деле это устоявшееся выражение является усеченным, которое в буквальном прочтении просто бессодержательно, ибо на тело не может действовать физическая величина, называемая силой F . На данное тело действует другое тело как

источник взаимодействия, а не физическая величина. Полное выражение гласит: на тело A действует другое тело B с силой F . Весьма важно обращать внимание студента на модельный характер физических теорий, ибо все эти теории оперируют модельными объектами – материальной точкой, абсолютно твердым телом, идеальным газом, черным телом, монохроматическим излучением и т. п. Умение оценивать модельные объекты и уравнений движения при анализе соответствующих эмпирических фактов является существенным условием понимания содержания физической теории.

Следует акцентировать внимание студента на необходимости при самостоятельном (домашнем) изучении содержания законов физики тщательно анализировать генезис и связь понятий, присутствующих в формулировках физических законов, выявлять содержательные аналогии в различных законах физики. Приведем примеры: 1) утверждение первого закона Ньютона о существовании инерциальных систем отсчета (ИСО) оперирует понятиями об изолированных и инерциальных системах отсчета, причём анализ экспериментальных оснований закона сопровождается мысленной аппроксимацией реальных систем отсчета на идеально изолированные системы. В этой связи законы Ньютона (как и другие фундаментальные законы физических теорий) являются теоретическими гипотезами, проверка которых осуществляется всей совокупностью практической деятельности (практикой) человека. В частности, в практике выявляются границы применимости утверждений теории; 2) первое начало термодинамики оперирует одним из функций состояния термодинамической системы (здесь – внутренняя энергия U) и способами изменения этой функции состояния (здесь – работа A и теплота Q) и выражается уравнением $dQ = dU + \delta A$. Студенту необходимо уяснить различие в содержании операторов δ (порция) и d (дифференциал, т.е. приращение). Теплота и работа – функции процессов в термодинамической системе и не являются полными дифференциалами; внутренняя энергия – функция (характеристика) состояния и является полным дифференциалом; 3) весьма полезны в познавательной практике акцентирование внимания студента на аналогиях в различных законах. Например, законы Кулона и Био-Савара-Лапласа являются законами обратного квадрата. Различия этих законов отражается, например, в теоремах Гаусса для электростатического и магнитного полей.

По завершении чтения относительно самостоятельных разделов курса полезно (в целях организации домашней работы) выписать ключевые понятия и набор элементарных вопросов по теме. Приведем примеры вопросов из разных тем курса общей физики: «В чем различие в понятиях путь и перемещение?»; «В чем выражается аналогия в формулах для фазовой скорости звука в газах, твердом теле и скорости распространения колебаний в струне?»; «Как на экране будет изменяться дифракционная картина при разных постоянных дифракционной решетки и почему?»; «К какой категории физических законов – эмпирических или теоретических – относится закон смещения Вина и почему?» и т. п.

Запоминание, понимание, применение и анализ содержания физических понятий и законов как категорий когнитивного процесса таксономии Б. Блума функционируют в учебно-познавательном процессе в диалектическом единстве и взаимосвязи – без понимания, анализа и применения нет знаний. С позиции методической цели развития теоретического мышления здесь приоритетным являются понимание, применение и анализ содержания теории, что и формируют содержательные знания теории. Разумеется, информационно-рецептурный аспект лекционного курса не должен, да и не может быть исключен из содержания лекции по курсу общей физики. Однако понятийный аппарат курса, логические связи утверждений теории, особенности методов познания эмпирических и теоретических законов требует тщательного анализа как в лекционном курсе, так и в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, на что и следует ориентировать учащихся. Анализ и оценку учебных заданий по самостоятельной работе над лекционным курсом удобнее выносить на семинарские занятия после прочтения тех или иных разделов курса. Отметим, если в учебном плане курса отсутствуют семинарские занятия, то на семинары в семестре можно выделить один-два занятия из часов на практикум по решению задач. В завершение семинара необходимо провести анализ ошибок, доброжелательную критику убедительности аргументации при раскрытии содержания темы семинара, обратить внимание на проблемы грамотности (если таковые есть) речи студента. Приведем примеры тем семинарских занятий из разных разделов курса общей физики: «Законы Ньютона и законы сохранения как основа теории механических колебаний и волн», «Производство и поток энтропии в термодинамической системе», «Волновая оптика в контроле и диагностике качества изделий», «Принцип неопределенности Гейзенберга как средство оценки результата квантовых процессов» и т. п. В целях эффективности содержания задания к семинару необходимо снабжать ориентирующими вопросами и оценочными задачами. Поиск литературного материала к семинару полезно предложить студентам произвести самостоятельно. Методически важным компонентом семинара является *оценка* и *ценность* приобретенных знаний: 1) о месте рассматриваемого темы семинара в структуре физической теории (теорий); 2) содержании физики рассмотренной темы; 3) экспериментальных оснований теории вопроса семинара и особенностей экспериментальной установки (установок); 4) используемых эмпирических и теоретических модельных объектов и др. В частности, например, в вопросе о месте приведенных выше тем семинара в гносеологической структуре физической теории (теорий) имеем: теория механических колебаний и волн являются дедуктивными следствиями фундаментальных законов классической механики; вол-

новая оптика – дедуктивные следствия электродинамики; принцип неопределенности Гейзенберга – следствие корпускулярно-волновых свойств микрочастиц и вероятностного характера измеряемых сопряженных динамических переменных. Впрочем следует подчеркнуть, что вряд ли в курсе общей физики методически целесообразно чрезмерное теоретизирование, ибо информационно-рецептурный аспект лекционного курса и семинарских занятиях имеет самостоятельную профессиональную направленность и ценность для будущего инженера.

2. Практикум по решению задач и лекционный курс содержательно взаимосвязаны. В определенном смысле лекция также представляет собой решение задачи – задачи по выявлению сущностного содержания описываемого явления. Чтобы научиться решать задачи – надо их решать, и это правильно, ибо опыт познания формируется только в деятельности. Проблема профессиональной направленности задач как дедуктивных следствий физических теорий нами рассмотрены в [3, с. 47 – 50]. Общая физика читается на младших курсах технического вуза и, в этой связи, в целях организации самостоятельной работы целесообразно довести до учащихся *общий алгоритм решения задач*. Этот алгоритм детерминирован тем обстоятельством, что результат решения задачи является примером дедуктивного следствия фундаментальных законов физических теорий. Решение задачи содержит следующую последовательность этапов своей реализации: 1) анализ причинно-следственных связей в рассматриваемой физической системе; 2) составление соответствующей замкнутой системы фундаментальных уравнений физической теории (теорий), описывающих состояние и изменение состояния физической системы с учетом конкретных особенностей физической системы и внешних условий (в оценочных задачах предварительно выбираются разумные оценочные данные рассматриваемой физической системы); 3) математический этап (собственно формальная дедукция) – решение системы уравнений; 4) анализ и обобщение полученных результатов решения. Простой пример: динамика движения тела по наклонной плоскости в инерциальной системе отсчета описывается 2-ым и 3-им законами Ньютона, законом независимости взаимодействий и законом силы трения скольжения. Решение этих уравнений определяет ускорение тела на наклонной плоскости. В решении задачи непосредственно отражается часть гносеологической цепочки познания от теоретически-абстрактного (здесь фундаментальные законы динамики) к теоретически-конкретному (результат решения). Заметим, в лабораторном практикуме используются практически все методы познания и отражается (и иллюстрируется!) вся гносеологическая цепочка от чувственно-конкретного к эмпирически-абстрактному, от них к теоретически-абстрактному, далее – к теоретически-конкретному и к практике.

Библиографический список

1. Available at: <https://4brain.ru/blog>
2. Казаков Р.Х. Концепция состояния физической системы как фактор формирования системного курса общей физики. *Мир науки, культуры и образования*. 2015; 2 (51).
3. Казаков Р.Х., Муратов К.Р. Профессиональная направленность физических задач как дедуктивных следствий фундаментальных физических теорий. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 6 (67).

References

1. Available at: <https://4brain.ru/blog>
2. Kazakov R.H. Konceptiya sostoyaniya fizicheskoy sistemy kak faktor formirovaniya sistemnogo kursa obshchej fiziki. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
3. Kazakov R.H., Muratov K.R. Professional'naya napravlennoost' fizicheskikh zadach kak deduktivnykh sledstviy fundamental'nykh fizicheskikh teorii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 6 (67).

Статья поступила в редакцию 24.01.19

УДК 371

Tetina S.V., senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: svtetina@mail.ru

THE POSSIBILITY OF SUBJECT OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN THE DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING. The relevance of the article is due to the insufficient knowledge of the problem of the development of divergent thinking of students by means of the subject Olympiad. The aim of the article is to reveal the possibilities of the subject Olympiad of schoolchildren in the development of divergent thinking. The various directions in the understanding and interpretation of the concept of "subject Olympiad" by domestic scientists are considered. The functions of the subject Olympiad of schoolchildren are identified and classified. The author clarifies the definition of the concept of "subject Olympiad". The article reveals the basics of the "possibilities of the subject Olympiad of schoolchildren", which consists in solving "incorrect" tasks that promote the development of divergent thinking. Criteria for tracking the development of divergent thinking are proposed. A brief analysis of empirical experience is presented.

Key words: subject Olympiad of schoolchildren, functions of Olympiad, development of divergent thinking, criteria for development of divergent thinking.

С.В. Тетина, ст. преп. каф. языкового и литературного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, E-mail: svtetina@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИТИИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ

Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью проблемы развития дивергентного мышления учащихся средствами предметной олимпиады. Целью статьи является раскрытие возможностей предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления. Рассмотрены различные направления в понимании и интерпретации понятия «предметная олимпиада» отечественными учёными. Выявлены и классифицированы функции

предметной олимпиады школьников. Автором уточнено определение понятия «предметная олимпиада». В статье раскрыта сущность «возможностей предметной олимпиады школьников», заключающаяся в решении «некорректных» задач, способствующих развитию дивергентного мышления. Предложены критерии отслеживания развития дивергентного мышления. Представлен краткий анализ эмпирического опыта.

Ключевые слова: предметная олимпиада школьников, функции предметной олимпиады, развитие дивергентного мышления, критерии развития дивергентного мышления.

В современной образовательной практике предметные олимпиады школьников становятся традиционным явлением. И это вполне объяснимо, ведь современный ритм жизни направил посыл школе – подготовить творчески развитую, самостоятельную в принятии решений и конкурентоспособную личность. А это возможно, если развивать дивергентное мышление, при этом, используя в качестве педагогического средства возможности предметной олимпиады школьников.

В основном в научной литературе встречается понятие «предметная олимпиада». В официальных документах используется понятие «предметная олимпиада как интеллектуальное соревнование учащихся в определённой научной области» [1; 2] и даже как «интеллектуальные испытания» [3]. В толковых словарях даётся значение слова «олимпиада» как (состязание) соревнование по предметам. Однако в научных кругах встречаются и другие формулировки, такие как «ученическая олимпиада» [4], «многопредметная образовательная олимпиада» [5], «эвристическая олимпиада» [6], «профильная олимпиада», «рейтинговая олимпиада» [7] и др. В последние годы получили своё признание и различные олимпиады инновационного характера, такие как sms-олимпиады [8]. Отличительной особенностью которых, является отсутствие заранее определённых ответов, что позволяет потенциальным участникам проявить свою креативность в обоснованности предлагаемых решений. С появлением интернет технологий в образовательном пространстве появились заочные формы проведения олимпиад [9]. Серьёзное внимание уделяется вовлечению учащихся в олимпиадное движение. Этому способствует и практика проведения дистанционных олимпиад.

Несмотря на многообразие названий, все они определяются как интеллектуальные соревнования в конкретной образовательной области. Однако в научной литературе нет единого представления о предметной олимпиаде школьников. Более того, в последнее время всё чаще встречается термин «олимпиадное движение», который используется для определения общих задач организации и проведения предметных олимпиад. А.И. Попов предлагает понимать под олимпиадным движением целостную систему, состоящую из ряда компонентов, таких как форма реализации интеллектуальной активности; проектирование образовательной траектории в единой олимпиадной среде; высокий уровень конкуренции; совместная деятельность для обмена знаниями, самообразование [10] и др.

Многие учёные отмечают, что предметная олимпиада школьников стимулирует интеллектуальную деятельность в различных направлениях научного знания [11], направлена на активацию научной деятельности [12] и т. п. В ходе интеллектуальных соревнований школьникам предоставляется возможность продемонстрировать фактические знания в нестандартных условиях.

На основе анализа научных источников уточняем, что предметная олимпиада – вид интеллектуального соревнования по определённым общеобразовательным предметам, способствующего выявлению умений школьников при решении теоретических и прикладных задач применять фактические предметные знания в новых и нестандартных условиях.

В российском образовательном пространстве сформировалась и активно функционирует предметная олимпиада, опираясь на следующие принципы организации и проведения подобного рода мероприятий. К таким принципам предметной олимпиады относятся: обучающий характер, направленность на будущую профессию, единство теории и практики в заданиях, уравнивая сложность заданий [13] и др. Основным принципом, на наш взгляд, остаётся принцип добровольности, т.е. учащиеся по желанию принимают участие в предметных олимпиадах.

Особое место в научной литературе уделяется функциям предметных олимпиад. Функция «выявление сильнейших», например, доминирует в современных предметных олимпиадах. Соответственно, в практике организации и проведения предметных олимпиад стало больше соревновательной деятельности, а не личностного развития.

Следующая функция связана с единым образовательным пространством, задачей которой является выявление лучших, с целью зачисления их в высшую школу [14]. В этом случае на авансцену выходят региональные олимпиады, очевидной целью которых является привлечение «лучших» в местные учебные заведения средне специального и высшего образования. Здесь уместно упомянуть и об ещё одной функции как социально-педагогическая, которая ориентирована на вовлечение победителей и призёров в работу со школьниками, при этом «бывшие» участники остаются в олимпиадном движении, реализуя принцип «преемственности поколений». Важное место в системе функций предметных олимпиад отводится функции «личностной самореализации» как для обучающихся, так и для их преподавателей (тьюторов), демонстрирующих эффективный опыт подготовки участников предметных олимпиад. Вполне очевидно, что функция самореализации и саморазвития личности актуализирует желание учащихся к соревновательной деятельности и предоставляет им возможность самовыразиться через предметную олимпиаду. К выше обозначенным функциям добавим и психолого-педагогическую функцию предметной олимпиады. Школьники объективно оце-

нивают свои возможности в соревновательных контекстах, при наличии мотивации к будущей профессиональной деятельности и желанием заниматься творческой и научно-познавательной деятельностью.

Невозможно не акцентировать внимание и на социальную функцию отдельно, которая вовлекает школьников в олимпиадное движение и вызывает у них интерес к научной деятельности [15]. Многие учёные поддерживают научное творчество участников, но при этом указывают на приоритетную роль участия в предметных олимпиадах не только ориентируясь на достижение победных результатов, но и ради самого процесса интеллектуального соревнования [16]. Следует обратить внимание на коммуникативную функцию, столь необходимую участникам олимпиад, вовлечённых в интенсивное общение, что в свою очередь, является необходимым условием подготовки школьников к общественной жизни [7].

В связи с инновациями в системе общего образования неизбежно меняются и функции предметных олимпиад. Они в большей степени стали социально-педагогическими. Выявление одарённых учащихся с высоким учебно-познавательным потенциалом и мотиваций к научной деятельности всегда имело место быть в положениях о предметных олимпиадах. Однако в последние годы стала преобладать функция «выявления сильнейших», что говорит о том, что соревновательная активность превалирует. Следовательно, ослабевает познавательная и научная функции, которые, на наш взгляд, являются ведущими в современном образовательном пространстве.

Неоспоримым фактом является то, что процесс интеграции предметов обусловил появление метапредметных (межпредметных) олимпиад, задачей которых, является умение решать задания, выходящие за рамки одного предмета. Метапредметные олимпиады предоставляют возможность учащимся решать проблемы, основываясь на знаниях двух и более научных областей. В этой связи требуются личности, способные решать метапредметные, неординарные задачи. Вполне очевидно, что современному школьнику понадобятся умения быстро получать информацию, перерабатывать, находить новые логические связи, анализировать и т.п. Отсюда следует, что учащимся потребуются мыслить по-иному. В решение неординарных задач, порой на стыке разных предметных областей необходимо проявить творческий подход и креативность. Креативность в этом случае понимается не только как способность к творчеству, но и как способность к преобразованию знаний.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, предусматриваются достижения личностных, метапредметных и предметных результатов в образовательном процессе. Для достижения, поставленных государством целей, необходимо, на наш взгляд, развивать дивергентное мышление. В рамках данной статьи дадим краткое определение феномену «развитие». В словарях представлены следующие определения термина «развитие»: «процесс перехода из одного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему» [17, с. 572] и «приобретение новых качеств, освоение новых ролей и функций индивидом» [18, с. 51]. Продуктивному развитию дивергентного мышления способствуют специальные условия и средства. В научной педагогической литературе находим этому подтверждения. Использование креативных игр в качестве средства развития дивергентного мышления детей старшего дошкольного возраста предлагает И.А. Майданик [19]. Для развития дивергентного мышления учащимся младшего школьного возраста А.А. Ленкова предлагает использовать технологию «ТРИЗ» [20] А.Н. Иванов, для детей этого же возраста, рассматривает специально разработанную систему заданий для развития дивергентного мышления [21]. Применение избыточных задач для развития дивергентного мышления показывает С.Н. Дегтярев [22].

Разумеется, в научной литературе встречаются и другие подходы к обеспечению процесса развития дивергентного мышления. Как правило, суть их сводится к воздействию на личность, при котором активизируются и беглость, и гибкость, и оригинальность мышления [23].

Опираясь, на теоретическую научную базу, нами была высказана идея развития дивергентного мышления старшеклассников в процессе предметных олимпиад. Ведущим видом деятельности в рамках предметных олимпиад предполагается решение разного рода задач.

Эмпирическим путём была доказана возможность развития дивергентного мышления старшеклассников в процессе подготовки к предметной олимпиаде по английскому языку. Участниками стали старшеклассники (9-11 классы) общеобразовательных организаций города Челябинска. Состав участников, принимавших участие в исследовании, варьировался и по возрасту (15-17 лет) и по гендерному признаку (девочки и юноши). Данные вариации участников эксперимента обусловлены особенностями олимпиады по английскому языку. Для эффективного отслеживания результата развития дивергентного мышления старшеклассников предложены следующие критерии: интеллектуально-смысловой, мотивационный и рефлексивно-деятельностный. Каждый критерий наделён уровневой интенсивностью: недостаточный, допустимый и высокий. Отслеживание уровня развития

дивергентного мышления велось по показателям: осведомлённость, когнитивная ценность, стремление к личностным результатам и др.

В исследовании приняли участие 60 старшеклассников (33 девушки и 27 юношей). Участники были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную). Количество участников в обеих группах было приблизительно одинаковым. Приняты специальные меры по предотвращению интерферирующего влияния. Внутренние условия и факторы оставались неизменными. Эксперимент проходил в несколько этапов. После каждого этапа проводилось обсуждение эмпирического материала, а также обсуждалась эффективность использования методики. В начале эксперимента уровень развития дивергентного мышления был приблизительно одинаковым у всех участников, но по завершению, отметим, что результат в экспериментальной группе был значительно выше и составил в среднем около 30%. Участники из контрольной группы не смогли достичь уровня участников из экспериментальной группы.

Данные эксперимента подтвердили нашу гипотезу о возможностях предметной олимпиады для развития дивергентного мышления. Доказательством этому служит тот факт, что участники эксперимента имели уровень развития

дивергентного мышления намного выше тех, кто не принял участие в эксперименте. Разработанная в ходе эксперимента методика, апробировалась в группах очно-заочной школы подготовки участников предметных олимпиад, а также в рамках учебно-тренировочных сборов потенциальных участников предметных олимпиад из Челябинской области перед различными этапами Всероссийской олимпиады школьников. Сравнительный анализ входных и итоговых срезов показал, что уровень развития дивергентного мышления значительно увеличился. Умение адекватного использования возможного арсенала методов и приёмов, позволяющих успешно работать с информацией и быстро предлагать правильные решения «некорректных» задач, позволяет нам уверенно заявить, что предметная олимпиада является тем педагогическим средством, которое способствует развитию дивергентного мышления. По результатам эксперимента были даны рекомендации педагогам Челябинской области по развитию дивергентного мышления старшеклассников средствами предметных олимпиад школьников. Апробация предложенной методики подтвердилась успехами участников эксперимента на разных этапах Всероссийской олимпиады школьников.

Библиографический список

- Белоконов И.А. *Особенности развития смысловой дивергенции слушателей в период получения дополнительной квалификации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2012.
- Вышнепольский В.И. *Методические основы подготовки и проведения олимпиад по графическим дисциплинам в высшей школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
- Кириков Б.С. *Педагогическая модель и методика интеллектуального испытания школьников на олимпиадах по физике*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Рязань, 2002.
- Корсунова О.Ю. *Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
- Огурь Л.Б. *Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
- Скрипкина Ю.В. *Развитие телекоммуникативных компетенций учащихся в системе дистанционных эвристических олимпиад*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
- Архипов В.П., Чопчиан С.А. Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников. *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права*. 2005; 4: 11 – 13.
- Ильинский С.В. Олимпиады школьников по географии: сущность, содержание, разнообразие. *Вестник ВятГУ*. 2011; 4-3: 80 – 84.
- Тюнькова И.А. Возможности и перспективы проведения межрегиональной олимпиады школьников «Географический Олимп». *Современные исследования социальных проблем*. 2016; 3-2 (59): 209 – 213.
- Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013; 5-2: 166 – 170.
- Архипов В.П., Чопчиан С.А. Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников. *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права*. 2005; 4: 11 – 13.
- Попова В.И., Кельсина А.С. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей. *Проблемы развития территории*. 2011; 3: 84 – 93.
- Боговявленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов-на-Дону: Из-во Ростов. ун-та, 1983.
- Лунин В.В. Роль химических олимпиад школьников в развитии образования и науки. В.В. Лунин, О.В. Архангельская, М.В. Горихова, И.А. Тюньков. *Современные тенденции развития химического образования*. Под общей ред. академика В.В. Лунина. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2007: 5 – 10.
- Тюнькова И.А. Возможности и перспективы проведения межрегиональной олимпиады школьников «Географический Олимп». *Современные исследования социальных проблем*. 2016; 3-2 (59): 209 – 213.
- Беседина Е.А. Олимпиада школьников по истории как культурно-образовательный феномен. Е.А. Беседина, Т.В. Буркова, А.Х. Даудов. *Другое образование: взаимодействия общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен*: научн. матер. участников Междунар. научно-практ. конф. 2014: 66 – 71.
- Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: ок. 57000 слов. Под ред. Ю.Ю. Шведовой. 19-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1987.
- Педагогический словарь*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
- Майданик И.А. *Развитие дивергентного мышления у старших дошкольников в процессе креативных игр*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 1997.
- Ленкова А.А. *Формирование дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
- Иванов А.Н. *Система специальных заданий как дидактическое средство развития дивергентного мышления младших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Мурманск, 2007.
- Детярёв С.Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления. *Образование и наука*. 2009; 4: 23 – 35.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Под редакцией А.М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965: 433 – 456.

References

- Belokon' I.A. *Osobennosti razvitiya smyslovoj divergencii slushatelej v period polucheniya dopolnitel'noj kvalifikacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2012.
- Vyshnepol'skij V.I. *Metodicheskie osnovy podgotovki i provedeniya olimpiad po graficheskim disciplinam v vysshej shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
- Kir'jakov B.S. *Pedagogicheskaya model' i metodika intellektual'nogo ispytaniya shkol'nikov na olimpiadah po fizike*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ryzan', 2002.
- Korsunova O.Yu. *Pedagogicheskie usloviya organizacii intellektual'no-tvorcheskikh uchenicheskikh olimpiad*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
- Ogur' L.B. *Mnogopredmetnaya obrazovatel'naya olimpiada kak didakticheskaya forma organizacii i aktivizacii intellektual'noj deyatel'nosti shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
- Skipkina Yu.V. *Razvitie telekommunikativnykh kompetentnostej uchaschihsya v sisteme distancionnykh 'evristicheskikh olimpiad*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
- Arhipov V.P., Chopchiyan S.A. Rejtingovye olimpiady kak forma razvitiya intellektual'noj deyatel'nosti shkol'nikov. *Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperacii, 'ekonomiki i prava*. 2005; 4: 11 – 13.
- Il'inskiy S.V. Olimpiady shkol'nikov po geografii: suschnost', sodержanie, raznoobrazie. *Vestnik VyatGU*. 2011; 4-3: 80 – 84.
- Tyun'kova I.A. Vozmozhnosti i perspektivy provedeniya mezhregional'noj olimpiady shkol'nikov «Geograficheskij Olimp». *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2016; 3-2 (59): 209 – 213.
- Popov A.I. Olimpiadnoe dvizhenie studentov kak forma organizacii tvorcheskoj samostoyatel'noj raboty v vuze. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013; 5-2: 166 – 170.
- Arhipov V.P., Chopchiyan S.A. Rejtingovye olimpiady kak forma razvitiya intellektual'noj deyatel'nosti shkol'nikov. *Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperacii, 'ekonomiki i prava*. 2005; 4: 11 – 13.
- Popova V.I., Kel'sina A.S. Olimpiady v sisteme poiska i razvitiya odarenykh detej. *Problemy razvitiya territorii*. 2011; 3: 84 – 93.
- Bogoyavlenskaya D.B. *Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva*. Rostov-na-Donu: Iz-vo Rostov. un-ta, 1983.
- Lunin V.V. Rol' himicheskikh olimpiad shkol'nikov v razvitii obrazovaniya i nauki. V.V. Lunin, O.V. Arhangel'skaya, M.V. Gorohova, I.A. Tyul'kov. *Sovremennye tendencii razvitiya himicheskogo obrazovaniya*. Pod obshej red. akademika V.V. Lunina. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2007: 5 – 10.

15. Tyun'kova I.A. Vozmozhnosti i perspektivy provedeniya mezhtsestvennoy olimpiady shkol'nikov «Geograficheskij Olimp». *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2016; 3-2 (59): 209 – 213.
16. Besedina E.A. Olimpiada shkol'nikov po istorii kak kul'turno-obrazovatel'nyy fenomen. E.A. Besedina, T.V. Burkova, A.H. Daudov. *Drugoe obrazovanie: vzaimodejstvie obschestva, sem'i i obrazovatel'nyh organizacij v 'epohu peremenn': nauchn. mater. uchastnikov Mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* 2014: 66 – 71.
17. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: ok. 57000 slov. Pod red. Yu.Yu. Shvedovoj. 19-e izd., ispr. Moskva: Russkij yazyk, 1987.
18. *Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademika», 2008.
19. Majdannik I.A. *Razvitiye divergentnogo myshleniya u starshih doskol'nikov v processe kreativnyh igr*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Stavropol', 1997.
20. Lenkova A.A. *Formirovaniye divergentnogo myshleniya mladshih shkol'nikov v processe vneuchebnoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2011.
21. Ivanov A.N. *Sistema special'nyh zadaniy kak didakticheskoe sredstvo razvitiya divergentnogo myshleniya mladshih shkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Murmansk, 2007.
22. Degtyarev S.N. Uchebno-poznavatel'nyy process v aspekte razvitiya divergentnogo i konvergentnogo myshleniya. *Obrazovanie i nauka*. 2009; 4: 23 – 35.
23. Gilford Dzh. Tri storony intellekta. *Psichologiya myshleniya*. Pod redakciey A.M. Matyushkina. Moskva: Progress, 1965: 433 – 456.

Статья поступила в редакцию 17.01.19

УДК 372.851

Tokmazov G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University named after admiral F.F. Ushakova, Novorossiysk,
E-mail: tokmazov@mail.ru

Pankina S.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Maritime University named after admiral F.F. Ushakova, Novorossiysk,
E-mail: sipankina@mail.ru

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF MATHEMATICAL MODELS BASED ON INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS. The article deals with the organization of research activities of students on the basis of interdisciplinary connections of mathematical and information disciplines. The paper describes the method of constructing a work on one of the sections of mathematics "Second order curves" using computer programs, allowing to reach the research level of preparation in the process of building mathematical models and their graphical presentation, understanding the variable possibilities of obtaining a result and the ability to use them point of view of mathematical, numerical and software. The organization of joint work of several departments on the basis of research and interdisciplinary connections in various branches of mathematics makes it possible to study the object of research from different disciplinary approaches, analyze various aspects of the results obtained, predict the result under changing conditions.

Key words: research activities, interdisciplinary communication, information technology.

Г.В. Токмазов, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: tokmazov@mail.ru

С.И. Панькина, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: sipankina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В статье раскрываются вопросы организации исследовательской деятельности студентов на основе межпредметных связей математических и информационных дисциплин. Описывается методика построения работы по одному из разделов математики «Кривые второго порядка», с использованием компьютерных программ, позволяющих выйти на исследовательский уровень подготовки в процессе построения математических моделей и их графического представления, понимание вариативных возможностей получения результата и умение их использования с точки зрения математических, численных и программных средств. Организация совместной работы нескольких кафедр на основе исследовательско-межпредметных связей по различным разделам математики позволяет изучить объекта исследования с разных дисциплинарных подходов, проанализировать различные аспекты полученных результатов, спрогнозировать результат при изменяющихся условиях.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, межпредметные связи, информационные технологии, кривые и поверхности второго порядка.

Основным условием современной профессиональной подготовки студентов в вузе выступает – внедрение инновационных разработок по подготовке высококвалифицированных специалистов, способных действовать в условиях быстро меняющегося мира и обеспечивающих опережающее развитие науки, техники и других областей. Поскольку повышается роль необходимых знаний и умений, возрастает сложность изучаемого материала в вузе, ставится вопрос разработки новых эффективных методик подготовки, обеспечивающие качественное профессиональное образование в условиях дефицита времени и возрастающего объема информации. Необходимой становится идея интеграции содержания профессионального образования, направленная на формирование целостности знаний, широкое использование межпредметных связей, объективные предпосылки для осуществления которых обеспечивают разносторонний характер профессиональной и исследовательской деятельности студентов.

Процессы преобразований, происходящие в обществе, требуют от преподавателей переориентации на реализацию межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе. Однако преподавание зачастую построено таким образом, что студенты в дальнейшем не могут осознанно использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного решения профессиональных и исследовательских задач.

Проанализировав учебную литературу по предметам информатики и математики в процессе подготовки в вузе мы пришли к выводу о том, что в методических и учебных пособиях прибегают к односторонним содержательным межпредметным связям. В учебниках практически отсутствуют системы задач и заданий, требующих комплексного применения знаний по смежным дисциплинам, позво-

ляющий выйти на исследовательский уровень подготовки, и преподавателям приходится их самостоятельно разрабатывать. Использование компьютерной поддержки при изучении некоторых разделов математики позволяет преподавателю не только сэкономить лекционное время подачи материала, но взять на себя всю рутинную работу, высвобождая время для творческой или исследовательской деятельности. Объединяя усилия двух (или нескольких) дисциплин при изучении некоторого раздела или общей проблемы, то есть используя исследовательско-междисциплинарные связи, возможно изучение объекта исследования с разных дисциплинарных подходов и различных аспектов. Именно широкое использование вычислительных программ, как подчеркивает Е.А. Кочегурова, позволяет «исследовать сложные проблемы и явления с помощью соответствующей математической модели» [1].

Например, при изучении раздела «Кривые и поверхности второго порядка» лекционный материал строится на основе определения основных понятий, перечислений свойств кривых и поверхностей, используя канонический или общий вид уравнений. Теоретический материал, который рассматривается в обязательном курсе, далеко не исчерпывает всех сведений, не дает полного представления об изучаемом объекте, содержит много нереализованных возможностей для получения новых результатов исследования, имеющих широкое практическое применение. Проведение анализа вида кривой или поверхности по их коэффициентам в общем уравнении, исследование основных свойств, подача материала по характеру изменения кривых, заданных параметрически или в полярной системе координат невозможно в разделе предоставленных на изучение этой темы часов. Построение некоторых кривых, необходимых, например, при изучении тем при-

ложения определенных интегралов к вычислению площадей, длин и объемов тел в связи с сокращением лекционного времени подачи материала дается в основном в виде табличного ознакомления или самостоятельного изучения. Поэтому совместная работа при изучении данной темы с кафедрой информатики позволяет реализовать поставленные задачи и выйти на исследовательский уровень подготовки. При помощи информационных технологий студентам гораздо проще запомнить и понять изучаемый материал, построить и исследовать кривые и поверхности при различных формах их предъявления, увидеть его практическое применение.

Важно на практических занятиях по информатике не просто научить с помощью определенного набора команд строить графики функций или поверхностей, но и с помощью изменения исходных данных проанализировать процесс влияния вносимых параметров на характер изменения графика, исследовав структуру и свойства кривой или поверхности.

Рассмотрим работу по теме «Кривые второго порядка», построенную на системе задач, состоящую из четырех блоков [2, 3].

Блок № 1. Изучаем и анализируем сначала упрощенное уравнение ($B = 0$) вида:

$$Ax^2 + Cy^2 + 2Dx + 2Ey + F = 0 \text{ (табл. 1).}$$

Студентам на основе предлагаемого ряда задач по упрощенному уравнению кривой провести анализ параметров, сделать вывод по типу кривой, выписать основные характеристики. Построив ряд кривых, используя компьютерные программы, необходимо провести исследование по виду изменения основных характеристики и влиянию этих изменений на вид кривой и ее свойства. Используя, изучаемые компьютерные программы составить ряд однотипных задач, построив предлагаемые кривые и провести полное исследование.

Блок № 2. Однако, если в общем уравнении $Ax^2 + 2Bxy + Cy^2 + 2Dx + 2Ey + F = 0$ кривой большинство коэффициентов отлично от нуля, то рассматривается блок однотипных задач, связанных с поворотом или со смещением центра (вершины) кривой. Студентам предлагается ориентировка в виде алгоритма действий, необходимых для решения второго блока задач (табл. 2).

Таблица 1

Организация исследовательской работы по теме «Кривые второго порядка» на основе упрощенного уравнения

Пример	Данные по параметрам	Характеристика уравнения
$3x^2 + 4y^2 - 12 = 0$	$D = E = 0, A \cdot C > 0, A > C$	уравнение представляет собой эллипс с центром в начале координат, большей полуосью на оси Ox и фокусами расположенными на оси Ox
$4x^2 + 3y^2 - 12 = 0$	$D = E = 0, A \cdot C > 0, A < C$	уравнение представляет собой эллипс с центром в начале координат, большей полуосью на оси Oy и фокусами, расположенными на оси Oy
$3x^2 + 3y^2 - 12 = 0$	$D = E = 0, A \cdot C > 0, A = C$	уравнение представляет окружность с центром в начале координат
$3x^2 - 4y^2 - 12 = 0$	$D = E = 0, A > 0, C < 0, F < 0$	уравнение представляет собой гиперболу с действительной полуосью на оси Ox и фокусами расположенными на оси Ox
$3x^2 - 4y^2 + 12 = 0$	$D = E = 0, A > 0, C < 0, F > 0$	уравнение представляет гиперболу с действительной полуосью на оси Oy и фокусами, расположенными на оси Oy
$3x^2 - 3y^2 - 12 = 0$	$D = E = 0, A = -C, F > 0$	уравнение представляет собой равнобочную гиперболу
$3x^2 - 4y = 0$	$C = D = F = 0, A \cdot E < 0$	уравнение представляет собой параболу с вершиной в начале координат, ветви направлены вверх.
$3x^2 + 4y = 0$	$C = D = F = 0, A \cdot E > 0$	уравнение представляет собой параболу с вершиной в начале координат, ветви направлены вниз.
$3x - 4y^2 = 0$	$A = E = F = 0, C \cdot D < 0$	уравнение представляет собой параболу с вершиной в начале координат, ветви направлены вправо.
$3x + 4y^2 = 0$	$A = E = F = 0, C \cdot D > 0$	уравнение представляет собой параболу с вершиной в начале координат, ветви направлены влево.

Таблица 2

Организация исследовательской работы по теме «Кривые второго порядка» на основе общего уравнения

Формулы преобразования координат	Алгоритм
Формулы преобразования координат при параллельном переносе координатных осей в точку $(x_0; y_0)$.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сгруппировать члены, содержащие переменные x и отдельно переменные y. 2. Вынести за скобки коэффициенты (если они есть) при переменных x^2 и y^2, выделить полный квадрат в каждой скобке и свернуть выражения в скобках по формулам сокращенного умножения. 3. Все константы, оставшиеся за скобками перенести в правую часть и перейти к «новой» системе координат $X'OY'$ по формулам: $\begin{cases} x = x' + x_0 \\ y = y' + y_0 \end{cases}$ 4. Разделить полученное уравнение на константу, стоящую в правой части равенства и получить каноническое уравнение кривой второго порядка. 5. Определить вид кривой, выписать основные характеристики и схематически построить.
Формулы преобразования координат при повороте координатных осей на угол α в положительном направлении.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить принадлежность кривой $Ax^2 + 2Bxy + Cy^2 + F = 0$ к определенному типу, вычислив инвариант $\Delta = AC - B^2$. <p>Если: 1) $\Delta > 0$, то уравнение определяет кривую эллиптического типа;</p> <p>2) $\Delta < 0$, то уравнение определяет кривую гиперболического типа;</p> <p>3) $\Delta = 0$, то уравнение определяет кривую параболического типа.</p>

	$\begin{cases} x = x' \cos \alpha - y' \sin \alpha \\ y = x' \sin \alpha + y' \cos \alpha \end{cases}$ <p>2. Перейти к «новой» системе координат $X'OY'$ по формулам, подставив их в исходное уравнение.</p> <p>3. Раскрыть скобки и перегруппировать, вынося за скобки коэффициенты (если они есть) при переменных $(x')^2$, $(y')^2$ и $(x'y')$:</p> <p>4. Выбрать угол α так, чтобы коэффициент при $(x'y')$ обращался в нуль, т.е. чтобы выполнялось условие:</p> $\operatorname{ctg} 2\alpha = \frac{A-C}{2B}$ <p>5. После нахождения угла α вводим новые обозначения:</p> $A' = A \cos^2 \alpha + 2B \sin \alpha \cos \alpha + C \sin^2 \alpha$ $C' = A \sin^2 \alpha - 2B \sin \alpha \cos \alpha + C \cos^2 \alpha$ <p>Получаем каноническое уравнение кривой в «новой» системе координат $X'OY'$ вида:</p> $A'(x')^2 + C'(y')^2 + F = 0.$ <p>6. Выписать характеристики и схематически построить кривую.</p>
<p>Формулы преобразования координат при параллельном переносе координатных осей в точку $(x_0; y_0)$ и повороте их на угол α в положительном направлении</p>	<p>1. Определить принадлежность кривой к определенному типу, вычислив инвариант $\Delta = AC - B^2$.</p> $Ax^2 + 2Bxy + Cy^2 + 2Dx + 2Ey + F = 0$ $\begin{cases} x = x' \cos \alpha - y' \sin \alpha \\ y = x' \sin \alpha + y' \cos \alpha \end{cases}$ <p>2. Перейти к «новой» системе координат $X'OY'$ по формулам, подставив их в исходное уравнение.</p> <p>3. Раскрыть скобки и перегруппировать, вынося за скобки коэффициенты (если они есть) при переменных $(x')^2$, $(y')^2$, $(x'y')$ и (x'), (y').</p> <p>4. Выбрать угол α так, чтобы коэффициент при $(x'y')$ обращался в нуль, т.е. чтобы выполнялось условие:</p> $\operatorname{ctg} 2\alpha = \frac{A-C}{2B}$ <p>5. После нахождения угла α вводим новые обозначения:</p> $A' = A \cos^2 \alpha + 2B \sin \alpha \cos \alpha + C \sin^2 \alpha; \quad D' = D \cos \alpha + E \sin \alpha$ $C' = A \sin^2 \alpha - 2B \sin \alpha \cos \alpha + C \cos^2 \alpha; \quad E' = E \cos \alpha - D \sin \alpha$ <p>Получаем каноническое уравнение кривой в «новой» системе координат $X'OY'$ вида:</p> $A'(x')^2 + C'(y')^2 + 2D'x' + 2E'y' + F = 0.$ <p>6. Сгруппировать члены, содержащие переменные x' и отдельно переменные y', вынести за скобки коэффициенты (если они есть) при переменных $(x')^2$ и $(y')^2$, выделить полный квадрат в каждой скобке, добавляя константу, и вычитая ее же за скобками. Свернуть выражения в скобках по формулам сокращенного умножения.</p> <p>7. Все константы, оставшиеся за скобками перенести в правую часть и перейти к «новой» системе координат $X''O_1Y''$ с центром в точке $O_1(x_0; y_0)$ по формулам:</p> $\begin{cases} x'' = x' - x_0 \\ y'' = y' - y_0 \end{cases}$ <p>8. Разделить полученное уравнение на константу, стоящую в правой части равенства и получить каноническое уравнение кривой второго порядка.</p> <p>9. Выписать основные характеристики и схематически построить.</p>

Студентам предлагается на основе описанных алгоритмов самостоятельно построить ряд однотипных кривых, провести анализ по характеру изменения направления кривой в общем уравнении при изменении параметров, и выявить влияния полученных изменений на основные свойства кривой. Рассмотреть вопрос вносимых изменений в алгоритмы компьютерных программ при построения данного ряда кривых и выявить взаимосвязь вносимых изменений.

Блок № 3. Существует несколько способов аналитического задания кривых на плоскости. Для описания многих стандартных и нестандартных кривых, особенно с помощью компьютерных программ, удобно перейти к параметрическому заданию кривой или использовать задание кривой в полярной системе координат.

Строится ряд задач по каждой рассмотренной стандартной кривой второго порядка, заданной параметрическими уравнениями или в полярной системе координат.

Например, предлагается рассмотреть ряд задач по изучению уравнения окружности в полярной системе координат.

- 1) $r = 5 \cos \varphi$, $\varphi \in \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$; 2) $r = -5 \cos \varphi$, $\varphi \in \left[\frac{\pi}{2}; \frac{3\pi}{2}\right]$;
- 3) $r = 5 \sin \varphi$, $\varphi \in [0; \pi]$; 4) $r = -5 \sin \varphi$, $\varphi \in [\pi; 2\pi]$;
- 5) $r = \cos \varphi + \sin \varphi$, $\varphi \in \left[-\frac{\pi}{4}; \frac{3\pi}{4}\right]$; 6) $r = \cos \varphi - \sin \varphi$, $\varphi \in \left[-\frac{3\pi}{4}; \frac{\pi}{4}\right]$;

- 7) $r = -\cos \varphi + \sin \varphi$, $\varphi \in \left[\frac{3\pi}{4}; \frac{5\pi}{4}\right]$; 8) $r = -\cos \varphi - \sin \varphi$, $\varphi \in \left[\frac{5\pi}{4}; \frac{7\pi}{4}\right]$;
- 9) $r = 10 \cos \varphi + 5 \sin \varphi$; 10) $r = 2 \cos \varphi - 6 \sin \varphi$;

Необходимо: построить кривые, используя компьютерные программы, проанализировать характер изменений параметров, изучить влияние данных изменений на основные характеристики и свойства.

Блок № 4. Использование компьютерной поддержки позволяет исследовать также большой класс нестандартных кривых, необходимых при изучении других математических разделов (приложение определенного интеграла и др.), изучить их свойства и основные характеристики. Например, рассматривая класс циклоидальных кривых исследуем параметрические уравнения эпициклоиды:

$$\begin{cases} x = (a+b) \cos t - a \cdot \cos \left(\frac{a+b}{a} \cdot t \right) \\ y = (a+b) \sin t - a \cdot \sin \left(\frac{a+b}{a} \cdot t \right) \end{cases} \quad -\infty < t < +\infty$$

где b – радиус направляющей неподвижной окружности, a – радиус катящейся вне ее второй окружности.

Студентам предлагается с помощью компьютерной поддержки построить ряд кривых, изменяя параметры a и b . Выявить зависимость вида кривой от отношения радиусов $m = \frac{b}{a}$ неподвижной и катящейся окружностей (табл. 3), исследовать характер изменений.

Таблица 3

Организация исследовательской работы по теме «Кривые второго порядка» на основе изучения эллипсиса

$m = 1$	При $m = 1$ получаем кардиоиду (частный, улитки Паскаля), которая описывается фиксированной точкой окружности, катящейся по неподвижной окружности такого же радиуса.
$m = 2$	При $m = 2$ получаем нефроиду , которая получается, если радиус неподвижной окружности в 2 раза больше радиуса катящейся окружности.
m – целое ($m = 5$)	Если m – целое число, то по форме эллипсиса напоминают «цветы ромашки» с количеством лепестков равным m .
$m = \frac{p}{q}$ – рациональное число ($m = \frac{4}{3}, m = \frac{3}{5}$)	Если m – рациональное число, то получаются более красивые многослойные цветы, где p – количество лепестков в цветке, а q – количество обходов по неподвижной окружности, количество слоев, накладывающихся друг на друга.

Изучение данной темы таким образом позволяет студенту любого уровня подготовки активно включиться в учебно-исследовательский процесс и максимально проявить себя. Занятия могут проводиться на высоком уровне сложности, но использование компьютерных программ позволяет их сделать доступными, разнообразными и интересными для всех студентов. Применение компьютера в обучении раскрывает широкие возможности для индивидуализации и активизации обучения. В процессе выполнения задания студент обучается самостоятельно программировать и моделировать свою деятельность, находить данные для выполнения задания, а также проверять, оценивать и анализировать каждый этап своей работы, что позволяет вывести на исследовательский уровень подготовки [4].

Таким образом, организация совместной работы нескольких кафедр на основе исследовательско-межпредметных связей по различным разделам математики позволяет изучить объект исследования с разных дисциплинарных подходов, проанализировать различные аспекты полученных результатов, спрогнозировать результат при изменяющихся условиях.

В процессе обучения особая роль принадлежит именно самостоятельной работе, как средству активизации учебной деятельности, развитию творческих способностей, формированию исследовательских умений. Однако, не любая самостоятельная работа направлена на формирование именно исследовательских умений у студентов, а только та, которая носит проблемный характер. Основными средствами формирования исследовательских умений студентов нами выделены блоки задач, которые предполагает самостоятельный поиск студентами разрешения проблемы. Такие задачи называются исследовательскими.

Совместно составленный с кафедрой математических и информационных дисциплин типовый расчет, с использованием задач исследовательского характера позволяет студентам сформировать умения выбирать нестандартные преобразования в зависимости от целевой установки; умения выбирать нестандартные преобразования в соответствии с выбранным способом решения задачи; расширять круг приемов решения нестандартных заданий.

С точки зрения профессиональной компетенции будущего специалиста становится важным исследовательский подход в процессе решения математических задач, понимание вариативных возможностей получения результата и умение их использования с точки зрения математических, численных и программных средств. Для правильного применения вычислительных программ требуется не только грамотное использование знаний, полученных в разделе высшей математики, но и обладание знаниями, опытом использования алгоритмической, программистской деятельности, что в свою очередь невозможно без реализации многосторонних межпредметных связей.

Таким образом использование информационных технологий при исследовании математических моделей на основе межпредметных связей позволяет студенту познакомиться с изучаемым материалом, справиться с возникающими трудностями при решении поставленных проблем, достичь более успешных результатов в изучении данного курса, учитывая индивидуальную подготовленность каждого отдельного студента, способствует усвоению студентами базового курса и получению дополнительных знаний, умений и навыков, связанных с более углубленным изучением материала, повысить свой образовательный уровень, достичь более высоких результатов самостоятельно.

Библиографический список

1. Кочегурова Е.А., Горохова Е.С. Информационные аспекты преподавания вычислительной математики для студентов технических университетов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 15: 6 – 10.
2. Говорухин В., Цибулин В. *Компьютер в математическом исследовании Maple, Matlab, LaTeX*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Токмазов Г.В., Панькина С.И., Корсун Г.П. *Решение простейших математических задач в среде MS Excel и в среде MathCAD: учебно-практическое пособие*. В 2 ч. Ч. 1. Линейная алгебра. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2013.
4. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Формирование исследовательских умений с использованием современных компьютерных технологий. *Высшее образование сегодня*. 2007; 5: 50 – 52.
5. Колин К.К. Становление информатики как фундаментальной науки и комплексной научной проблемы. *Системы и средства информатики*. Спец. вып. Научно-методологические проблемы информатики. Москва: ИПИ РАН, 2006: 7 – 57.

References

1. Kochegurova E.A., Gorokhova E.S. Informacionnye aspekty prepodavaniya vychislitel'noj matematiki dlya studentov tehniceskikh universitetov. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 15: 6 – 10.
2. Govoruhin V., Cibulin V. *Komp'yuter v matematicheskom issledovanii Maple, Matlab, LaTeX*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I., Korsun G.P. *Reshenie prostejshih matematicheskikh zadach v srede MS Excel i v srede MathCAD: uchebno-prakticheskoe posobie*. V 2 ch. Ch. 1. Linejnaya algebra. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2013.
4. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I. Formirovanie issledovatel'skikh umenij s ispol'zovaniem sovremennykh komp'yuternyh tehnologij. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 5: 50 – 52.
5. Kolin K.K. Stanovlenie informatiki kak fundamental'noj nauki i kompleksnoj nauchnoj problemy. *Sistemy i sredstva informatiki*. Spec. vyp. Nauchno-metodologicheskie problemy informatiki. Moskva: IPI RAN, 2006: 7 – 57.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 378.В

Trubnikova L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor of AVN, professor 4 departments of ETS, branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru

Klochova S.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer 2 Department of Humanities and Socio-Economic Sciences, branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: S.V.K.68@yandex.ru

Romanova I.Yu., teaching assistant, 4 departments of ETS, branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Romanova iu @ yandex.ru

TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITIES IN CONDITIONS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article discusses tasks and objectives of collective creative activity, reveals its importance in the question of the formation of a creative personality as a trainee, so a teacher. The psychological portrait of the teacher as a key figure in the process is described in sufficient detail. A variety of methods and techniques for organizing

collective creative activity is demonstrated. Its development is shown in the process of developing and implementing rationalization proposals. The work formulates signs of innovation proposal, discloses stages of development and implementation, shows an example of a rationalization proposal made by the cadets under the guidance of a teacher.

Key words: collective creative activity, rationalization proposals, teacher, cadet, creative activity.

Л.И. Трубникова, канд. пед. наук, доц., проф. АВН, проф. 4 каф. ОТД, ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, E-mail: eugen291@yandex.ru
С.В. Ключкова, канд. мед. наук, доц. 2 каф. гуманитарных и социально-экономических наук, ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске,
 E-mail: S.V.K. 68@yandex.ru

И.Ю. Романова, преп. 4 каф. ОТД, ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, E-mail: Romanovaiu@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются цели и задачи коллективной творческой деятельности, раскрывается её значение в вопросе формирования творческой личности как обучаемых, так и преподавателя. Сформулированы педагогические условия, необходимые для развития творческой активности курсанта. Достаточно подробно обрисован психологический портрет преподавателя как ключевой фигуры процесса. Демонстрируется разнообразие методов и приемов организации коллективной творческой деятельности. Показано ее развитие в процессе разработки и выполнения рационализаторских предложений. Сформулированы признаки рационализаторского предложения, раскрыты стадии его разработки и выполнения. Приведён пример рационализаторского предложения, выполненного курсантами под руководством преподавателя.

Ключевые слова: коллективная творческая деятельность, рационализаторские предложения, педагог, курсант, творческая активность.

Одна из важнейших задач образовательного процесса – развитие творческих способностей обучаемых. Продвижение человеческого общества вперёд возможно лишь при высоком творческом потенциале трудящихся и в первую очередь, молодого, подрастающего поколения. «Способность к творчеству, к созиданию нового всегда высоко ценилась в обществе, и неудивительно, так как люди, обладающие этим даром, являются своеобразными генераторами развития человеческой цивилизации. Наделённый ими человек создает себе наиболее комфортные условия для существования, преобразующего мир, приспосабливает его к своим запросам и интересам» [1, с. 14].

Но что же такое творчество?

Все, что накоплено человечеством за время его существования – результат творчества людей. «Творчество... (есть – *Авт.*) деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее...», есть «...деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности» [2, с. 330]. Это – нечто «отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [3, с. 1319].

Условиями творчества являются самостоятельность и активность субъекта труда. Творческие способности – это способности увидеть, найти проблему, мобилизовать необходимые знания для выдвижения гипотезы, способности проверить ее и, в результате, создать новый оригинальный продукт. На современном этапе развития общества отмечается непрерывный рост доли умственного труда во всех сферах человеческой деятельности, при том, что всё большая часть рутинных исполнительских функций перекладывается на машины. Становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта. В процессе формирования коллективной творческой активности формируются способности принимать самостоятельные решения, развивается инициативность каждого субъекта, его уверенность в себе. Говоря об актуальности такого формирования, необходимо в первую очередь озабочиться созданием определённых педагогических условий, что особенно актуально для учебных заведений типа высших военных училищ. В этом случае обучающиеся живут вместе, вместе готовятся к занятиям, у них имеются все условия для работы в микро группах. Они могут вместе консультироваться у преподавателя, вместе работать с информацией. При этом происходит реализация коммуникативных потребностей, формируется как творчество коллективное, так и индивидуальное.

«Только в общей творческой заботе каждый получает от других объединения общественно необходимый опыт, участвует в создании и накоплении нового общественно-ценного опыта, в возникновении и укреплении положительных эмоций» [4, с. 7].

«Творческое коллективное дело – потому, что совершается (а также планируется, готовится и обсуждается) не по шаблону, а каждый раз в новом варианте, в результате поиска лучших способов, средств решения определенной жизненно важной задачи» [4, с. 16].

Методическая основа коллективной творческой деятельности – сотрудничество, совместная деятельность всех членов, общее планирование, проведение и оценка работы, поиск лучших способов и методов решения жизненно важных задач.

Коллективную творческую деятельность можно рассматривать следующим образом.

КОЛЛЕКТИВНАЯ – вопросы планирования, организации и осуществления обсуждаются в ходе общей совместной деятельности по реализации общих и индивидуальных целей, при отношениях ответственности, зависимости друг от друга.

ТВОРЧЕСКАЯ – осуществляется не по некоему заданному шаблону, стандарту, а выступает в новых вариантах, предлагает импровизацию, личностную индивидуальную окраску, поиск новых нетрадиционных способов взаимодействия.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – направленность на активное преобразование себя, своего взаимодействия с участниками педагогического процесса, возможность смены видов деятельности в педагогическом процессе, деятельный подход к организации педагогического процесса.

При этом решаются следующие педагогические задачи:

- происходит развитие инициативы, самостоятельности;
 - предоставляются условия каждому проявить, совершенствовать свои способности, потребности;
 - предоставляется возможность самим планировать, исполнять, анализировать запланированное коллективное дело;
 - развивается умение наблюдать, анализировать, сопоставлять, комбинировать;
 - реализуется мотивация процесса обучения, создается эмоциональная близость преподавателя и курсантов;
 - развивается умение выражать свою точку зрения, проявлять самостоятельность;
 - создается атмосфера товарищества, развивается умение общаться друг с другом, умение слышать и слушать друг друга.
- Коллективная творческая деятельность оказывает решающее влияние на формирование таких качеств обучаемых, как:
- развитие операционного мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
 - развитие воображения, внимания, памяти;
 - расширение словарного запаса;
 - развитие креативного мышления, гибкости, продуктивности;
 - формирование адекватной самооценки и оценки работы своих товарищей;
 - воспитание интереса к приобретению новых знаний, развитие своих умений, навыков;
 - формирование фантазии и интуиции, без которых невозможны открытия и изобретения чего-то нового.

Внутренняя потребность в творческой деятельности любой личности есть закономерная реализация ее развития. Совместная творческая деятельность предоставляет возможность преподавателю и курсанту развиваться в тесной взаимосвязи, раскрывать свои таланты и творческий потенциал.

Особую роль при этом играет творческий характер деятельности педагога. Он обуславливает особый стиль мыслительной деятельности, связанный с новизной и значимостью её результатов. Происходит сложный процесс синтеза всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, мотивационной, волевой). Развиваются все стороны личности, а именно;

- познавательно-мировоззренческая (взгляды, знания, убеждения, идеалы);
- эмоционально-волевая (чувства, стремления, интересы, потребности);
- действенная (умения, навыки, привычки, способности, черты характера);
- творческая (непрерывный поиск лучшего).

Творческая активность не является неизменным свойством, её можно и нужно формировать, поэтому сам педагог должен обладать способностью к творчеству, развивать свой интеллект, приобретая личностный смысл профессиональной деятельности.

В процессе формирования коллективной творческой деятельности возникают предполагаемые и не предполагаемые проблемные ситуации, поэтому многое зависит от умения преподавателя управлять личным эмоционально-психологическим состоянием, организовывать диалог с курсантами как творческий процесс, не подавляя их изобретательности, инициативы, создавая условия для полного творческого самовыражения и самореализации.

Многие моменты творчества не возникают сами по себе, необходима определенная атмосфера, стимулирующая среда. И тот временной промежуток, в котором творят и созидают педагог и курсант, является одним из важнейших моментов педагогического творчества, когда параллельно развивается и курсантское творчество.

Необходимо отметить, что для педагогического творчества значительную роль играют субъективные условия развития: знание основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса, высокий уровень подготовки преподавателя, владение современными концепциями обучения, умения ориентироваться в различных ситуациях, владение педагогической технологией, стремление к творчеству. Творческая активность педагога предполагает максимальное проявление индивидуальности. Наличие рядом с курсантами в процессе обучения яркой творческой, интересной и создающей личности естественным путем будет активизировать деятельность курсантов, постепенно подводя к творческим высотам, начиная от репродуктивных, частично-поисковых, эвристических моментов.

Для развития творческой активности курсантов преподавателю необходимо создать определенные педагогические условия:

- высокий уровень информационной грамотности преподавателя;
- создание образовательной среды для реализации творческой деятельности;
- активное использование творческих заданий в рамках учебного процесса (например, выполнение коллективных рационализаторских предложений);
- использование полученных результатов в практической и теоретической деятельности.

Из стратегии Т. Любарта [5, с. 24] можно выделить некоторые правила формирования творческих отношений преподавателя и обучаемого:

- служить примером для подражания и развивать свою творческую активность, показывая это при общении;
- поощрять сомнение, так как творческим личностям свойственно ошибаться, но недопустимо огульного нигилизма;
- разрешать делать ошибки, но дипломатично, чтобы не отбить охоту;
- рисковать, избегать резких высказываний, которые могут подавлять творческую личность;
- поощрять разумный риск, раскрывать творческий потенциал;
- поощрять творческие идеи и результаты творческой деятельности;
- научить преодолевать препятствия, уметь не сдаваться, встречая сопротивление, отстаивать свое мнение, добиваясь признания;
- стимулировать дальнейшее развитие, показывать, что у творчества нет конечной цели.

Одной из наиболее распространенных форм коллективной творческой деятельности является рационализаторская работа. Задача педагога к привлечению к рационализаторской деятельности заключается в пропаганде идеи, побуждению к участию в ней.

Рационализация – это один из приемов, направленных на максимальное использование талантов и способностей. Рационализаторским предложением признается такое техническое или организационное решение, которое обладает местной новизной и является полезным, то есть его использование позволяет получить положительный эффект в плане улучшения труда (в учебном заведении – труда преподавателя). Новизна же рационализаторского предложения определяется тем, что его техническое решение не известно из общедоступных информационных источников.

В военном учебном заведении эти признаки реализуются в выполнении наглядных (возможно, и динамических) установок, применяемых в процессе обучения на дисциплинах, требующих развития пространственного воображения (например, «Начертательная геометрия», «Инженерная графика» и т.д.). Рационализаторское предложение должно содержать как минимум принципиальное решение, конкретизированное настолько, чтобы имелись все рекомендации, необходимые и достаточные для практического его применения и при этом не требовалось дополнительных доработок творческого характера.

Стадии создания коллективного рационализаторского предложения состоят в следующем:

- стартовая беседа педагога (принятие идеи);
- создание микро группы (3 – 5 курсантов);
- коллективное обсуждение предстоящей работы, выбор темы;
- распределение ролей;
- коллективное выполнение рационализаторского предложения (изготовление установки, подготовка сопроводительной документации, подготовка презентаций к защите) при контроле преподавателя;
- коллективная защита;
- коллективный анализ проведенной рационализаторской работы.

При подготовке и проведении рационализаторской работы необходимо, чтобы преподаватель вместе с курсантами опирался на опыт предыдущей деятельности, учитывая полученные знания и опыт; чтобы не нарушалась последовательность стадий выполнения, воплощалась забота не только о себе, но и о других. Особая позиция в этом случае педагога, как старшего товарища – «быть рядом и чуть впереди».

Таким образом, в условиях строгой регламентации военной службы рационализаторская деятельность дает возможность курсанту:

- реализовать и развивать свои способности;
- формировать свои коммуникативные навыки;
- формировать способности к анализу;
- развивать наблюдательность, пытливость ума, творческое воображение;
- развивать творческое мышление, способствующее нахождению оригинальных решений;
- получать возможность эффективного обучения методам технического творчества;
- развивать эстетические вкусы.

Для педагога же совместная с курсантами рационализаторская деятельность способствует тому, чтобы:

- хорошо изучить творческий курсантский коллектив;
- совершенствовать свой творческий потенциал;
- управлять процессом развития личности курсанта;
- совершенствовать свои организаторские способности;
- испытывать моральное удовлетворение от результатов своего труда.

Пример рационализаторского предложения, выполненного курсантами первого курса ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске под руководством Л.И. Трубиной приведен на рис. 1, 2.

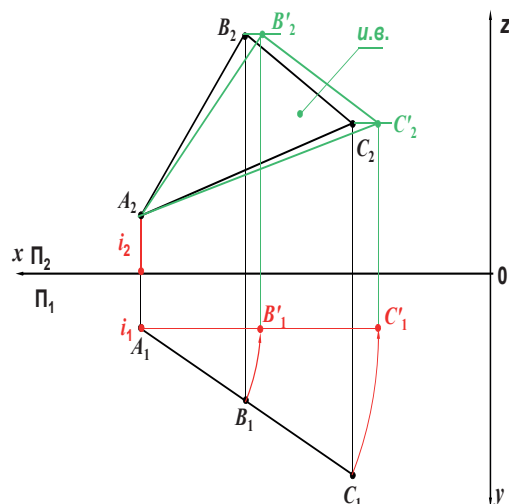


Рис. 1. Чертеж, демонстрирующий нахождение истинной величины треугольника ABC способом вращения на чертеже

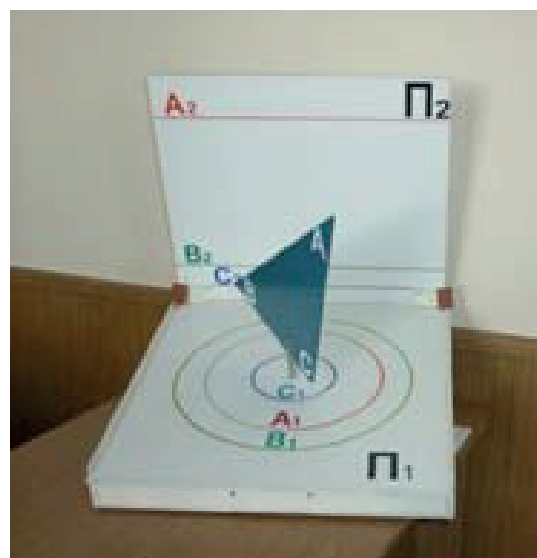


Рис. 2. Установка, иллюстрирующая процесс определения истинной величины треугольника ABC способом вращения

Треугольник ABC занимает проецирующее положение по отношению к горизонтальной плоскости проекций Π_1 . Для нахождения истинной величины треугольника его необходимо расположить параллельно одной из плоскостей проекций. На рис. 1 показан этот процесс при выполнении чертежа. Но не каждый курсант обладает достаточным пространственным воображением. Поэтому силами обучающихся была разработана и выполнена установка, визуально иллюстрирующая этот процесс (рис. 2). Плоскость в виде треугольника закреплена на вращающейся оси, расположенной на плоскости Π_1 . При вращении треугольника ABC (рис. 2) вокруг оси горизонтальные проекции каждой вершины

треугольника (A_1, B_1, C_1) описывают на плоскости Π_1 окружности, радиус которых равен расстоянию от оси вращения до горизонтальных проекций вершин треугольника (на установке они изображены разными цветами). В это же время фронтальные проекции (A_2, B_2, C_2) вершин заданного треугольника перемещаются по прямой, параллельной оси Ох. Таким образом, по заданной модели можно достаточно наглядно проследить процесс перемещения каждой точки вершин треугольника на плоскостях проекций при нахождении истинной величины треугольника способом вращения, что способствует более полному пониманию учебного материала.

Библиографический список

1. Голубева М.В. *Мыслить эффективно*. Москва: Эксмо, 2013: 14 – 220.
2. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Издательство «СЭ», 1976; Т. 25: 330 – 600.
3. *Новый энциклопедический словарь*. Москва: Ринол классик, 2014, 1319 – 1567.
4. *Педагогические труды академика И.П. Иванова*: в 2 т. Сост. И.Д. Авансян, К.П. Захаров. Санкт-Петербург: Изд. Политехн. ун-та, 2013: 7, 16 – 310.
5. Любарт Т. *Психология креативности*. Москва: Когито-Центр, 2013: 24 – 215.

References

1. Golubeva M.V. *Myslit' effektivno*. Moskva: 'Eksmo, 2013: 14 – 220.
2. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Moskva: Izdatel'stvo «S'E», 1976; T. 25: 330 – 600.
3. *Novyj 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Rinol klassik, 2014, 1319 – 1567.
4. *Pedagogicheskie trudy akademika I.P. Ivanova*: v 2 t. Sost. I.D. Avansyan, K.P. Zaharov. Sankt-Peterburg: Izd. Politehn. un-ta, 2013: 7, 16 – 310.
5. Lyubart T. *Psichologiya kreativnosti*. Moskva: Kogito-Centr, 2013: 24 – 215.

Статья поступила в редакцию 20.12.18

УДК 37.013.

Cherepanova M.I., Doctor of Sciences (Sociology), Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: cher_@mail.ru
Domashev A.N., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: domashev,a1960@gmail.com

THE DYNAMICS OF LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS AT A UNIVERSITY. The article discusses problems of research of life orientations of students of the Russian society. The author describes the dynamics of life orientations in the process of studying at a university, highlighting gender differences. The article includes the analysis of correlations of life orientations of students with other significant psychological characteristics of students' personality. The authors draw conclusions about the system-forming role of life orientations of students in the context of their achievement needs, values, etc. The significant gender differences of students in the context of the implementation of their values and meanings in professional education. The article is of scientific interest for specialists in the field of psychology and sociology of education, pedagogy of higher education.

Key words: *strategical management, tactical management, suicidal risk, warning suicidal risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social conditions and factors prevention of risk.*

М.И. Черепанова, д-р социол. наук, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: cher_@mail.ru

А.Н. Домашев, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Барнаул, E-mail: domashev,a1960@gmail.com

ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблемам исследования смысловых ориентаций студенческой молодёжи российского общества. Авторы описывают динамику смысловых ориентаций в процессе обучения в вузе, выделяя гендерные различия. Статья включает анализ корреляционных взаимосвязей СЖО с другими значимыми психологическими характеристиками личности студентов. Авторы делают выводы о системообразующей роли смысловых ориентаций студентов в контексте их потребностей в достижении, ценностей и пр. Описаны значимые гендерные отличия студентов в контексте реализации их ценностей и смыслов в профессиональном образовании. Статья представляет научный интерес для специалистов в области психологии и социологии образования, педагогики высшей школы.

Ключевые слова: *гендерные различия, смысл жизни, ценностные ориентации, профессиональное обучение, учебная деятельность, динамика.*

Актуальность научного дискурса смысловых ориентаций обусловлена в первую очередь широкой распространенностью кризиса ценностей и смыслов современной молодёжи, что зарубежные психологи трактуют как «экзистенциальный вакуум» [1]. Кроме того, ценность подобных исследований, связана с ростом проблем и рисков отечественного профессионального высшего образования, заключающегося в значительном его обесценивании, для молодёжи в частности. Таким образом, практическая значимость представленного в статье исследования заключается в возможности использования

полученных результатов для оптимизации образовательных и воспитательных технологий в условиях высшего образования. Выборка исследования составила 118 респондентов, студентов социологического факультета АлтГУ с 1 по 4 курс бакалавриата. Тип выборки многоступенчатая, квотная (пол, возраст, курс обучения). Методы исследования включили социологический опрос, психологическую диагностику, математическую статистику, в частности корреляционный анализ. Были использованы: методика «Смысловые ориентации» (А.Н. Леонтьев), методика оценки потребностей в достижении (Ю.М. Орлов) и

Таблица 1

Смысловые ориентации студентов в процессе обучения, в зависимости от пола (баллы)

Шкала теста/ курс обучения	Юноши		Девушки	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Цели в жизни	32,4	2,5	29,6	5,3
Процесс жизни	30,3	2,5	29,5	4,4
Результативность жизни	25,6	5,5	25,9	4,5
Локус контроля – Я	22,3	6,9	16,9	6,4
Локус контроля – жизни	29,9	7,2	30,7	7,5

определения локуса контроля (Е.Г. Ксенофонтова). Представим краткие результаты исследования в таблице 1.

На основании данных, представленных в таблице, были сделаны следующие выводы. Юноши характеризуются более высокой целеустремленностью, наличием целей и планов, определяющих специфику процесса жизни. Юноши в отличие от девушек незначительно, но, все-таки, более нацелены на процесс жизни, который трактуется в контексте данной методики, как удовлетворенность своей жизнью. Юноши демонстрируют большую осмысленность своей жизни, чем девушки. Сравнительный анализ показателей по шкале «Результативность жизни», значимых отличий между девушками и юношами не выявил. В целом можно констатировать у данной группы молодежи позитивную оценку своих жизненных событий, ее продуктивность и осмысленность. Молодежь находит адек-

Среднее значение потребности в достижении достигло $14 \pm 0,7$ баллов. Согласно критериям интерпретации, это средний уровень мотивации достижения успеха, что говорит об относительно невысоком уровне целенаправленности личности, невыраженном стремлении к достижению успехов в различных областях. Далее проследим взаимосвязь между ответами респондентов. Студенты, показавшие более высокие баллы в потребности к достижениям, составили около (65,3%). При этом они отметили, что часто недовольны достигнутыми результатами. Имеют низкий балл по шкале «Результативность жизни». При этом они имеют невысокий балл по шкале «Удовлетворенность результатом жизни». Таким образом, они мотивированы на оптимизацию сложившейся ситуации. В целом, специфика взаимосвязей между потребностью в достижении и компонентами СЖО, представлена в таблице 2.

Таблица 2

Таблица корреляций потребности в достижении и субшкал смысловых ориентаций студенческой молодежи

Коэффициенты корреляции						
		Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизни
Потребность в достижении	Коэффициент Пирсона	0,705	0,694	0,648	0,710	0,844
	Уровень значимости	0,001	0,001	0,004	0,001	0,0001

ватный баланс между своим прошлым, настоящим и будущим. Оценка локуса контроля идентифицирует отношение молодежи к оценке своей активности или пассивности и зависимости от внешних факторов, таких как судьба, социальное окружение, условия и пр. Как показано в таблице, присутствуют незначительные гендерные отличия. В целом у студентов обоего пола, можно констатировать такие проявления как, понимание молодежью своей ответственности, наличия свободы выбора и решений в процессе важных жизненных решений. Студенты способны сами контролировать свою жизнь. Имеют приемлемые и адекватные смыслы жизни [2]. Незначительные отличия по половому признаку связаны с тем, что юноши в большей степени проявляют свою уверенность в возможности самостоятельного построения своей жизни, осуществляя необходимый контроль, чем девушки. Анализ шкалы «Локус контроля жизни» выявил, что большинство студенческой молодежи, в независимости от пола, настроены на свободное принятие жизненно важных решений, воплощение их в процессе своей жизненной траектории [3]. Статистически значимых отличий между девушками и юношами выявлено не было. Для выявления системообразующей роли смысловой сферы личности, далее мы продиагностировали студентов по методике оценки локуса контроля [4]. Интерпретируем полученные данные, в контексте эффективности учебной и возможно, профессиональной деятельности студентов. Средний балл по шкале «Общей интернальности» в группе студентов составил $29 \pm 1,3$ баллов. Подобный результат свидетельствует о наличии у молодежи внутреннего локуса контроля [5]. Таким образом, более половины опрошенных студентов (68,9%) считают, что они сами являются главной системообразующей силой в своей жизни, ответственны за нее. Результат их деятельности определяется в первую очередь их собственными усилиями, а не успехи также связаны с их личностной неэффективностью. С другой стороны, каждый третий студент (31,1%) результаты по данной шкале ниже среднего, что свидетельствует о желании переложить ответственность и контроль за результаты учебной деятельности на других субъектов или обстоятельства. Средняя оценка студентов по шкале «Интернальность в профессиональной деятельности», составила 13 ± 1 баллов. Значения по данной шкале являются высокими. Следовательно, большинство респондентов (74,5%) являются личностями, понимающими, что получаемые кем-либо результаты в любой профессиональной деятельности, зависят в большей степени от качества его собственных действий и усилий. Данные студенты характеризуются выраженной склонностью к принятию ответственности на себя. Тем не менее, каждый четвертый студент (25,5%) имеет низкие значения по данной шкале, что можно трактовать, как стремление перенести ответственность за результаты своей деятельности на других людей, неблагоприятные ситуации и пр. Такие студенты меньше мотивированы к достижениям, и как правило, отличаются худшей успеваемостью по сравнению с вышеописанной группой, значительно реже такие студенты участвуют в общественных, научных, спортивных вузовских мероприятиях. Средний балл по шкале «Интернальности в сфере достижений» составила $6 \pm 1,5$ баллов. Результаты по данной шкале являются индикаторами позитивного или негативного, индифферентного отношения личности к своим достижениям, в той или иной значимой сфере. Выявлено, что большинство студентов (82,9%) имеют высокую уверенность в возможности достижения ими успеха. Такие личности считают свой вклад, трудолюбие, упорство, способности главным условием своих достижений. Незначительное количество молодых людей (17,1%) считают, что достижения успеха в большей степени зависят от удачного стечения обстоятельств и в меньшей степени зависят от усилий самого человека. Далее проанализируем результаты опроса студентов по методике «Потребность в достижении». Потребность в достижении является значимым источником активности личности студентов в разных сферах деятельности.

Выявлено, что шкала потребность в достижении и субшкалы теста смысловых ориентации имеют существенные положительные корреляционные связи. Коэффициент корреляции Пирсона близок к 1, значит можно утверждать о существенности силы корреляции между шкалами. Коэффициент корреляции Пирсона $> 0,500$, имеет положительную направленность и высокую статистическую значимость ($p < 0,05$). Таким образом, формирование позитивных уровней всех смысловых ориентаций, таких как цели, процесс, результат жизни, интернальность локуса контроля личностной и жизненной активности будут стимулировать у личности студента рост потребности в достижениях, а значит успешность в учебной, общественной, научной, социальной активности. Анализ динамики показателей теста СЖО в процессе обучения студентов бакалавриата, позволил выявить следующие тенденции. Показатели студенческой молодежи по шкале «Цель в жизни» постепенно снижаются от первого к третьему курсу, а затем достигают значительного повышения к четвертому выпускному курсу. Средне групповые показатели по шкале «Процесс жизни» повышаются от первого ко второму курсу, затем достигают минимума на третьем курсе обучения, незначительно повышаясь к концу обучения. Динамика результатов по шкале «Результативность жизни» имеет гендерную специфику. У студенток выявлена динамика понижения к третьему курсу, затем повышение к четвертому курсу. У юношей наблюдается динамика понижения ко второму курсу, затем повышения к четвертому курсу. По субшкале «Локус контроля» результаты имеют сходные тенденции. Общая динамика по субшкале «Локус контроля – жизнь» имеет отрицательную направленность у девушек, и положительную направленность у юношей. То есть в ходе профессионального обучения юноши приобретают уверенность в том, что их жизнь больше зависит от собственных решений, чем от внешних факторов, к которым обычно относят так называемые «внешние силы». Девушки же, наоборот, теряют уверенность в том, что только собственные усилия способны изменить жизнь и судьбу человека. По всем пяти субшкалам наблюдаются высокие показатели у первого и второго курсов. Это объясняется тем, что «вчерашние школьники» имеют направленность на получение высшего образования, увеличивая значимость временной перспективы. Они воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный процесс, наполненный смыслом. Особенность этого периода обучения, заключается в том, что студенты еще не разочаровались в процессе обучения. Несмотря на большую сложность и рост нагрузки, студенты понимают, что это важный и необходимый этап для успешной самореализации, обеспеченного будущего и т.д. На новом жизненном отрезке, молодые люди представляют себя сильными личностями, которые обладают широкой свободой выбора, большей самостоятельностью, чем на этапе школьного обучения. Считают, что человек способен эффективно самостоятельно контролировать свою жизнь. Свободно принимать решения, воплощать в жизнь свои идеи, влиять на свою судьбу. Выявлено снижение показателей по всем шкалам на третьем курсе. Это связано в большей степени с тем, что на этот отрезок профессионального обучения приходится так называемый расцвет кризиса идентичности, приходит чувство разочарования либо в процессе обучения, либо же в его наполненности. При достижении уже значительного уровня зрелости молодой человек может более объективно оценить плюсы и минусы получаемого образования и понять, подходит ли выбранная профессия ему. Эйфория, чувство восхищения от нового проходит, происходит переосмысление многих ценностных и смысловых ориентаций, наблюдается снижение мотивации к обучению. Возможно, стоит сказать о том, что именно на этом этапе профессионального образования наиболее остро ощущается кризис, собственно, самого учебно-образовательного процесса. На четвертом курсе происходит подъем показателей по всем пяти субшкалам. Это в большей степени связано с тем, что перспектива получения

диплома о высшем образовании становится более реальной, ощутимой. Студенты начинают всерьез обдумывать дальнейшие перспективы своей профессионально-трудовой деятельности, выбор конкретного места работы. В целом, это новый этап в жизни каждого человека. Подводя краткие итоги анализа результа-

тов, необходимо заметить, что знание, полученных в исследовании тенденций и закономерностей, позволят всем субъектам образования более оптимально использовать педагогические, психологические, дидактические технологии обучения в Вузе.

Библиографический список

1. Фрнкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Смысл, 2003.
2. Леонтьев Д.А. *Тест смысловых ориентаций*. Москва: Смысл, 2000.
3. Лисовский В.Т. *Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России*. Санкт-Петербург, 2008.
4. Леонтьев Д.А. *Методика предельных смыслов*. Москва: Смысл, 2011.
5. Зотова О.И., Крыжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. 2009; 7: 21 – 25.

References

1. Frnkl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
2. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii*. Moskva: Smysl, 2000.
3. Lisovskij V.T. *Duhovnyy mir i cennostnye orientatsii molodezhi Rossii*. Sankt-Peterburg, 2008.
4. Leont'ev D.A. *Metodika predel'nykh smyslov*. Moskva: Smysl, 2011.
5. Zotova O.I., Kryazheva I.K. Nekotorye aspekty social'no-psihologicheskoy adaptatsii lichnosti. *Psihologicheskie mehanizmy regul'yacii social'nogo povedeniya*. 2009; 7: 21 – 25.

Статья поступила в редакцию 15.01.19

УДК 378

Chernyak E.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theatre Performances and Celebrations, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru

Chernyak M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: chernyakm4x@gmail.com

Shalashov S.S., Honorary Worker of Culture Russian Federation, senior lecturer, Department of Theatre Performances and Celebrations, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mischievous85@mail.ru

TECHNOLOGIES OF ORGANIZATION OF CREATIVE PROJECTS IN THE FIELD OF FESTIVE FORMS OF CULTURE (WITH REGARD TO THE OPEN ALL-RUSSIAN COMPETITION "FACETS OF SKILL"). The article discusses a technology of organization of creative projects in the field of festive forms of culture (on the example of the open all-Russian competition "Facets of Skill"). New requirements for graduates of universities of culture have increased the need for the formation of their creative individuality, realization of creative abilities, as well as the development of individual style of professional activity. The authors identify the main objectives of the competition, give a comparative analysis of the categories of participants, the geography of the project and festive forms of culture submitted to the competition; consider the criteria for the development of professionalism of specialists-directors in creative competitions.

Key words: holiday, directing, creative competition, festive forms of culture, professional activity.

Е.Ф. Черняк, канд. пед. наук, доц. каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru

М.В. Черняк, канд. пед. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: chernyakm4x@gmail.com

С.С. Шалашов, заслуженный работник культуры Российской Федерации, доц. каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, г. Кемерово, E-mail: mischievous85@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ПРАЗДНИЧНЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ОТКРЫТОГО ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА «ГРАНИ МАСТЕРСТВА»)

В данной статье рассмотрены технологии организации творческих проектов в области праздничных форм культуры (на примере открытого Всероссийского конкурса «Грани мастерства»). Новые требования к выпускникам вузов культуры усилили потребность в формировании их творческой индивидуальности, реализации творческих способностей, а также развития индивидуального стиля профессиональной деятельности. Авторы выделяют основные задачи конкурса, дают сравнительный анализ категорий участников, географии проекта и праздничных форм культуры, представленных на конкурс; рассматривают критерии развития профессионализма специалистов-режиссеров в творческих конкурсах.

Ключевые слова: праздник, режиссура, творческий конкурс, праздничные формы культуры, профессиональная деятельность.

Социокультурные и экономические в российском обществе, модернизация высшего образования ориентируют вузы культуры на поиск способов и механизмов повышения качества профессиональной подготовки специалистов, в том числе режиссеров, сценаристов в сфере праздничной культуры. Это позволит выпускникам успешно работать по избранной специальности, быть конкурентно способными на рынке труда, обладать социальной мобильностью и универсальными профессионально-личностными качествами.

В науке сложились теоретические предпосылки для разработки основ по исследуемой нами проблеме. В работах С.И. Гавдис, Д.М. Генкина, О.И. Маркова, О.И. Орлова, Н.М. Туманова, А.И. Четчина, И.М. Шарова и других режиссеров-педагогов рассматривались различные направления режиссерской деятельности и отдельные аспекты сценарного мастерства будущих специалистов. В работах культурологов, философов, социологов, историков, этнографов рассматриваются различные аспекты не только праздника, но и более широкого понятия «праздничная культура».

Общие культурологические аспекты праздника изучались Л.А. Абрамяном, А.Н. Афанасьевым, М.М. Бахтиным, Ф.И. Буслевым, А.Н. Веселовским, Д.С. Ли-

хачевым, А.Ф. Лосевым, Ю.М. Лотманом, А.И. Мазаевым, А.Ф. Некрыловой, В.Я. Проппом, И.М. Снегиревым, Э.В. Соколовым, С.А. Токаревым и другими.

Статьи А.В. Захарова, С. Якобсона посвящены анализу праздников и их символике. И.В. Гужова в своем исследовании предложила технологию создания целостной модели праздника. В трудах В.Д. Назарова, А. Новикова, О.Л. Орлова, Б.Н. Петрова, И.Н. Прониной рассматривались проблемы современной праздничной культуры России.

Многочисленные исследования праздника подтверждают мысль О.И. Маркова о том, что «современная парадигма высшего образования в сфере культуры ориентирована на подготовку нового типа специалиста, который должен уметь гибко приспосабливаться к меняющимся условиям социума, рынка труда, досуговых услуг, эффективно работая в инновационном поле» [1, с. 45].

Уровень подготовки будущего специалиста – режиссера театрализованных представлений и праздников может характеризоваться наличием у специалиста профессиональных знаний в области истории и теории режиссуры, мастерства актера, сценарного мастерства, драматургии и т. д.; умений создавать и реализовывать оригинальный режиссерский замысел постановки различных праздни-

ных форм; навыков режиссуры, актерского мастерства применения выразительных средств при постановке праздников и театрализованных представлений.

Современные тенденции развития высшего образования и новые профессиональные требования к выпускникам вузов культуры усилили потребность в формировании их творческой индивидуальности, реализации креативных способностей, а также развития индивидуального стиля деятельности.

Кафедра режиссуры театрализованных представлений и праздников Кемеровского государственного института культуры отвечает не только за специализацию студентов и координацию междисциплинарных связей, но и обеспечивает связь с профессиональным сообществом.

Рассматривая сферу культуры как сферу создания уникального продукта, Юдина А.И. отмечает, что «человек на рынке социально-культурных благ выступает, с одной стороны, как потребитель благ, производимых сферой культуры, а с другой стороны, как обладатель творческих способностей, знаний и навыков, необходимых организациям для осуществления процесса производства указанных благ» [2, с. 166].

Реализация модели компетенции выпускника вуза представлена в совокупности его теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности [3].

Профессиональная компетентность определяется с двух сторон: знания, умения, навыки и способы их реализации как в деятельности, так и в общении; уровень успешности взаимодействия с социальной и профессиональной средой. Именно профессиональная среда формирует общественную необходимость профессии и ее социальный статус; транслирует ее исторические традиции и инновации.

Так в рамках профессиональной деятельности в последние годы существенно изменилось соотношение ее творческих, традиционных и инновационных компонентов. Изменился и профессиональный образ специалиста – режиссера театрализованных представлений и праздников.

Пономарев В.Д. отмечает: «профессиональный образ специалиста утверждает ценность самой профессии и профессиональной деятельности, формирует профессионально-технологическую базу для развития «творческих индустрий» и нового качества социокультурной среды. Здесь необходимым и обязательным компонентом профессиональной деятельности является потребность в специалистах, способных создавать принципиально новые алгоритмы и технологии постановочной деятельности» [4, с. 206].

Неотъемлемой частью деятельности специалистов учреждений культуры и образовательных организаций, позволяющей выявить степень профессионализма сотрудников и обучающихся, раскрыть их творческий потенциал и получить всеобщее признание являются конкурсы профессионального мастерства.

В Кемеровском государственном институте культуры уже в третий раз проходит открытый Всероссийский конкурс творческих проектов в области праздничных форм культуры «Грани мастерства». Учредители этого конкурса – Министерство культуры Российской Федерации и Кемеровский государственный институт культуры, при поддержке Департамента культуры и национальной политики Кемеровской области и Управления культуры, спорта и молодежной политики администрации г. Кемерово.

Основной его целью является выявление и поддержка одаренной молодежи и специалистов, деятельность которых связана с реализацией творческих проектов в сфере праздничных форм культуры для всех категорий населения.

Среди основных задач Всероссийского конкурса творческих проектов в области праздничных форм культуры: повышение значимости и престижа профессии режиссера и сценариста; обмен профессиональным опытом педагогического состава образовательных учреждений в области подготовки специалистов по направлению «Режиссура театрализованных представлений и праздников»; повышение уровня исполнительского мастерства в сфере современной пластической культуры; сохранение этнокультурных традиций, передача от поколения к поколению традиционных для российской культуры ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения; содействие формированию имиджа и корпоративной культуры ассоциаций, компаний, учреждений, предприятий на основе событийных проектов.

В состав жюри конкурса входят специалисты в сфере праздничной культуры, преподаватели ведущих вузов России по направлению «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Ежегодно в этом конкурсе принимают участие студенты творческих вузов и ссузов; специалисты и творческие коллективы региона и России. Из года в год растет количество участников, расширяется география конкурса.

В 2016 году в 5 номинациях конкурса приняли участие 47 человек из городов: Пермь, Челябинск, Улан-Удэ (Республика Бурятия), Кемерово. В 2017 году было уже три направления: «Учебный проект» с 5 номинациями; направление «Народный праздник» (3 номинации); направление «Молодежный праздник» (5 номинаций) и в адрес организационного комитета пришло 60 заявок.

Свои работы представили преподаватели и студенты Алтайского, Кемеровского и Челябинского государственных институтов культуры, Минусинского колледжа культуры и искусств, а также режиссеры Историко-культурного и природного музея-заповедника «Томская Писаница» (г. Кемерово), МУ КЦ «Бачатский» (г. Белово, пгт. Бачатский), МУК КСЦ Максимовского муниципального образования (г. Иркутск) и др.

Большая часть победителей представила такие формы праздников, как театрализованное представление, театрализованный тематический концерт, массовое народное гуляние, театрализованный эпизод на основе художественного материала, театрализованный отчетный концерт, Гала-концерт Межрегионального фестиваля-конкурса, театрализованная развлекательная программа, театрализованная конкурс-игровая программа и корпоративный праздник.

Участие в подобных конкурсах профессионального мастерства в области праздничных форм культуры, является для его участников не только средством самовыражения, но и реализует общественные потребности в новых технологиях режиссуры, сценарного мастерства, речевой и пластической культуры [5].

Учитывая возросший интерес профессионального сообщества к открытому Всероссийскому конкурсу творческих проектов «Грани мастерства», организаторы этого мероприятия в 2018 году ввели новые номинации: «Социально-значимая программа», «Народный костюм», «Презентация фирмы», «Team Building».

Благодаря этому увеличилось число заявок не только от профильных вузов, которые на территории Сибири и Урала ведут подготовку по направлению «Режиссура театрализованных представлений и праздников» (Алтайского, Пермского, Челябинского Восточно-Сибирского институтов культуры, Московского государственного музыкального театра фольклора, Белгородского государственного института искусств и культуры), но и учреждений культуры, организаций и фирм, занимающихся организацией и проведением праздников.

Представил свою праздничную программу тематический парк «Сочи Парк» (г. Сочи), первый и лучший в стране и СНГ открытый развлекательный парк с количеством посетителей свыше миллиона человек в год. Студенты кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников КемГИК уже не первый год проходят практику в этом парке.

В рамках III Всероссийского конкурса «Грани мастерства» прошли семинары-тренинги по программе «Современные технологии в организации праздничных мероприятий. Проектная деятельность и инновации». Опыт организации и проведения таких проектов поделился генеральный директор ООО «Праздник медиа», главный редактор и издатель профессиональных журналов «Праздник», «Корпоративная культура», член Совета Союза театралов деятелей РФ по массовым формам театрального искусства, лауреат премии «Грани театра масс» Игорь Михайлович Увенчиков (г. Москва).

Участие в семинарах приняли преподаватели и студенты средних профессиональных и высших учебных заведений, режиссеры и организаторы досуга, методисты учреждений культуры и дополнительного образования детей и взрослых. Среди важных тем семинаров: специфика и этапы подготовки и проведения городских праздничных мероприятий, новации и технологии в учреждениях культуры, парках культуры и отдыха, конструктор событийных и праздничных сценариев и др.

На основании вышеизложенного, следует отметить, что через подобную конкурсную форму реализуются принципиально разные виды праздничности. Можно выделить следующие критерии развития профессионализма в творческих конкурсах:

- когнитивный (теоретические знания современных технологий режиссуры, систематизация профессионального опыта, накопленного в результате практической деятельности и др.);
- эмоционально-мотивационный (потребность в профессиональном росте, удовлетворенность творческой деятельностью, положительная самооценка и др.);
- деятельностный (развитие коммуникативных и профессиональных умений; владение технологиями организации различных праздничных форм и др.);
- рефлексивно-волевой (профессиональная ответственность за результаты своей творческой деятельности, способность выстраивать дальнейшую траекторию профессионального роста и др.).

Библиографический список

1. Марков О.И. Современные проблемы подготовки режиссёров театрализованных и традиционных форм досуга в условиях высшего художественно-педагогического образования. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2012; 194: 38 – 47.
2. Юдина А.И. Определение потребности отрасли культуры в квалифицированных кадрах в области библиотечного дела и социально-культурной деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств* 2013; 22: Ч. 1: 166 – 175.
3. Семенова Татьяна Юрьевна. *Формирование готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности: Социолого-управленческий аспект*: Диссертация ... кандидата социологических наук. Москва, 2003.
4. Пономарев В.Д. Игровая культура праздника: от феномена к профессии. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 17(2): 204 – 215.
5. Маркова С.В. *Формирование пластической культуры студентов-режиссеров театрализованных представлений и праздников в условиях высшего художественно-педагогического образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2004.

References

1. Markov O.I. Sovremennye problemy podgotovki rezhisserov teatralizovannyh i traditsionnyh form dosuga v usloviyah vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2012; 194: 38 – 47.
2. Yudina A.I. Opredelenie potrebnosti otrasli kul'tury v kvalificirovannyh kadrah v oblasti bibliotechnogo dela i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstvu* 2013; 22; Ch. I: 166 – 175.
3. Semenova Tat'yana Yur'evna. *Formirovanie gotovnosti vypusknika vuza k professional'noj deyatel'nosti: Sociologo-upravlencheskij aspekt*. Dissertaciya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
4. Ponomarev V.D. Igrovaya kul'tura prazdnika: ot fenomena k professii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2011; 17(2): 204 – 215.
5. Markova S.V. *Formirovanie plasticheskoy kul'tury studentov-rezhisserov teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov v usloviyah vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.12.18

УДК 378

Zhang Shanzhi, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: logos826@gmail.com

COGNITIVE COMPONENT AS AN IMPORTANT PART OF ANTHROPOLOGICALLY ORIENTED LINGUODIDACTICS (INITIAL STAGE OF EDUCATION). The study is dedicated to the identification of the cognitive component of the educational process in the Russian language at the initial stage of learning Chinese students in Russia, in particular, in the conditions of pre-university education. Its goal is to determine the place, volume and structure of the cognitive component of the educational communication of Chinese students in a foreign (Russian) language from the standpoint of anthropological linguodidactics. The relevance of the work is dictated by the need to implement in a foreign (Chinese) audience humanistically oriented linguodidactics based on three basic principles: anthropological, communicative and cognitive. The novelty of the work lies in the creation of an optimal methodology for teaching the Russian language on the cognitive aspect.

Key words: humanistically oriented linguodidactics, anthropological and cognitive principles of teaching Russian as foreign language, Chinese students, cognitive component of initial stage of education.

Чжан Шаньчжи, аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: logos826@gmail.com

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Исследование посвящено выявлению когнитивного компонента учебного процесса по русскому языку на начальном этапе обучения китайских учащихся в условиях России, в частности, в условиях довузовского обучения. Его цель – определить место, объем и структуру когнитивной составляющей учебного общения китайских учащихся на иностранном (русском) языке с позиции антропологической лингводидактики. Актуальность работы диктуется необходимостью реализации в иностранной (китайской) аудитории гуманистически ориентированной лингводидактики, основанной на трёх базовых принципах: антропологическом, коммуникативном и когнитивном. Новизна работы состоит в создании оптимальной методики обучения русскому языку на когнитивном аспекте.

Ключевые слова: гуманистически ориентированная лингводидактика, антропологический и когнитивный принципы преподавания РКИ, китайские учащиеся, когнитивный компонент начального этапа обучения.

В современной коммуникативно ориентированной лингводидактике, в частности, методике преподавания русского языка как иностранного (далее: РКИ) обучение РКИ рассматривается как обучение общению на данном языке [1, 2, 3]. Мы также считаем, что конечной целью обучения иностранному языку (ИЯ), в том числе и РКИ, является формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения общаться на изучаемом языке – ИЯ/РКИ. Поскольку формированию коммуникативного аспекта коммуникативной компетенции в методике преподавания РКИ посвящено немало работ [1; 2; 3], в том числе и применительно к китайским учащимся [4; 5; 6; 7], мы хотим посвятить свою работу формированию наиболее «проблемного» в отношении китайской языковой личности (ЯЛ) аспекта коммуникативной компетенции на РКИ, а именно, формированию когнитивного аспекта. Безусловно, данное формирование начинается с выявления соответствующего компонента. Особенно актуален вопрос определения когнитивного компонента в отношении китайских учащихся начального этапа (НЭ) обучения русскому языку (РЯ) в условиях России, в частности, в условиях довузовского обучения, целью которого является поступление учащихся в российские вузы. Актуальность формирования когнитивного компонента у иностранных (китайских) учащихся с позиции антропологической лингводидактики объясняется прежде всего достижениями данной науки. Эти достижения позволяют опираться на сильные стороны обучающейся личности, а также нейтрализовать в процессе учебного общения прагматико-когнитивные компоненты, мешающие овладению ИЯ (РЯ). В отношении рассматриваемого контингента – китайских учащихся НЭ обучения – обстоятельства осложняются ещё и тем, что в условиях России китайская ЯЛ, сформированная на иероглифическом письме, испытывает значительные трудности при работе с русскоязычным учебным текстом в его письменной форме (что блокирует такую сильную сторону китайского учащегося, как опора на письменный текст) [8].

Поскольку именно на НЭ обучения закладывается необходимая когнитивно-языковая база, обеспечивающая: а) общение ЯЛ в инокультурной среде; б) дальнейшую успешную учебно-профессиональную деятельность/речевую деятельность (РД) данной личности на первом курсе избранного факультета [9], следовательно, именно в этих условиях вопрос оптимального формирования когнитивного аспекта коммуникативной компетенции является насущнейшей из задач.

Предмет данного исследования – когнитивный компонент учебного процесса/учебного общения китайских учащихся НЭ обучения на РЯ в свете антропологической лингводидактики.

Цель работы состоит в определении места, объема и структуры когнитивной составляющей гуманистически ориентированного учебного процесса по РЯ в китайской аудитории НЭ обучения.

В качестве методологической основы исследования послужила коммуникативно-деятельностная инвариантная модель обучения в варианте, предложенном А.А. Леонтьевым и Л.П. Мухаммадом [1; 2; 3; 6; 7; 8]. Избранная нами методология в наибольшей мере валидна именно в отношении китайского контингента, поскольку данный контингент формировался в условиях специфической китайской культуры в целом, а также конфуцианской системы образования, в частности. Такой этнокультурный и социально-образовательный контекст существенно повлиял на ЯЛ данного контингента. Так, ЯЛ китайского учащегося, прошедшая школу решения коммуникативных задач по представленной в китайской образовательной системе деятельностной модели, является проактивной ЯЛ с коммуникативными стратегиями, включающими следующие этапы: 1) ориентировки; 2) целеполагания и планирования; 3) исполнения; 4) контроля и коррекции [6; 8]. А это также значит, что общение/учебное общение при изучении ИЯ/РКИ китайской ЯЛ наиболее успешно, если его строить в соответствии с данной моделью. Такое общение по своему качеству соответствует термину общение-деятельность. Поскольку все вышеперечисленные компоненты, реализующие стадийность деятельностной модели, связаны с когнициями статического и динамического характера (знанием и умением осуществления коммуникативного акта, коммуникативной деятельности), следовательно, они являются первым важнейшим источником выявления когнитивного компонента в рамках коммуникативно-деятельностной стратегии обучения ИЯ/РКИ.

Избранный нами вариант коммуникативно-деятельностной лингводидактики (методики преподавания РКИ) в заданных условиях наиболее приемлем также в силу и иных причин: в условиях, когда задачи довузовского этапа обучения иностранцев РЯ весьма грандиозны [10], а возможности ЯЛ китайского учащегося НЭ обучения (в силу этнокультурной специфики) ограничены, весьма востребованными оказываются антропологически (лично) ориентированные методики, в центре внимания которых находится личность/ЯЛ учащегося, прежде всего в её динамическом аспекте [2; 3; 6].

По мнению лингвистов, психологов и лингводидактов, общение как деятельность имеет трёхкомпонентную структуру: 1) коммуникация (обмен информацией); 2) интеракция (взаимодействие); 3) социальная перцепция (понимание людьми друг друга) [6; 11; 12]. В нашем случае, т.е. в случае межкультурного речевого общения (межкультурной коммуникации) ни один из этих компонентов невозможно реализовать без когнитивного компонента. Однако на ИЯ/РКИ данный компонент речевого общения (а шире – коммуникативного взаимодействия) необходимо формировать. Так, обмен информацией в условиях речевого общения требует от учащегося знания значений и смыслов употребляемых речевых/языковых единиц. Знания значений и смыслов требует, к тому же, и наиболее универсальная, как может показаться на первый взгляд, межкультурная невербальная коммуникация. Взаимодействие (центральный компонент общения в рамках коммуникативно-деятельностной модели), помимо языка мимики и жестов, также требует осмысленно и целенаправленно употреблённых речевых и языковых единиц (с их значениями и смыслами). Более того, межкультурное взаимодействие (диалог субъектов различных культур) требует операций кодирования и декодирования языка-речи в условиях интеракции с её непосредственной обратной связью. Социальная перцепция в рассматриваемых условиях требует понимания языка в более широком контексте – в контексте культур и социальных взаимодействий [13]. К сожалению, данный компонент как аспект педагогического управления учебным общением на НЭ обучения разработан недостаточно [13]. Поэтому в предлагаемой работе мы будем касаться его лишь частично, по ходу достижения поставленной нами цели.

Далее коснёмся принципов обучения как важнейших методологических значимых феноменов современной лингводидактики.

По мнению одного из авторов антропологической лингводидактики – Л.П. Мухаммад, оптимально организованный современный учебный процесс (учебное общение) развёртывается на базе трёх основополагающих принципов: антропологического, коммуникативного и когнитивного» [3,6,7]. Так, реализация антропологического принципа предполагает учебное общение, опирающееся: 1) на экзистенциальные потребности личности учащегося; 2) на личностные характеристики данных учащихся, прежде всего – на национальную ЯЛ учащегося, на его позитивные (с точки зрения языка/РД на данном языке) личностные (включая и когнитивные) особенности. Реализация коммуникативного принципа, по мнению этого учёного, предполагает учебное общение, соподчинённое комплексу экзистенциальных и собственно коммуникативных потребностей личности учащегося [3]. В случае довузовского периода обучения это значит, что экзистенциально заданными для иностранных учащихся являются, прежде всего, обиходно-бытовая (по приезду в Россию, в ранний период обучения) и учебно-профессиональная (на всём протяжении обучения) сферы общения.

Реализация когнитивного принципа предполагает учёт когнитивного компонента, обеспечивающего удовлетворение экзистенциальных (в том числе коммуникативных и собственно когнитивных) потребностей ЯЛ иностранного/ китайского учащегося [6].

Опора на экзистенциальные потребности личности предполагает не только формирование у личности умений общения, прежде всего умений в актуальных для учащегося сферах общения (о чём мы говорили выше), но и формирование умений самостоятельной, творческой, деятельности (что удовлетворяет, в том числе, и экзистенциальную потребность развивающейся личности в уединении).

По мнению Л.П. Мухаммад, ориентировка антропологической лингводидактики на ЯЛ как динамический феномен предполагает не только опору на сильные стороны национальной ЯЛ учащегося, но и целенаправленное, постепенное развитие её (личности) компенсаторных стратегий [3,6]. Это в отношении китайского контингента НЭ обучения значит, что в самом начале учебного процесса при формировании когнитивных стратегий соотнесения знаков со смыслом/значением следует:

1. Опирается на природную экстраверсию ЯЛ китайского учащегося, формируя при этом звуко-буквенное русское письмо в устной общении с привлечением карточек-опор. При этом педагогическая стратегия применительно к правополушарному китайскому учащемуся должна осуществляться в направлении «от синтеза – к анализу», например, от целостной единицы, слова, – к его звуко-буквенному составу.

2. Переносить природную экстраверсию ЯЛ китайского учащегося из обиходно-бытовой сферы общения – в учебно-профессиональную и развивать на этой основе экстравертивные образовательные стратегии [6,8].

В описанных выше сложившихся условиях обучения РЯ китайских учащихся оптимальная реализация когнитивного принципа нами мыслится исключительно на основе паттернов учебного межкультурного общения (межкультурной коммуникации). А это, в свою очередь, невозможно без определения интегративной когнитивно-языковой основы, на базе которой формируются вторичные функциональные системы ЯЛ китайского учащегося. Чтобы определить такую интегративную основу применительно к НЭ обучения, необходимо, безусловно, опираться и на идеи авторов интегративно-модульного обучения [9].

Таким образом, мы, в целом, определили те феномены, на основе которых мы можем выявлять когнитивный компонент, актуальный на НЭ обучения в условиях довузовской его формы. Далее попытаемся на конкретных примерах показать, как мы намерены выявлять когнитивный компонент на основе обозначенных феноменов.

Так, в первые недели учебного процесса китайских учащихся в условиях России весьма важно подготовить их (учащихся) к устному общению в обиходно-бытовой сфере. Не случайно данный период называют «периодом выживания». Причём эта помощь преподавателя китайскому учащемуся в его «выживании» на современном этапе существенно отличается от того, что было ранее. Чтобы это определить, рассмотрим традиционные учебники по РЯ для НЭ обучения: эти учебники переполнены материалами, в которых преобладают темы «Магазин», «Кафе», «В автобусе» и т.д. На основе наших практических исследований (наблюдений и бесед с учащимися) мы выявили, что на современном этапе в самом начале пребывания в России китайских учащихся эти (обозначенные выше) темы и ситуации совершенно не актуальны (к примеру, учащийся спокойно приходит в супермаркет и выбирает всё, что ему нужно). А вот темы, реализующие интенцию «ориентировка на местности» (в окрестностях учебного заведения, в городе, в метро) китайским учащимся, как показало наше практическое исследование, весьма актуальны. Причём, вербализованная интенция «ориентировка на местности» легко интегрируется в экзистенциально значимую для учащегося учебно-профессиональную сферу общения [7]. И если преподаватель это делает, значит, он значительно усиливает мотивирующий компонент учебной деятельности, связанный с национальным языковым сознанием.

Как мы уже отмечали во вводной части, в условиях НЭ обучения китайских учащихся формирование коммуникативной компетенции на интегративной основе – весьма «выигрышная» педагогическая стратегия. Однако для этого, как мы полагаем, необходимо выделить когнитивно значимый языковой материал. Основу такого материала составляет, прежде всего, грамматический материал, который уже в силу своей специфики является минимизированным и интегрирующим лексические единицы (ЛЕ). Так, работа с интенцией «Ориентировка на местности» позволяет нам задействовать в обучении словоформы предложного падежа (П.п.) – падежа, основной функцией которого является обозначение «места». Причём, у преподавателя появляется благоприятная возможность осуществить интегрирование русского локатива (П.п.) – в соответствующие когнитивные структуры ЯЛ китайского учащегося, поскольку аналогичная когнитивная репрезентация («локус») в языковом сознании китайского учащегося имеется. Таким образом, интегрированный когнитивный участок языкового сознания китайского учащегося оказывается «надёжной площадкой» для дальнейшего формирования необходимой когнитивной составляющей.

Как мы уже отметили ранее, первоначально в китайской аудитории мы предлагаем вводить необходимые учебные единицы (фонетические, лексические и грамматические) в устной форме, поскольку именно устная форма обиходно-бытовой сферы общения для них экзистенциально значима. С другой стороны, такая стратегия диктуется также тем фактом, что данному контингенту в условиях России легче усваивать иноязычный звуко-буквенный материал, опираясь именно на устную форму речи. Однако следует заметить, что данный материал необходимо вводить в жанре тематической беседы. В этом случае вопрос тематической беседы, безусловно, выполняет когнитивную функцию: он актуализирует в сознании учащегося соответствующие когнитивные структуры, выводит информацию из тёмного – в светлое поле сознания и, таким образом, вынуждает учащегося отвечать на вопрос «Где?» (Где в классе (в аудитории) ... (находится) Что?).

Как мы уже отмечали, методика работы с интенцией «Ориентировка на местности» позволяет нам задействовать в обучении словоформы предложного падежа. Здесь необходимо также подчеркнуть, что в первые недели учебного процесса, расширяя представления учащихся о русскоязычном «локусе» (например, локусе Родительного падежа с предлогом у), мы не обременяем его структурообразующей ЛЕ (лексической единицей) «находится», а объясняем, что настоящее время РЯ весьма часто представлено нулевой глагольной связкой, как, например, «Антон у фонтана» (в китайском языке здесь обнаруживает себя глагольная связка: «在: находится или стоит»). Такая подача коммуникативно-языкового материала, а также тренировка соответствующих форм в устной русскоязычной речи позволяет учащемуся зафиксировать в своём языковом сознании правильный русскоязычный вариант, интегрированный, в то же время, в когнитивно-языковые структуры национальной ЯЛ. В дополнение к устной речи мы записываем данные формы на письме, шаг за шагом расширяя представления учащихся о русскоязычных звуко-буквенных соответствиях. Безусловно, учащимся, которые в Китае познакомились с особенностями английского письма, это сделать легче. Тем не менее, как показали наши практические исследования, письменная речь для китайских учащихся первого семестра подготовительного факультета (ПФ) вызывает значительные трудности. Автоматизация в диалогической речи, а также дальнейшее подкрепление структурообразующей ЛЕ «находится» позволяет преподавателю не допустить в будущей речи китайских учащихся таких распространённых у китайских учащихся речевых форм, как: «У города есть фонтан» («城市有喷泉»), вместо корректных: «В городе есть фонтан» («城市里有喷泉» / «Фонтан находится в городе, в центре города» 喷泉在城市里).

Необходимо уточнить, что на этапе предтекстовой работы по усвоению учащимися интенции «Ориентировка на местности» целесообразно описывать хорошо знакомые учащемуся места: например, свою комнату. К этому времени уже должны быть усвоены ЛЕ (например, наименования предметов мебели). Именно при такой стратегии психическая энергия учащихся концентрируется на актуальном грамматическом материале, позволяющем сориентироваться на

местности: «справа/слева от»; у/около + Р. п. (родительный падеж) и т.д. По мнению Л.П. Мухаммад и Ван Лися, хорошо усвоенный в четырёх основных видах РД материал (и аналогичные ему) в дальнейшем из обиходно-бытовой сферы общения легче интегрировать в весьма важную для учащихся учебно-профессиональную сферу [7].

В соответствии с данными современной антропологии когнитивный аспект коммуникативно-языкового материала целесообразно реализовывать не столько в опоре на логические, весьма абстрактные, категории (общие для контактирующих языков), но прежде всего в опоре на личностный, зачастую эмоциональный, компонент ЯЛ учащегося [14]. В связи со сказанным мы предлагаем методику вживания, которая предполагает «вчувствование» человека в состояние другого человека, или объекта. Такому «вчувствованию» способствует методика распределения личностью учащегося реальных предметов в реальном пространстве (покусном и временном), а затем уже схематизация данного пространства и организованных в нём объектов. Предложенная схематизация помогает китайскому языковому сознанию на основе схем редуцировать информацию и узнавать знакомые схемы, ранее полученные с помощью иероглифического письма. Параллельно со схематизированным материалом по принципу уместности следует давать и грамматический материал: по методике встраивания логико-грамматического универсального материала в текстотек. Особую роль при этом приобретают падежные формы и их когнитивные (семантические) репрезентанты. Безусловно, начинать интегрирование китайской ЯЛ в когнитивное пространство российской образовательной среды необходимо с падежных форм, имеющих аналогичные семантические и функциональные компоненты в китайском языке. К таким формам мы, к примеру, отнесём: формы именительного падежа в функции субъекта действия и в номинативной функции; формы Р. п. со значением исходной точки движения (из/с + Р. п.); формы винительного падежа (В. п.) в функции прямого объекта;

А вот Д. п. (дательный падеж) современным китайским учащимся, начинающим изучать РЯ «с нуля», нужно давать на основе структурообразующего глагола «дать» в соответствующей ситуации. Эффективно также давать китайским учащимся формы Д. п. через однозначный предлог «к», который указывает на направление.

- Творительный же падеж (Т.п.) китайским учащимся следует давать прежде всего в комитативной функции, т.е. в функции совместного действия (кто с кем).

Опираясь на древнейшую идею соответствия макро- и микрокосма, можно сказать, что познание человеком окружающего мира есть общение подобного с подобным [14]. Это также доказывает, что все выделенные нами выше принципы неразрывно связаны между собой, а их выделение, дифференцирование – условно.

Таким образом, учёт первого (антропологического) и второго (коммуникативного) принципов способствует рассмотрению когнитивного принципа (и соответствующего аспекта учебного общения, деятельности) в его целостности, начиная с личности/ЯЛ китайского обучающегося.

Итак, всё сказанное позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Опираясь на достижения современной антропологической лингводидактики, мы считаем, что организовывать учебный процесс по усвоению ИЯ/РКИ следует в соответствии с паттернами учебной межкультурной коммуникации. А это значит, что основу данного процесса должна составлять национальная ЯЛ учащегося как живого участника, субъекта своих действий и взаимодействий на изучаемом языке. Когнитивный компонент данного процесса составляют: 1) личностные и когнитивно-языковые структуры данной личности (ЯЛ): экзистенциально-прагматические, логико-семантические, языковые; 2) интегральное и дифференциальное в составе контактирующих языков; 3) верифицированные лингводидактические модели, отвечающие особенностям ЯЛ китайского учащегося.

2. В отношении национальной ЯЛ китайского учащегося мы, основываясь на работах наших предшественников [5, 7, 8], можем сказать, что данные учащиеся по природе – преимущественно экстравертивны, по культуре и образо-

вательным традициям – интровертивны. А это значит, что их обучение общению на ИЯ/РКИ может строиться как на экстравертивных, так и на интровертивных педагогических стратегиях. Поскольку в социальном плане ЯЛ данного контингента проактивна, следовательно, лучшей для неё педагогическая стратегия – коммуникативно-деятельностная стратегия. В когнитивном плане это значит, что на первое место выходит такой когнитивный компонент, как формулировка цели и задач учебного общения, его планирование, реализация, контроль, самоконтроль и самокоррекция.

3. Рассматриваемый контингент преимущественно правополушарный: для этих учащихся характерен целостный охват информации. А это значит, что их обучение лучше удаётся, если мы опираемся на глобальные, целостные, единицы обучения. В качестве таких единиц принято считать, с одной стороны, глобальные логико-грамматические единицы, с другой – тексты определённой структуры [5, 7]. Поскольку учащиеся преимущественно проактивны, следует выбирать тексты с ярко выраженной коммуникативной задачей (интенцией), как, например, тексты с актуальной для учащихся интенцией «Ориентировка на местности». Однако в силу того, что китайским учащимся НЭ обучения в условиях России трудно даётся звуко-буквенное письмо РЯ, следовательно, первоначально отобранные микротексты им необходимо давать в устной форме: в диалогической форме, предваряя микродиалоги тематической беседой. Глобальный логико-грамматический когнитивный компонент, его универсальная в отношении контактирующих языков часть, на НЭ обучения китайских учащихся включается в текстотек по оптимальным параметрам.

4. В рамках компенсаторной когнитивной стратегии в первые недели обучения рассматриваемого контингента следует использовать карточки мгновенного предъявления, а также запись на доске «печатными» буквами, постепенно, по мере адаптации функциональных систем ЯЛ, заменяя печатные буквы – прописными. Данная, компенсаторная, стратегия выводит учащегося из мира устной речи – в принципиально для них новый мир письменной речи: в звуко-буквенное письмо [8]. Предъявляя учащимся русские звуко-буквенные соответствия в рамках коммуникативных единиц, мы, с одной стороны, пользуемся дополнительным (письменным) инструментом фиксации этих единиц в сознании китайских учащихся, с другой – вводим символы русской письменности на коммуникативной основе. Такой способ введения русских звуко-буквенных соответствий наиболее эффективен: именно в рамках коммуникативных единиц звуко-буквенный когнитивный комплекс лучше «удерживается» в памяти (он удерживается комплексом дополнительных правосторонних и левосторонних ассоциаций).

5. Лучшие работы, имеющиеся на сегодняшний день в области антропологической лингводидактики [2, 3, 13, 6, 8] определяют когнитивный компонент как неотъемлемую конституирующую составляющую учебного межличностного общения на РЯ в иностранной аудитории. Для китайского учащегося выделение данного компонента приобретает стратегическую значимость: в отношении данного контингента педагогические стратегии должны быть направлены не от анализа – к синтезу (как это предлагают традиционные учебники), а от синтеза – к анализу (как это показывает наш анализ). Объём и структуру когнитивной составляющей учебного общения китайских учащихся определяет текстотека, реализующая актуальные для учащихся коммуникативные намерения (интенции). В иерархии когнитивных единиц верхинное место занимают прагматико-когнитивные единицы, а ниже лежащее – логико-грамматические единицы, обеспечивающие развёртывание текстов определённого типа и структуры.

Безусловно, в данной статье мы представили только основные пути и способы выявления когнитивного компонента, а также структуру когнитивной составляющей учебного общения китайских учащихся на русском языке на НЭ обучения. Однако даже эта, минимальная, работа, проведённая в когнитивном пространстве всех трёх (выделенных нами) принципов позволит китайским учащимся качественно и быстро усваивать необходимый когнитивно-языковой учебный материал, а также способы развёртывания когнитивных структур сознания в русскоязычную речь. Нам видится весьма перспективной дальнейшая разработка представленной модели.

Библиографический список

1. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва, 1988.
2. Леонтьев А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. Москва: Воронеж, 2001.
3. Ашчи Мурат, Мухаммад Л.П., Татарина Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018; Т. 16; № 2: 145 – 156.
4. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. *От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления*. монография. 2-ое изд. Москва, 2010.
5. Бобрышева И.Е. *Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
6. Мухаммад Л.П. Описательный дискурс в условиях учебной межкультурной коммуникации. *Актуальные проблемы русского языка и методика его преподавания: традиции и инновации*: сборник статей XV Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных с международным участием. Москва, 2014: 22 – 31.
7. Мухаммад Л.П., Ван Лися. Описательный текст в учебном процессе китайских студентов-филологов (начальный этап обучения). *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом*. 2017; 4: 18 – 25.
8. Чжан Шаньжи, Шмелькова В.В. Иероглифический знак как символ реализации когнитивного аспекта в процессе обучения русскому языку китайских учащихся (начальный этап обучения). *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом*. 2018; 2: 19 – 20.
9. Кулик А.Д., Мухаммад Л.П. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1 – А21). *Российский научный журнал*. 2014; 2 (40): 169 – 176.

10. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: элементарный уровень (А1), базовый уровень (А2), первый сертификационный уровень (В1): учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование. Москва, 2017.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 1999.
12. Мухаммад Х.И. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе. Автореферат диссертации.... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
13. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения. *Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы*. Москва, 1997: 8 – 12.
14. Хасанова Г.Б. *Антропология*: учебное пособие. Москва, 2015.

References

1. Metodika. *Zaochnyy kurs povysheniya kvalifikatsii filologov-rusistov*. Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva, 1988.
2. Leont'ev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obschej i pedagogicheskoj psihologii*. Moskva: Voronezh, 2001.
3. Ashchi Murat, Muhammad L.P., Tatarinova N.V. Mezhhul'turnaya kommunikatsiya kak komponent antropologicheskoy lingvodidaktiki. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2018; T. 16; № 2: 145 – 156.
4. Balyhina T.M., Chzhao Yujczyan. *Ot metodiki k 'etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya*: monografiya. 2-oe izd. Moskva, 2010.
5. Bobrysheva I.E. *Kul'turno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti inostrannykh uchashihsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
6. Muhammad L.P. Opisatel'nyj diskurs v usloviyah uchebnoj mezhhul'turnoj kommunikatsii. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodika ego prepodavaniya: tradicii i innovatsii*: sbornik statej XV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2014: 22 – 31.
7. Muhammad L.P., Van Lisy. Opisatel'nyj tekst v uchebnom processe kitajskih studentov-filologov (nachal'nyj 'etap obucheniya). *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom*. 2017; 4: 18 – 25.
8. Chzhan Shan'chzhi, Shmel'kova V.V. Ieroglificheskij znak kak simbol realizatsii kognitivnogo aspekta v processe obucheniya russkomu yazyku kitajskih uchashihsya (nachal'nyj 'etap obucheniya). *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom*. 2018; 2: 19 – 20.
9. Kulik A.D., Muhammad L.P. K voprosu ob otbore i organizatsii uchebnogo materiala na nachal'nom 'etape obucheniya inostrannykh studentov-gumanitariyev (budushchih politologov i diplomatov urovnya A1 – A21). *Rossijskij nauchnyj zhurnal*. 2014; 2 (40): 169 – 176.
10. *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: 'elementarnyj uroven' (A1), bazovyy uroven' (A2), pervyy sertifikatsionnyj uroven' (V1): uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij, obuchayushchihysya po napravleniyu 050300 Filologicheskoe obrazovanie*. Moskva, 2017.
11. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 1999.
12. Мухаммад Х.И. *Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе*. Автореферат диссертации.... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
13. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения. *Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы*. Москва, 1997: 8 – 12.
14. Хасанова Г.Б. *Антропология*: учебное пособие. Москва, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 725.822:130.2:378:008

Biriukov D.M., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: dmbiryukoff@gmail.com**Kuts S.F.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: efshangina@mail.ru**Shangina E.F.**, Professor, Head of Department of Theatrical Directing and Acting Technique, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: efshangina@mail.ru

THE ZONE OF STAGE SILENCE – AN ELEMENT OF AN ACTOR'S AND A DIRECTOR'S EXPRESSIVENESS. The paper is dedicated to integrated teaching a phenomenon of "the zone of stage silence" which is a component of an actor's and a director's expressiveness. At the first time, this term began to be used in the middle of the 20th century by Alexei D. Popov; it includes several elements of stage expressiveness, such as: perception, assessment, inner monologue, a middle ground, an undertone, a pause. The article uncovers the meaning of the term "a director's pause" that is less elaborated than the concept mentioned above; the first one is actively circulated in educational creative process while training actors and directors in an educational institution of higher education in culture sphere. These materials can be useful for theatre coaches, any theatrical figures who are involved into work on the production of the play.

Key words: area of stage silence, director's pause, perception, culmination, improvisation, human spirit's life, silent scene, non-verbal means of communication, assessment, theatrical technology, sense bearing focus, middle ground, undertone.

Д.М. Бирюков, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: dmbiryukoff@gmail.com**С.Ф. Куц**, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: efshangina@mail.ru**Е.Ф. Шангина**, проф., зав. каф. театральной режиссуры и мастерства, Алтайский государственный институт культуры г. Барнаул,

E-mail: efshangina@mail.ru

ЗОНА СЦЕНИЧЕСКОГО МОЛЧАНИЯ – КОМПОНЕНТ АКТЁРСКОЙ И РЕЖИССЁРСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена комплексному исследованию компонента актёрской и режиссёрской выразительности – «зоне сценического молчания». Зона сценического молчания – понятие, подробно разработанное для театра в середине XX в. Алексеем Дмитриевичем Поповым, включает в себя несколько элементов сценической выразительности, таких как: восприятие, оценка, внутренний монолог, второй план, подтекст, пауза. В данной статье всесторонне исследуется менее разработанный в теории режиссуры и актёрского мастерства элемент зоны сценического молчания – «режиссёрская пауза», который активно применяется на практике в учебно-творческом процессе при подготовке будущих актёров и режиссёров в вузе. Данная разработка может быть востребована театральными педагогами и деятелями театра в работе над спектаклем.

Ключевые слова: зона сценического молчания, режиссёрская пауза, восприятие, кульминация, импровизация, жизнь человеческого духа, немая сцена, невербальные средства, оценка, театральная технология, смысловой акцент, второй план, подтекст.

К «зоне сценического молчания», по определению А.Д. Попова, относятся такие элементы театральной технологии, как восприятие, оценка, второй план, подтекст, внутренний монолог, все виды пауз (актёрские, режиссёрские, драматургические). Эта та зона, где зрительское восприятие сценического действия особенно пристально и глубоко, эта та зона зрительского притяжения, где психологический процесс внутреннего движения смысла в роли становится более зримым и рельефным, более красноречивым, чем при произнесении текста. Недаром У. Шекспир подметил, что «слова – солгут, молчание скажет всё». И правы многие театральные деятели утверждающие, что талант артиста более проявляется в моменты актёрского молчания. Одним из выразительных средств актёрского исполнения и режиссёрского построения, с которым непременно

встречаются студенты, в учебно-творческом процессе является – режиссёрская пауза.

Подробная партитура предполагаемых режиссёрских пауз в спектакле впервые была написана К.С. Станиславским в его режиссёрских экземплярах для первых постановок пьес А.П. Чехова в Московском Художественном театре. Именно паузы, с немой для старого театра временной протяженностью в 1015 секунд. Детально проработанные и организованные режиссёром в сценическом пространстве, тщательно воплощаемые актерами по линии внутренней жизни, озаменовали появление нового театрального направления, новой психологической школы игры. Исчезла бы вся чеховская стилистика, поэзия жизни человеческого духа на сцене, если бы К.С. Станиславский не наделил героев

Чехова интенсивной внутренней душевностью, обнажающейся в паузах. Все «чеховские» паузы Московского Художественного театра в те годы были направлены на создание особого настроения в каждом акте, в каждой сцене. Вся сценическая разность подчинялась закону внутреннего оправдания, который определил основное творческое направление, новую линию в исканиях нового театра – линию интуиции и чувства. Этот закон породил паузы; в них, считал тогда К.С. Станиславский, и прочитывалась истинная драма, то необходимое, разноплановое, психологически чеховское содержимое. Паузы сделали сценическую игру очень похожей на жизнь. Актер стал жить в «длинных, длиннейших» паузах. Эти отрезки времени не были мертвыми: кроме внутренней жизни героев режиссёр сосредоточил в них конкретное действие и ярко, образно выраженное событие. Чехов говорил, что переживая душевную драму, люди в жизни могут «молчать по целым часам». Вместо часов молчания Станиславский планирует в режиссерском экземпляре «Чайки» выразительную паузу для Маши: два тура вальса в одиночку под окнами Треплева. Треплев играет вальс на фортепиано в своей комнате. Для психологического восприятия зрителя, это было событие, он узнавал, что жизнь Маши изломана, она одинока и живет без надежды. Секунды безмолвия совершали, в понимании образа Маши больше, чем вся временная протяженность спектакля. Время паузы, «освобожденное от условной театральной спрессованности, обрело адекватность времени жизненному» [1, с. 35] и по силе воздействия превосходило сюжетное, «литературное», условное время старого театра. Именно в этой паузе время сцены впервые оказалось в качестве времени безусловного, проживаемого актером в психологических импровизациях. Пауза стала мощным смысловым акцентом, некой подробной характеристикой момента, выразителем внутреннего, подспудного в образе Маши. Время сценической жизни актера в паузе – есть время неизбежного импровизационного самочувствия, т. к. всякая секунда необратимо уходит в прошлое и уже никогда не повторится.

В паузах актер овладевает «техникой человеческого» [2, с. 49]. Известно, что невидимая внутренняя жизнь человека гораздо драматичнее и наполненнее, интенсивнее, чем его видимая жизнь. Внешнее проявление внутренних процессов всегда магнетически притягивает окружающих, если они обнажают душевные движения, приоткрывают внутренний мир личности. На сценических подмостках именно в паузах крупным планом выявляется «мелодия внутренних состояний героя» [3, с. 12], обнаруживается заряд духовной напряженности, происходит раскрытие вторых планов, подтекстов, внутренних монологов. Пауза – момент душевной открытости, обнаженности, в ней чаще всего ярче происходит прорыв актера к самому себе, полный эффект личного присутствия человека – актера в образе. Точно найденные паузы углубляют и расширяют смысл сценической жизни игры актера человека, выявляют главное или скрытое в тайнах авторского персонажа. «Дежурное» пребывание в паузе недопустимо. Умение найти, взять, держать паузу, исполнить режиссерскую паузу так, чтобы продвинуть замысел, а не просто обозначить действие, – одна из задач обучения студентов-режиссеров актерскому мастерству. Ярким примером работы актера в паузе являются книги известных актеров: С. Юрского («Кто держит паузу?») и Е. Лебедева «Мой Бессеменов», являющиеся своеобразной творческой лабораторией по изучению внутренне насыщенной жизни героя, разработки психологического рисунка роли.

Студент-режиссер постигает паузу как акт сценического сочинительства, тонкий смысловой акцент, близкий образной структуре театрального искусства. П. Брук замечает: «Сегодня паузы обретают формы... Молчание таит в себе много возможностей: оно может породить хаос или порядок, путаницу или систему – превращение невидимого в видимое священо по своей природе» [4, с. 121]. Интерес к паузе, как компоненту сценической выразительности в режиссуре XX–XXI века связан с тем, что театр открыл для себя, в себе новое средство выразительности и воздействия на зрителя – психическую энергию, манипулирование которой, в театре Станиславский называл «лучеиспусканием» и «лучевосприятием». Пауза в современном театре становится мощным средством актерской и режиссерской выразительности, зоной концентрации психологического смысла, вскрытия невидимых причин и мотивов поступков героев. «Невербальное, бессловесное движение мыслей и чувств таит в себе огромные воздействующие возможности, так как непосредственно передается зрителям и не требует опосредованного освоения» [5, с. 98]. На феномене обмена психических излучений и возникает чудо театрального общения зрителей и актеров, то, что происходит между сценой и зрительным залом в добротных, высокого художественного уровня, спектаклях. Поток «душевных энерго-лучей» актера значительно усиливается в паузе. Время общения артистов на сцене и зрительного зала в паузе безусловное, всегда настоящее время данного момента жизни актера и зрителя в стенах театра, являет собой их психическое внутреннее время. Это особое театральное время подвластное актеру, он дает ему свои характеристики, творит его: усугубляет его движение и развитие, наращивает его напряженность, ритм, насыщает энергетикой. Бытовое время актера имеет меньшую плотность; в сценической жизни на секунду физического времени падает большее количество энергии и события делают время сцены более плотным. Маленькая пауза может потрясать, потому что обрабатывает объем и некий образный смысл за счет концентрации, атмосферы, энергетического поля актера. Держать паузу – волевое усилие актера на собиране своих энергетических ресурсов для осуществления сценического действия или поступка.

Обычно под паузой в театре подразумевается действие без слов. Если же персонаж в продолжении всего акта действует молча, но будучи включенным в действие акта, то никому не придет в голову сказать, что актер держит паузу 40 минут. Не всякое молчание, не всякое действие без слов – пауза. Пауза непременно падает на наиболее важные в жизни персонажа минуты, требующие напряженной работы мысли, воли, чувства исполнителя. Держащий паузу, держит внимание зрителей. «Хорошие артисты ощущают ту самую долю секунды, когда сила, притягивающая внимание зала, слабеет, когда нужно перевести внимание с себя на партнера или начать новое действие» [6, с. 220]. Пауза непременно принадлежит кому-то, её получают, держат, вручают, отбирают, передают. Не имеющая «хозяев» пауза становится пустой, останавливает действие, губит спектакль. «Паузы волнуют зрителя тогда, когда они действительны, напряжены, продолжают движение мысли. И волнующее прекрасно в театре, когда это движение мысли зримо» [7, с. 121], т. е. если оно выражается пластически, мимически. Пауза – «немая сцена», но всегда «говорящая». Трудно в течении 10–15 секунд действовать только мысленно, без таких дополнительных выразительных средств актера, какими являются его голос, речь. Но, затаив дыхание, зрители все же следят за молчаливым и неподвижным актером, так как в этом случае действие и движение, развитие спектакля переносятся на активно преобразующиеся внутренние формы сценической реальности.

О.Л. Кудряшов выделяет два вида пауз по их роли: одна непосредственно возникает из сюжета, из логики пьесы, другая акцентирует какой-либо важный момент спектакля, она вытекает из замысла спектакля. М. Чехов разделяет паузы по их месту в сценическом действии: «Существует два рода пауз: предшествующее действию и следующие за ним...» [8, с. 90]; в зависимости от того, где будет поставлена пауза, она или пробудит внимание зрителя к предстоящему событию, или углубит полученное зрителем впечатление от уже сложившегося события. «... Действие, не сопровождающееся паузой, полной или не полной, оставляет в зрителе поверхностное впечатление» [8, с. 91]. Каждую из этих двух пауз М. Чехов разделяет по степени воздействия на зрителя: «Пауза может быть полной и не полной, настаивающей и будящей внимание сила». Высказывания О. Л. Кудряшова и М. Чехова характеризуют паузу в разных плоскостях, но в одном они едины – пауза есть предельная, красноречивая форма выражения внутреннего процесса, внутреннего действия. Рассмотрим паузу в ином плане – кем, как и когда она создается при работе над авторским материалом. Незапланированная, спонтанная актерская пауза рождается от сиюминутного самочувствия артиста в живом процессе. Нас же интересует пауза, заранее запланированная, в режиссерском построении спектакля и продиктованная режиссерским замыслом. В данном случае она значительно влияет на ход и качество сценического действия. Неречевой, акцентирующий момент спектакля, обусловленный режиссерским замыслом и качественно меняющий ход сценического действия, и есть режиссерская пауза. Режиссерская пауза – главный акцент, высшее проявление мысли, чувства, событийно-действенного движения внутреннего состояния героев, раскрытие второго плана, подтекстов, срывание масок, обнажение истинного. Любой спектакль несет в себе и незапланированные, и заранее предусмотренные режиссурой паузы одновременно. Режиссер внедряет паузу в спектакль из необходимости сделать важный, художественно-смысловой акцент в данном месте, уточнить событийную линию и углубить, заострить конфликт, привлечь внимание зрителей. Эти паузы могут быть сюжетными, следовать автору, могут быть образными, предшествовать событию или завершать его. Незапланированная пауза органично рождается из свободных импровизаций актера и оживляет действие, насыщает его новым смыслом. Она помогает состояться режиссерскому замыслу, если точна, и разрушает его, если не подчинена логике и выпадает из фарватера сквозного действия. Злоупотребление незапланированными, игровыми паузами может привести к противоречию с замыслом автора пьесы и режиссера спектакля, к монотонному актерскому исполнению, развалу темпа-ритма. Сама режиссерская пауза условно делится на два вида: пауза роли и пауза спектакля. Первая раскрывает сущность героя, вторая работает на смысл спектакля, его сверх-задачу. Функции их могут совпадать, если речь идет о главном герое: внутреннее действие актера – Гамлета в невербальных зонах в одинаковой степени влияет и на образ, и на смысл спектакля целиком. Судьбу актерской паузы – подвиды паузы – решает режиссер с тех самых пор, как ему стало принадлежать авторство спектакля. Произвольно рожденная актером пауза чаще всего подготовлена всем ходом работы режиссера над ролью совместно с актером. В актерской паузе необходимо тонкое чутье, чтобы не изменить общего темпа-ритма, не разбить художественное целое, находиться в русле режиссерского замысла. С. Юрский размышляет об актерской паузе: «Пауза – это мгновения свободного хода действия, его саморазвития; именно в этот момент все накопленное предыдущим движением преобразуется в душе зрителя в новое качество. Повышается напряжение. Паузой так же проверяется контакт и берется толчок к кульминации. Пауза обретает силу только в насыщенной атмосфере. А воздействие её на зрителя становится активнее и ярче, когда драматический конфликт выражен в образных мизансценах.

Паузу надо вовремя начать и вовремя выйти из неё, время здесь измеряется не минутами и не секундами, а иной мерой – интуитивным ощущением сценического ритма» [9, с. 15]. О паузе говорил Народный артист СССР, главный режиссер театра им. В. Маяковского, профессор ГИТИСА А. А. Гончаров своим студентам: «Пауза должна быть насыщена потоком сознания сценического героя.

Как организовать эту паузу, предполагаемую авторским материалом и режиссерским замыслом? Зачем она? Ведь саму по себе паузу организовать нельзя, её всегда нужно соотносить с общим замыслом пьесы. И здесь нужно всегда ставить вопрос: какое событие предполагает содержание этой паузы? В авторских ремарках надо искать в это время, что делают герои в данной паузе, хотя пауза всегда возникает из потребностей замысла, а не из ремарки. При этом интересны неожиданности, которые являются результатами внутренних процессов, а не идут сами по себе в качестве различных режиссерских «бантиков» и украшательства. Немотивированные жесты, движения, которых в жизни очень много, казалось бы не имеют ценности на сцене, но ведь зачем-то они нужны человеку... Их выявление на сцене в свободной импровизации пауз обогащает исполнение роли» [10, с. 20].

Режиссерская пауза как средство режиссерского построения всегда имеет четкое содержание и форму, в ней есть плотный слой художественной, образной информации, в ней увеличивается напряжение актерской и зрительской мысли. На единицу времени в режиссерской паузе отводится гораздо больший смысловой груз, чем в обычном течении действия. Предполагается, что после паузы, действие будет чем-то иным, произойдет некое движение смысла спектакля, частичная реализация замысла. Актер – носитель режиссерской паузы при помощи своей транслирующей системы (пластика, мимики), превращает невидимое в видимое. Надо заметить, что огромное значение в учебно-творческом процессе обучения будущих актеров и режиссеров занимает развитие способности к внешней трансляции, роль которой неизменно возрастает в паузах. Жизнь человеческого духа должна быть физически материализована. Психическая жизнь пропускается через транслирующую систему. И чем богаче, разнообразнее эта система, тем лучше. Защита от монотонности в актерском исполнении – в нахождении разнообразных, неожиданных средств выявления внутреннего мира. Как подтекст в литературе выражается через текст, так на сцене пауза выражается через транслирующую смысл – индивидуальную пластику каждого образа в спектакле, через внутреннее, энергетические токи актёра, которые он носит как ауру, ощущаемую зрителями прежде, чем начнется словесное действие. Заметим, что процессы мышления и метаморфозы внутренних, психологических состояний героя на сцене могут быть не идентичны произносимым словам и поступкам.

В определенных моментах паузу можно организовать и без актёра при помощи музыки, шума, декораций, света и цвета. Пауза может быть и характеристикой места действия: закат солнца, вишневый сад, богатый дом, интерьер которого рассказывает о хозяине. О событии, случившемся здесь же. В. Э. Мейерхольд придавал огромное значение музыкальной партитуре, которая активно распространялась на невербальные зоны спектакля. В его спектакле «Смерть Тентажиля» М. Метерлинка, музыка И. А. Саца была призвана поддерживать необходимую сценическую атмосферу, имитируя шум прибоя, завывание ветра, гул голосов, и отражать течение «внутреннего диалога», подтекста [11, с. 124]. В «Даме с камелиями» А. Дюма-сына В. Э. Мейерхольд начинал акт музыкой, она длилась одну минуту и 10 секунд до того, как появляются слова [11, с. 125]. Режиссер считал музыку внешним художественным элементом спектакля («... он ценил в ней организующую силу, эмоциональную выразительность, способность ритмически определять течение действия», «договаривать» за актёра там, где кончается магия слова» [11, с. 123]. Режиссерские паузы с участием музыки обогащают и уточняют эмоционально-чувственное восприятие событий зрителями во многих спектаклях и современном театре, являясь выразительно-смысловыми и эмоциональными акцентами в движении сценической истории.

В своё время К.С. Станиславский говорил, что в театр он ездит за подтекстом; текст он может прочитать и дома. Подтексты на сцене чаще всего вскрываются именно в паузах. Пауза может быть индикатором. При этом внешняя форма действий актёра играет роль текста. В литературе обычно все варианты подтекста не совпадают с текстом, находятся в большей или меньшей конфликтности к его первичному смыслу. Вот почему так важно усвоить все конструктивные и образно-смысловые связи с паузой, научиться вскрывать подтексты в них и искать для них собственные выразительные средства.

При обсуждении этюдов «на паузу» или «органическое молчание» нередко можно услышать следующие замечания театральных педагогов: «Молчал содержательно, насыщенно, а заговорил – все рассыпалось», или же: «Пока шел диалог – находился в фокусе внимания зрителей, возникло все необходимое для данного материала, замолчал – стало бледно, невыразительно», т. е. появилась пунктирность процесса. Этюды и упражнения в учебном процессе на организацию паузы в авторском материале ценны тем, что они предполагают умение держать зрительское внимание в определённый момент, акцентируя на самом важном, разрешать внутренний конфликт, приучают к подробности и детализации сценического существования. Такого рода этюд в учебном процессе помогает студентам понять, что «зона молчания» не есть затянувшаяся пауза. «Зона молчания» и пауза могут быть разного качества и целенаправленными. Пауза – часть зоны молчания артиста на сцене. В паузе резче обозначены самим режиссером

пространственно-временные границы, и в ней больше смысла, если она продумана заранее. В этюдных работах исполнителям становится яснее и понятнее, что пауза неразрывно связана с внутренним монологом, подтекстом, вторым планом, с процессом общения. В ней происходят оценки событий «с обостренным вниманием по отношению к окружающим, с сопоставлением своей точки зрения с высказываниями мысли партнеров» [12, с. 8]. Свободная импровизация в паузах, в рамках авторского и режиссерского замысла также является своеобразным тренажером для исполнителей, особенно в репетиционный период работы над спектаклем.

Пауза имеет различные модификации. Режиссерская пауза чаще всего является как структурный и содержательный акцент. Например: пауза-культминация, пауза-пролог, пауза-эпилог и т. д. Пауза-акцент может быть сюжетна, предусмотрена драматургом: «Народ безмолвствует», немая сцена финала «Ревизора». Однако величайшим завоеванием современного театра является пауза-образ. Начало паузам-образам положил К. С. Станиславский при постановке пьес А. П. Чехова. Режиссерские паузы по своим модификациям и вариантам бывают различны: паузы-точки, паузы-вопросы, паузы-многозначие и др. Заметим, что все эти паузы, даже предложенные автором, описанные в деталях подробной ремаркой «не освобождают от необходимости их решать» [6, с. 61]. Режиссерская пауза, как правило, предполагает построение некой смысловой или образной мизансцены.

Есть паузы другого свойства – технически-смысловые. Они предусмотрены автором или режиссерским замыслом, подчинены его логике и целостности. Технически-смысловая пауза не вытекает непосредственно из сюжета. В ней могут быть умышленные остановки действия для перемены декораций, переодевания актёров и др. Необходимо учиться организовывать техническую и смысловую нагрузку на паузу, т.к. она может быть трамплином к оживлению действия. Технически-смысловую паузу легко наблюдать в цирке, когда после громкой музыки активного действия, воздушный гимнаст замирает в паузе перед сольным, ответственным прыжком, сопровождающимся световыми эффектами. Артист готовит себя внутренне, проверяет лонжу и ... прыгает. Пауза перед прыжком готовит настроение, замедляет или ускоряет темпо-ритм, будит у зрителя различные ассоциации.

Композиционно-смысловой эффект режиссерской паузы очевиден. В ней происходит внутреннее накаливание, концентрация психо-физической энергии или расслабление, рассеивание. Мера напряженности в режиссерской паузе формируется прежде всего авторским материалом, событиями пьесы, режиссерским построением и авторским исполнением. И, поскольку пульс спектакля всегда бьется во внутреннем действии, трудно переоценивать роль паузы, в которой это внутреннее действие «обнажается» зрителю.

Подводя итоги можно сделать несколько выводов. Режиссерская пауза связана с музыкой, декорационным оформлением, сценографией, темпо-ритмом, мизансценой, атмосферой, местом действия и времени сценической реальности, вторым планом, подтекстом, внутренним монологом, перспективой. Все эти связи необходимо учитывать в режиссерском построении творческих работ, ибо без их учёта нарушается выразительность, яркость, многозначность и целостность замысла. Необходимо постоянное напоминание о том, что известная формула К.С. Станиславского о творчестве человеческой природы на сцене в театре состоит из двух частей: «жизнь человеческого духа» в предлагаемых обстоятельствах пьесы и роли и «жизни человеческого тела». И если первая часть более относится к «что, и о чём», то вторая – к «как делать», т. е. при помощи чего, какими средствами создавать формы для «что, и о чём». Роль в значении «как» в современном театре значительно возросла. Вот почему, возрастает и значение режиссерской паузы, где первостепенным является «транслирующая система», создающая «как». «Невербализованные средства выражения мысли должны быть отточены, рельефны, доведены до высокой степени воздействия на партнера и зрителя. Чтобы скрытая жизнь человеческого духа стала видимой» [5, с. 97]. Режиссерская пауза представляет собой, прежде всего, образно-смысловой акцент, момент сценического действия, проводимый актёром. Она так же может носить характер технически-смысловой остановки или перерыв в сценическом действии, проводимый актёром и без него при смене места действия.

Пауза может служить характеристикой места действия, без участия актёра. Пауза актёрская, импровизационная, интуитивно возникающая, уточняет режиссерский замысел и, если влияет на целостность спектакля, то зачастую принимает на себя функции режиссерской паузы. Пауза, специально подготовленная актёром, может браться режиссером в спектакль, если обогащает и уточняет режиссерское решение. Итак, режиссерская пауза – есть неречевой, акцентирующий момент спектакля, обусловленный режиссерским замыслом и качественно меняющий ход сценического действия. Режиссерская пауза – одно из ярких и мощных средств выразительности в творчестве постановщика, а вся зона сценического молчания в спектакле – компонент актёрской и режиссерской выразительности в современном театре.

Библиографический список

1. Рудницкий К.Л. Режиссерская партитура К.С. Станиславского и «Чайка» на сцене МХТ в 1898 году. *Режиссерские экземпляры К.С. Станиславского 1898 – 1930: в 6-ти томах.* Москва: Искусство, 1980; Т. 2: 6 – 50.
2. Юткевич С. Гороскоп сверстника. *Искусство кино.* 1982; № 4: 16 – 29.

3. Кудряшов О.Л. *Учение Вл. И. Немировича-Данченко о «лице автора» в процессе воспитания режиссера*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва: ГИТИС, 1980.
4. Брук П. *Пустое пространство*. Москва: Прогресс, 1976.
5. Блок В. Реальности и загадки подтекста. *Театр*. 1980; 6: 53 – 67.
6. Рехельс М. *Режиссер-автор спектакля*. Ленинград: Искусство, 1969.
7. Попов А.Д. *Творческое наследие*: в 3-х кн. Москва: ВТО, 1979; Кн. 1: 124 – 305
8. Чехов М. *Об искусстве актера*: в 2-х тт. Москва: Искусство, 1986; Т. 2: 523 – 587.
9. Юрский С. *Кто держит паузу?* Ленинград: Искусство, 1977.
10. Гончаров А.А. *Лекции для студентов режиссерского факультета ГИТИС*. Москва: ГИТИС, 1982.
11. *Взаимодействие в синтезе искусств*. Ленинград: Наука, 1978.
12. Бритаева Н. *Внутренний монолог в процессе воспитания актеров и режиссеров*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва: ГИТИС, 1978.

References

1. Rudnickij K.L. Rezhisserskaya partitura K.S. Stanislavskogo i «Chajka» na scene MHT v 1898 godu. *Rezhisserskie `ekzemplyary K.S. Stanislavskogo 1898 – 1930: v 6-ti tomah*. Moskva: Iskustvo, 1980; T. 2: 6 – 50.
2. Yutkevich S. Goroskop sverstnika. *Iskustvo kino*. 1982; № 4: 16 – 29.
3. Kudryashov O.L. *Uchenie Vl. I. Nemirovicha-Danchenko o «lice avtora» v processe vospitaniya rezhissera*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva: GITIS, 1980.
4. Bruk P. *Pustoe prostranstvo*. Moskva: Progress, 1976.
5. Blok V. Real'nosti i zagadki podteksta. *Teatr*. 1980; 6: 53 – 67.
6. Rehels M. *Rezhisser-avtor spektaklya*. Leningrad: Iskustvo, 1969.
7. Popov A.D. *Tvorcheskoe nasledie: v 3-h kn*. Moskva: VTO, 1979; Kn. 1: 124 – 305
8. Chehov M. *Ob iskusstve aktera: v 2-h tt*. Moskva: Iskustvo, 1986; T. 2: 523 – 587.
9. Yurskij S. *Kto derzhit pauzu?* Leningrad: Iskustvo, 1977.
10. Goncharov A.A. *Lekcii dlya studentov rezhisserskogo fakul'teta GITIS*. Moskva: GITIS, 1982.
11. *Vzaimodejstvie v sinteze iskusstv*. Leningrad: Nauka, 1978.
12. Britaeva N. *Vnutrennij monolog v processe vospitaniya akterov i rezhissеров*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva: GITIS, 1978.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Shastina E.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kazan Federal University, Elabuga Institute (Elabuga, Russia), E-mail: shastina@rambler.ru

Borodina T.F., senior teacher, Kazan Federal University, Elabuga Institute (Elabuga, Russia), E-mail: tatjanabaschina@yandex.ru

Shatunova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan Federal University, Elabuga Institute (Elabuga, Russia), E-mail: olgashat67@mail.ru

Borisov A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan Federal University, Elabuga Institute (Elabuga, Russia), E-mail: anatoris@rambler.ru

Bozhkova G.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan Federal University, Elabuga Institute (Elabuga, Russia), E-mail: bozhkova.galina@mail.ru

FICTION POTENTIAL IN READING LITERACY FORMATION OF A FUTURE TEACHER. The article states a question of the need to develop a systematic approach to the formation and development of reading literacy in the framework of a continuous educational process – from pre-school age to the period of gaining social and civic maturity. The authors of the article emphasize the problem of reading in the student's environment of a pedagogical university. The study draws attention to the particular interest of this age group to the fantasy genre. The article raises a number of discussion points related to this literary phenomenon, with the specifics of its reception in Russia. The objective of the article is to reveal the potential of fantasy literature in shaping reading literacy of future teachers. A local study of the reading culture of pedagogical university students has been carried out, which confirms the hypothesis that fantasy is one of the factors affecting the processes of socialization of the individual, the formation of reading literacy, and the development of creative thinking.

Key words: fantasy, reading literacy, socialization of individual, creative thinking, J.K. Rowling, J.R.R. Tolkien.

Е.М. Шастина, д-р филол. наук, проф., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: shastina@rambler.ru

Т.Ф. Бородин, ст. преп., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: tatjanabaschina@yandex.ru

О.В. Шатунова, канд. пед. наук, доц., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: olgashat67@mail.ru

А.М. Борисов, канд. пед. наук, доц., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: anatoris@rambler.ru

Г.Н. Божкова, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: bozhkova.galina@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье ставится вопрос о необходимости выработки системного подхода к формированию и развитию читательской грамотности в рамках непрерывного образовательного процесса – от дошкольного возраста до периода обретения социальной и гражданской зрелости. Авторы статьи акцентируют внимание на проблеме чтения в студенческой среде педагогического вуза. Проведенное исследование обращает внимание на особый интерес данной возрастной группы к жанру фантазии. В статье поднимаются ряд дискуссионных моментов, связанных с данным литературным феноменом, со спецификой его рецепции в России. Цель статьи заключается в выявлении потенциала литературы фантазии в формировании читательской грамотности будущих педагогов. Проведено локальное исследование уровня читательской культуры студентов педагогического вуза, подтвердившее гипотезу относительно того, что фантазия является одним из факторов, влияющих на процессы социализации личности, формирования читательской грамотности, развития креативного мышления.

Ключевые слова: фантазия, читательская грамотность, социализация личности, креативное мышление, Дж.К. Роулинг, Дж.Р.Р. Толкиен.

Проблема снижения читательского интереса молодежной аудитории в последнее время вызывает озабоченность не только в научных кругах, но и на всех уровнях государственной власти. Все больше говорится в настоящий момент о значимости семейного чтения как форме ранней социализации подрастающего поколения [1; 2; 3]. Успехи российских младших школьников в международном исследовании PIRLS позволили сделать вывод, что «преимущественное влияние на качество чтения российских четвероклассников имеют семейные ресурсы: за-

нятия родителей с ребенком, домашняя библиотека, образование родителей» [4, с. 130]. Отмечается в этой связи роль преемственности поколений в традициях семейного чтения [5], в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации также подчеркивается, что «лучшие результаты по уровню читательской компетентности показывают дети из семей, где родители сами любят читать и читают вместе с детьми вслух еще до начала их обучения в образовательной организации» [6, с. 5]. В исследованиях последних лет все

чаще заходит речь о том, что именно читают дети вместе с родителями [1; 7; 8; 9], какие факторы способствуют формированию читательской грамотности [10], почему именно читательская грамотность признана центральным показателем успешности системы образования [11]. Все большее внимание уделяется проблеме трансформации чтения в современных условиях [12], вызванной процессами цифровизации и глобализации.

Социально значимой аудиторией в этой связи являются студенты – как будущие специалисты, призванные решать предстоящие важнейшие задачи общества, так и будущие родители. Исследователи отмечают, что на сегодняшний день «чтение студенческой молодёжи находится в состоянии неоднозначной трансформации (позитивной и негативной), управляемой институтом высшего образования, социокультурным пространством, субъектностью молодёжи, информационно-революцией в условиях системных трансформаций» современного общества [12, с. 5]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо уделять большое внимание вопросам формирования читательской грамотности будущих педагогов, так как умение понимать и использовать информацию, полученную из текстов, существенно влияет и на индивидуальные судьбы, и на благополучие страны в целом.

В процессе исследования проблемы читательской активности студенческой молодёжи в 2017 году нами был проведен зондирующий эксперимент, который предполагал анкетный опрос по авторской методике. Основными задачами анкетирования являлись: выявление значимости досугового чтения для студентов разных направлений обучения, предпочитаемых ими жанров художественной литературы, определение отношения студентов к жанру фэнтези, а также влияния данного литературного жанра на развитие личности. В эксперименте приняли участие 226 студентов в возрасте от 18 до 25 лет (1-5 курсы бакалавриата), обучающиеся в 7 вузах Российской Федерации по различным направлениям подготовки.

Все студенты, принявшие участие в анкетировании, читают в свободное время художественную литературу, но только 40% из них делают это регулярно. Половина опрошенных студентов читает произведения в жанре фэнтези. Однако, этот жанр художественной литературы в качестве любимого был отмечен только 9% респондентов: наиболее популярными жанрами среди студенческой молодёжи являются детективы, любовные, приключенческие и исторические романы (I-IV ранги в списке из 10 жанров, предпочитаемых респондентами для досугового чтения). Следует отметить, что такой близкий к фэнтези жанр «фантастика» выбирают 10% студентов, принявших участие в опросе.

Большинство опрошенных студентов согласны с утверждением, что произведения в жанре фэнтези оказывают положительное влияние на развитие личности читателя (по мнению 46% респондентов). Они отмечают, что такая литература способствует развитию воображения (47% опрошенных студентов), формированию креативного мышления (31%), расширяют общий кругозор (16%). 40% респондентов испытывают затруднения при определении характера влияния чтения литературы в жанре фэнтези на читателя, а 11% полагают, что чтение такой литературы негативно сказывается на развитии личности.

В процессе анкетирования студентам было предложено определить 3 книги, написанных в жанре фэнтези, которые, по мнению самих респондентов, оказали положительное влияние на развитие у них определенных способностей. Всего студентами было названо 36 литературных трудов разных авторов, которые были проранжированы по популярности. Среди указанных в качестве значимых для респондентов произведений лидирующее место занимает серия романов о Гарри Поттере, на втором месте – работы Дж. Толкиена «Хоббит, или Туда и обратно» и «Властелин колец». Далее по популярности следуют циклы фэнтезийных повестей «Хроники Нарнии» и фэнтези-романов «Песнь Льда и Огня» во главе с книгой «Игра Престолов». В качестве рекомендуемых самими студентами для досугового чтения на первом и втором месте по количеству упо-

минаний оказались те же произведения. На третьем месте наряду с «Хрониками Нарнии» оказалась сказки Л. Кэрrolла про Алису в Стране Чудес (см. Табл. 1). Всего респондентами было предложено 33 произведения мировых и отечественных авторов.

Последние два-три десятилетия характеризуются неутрачиваемым бумом во-круг жанра фэнтези в различных научных сферах – литературоведении [13-16], философии, социологии и культурологии [17; 18]. Появляются первые исследования, выявляющие педагогический потенциал фэнтези [9; 19].

В логике настоящего исследования акцент смещен на специфику рецепции «главных книг», написанных в жанре фэнтези и получивших распространение во всем мире, – романов Дж.К. Роулинг и Дж.Р.Р. Толкиена в России. Особый интерес представляет, как уже отмечалось ранее, студенчество, при этом значимость семейного чтения сохраняется в числе приоритетных, поскольку проблема преемственности традиций чтения, вступающая в настоящий момент в конфликт с трансформационными явлениями в сфере чтения, должна быть минимизирована, что, в частности, должно учитываться при подготовке педагогических кадров.

Получившая распространение в 80-90 гг. XX века – период, характеризующийся политической и экономической нестабильностью российского общества, литература фэнтези в настоящее время стала альтернативой социальной реальности для молодёжи. Воспроизводя многочисленные фантастические идеи, культурные символы и архетипы, фэнтези не просто выступает индикатором, отражая особенности и общую картину современной культуры, но целенаправленно влияет на развитие общества, транслирует особый мировоззренческий контент [20, с. 3]. Фантазийный мир романов Дж.К. Роулинг и Дж.Р.Р. Толкиена предоставляет читателю возможность самостоятельно конструировать реальность, отказываясь, если нужно от прошлого, моделировать настоящее и будущее, что позволяет, с одной стороны, говорить о негативном влиянии фэнтези, выражающемся в эскапизме – стремлении личности уйти от действительности в мир иллюзий, с другой стороны, рассматривать вымышленный мир как источник творческой фантазии и креативного мышления. Априори, что оба фактора влияния фэнтези должны учитываться родителями и педагогами на разных возрастных ступенях развития ребёнка. В этой связи видится целесообразным сделать этот процесс управляемым. На наш взгляд, эта миссия наряду с институтом семьи могла бы быть возложена на «литературную педагогику», представляющую собой целостный педагогический процесс направленного развития и формирования культурной личности средствами литературы, который может осуществляться в условиях формального, неформального и информального образования, что достаточно успешно апробируется в Германии [21]. Объектом литературной педагогики является чтение как социально-педагогический и культурологический феномен, а предметом может выступать процесс развития личности, как ребёнка, так и взрослого. Расширяя концепцию литературной педагогики, представляется возможным решить проблему подготовки «литературных педагогов» – специалистов, демонстрирующих готовность и способность работать в сфере общего, дополнительного и профессионального образования, призванных на качественно ином уровне осуществлять координацию вовлечения потенциального читателя в процесс чтения, решая при этом педагогические задачи средствами литературы [22]. Этими задачами могут быть такие как: сохранение традиций семейного чтения, формирование основ читательской культуры, формирование и развитие функциональной грамотности, развитие критического мышления, развитие креативности и др. Долгое время функции по решению данных задач формально были возложены на библиотеки, однако стремительное развитие цифровых технологий во многом лишило их такой возможности.

Актуальность подхода может быть проиллюстрирована на примере рецепции фэнтези. До сих пор у литературоведов нет однозначной точки зрения не только относительно термина, обозначающего данную литературу, но и жанровой принадлежности произведений, балансирующих между литературной (ав-

Таблица 1

Значимые для студенческой молодёжи книги в жанре фэнтези

Ранг популярности	Книги, оказавшие влияние на развитие личности респондентов	Книги, рекомендуемые респондентами к прочтению
I	<i>Серия романов о Гарри Поттере</i> (Дж. К. Роулинг, Великобритания, 1997-2016 гг.)	
II	<i>Роман-эпопея «Властелин колец»</i> (Дж. Р.Р. Толкиен, Великобритания, 1954 г.) <i>Повесть «Хоббит, или Туда и обратно»</i> (Дж. Р.Р. Толкиен, Великобритания, 1937 г.)	
III	Цикл фэнтезийных повестей «Хроники Нарнии» (К.С. Льюис, Великобритания, 1950-1956 гг.)	
	<i>Цикл фэнтези-романов «Песнь Льда и Огня» (в т.ч. «Игра Престолов»)</i> Дж. Р.Р. Мартин, США, 1996-2011 гг.	<i>Сказка «Приключения Алисы в Стране Чудес» (и продолжение – «Алиса в Зазеркалье»)</i> Л. Кэрролл, СК Великобритании и Ирландии, 1865 г. и 1871 г.

торской) сказкой и фантастической литературой. Романы английских авторов, выступающие в настоящем исследовании в качестве репрезентативных текстов фэнтези, демонстрируют сказочно-мифологические традиции [13]. Функционирование в текстах фэнтези фольклорных и мифологических архетипов способствует тому, что происходит героизация персонажей, которые играют в молодёжной культуре роль «универсального героя», борющегося со злом во всех его проявлениях. Сам по себе этот факт представляется архиважным для молодого поколения, зачастую дезориентированного в современном мире в поисках идеала, что подтверждает необходимость осмысления фэнтези через призму современных мировоззренческих концепций, формирующих жизненную позицию молодого человека, влияющих на процесс его социализации и способствующих его интеллектуальному развитию.

Анализ данных, полученных в результате анкетирования, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, современная студенческая молодёжь в свободное время читает литературу, не только связанную с направлением их

профессиональной подготовки, но и художественную литературу различных жанров. Однако, уровень читательской активности студентов можно определить как средний, так как большинство респондентов обращается к досуговому чтению нерегулярно (иногда, редко). Во-вторых, большинство студентов имеют представление об особенностях жанра фэнтези, знакомы с наиболее популярными в мире произведениями в этом жанре, читают их. В-третьих, студенты признают важную роль чтения фэнтези в развитии личности и могут назвать конкретные произведения, которые оказывают положительное влияние на это процесс.

В ходе исследования были обозначены отдельные аспекты рассматриваемой проблемы, требующие дальнейшего изучения. Так, к примеру, необходимо ответить на вопросы: Каким именно образом чтение фэнтези может влиять на развитие личности? Какие именно личностные качества развиваются в процессе чтения произведений этого жанра? Существует ли зависимость влияния чтения фэнтези от возраста читателя и характера выполняемой им деятельности (профессиональной направленности)?

Библиографический список

1. Александров В. Кто придумал футбол, или Гарри Поттер в школе и дома. Гарри Поттер на мировой сцене. *Новый мир*. 2001; 7. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/7/aleks.html
2. Мелентьева Ю.П. Семейное чтение: теоретический аспект. *Библиосфера*. 2011; № 18: 11 – 14.
3. Степичева Т.В. К вопросу о традиции семейного чтения. *Библиотековедение*. 2010; 5: 59 – 62.
4. *Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других*. Под науч. ред. И.Д. Фрумина. Москва: Изд. дом гос. ун-та – Высшей школы экономики; 2010.
5. Boshkova G., Shastina E., Shatunova O. The Role of Grandparents in the Child's Personality Formation (on the Material of Children's Literature). *Journal of Social Studies Education Research*. 2018; 9 (2): 283 – 294.
6. *Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 года № 1155-р.
7. Кравцова М. *Что читают наши дети. Кто такой Гарри Поттер?* Москва: Фаворъ, 2002.
8. Аммосов Ю. Поттер must die. Детская книга была эпосом, а эпос обернулся трагедией. *Вопросы литературы*. 2005; 4. Available at: <http://magazines.russ.ru/voplit/2005/4/amm9.html>
9. Виноградова О.В. *Педагогические условия повышения эффективности чтения подростками литературы фэнтези*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
10. Чудинова В.П. Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран. *Университетская книга*. 2017; 3: 44 – 49.
11. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016. *Вопросы образования*. 2018; 1: 58 – 78.
12. Волкова Е.А. *Трансформация чтения студенческой молодёжи: конец 80-х гг. XX – начало XXI вв.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2012.
13. Ефимова Н.И. Архетип «универсальный герой» в английской сказочно-мифологической традиции и романах Дж. Роулинг. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015; № 1 (16): 69 – 73.
14. Тимошенко Е.К. К проблеме немифологического содержания романов Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер». *Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология*; 2017; Т. 27; вып. 5: 767 – 770.
15. Хабибуллина Л.Ф. *Национальный миф в английской литературе второй половины XX века*. Диссертация ... доктора филологических наук. Казань, 2010.
16. Шустова Э.В. *Рецепция творчества Дж.Р.Р. Толкиена в России на рубеже XX – XXI веков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук, Казань, 2017.
17. Бревнова Ю.С. *Становление и развитие молодёжного культа на основе литературного произведения: на примере серии книг Дж.К. Ролинг о Гарри Поттере*. Диссертация ... кандидата культурологии. Москва, 2005.
18. Bell L. Baptizing Harry Potter. A Christian reading of J.K. Rowling. *Hidden Spring*, 2010.
19. Grimm S., Wanning B. Kulturökologie und Literaturdidaktik: Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht. *V&R unipress GmbH*, 2015.
20. Демина А.В. *Фэнтези в современной культуре: философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Астрахань, 2015.
21. Jentgens S. *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2016.
22. Шастина Е.М., Шатунова О.В., Божкова Г.Н. Проблема сохранения традиций семейного чтения глазами студентов. *Педагогический журнал*. 2018; Т. 8; 2А: 104 – 113.

References

1. Aleksandrov V. Kto pridumal futbol, ili Garri Potter v shkole i doma. Garri Potter na mirovoj scene. *Novyj mir*. 2001; 7. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/7/aleks.html
2. Melent'eva Yu.P. Semejnoe chtenie: teoreticheskij aspekt. *Bibliosfera*. 2011; № 18: 11 – 14.
3. Stepicheva T.V. K voprosu o tradicii semejnogo chteniya. *Bibliotekovedenie*. 2010; 5: 59 – 62.
4. *Neozhidannaya pobeda: rossijskie shkol'niki chitayut luchshe drugih*. Pod nauch. red. I.D. Frumina. Moskva: Izd. dom gos. un-ta – Vyshej shkoly `ekonomiki; 2010.
5. Boshkova G., Shastina E., Shatunova O. The Role of Grandparents in the Child's Personality Formation (on the Material of Children's Literature). *Journal of Social Studies Education Research*. 2018; 9 (2): 283 – 294.
6. *Koncepciya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 3 iyunya 2017 goda № 1155-r.
7. Kravcova M. *Chito chitayut nashi deti. Kto takoj Garri Potter?* Moskva: Favor', 2002.
8. Ammosov Yu. Potter must die. Detskaya kniga byla `eposom, a `epos oberulsya tragediej. *Voprosy literatury*. 2005; 4. Available at: <http://magazines.russ.ru/voplit/2005/4/amm9.html>
9. Vinogradova O.V. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti chteniya podrostkami literatury f`entezi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
10. Chudinova V.P. Chitateľ'skaya gramotnost' i podderzhka chteniya: opyt raznyh stran. *Universitetskaya kniga*. 2017; 3: 44 – 49.
11. Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Baranova V.Yu. Chitateľ'skie umeniya rossijskikh chetveroklassnikov: uroki PIRLS-2016. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; 1: 58 – 78.
12. Volkova E.A. *Transformaciya chteniya studencheskoj molodezhi: konec 80-h gg. HH – nachalo XXI vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2012.
13. Efimova N.I. Arhetip «universal'nyj geroj» v anglijskoj skazochno-mifologicheskoy tradicii i romanah Dzh. Rouling. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 1 (16): 69 – 73.
14. Timoshenko E.K. K probleme nemifologicheskogo soderzhaniya romanov Dzh. K. Rouling «Garri Potter». *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*; 2017; T. 27; vyp. 5: 767 – 770.
15. Habibullina L.F. *Nacional'nyj mif v anglijskoj literature vtoroj poloviny HH veka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Kazan', 2010.
16. Shustova E.V. *Receptsiya tvorchestva Dzh.R.R. Tolkiena v Rossii na rubezhe HH – HHI vekov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk, Kazan', 2017.
17. Brevnova Yu.S. *Stanovlenie i razvitiye molodezhnogo kul'ta na osnove literaturnogo proizvedeniya: na primere serii knig Dzh.K. Roling o Garri Pottere*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii. Moskva, 2005.
18. Bell L. Baptizing Harry Potter. A Christian reading of J.K. Rowling. *Hidden Spring*, 2010.
19. Grimm S., Wanning B. Kulturökologie und Literaturdidaktik: Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht. *V&R unipress GmbH*, 2015.
20. Demina A.V. *F`entezi v sovremennoj kul'ture: filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Astrahan', 2015.
21. Jentgens S. *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Beltz Verlag, Weinheim Basel, 2016.
22. Shastina E.M., Shatunova O.V., Bozhkova G.N. Problema sohraneniya tradicii semejnogo chteniya glazami studentov. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; Т. 8; 2А: 104 – 113.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Yakimenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: zelko@inbox.ru*

Zelko A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: zelko@inbox.ru*

PATRIOTIC GROUP AS A DIRECTION OF CIVIC EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article reveals the relevance and significance of education as a priority task for the formation of new generations in Russia, gives the definition of education, civic education, patriotic education. The creation of patriotic squads in preschool educational organizations is proposed, and the successful experience of such squads in the Kaliningrad region is demonstrated. Particular attention is paid to the listing of forms of work with such group, elements of corporate culture. The work outlines principles of civic education as the basis for the functioning of the patriotic group in preschool educational organization – principles of personality-oriented communication and freedom and independence. In addition, it is indicated that such a squad can serve as a start for the subsequent active participation of the younger generation in children's and youth public organizations of Russia.

Key words: patriotic group, preschool educational organization, education, civic education, patriotic education.

В.А. Якименко, канд. пед. наук, доц., Институт образования БФУ им. И. Канта, г. Калининград, E-mail: zelko@inbox.ru

А.С. Зёлко, канд. пед. наук, доц., Институт образования БФУ им. И. Канта, г. Калининград, zelko@inbox.ru

ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК НАПРАВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается актуальность и значимость воспитания как приоритетной задачи формирования новых поколений в России, даются определения воспитания, гражданского воспитания, патриотического воспитания. Предлагается создание патриотических отрядов в дошкольных образовательных организациях и демонстрируется успешный опыт работы таких отрядов в Калининградской области. Особое внимание уделено перечислению форм работы с таким отрядом, элементам корпоративной культуры. Излагаются принципы гражданского воспитания как основа функционирования патриотического отряда в ДОО – принципы лично-ориентированного общения и свободы и самостоятельности. Кроме того, указывается, что такой отряд может служить стартом для последующего активного участия подрастающего поколения в детских и молодежных общественных организациях России.

Ключевые слова: отряд, патриотический отряд, дошкольная образовательная организация, воспитание, гражданское воспитание, патриотическое воспитание.

Приоритетная задача Российской 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.

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [1].

Воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности и правовой культуры относится к основным принципам государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [2, с. 3].

Воспитание в Законе «Об образовании в Российской Федерации» определяется как часть единого целенаправленного образовательного процесса, и как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [там же, с. 2].

Гражданское воспитание определяется как процесс формирования гражданственности [3, с. 57]. Под «гражданственностью», в свою очередь, понимается интегративное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя юридически, нравственно и политически дееспособным [там же]. К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, позволяющие человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству и уважительно относиться к другим гражданам. Основной целью гражданского воспитания является формирование в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества. Таким образом, гражданское воспитание тесно связано с другими направлениями воспитательной работы – нравственным, патриотическим и правовым воспитанием.

Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [4].

За последние два десятилетия система патриотического воспитания в нашей стране значительно окрепла. В этот период были предприняты серьезные шаги в данном направлении. В настоящее время, на стадии реализации находится очередная государственная программа – «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», – целью которой является «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации,

укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [там же, с. 5].

Гражданское и патриотическое воспитание детей, как известно, имеет свою специфику, так как гражданский опыт приобретается ими не только в семье, но и, в значительной степени, в образовательных организациях. Это связано с возрастными особенностями, ведь дошкольный возраст, как возраст формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувства патриотизма и гражданственности [5, с. 148].

В период старшего дошкольного возраста развиваются высокие социальные мотивы и благородные чувства. От того, как они будут сформированы в первые годы жизни ребенка, во многом зависит все его последующее развитие. В этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые незримо уже связывают его со своим народом, своей страной.

Наиболее эффективно работа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения осуществляется в специализированных образовательных организациях – кадетских школах и корпусах, – а также в кадетских классах на базе общеобразовательных организаций. Кадетское движение сегодня актуально в нашей стране, и достигает значительных масштабов по численности.

Однако указанные формы образования относятся ко всем уровням системы общего образования, кроме дошкольного. Вместе с тем, работа по патриотическому воспитанию детей ведется и в дошкольных образовательных организациях. Так, разработанный Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования призван обеспечить преемственность целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней. Кроме того, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства является одним из основных принципов дошкольного образования [6; п. 1.4]. Социально-коммуникативное развитие, направленное на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, в рамках которого осуществляется работа по формированию у детей патриотических чувств и гражданственности, является важнейшей образовательной областью, способствующей становлению личности дошкольника.

В детских садах используются различные формы патриотического воспитания – от традиционных бесед, чтения художественной литературы, тематических образовательных ситуаций до образовательных проектов, социально значимых акций и мероприятий патриотической направленности.

Одной из наиболее результативных моделей организации патриотического воспитания дошкольников является патриотический отряд. Функционирование патриотического отряда в дошкольной образовательной организации осуществляется по аналогии с кадетскими классами общеобразовательных школ, но с учетом возрастных особенностей и режимных моментов в дошкольной образовательной организации.

В 2017 г. на заседании президиума Калининградского областного комитета ветеранов с участием представителей Министерства образования области был рассмотрен вопрос «Об организации работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения в Калининградской области». Решение о создании патриотических отрядов в детских садах было одобрено на заседании президиума комитета Российского Союза ветеранов.

Один из детских садов, где практика создания патриотических отрядов была продемонстрирована как одна из успешных, был обозначен как ресурсный центр по этому направлению, а также стажировочной площадкой для работников дошкольного образования по совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания дошкольников.

На торжественном открытии каждого отряда представители власти лично вручают знамена командирам «Юных патриотов» и «Юных пилотов», дают напутствие ребятам в их дальнейшей патриотической деятельности, а затем вручают каждому воспитаннику отрядов отличительные значки и памятные медали. Под руководством куратора патриотических отрядов осуществляется планомерная, целенаправленная и наполненная различными мероприятиями патриотической направленности, работа.

Во-первых, это мероприятия на уровне детского сада – праздники, развлечения, тематические беседы и занятия, акции и проекты, возложение цветов к мемориалам и памятникам, экскурсии в музеи и места боевой славы и др.

Во-вторых, это мероприятия районного, областного и регионального значения – участие в парадах, концертах, памятных встречах, военно-патриотических конкурсах и др.

Основным инструментом патриотического воспитания в условиях патриотического отряда является корпоративная культура. Корпоративная культура, согласно точке зрения Т.Ю. Базарова, представляет собой «систему материальных и духовных ценностей, правил и норм, взаимодействующих между собой, присущих данной организации» [7, с. 93]. В данном случае – это специфика работы с отрядом дошкольников, а также обычаи, традиции, правила и нормы, комплекс взаимосвязанных творческих дел.

Специфика отряда заключается в том, что мероприятия проходят в форме, где сами дети – активные участники. В патриотическом отряде предусмотрено ношение формы, которая также является одним из элементов корпоративной культуры.

Еще один аспект функционирования патриотического отряда – активное участие родителей воспитанников в его деятельности. Здесь им важно показать дошкольникам положительный пример, приобщаясь к общественной жизни детского сада, поселка, города, района, области, страны, – и тем самым занимая активную гражданскую позицию.

Вся работа патриотического отряда строится на следующих принципах гражданского воспитания [8]:

- Принцип личностно-ориентированного общения предусматривает индивидуально-личностное формирование и развитие морального облика человека.

Партнерство, соучастие и взаимодействие – приоритетные формы общения с детьми.

- Принцип свободы и самостоятельности. Позволяет ребёнку самостоятельно определить его отношение к культурным истокам: воспринимать, подражать, комбинировать, создавать и т.п.; самостоятельно выбирать цель, определиться в мотивах и способах действия, в дальнейшем применении результата данного действия (деятельности) и самооценке.

Следует подчеркнуть, что организация функционирования патриотических отрядов – это сложная, но очень нужная в дошкольном образовании работа. Очевидно, что существующая модель будет совершенствоваться, и в дальнейшем идея создания патриотических отрядов на базе дошкольных образовательных организаций найдет свое применение в педагогических кругах и широкое признание общественности.

Кроме того, работа по созданию различных форм объединения детей является важным элементом системы вовлечения детей в детские и затем молодёжные общественные организации.

Наиболее крупными из них сегодня в России являются общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ), молодёжная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» (РСО), общероссийская общественная организация «Российский Союз Молодёжи» (РСМ).

В Уставах этих общественных организаций отражена важность патриотического воспитания.

В РСО – это гражданско-патриотическое воспитание молодёжи, поддержка и развитие традиций студенческих отрядов в добровольческой, культурной и социально-значимой работе среди населения.

РСМ ежегодно реализует программы и проекты, которые создают условия для социализации молодого человека через систему прав и свобод, формирования гражданского самосознания, популяризации российской государственности как основного элемента патриотического воспитания подрастающего поколения.

В заключение отметим, что проблема формирования гражданского воспитания у детей, всегда была и остается острой и одной из ведущих проблем формирования личности ребёнка. На эту проблему оказывает влияние общественно-политическое устройство человеческого общества, его функционирование и развитие под воздействием различных факторов.

Современный этап развития нашего общества требует особого внимания к проблемам детей начиная с дошкольного возраста. Задачей государства наряду с обеспечением образовательных и профессиональных возможностей молодёжи является систематическая и целенаправленная работа по определению гражданско-правовых и патриотических ориентиров для подрастающего поколения. И в этом плане создание патриотического отряда по решению проблем гражданско-правового и патриотического воспитания старших дошкольников может и должно сыграть немаловажную роль.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: [минобрнауки/открытое_министерство/стратегия](#)
2. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ*. Available at: <http://www.consultant.ru>
3. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Available at: https://pedagogical_dictionary.academic.ru
4. *Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwzHUxvK1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>
5. Барабаш Т., Вицко Е. и др. Мы – россияне! *Дошкольное воспитание*. 2014; 3: 19 – 23.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013*. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>
7. Базаров Т.Ю. *Управление персоналом*. Москва: ЮНИТИ, 1998.
8. Гринёва М.А. *Воспитание основ гражданственности у детей дошкольного возраста*. Available at: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037726>

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: [minobrnauki/otkrytoe_ministerstvo/strategiya](#)
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ*. Available at: <http://www.consultant.ru>
3. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar*. Available at: https://pedagogical_dictionary.academic.ru
4. *Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493 «O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody»*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwzHUxvK1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>
5. Barabash T., Vitsko E. i dr. My – rossiyanе! *Doshkol'noe vospitanie*. 2014; 3: 19 – 23.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki Rossii № 1155 ot 17.10.2013*. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/6261>
7. Bazarov T.Yu. *Upravlenie personalom*. Moskva: YUNITI, 1998.
8. Grineva M.A. *Vospitanie osnov grazhdanstvennosti u detej doshkol'nogo vozrasta*. Available at: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037726>

Статья поступила в редакцию 03.12.18

УДК 371

Abbasova L.I., Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: levizayalta@gmail.com

FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article deals with a problem of forming tolerance of future educators in the process of vocational training. Changes that occur in the system of education in Russia affect the nature and characteristics of the process of formation of tolerance of future educators of the OED, as well as determine the process of training specialists to work in conditions of multiculturalism

in modern society. Characteristic features of the formation of tolerance in the education system are identified and described, and the processes of forming tolerance among future educators of a pre-school educational organization are also disclosed. Considerable attention is paid to the preparation of future educators for professional activities in accordance with the moral benchmarks of which are humanity and mercy, aimed at the restoration of social justice and social equality.

Key words: vocational training, educator, formation of tolerance, vocational training of future educators, process, pre-school educational organization.

Л.И. Аббасова, доц. каф. дошкольного образования и педагогики, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье рассматривается проблема формирования толерантности будущих воспитателей в процессе профессиональной подготовки. Изменения, которые происходят в системе образования России, влияют на характер и особенности процесса формирования толерантности будущих воспитателей ДОО, а также определенным образом обуславливают процесс подготовки специалистов к работе в условиях поликультурности современного общества. В статье выделяются и описываются характерные особенности формирования толерантности в системе образования, а также раскрываются процессы формирования толерантности среди будущих воспитателей дошкольной образовательной организации. Значительное внимание уделяется подготовке будущих воспитателей к профессиональной деятельности в соответствии с нравственными ориентирами которыми являются гуманность и милосердие, направленные на восстановление социальной справедливости, социального равенства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитатель, формирование толерантности, профессиональная подготовка будущих воспитателей, дошкольная образовательная организация.

Вступление человечества на современном этапе в систему социальных, экономических, политических и культурных связей означает глобализацию этих процессов, объединение в единую систему. Несмотря на совершенно разные культурные, социальные, политические предпочтения представителей разных регионов и народов, все чаще встает вопрос о создании единой цивилизации, о необходимости изменения мышления населения земли. Для осуществления гуманизации общества необходимо сформировать такую личность, в которой будет гармонично сочетаться высокая квалификация, сопровождаемая профессиональными компетенциями, социальная ответственность и общечеловеческие ценности. В тоже время, наблюдаемый в последнее время конфликт в социально-экономической сфере общества приводит к разрушению принципов социальной справедливости, к невозможности удовлетворить базовые, первоочередные потребности населения. В результате – рост конфликтных ситуаций, который ведёт к конфронтации, дестабилизации и разрушению общества [1].

Системе образования отводится ведущая роль в процессе воспитания личности, которая должна соответствовать современным требованиям (быть трудолюбивым, честным, отзывчивым, иметь высокий уровень развития способностей). Наряду с вышеперечисленным, будущий воспитатель ДОО должен обладать и сугубо специфическими качествами личности, необходимыми в его профессиональной деятельности, среди которых приоритетная роль отводится толерантности. Потребность в толерантной личности проявляется при ситуации столкновения различных взглядов на те или иные процессы, в оценке добра и зла, понимании понятий свободы, чести, совести, в отношении к традициям и обычаям других людей [3]. Научить быть толерантным, уметь быть терпимым, принимать людей такими, какие они есть, уважать право на свободу взглядов и действий окружающих – такова гуманистическая роль воспитателя ДОО.

Именно поэтому процесс формирования толерантности у будущих воспитателей в процессе профессиональной подготовки актуален в современном обществе и заключается в разрешении противоречия между, с одной стороны, воспитанием на принципах традиционной культуры, а с другой – способностью толерантного восприятия ценностей других культур.

Исследователи проблемы формирования толерантности в системе образования Б.С. Гершуцкий [2] и А.В. Коржнев [3] выделяют несколько особенностей данного педагогического феномена, прежде всего, таких как: содержание образования (содержание разных культур и особенностей социальных групп, история культур, их взаимоотношения); педагогика сотрудничества (организация деятельности на основе сотрудничества, что помогает развивать терпимое отношение к представителям разных культур); преодоление предубеждений (работа со стереотипами и установками на негативное отношение к представителям других культур); изменения коммуникативных установок (формирование положительных взаимоотношений); гармонизация влияния социальной среды и образовательной установки (обеспечение возможности получения равного опыта, равного статуса всем, кто учится, независимо от национальности, вероисповедания, социального статуса).

Формирование толерантности будущих воспитателей ДОО в процессе профессиональной подготовки – серьезный интеллектуальный и эмоциональный труд, направленный на изменение сознания обучаемого, его стереотипов. Педагог, включенный в процесс формирования толерантности у обучающихся, должен показывать примеры осмысленного практического применения принципов культуры толерантности, при этом обеспечивая качественное управление этим процессом. Необходимым условием формирования толерантности является включение будущих воспитателей в профессиональную деятельность, во время которой они не только будут передавать полученные знания, формы поведения, но и приобретать практический опыт. В тоже время следует отметить, что при

формировании толерантности у будущих воспитателей присутствует ряд факторов, препятствующих этому процессу, а именно:

- националистические идеи, оказывающие влияние на молодежь и подростков;
- нежелание принимать личность с учетом ее особенностей;
- дифференциация по религиозным убеждениям, национальной принадлежности, социальному положению;
- влияние средств массовой информации, различного рода общественных, религиозных организаций на появление стереотипов, предрассудков, взглядов.

Вышеизложенное позволяет выстраивать траекторию государственной образовательной политики, направленную на создание единого социокультурного пространства страны, преодоление напряженности, социальных конфликтов, ограничение социального неравенства.

Исходя из этого, содержание процесса формирования толерантности строится вокруг четырех ориентиров: социокультурная идентификация личности, усвоение системы понятий и представлений о толерантной среде, воспитание положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению, развитие навыков межнационального общения.

Надо также обратить внимание на то, что одним из основных противоречий в процессе профессионализации современного воспитателя дошкольной образовательной организации, становятся противоречия между универсальным общечеловеческим характером современного образования и национальным характером жизни личности.

Кроме того, необходимо отметить, что во время процесса формирования толерантности среди будущих воспитателей, специалисты отмечают, значительную «тормозящую» роль этнофобий, которые сформировались в результате негативной оценки своей этнической группы. Формирование позитивной оценки своей этнической группы является одной из основных и важных составляющих комплекса мероприятий, направленных на формирование необходимых качеств будущих воспитателей ДОО. Особенностью российской системы высшего образования является опора преимущественно на общемировые образцы культуры. Ее задача – воспитывать личность на уровне достижений мировой культуры (приобщить, научить пользоваться). Задачей педагогики является создать такую систему воспитания, которая бы обеспечивала функционирование механизмов развития культуры личности, формирование положительного образа человека [4].

На процесс формирования толерантности влияет также и студенческая среда. Поэтому особенностью формирования толерантности является существенная государственная поддержка в виде национальной образовательной политики. Именно в условиях государственной образовательной политики становится возможным формирование общей системы ценностей и установок, обеспечивающих единство многонационального современного общества [4; 5].

Важную роль в корректировке особенностей процесса формирования толерантности среди будущих воспитателей ДОО, играют следующие социальные, демографические и этнические процессы:

- существенное увеличение доли мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья, особенно обучающихся-иностранцев;
- изменения социальной структуры современного общества, соотношение различных этнических и возрастных групп, продолжающееся социальное расслоение населения;
- рост этноцентричных настроений в студенческой среде, выражающихся в реальном функционировании многочисленных национальных студенческих обществ, в выдвижении требований от различных национальных групп, предъявляющих взаимных претензий представителями этнических групп.

В свою очередь, современные образовательные организации высшего образования подвергаются значительным социальным трансформациям, влияющим на особенности подготовки будущих воспитателей ДОО в целом, и процесса формирования у них толерантности, в частности:

- усиление национального компонента в содержании социально-педагогического воспитания, поддержка национальных традиций среди этноса, изучение национальной истории, культивирование национальных идеалов;
- увеличение религиозного влияния на процесс воспитания в образовательной организации высшего образования через различные формы религиозного просвещения, СМИ, содержание образования в средней и общеобразовательной школах, образовательных организациях высшего образования, различные формы дополнительного образования;
- государственная программа развития идей национального воспитания (детей, молодежи, семьи), которая в свою очередь, и это закономерно, коснулась и университетское образование;
- реализация специальных программ в области гражданского, патриотического, интернационального воспитания, которые создают открытое гражданское общество;

Библиографический список

1. Бондырева С.К. *Толерантность (введение в проблему)*. Москва, 2003.
2. Гершунский Б.С. *Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика*. Москва, 2003.
3. Коржув А.В. и др. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. *Педагогика*. 2003; 5: 44 – 49.
4. Гуров В.Н. *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие*. Москва, 2004.
5. Жуковский И.В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе. *Педагогика*. 2001; 9: 37 – 40.

References

1. Bondyeva S.K. *Tolerance (introduction to the problem)*. Moscow, 2003.
2. Gershunskij B.S. *Formative-pedagogical prognostics. Theory, methodology, practice*. Moscow, 2003.
3. Korzhuev A.V. et al. Tolerance in the context of pedagogical culture of a university teacher. *Pedagogika*. 2003; 5: 44 – 49.
4. Gurov V.N. *Formation of a tolerant personality in a polyethnic educational environment: a textbook*. Moscow, 2004.
5. Zhukovskij I.V. 'Ethnocultural education in a multinational region'. *Pedagogika*. 2001; 9: 37 – 40.

Статья поступила в редакцию 29.01.19

УДК 378

Zapisnykh O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zapisolga@rambler.ru

CHARACTERISTICS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE DISCURSIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT LINGUISTIC UNIVERSITY. The article discusses characteristics of how foreign language discursive competence of students at a linguistic university forms and develops. The author pays considerable attention to the study of the basics and structure of discursive competence. The main peculiarity of the content of this competence is the selection of discourses that makes up the professional-oriented communication of future specialists. The article provides an analysis of the views of linguists on the essential characteristics of such a phenomenon as discourse. The author determines the basic principles of the formation of foreign language discursive competence of students at linguistic university and reveals their content, names the main stages of the formation of this competence and presents the content of each stage and concludes that the quality of foreign language communicative competence of students as a whole will increase provided that the characteristics of the formation of foreign language discursive competence of students are taken into account.

Key words: discursive competence, communicative competence, learning principles, learning technologies, learning content, knowledge, skills, abilities.

O.V. Записных, канд. пед. наук, зав. каф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: zapisolga@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В данной статье рассматриваются особенности формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза. Значительное внимание автор уделяет исследованию сущности и структуры дискурсивной компетенции. Главной особенностью содержания данной компетенции является отбор дискурсов, составляющих профессионально-ориентированное общение будущих специалистов. В статье приведён анализ взглядов ученых-лингвистов на сущностные характеристики такого явления как дискурс. Автор определяет базовые принципы формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза и раскрывает их содержание, называет основные этапы формирования данной компетенции и определяет содержание каждого и приходит к выводу, что при условии учета особенностей формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов повысится качество иноязычной коммуникативной компетенции студентов в целом.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, принципы обучения, технологии обучения, содержание обучения, знания, навыки, умения.

На современном этапе языкового образования одним из главных требований к подготовке будущего специалиста является знание преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, а также его истории и места в мировой культуре и науке. Главной задачей в обучении иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. умения осуществлять общение в устной и письменной форме с представителями иных культур. Относительно процесса формирования данной компетенции в языковом вузе, речь идет об умениях профессионального общения в рамках тем, ограниченных спецификой будущей профессии. В этой связи возрастают требования к уровню языковой подготовки студентов лингвистических вузов. Поэтому

– взаимовлияние этнокультурных, национальных, государственных, глобальных аспектов воспитания.

Теоретический анализ проблемы формирования толерантности будущих воспитателей ДОО в процессе профессиональной подготовки позволил нам выделить следующие ее особенности: ценность личности и культуры, личностно-ориентированный подход, терпимость в отношениях между субъектами процесса образования, гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей с национальными и региональными.

Резюмируя вышеизложенное, подведем итог. Рассматривая подготовку будущих воспитателей к профессиональной деятельности призвана формировать у них определенные, специфические качества личности в соответствии с нравственными ориентирами. Специфической особенностью деятельности воспитателя является содействие полноценному включению личности в социальную жизнь, нормализации ее жизнедеятельности. Основой профессиональной деятельности будущего воспитателя являются гуманность и милосердие, направленные на восстановление социальной справедливости, социального равенства, привить которые невозможно без формирования толерантности.

важное значение сегодня приобретают вопросы, касающиеся повышения качества иноязычной дискурсивной компетенции студентов. В процессе подготовки будущих учителей иностранного языка данная проблема представляется важной и требующей скорейшего решения. Современные специалисты имеют широкие возможности письменного и устного общения. Это может быть деловая переписка с коллегами, написание резюме или запроса по поводу повышения квалификации или смены места работы. В устной форме мы часто беседуем, дискутируем по определенным вопросам на конференциях, встречах, делаем сообщения по профессиональной тематике. Важно при этом знать и учитывать все нормы иноязычной коммуникации, с тем чтобы достигнуть своего речевого намерения и избежать коммуникативных неудач.

Коммуникативная компетенция обладает сложной структурной организацией. Ее компонентный состав менялся с введением новых структурных элементов или субкомпетенций. Следует отметить, что данный термин появился в 70-х годах прошлого столетия в американской антропологической лингвистике. Первым данное понятие ввел ученый-лингвист Д. Хаймс, который полагал, что любому высказыванию присущи определенные правила, которым подчиняется грамматика и, только благодаря им, мы можем пользоваться языком в процессе общения. По его мнению, коммуникативная компетенция – это то, что говорящий должен знать и уметь для того, чтобы быть коммуникативно успешным в определенном языковом обществе [1, p. 69]. Коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой и представляет собой сложное системное образование. Особую роль в ее формировании играет дискурсивная компетенция, которая рассматривается как «способность построения целостных, связанных и логичных высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач» [2, с. 64].

Изучая специфику дискурсивной компетенции, необходимо рассмотреть понятие «дискурс», лежащее в ее основе. Данное явление возникло в лингвистической науке в 70-80 годы прошлого столетия, когда ученые стали уделять особое внимание национально-культурному аспекту учебного процесса. Если раньше в лингвистике тезис о связи языка и культуры подвергался сомнению, то в данный период развития науки обучение иноязычному общению неразрывно связано с изучением культурных особенностей коммуникантов. Обучение рассматривается как социальный процесс, в котором посредством языка происходит передача социального опыта, поэтому все особенности эволюции общества отражены в нем. Так, А.Р. Лурия, подчеркивая социальную сущность языка, отмечает, что сознательную деятельность *homo sapiens* характеризует его способность делать выводы, опираясь только на используемые средства языка. Данная способность осуществлять операцию вывода делает возможным существование сложнейших форм дискурсивного мышления, представляющих собой основные формы продуктивной деятельности человеческого интеллекта [3, с. 323]. В лингвистической науке того времени была широко представлена теория естественного дискурса, описывающая такие категории, как интерактивные ходы, дискурсивные стратегии, статусные взаимоотношения. Отметим, что дискурс долгое время коррелировал с понятием «текст» и определялся как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [4, с. 136 – 137]. Все чаще ученые определяли дискурс как отражение реальной действительности и указывали, что он обращен к прагматической ситуации, а также к ментальным процессам участников коммуникации: этнографическим, психологическим и социокультурным правилам и стратегиям порождения и понимания речи в определенных условиях [4, с. 137] и представляет собой существенную составляющую социокультурного взаимодействия, характерными чертами которого являются интересы, цели, и стили, как сложное единство языковой формы, значения и коммуникативного акта [5, с. 53]. Позднее дискурс стали определять как процесс речевого взаимодействия или речетворчество. В частности, Г.Н. Манаенко подчеркивает, что дискурс выступает в качестве общепринятого типа речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированного социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих его специфику [6, с. 23 – 24]. Структурными элементами дискурса называют единицы и формы речи, взаимодействие которых представляет собой часть повседневной речевой деятельности, в то же время дискурс можно рассматривать как совокупность интеракций между представителями определенных социальных групп [7, с. 144]. Отмечая деятельностный характер данного явления, Е.С. Кубрякова указывает на то, что дискурсивные данные позволяют делать выводы: 1) о языке и его употреблении в особых целях, в определенных ситуациях; 2) об обмене информацией, ее получении и осмыслении в актах коммуникации; 3) о ментальной деятельности человека, о его сознании и мышлении [8, с. 37]. При исследовании дискурса в таком научном преломлении в центре внимания исследователей оказалась экстралингвистическая информация, непосредственно связанная с ментальными процессами. Так, по словам Ю.С. Степанова «создаваемый дискурсом общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, поступки, обстоятельства и т. п., определяется не столько последовательностью предложений, сколько общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который выстраивается в процессе развертывания дискурса. Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п.» [9, с. 37 – 38].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дискурс, отражая исторический контекст социальной практики той или иной языковой общности, с одной стороны транслирует экстралингвистические или фоновые знания (социальная информация), а с другой стороны – знания языковые, которые зафиксированы в знаковой системе языка, его «внутренней форме». Дискурс обладает надвидимой сущностью, поскольку создается не одним человеком или группой, а

социумом. Дискурс бывает: устным: средство передачи – акустика; письменным: средство передачи – визуализация; мысленным: человек использует язык, без помощи акустики, графики или визуализации. В данном случае язык, бесспорно, все равно несет коммуникативную ценность и смысл, только один и тот же человек, одно и то же лицо является и говорящим, и адресатом; и коммуникатором, и реципиентом» [10, с. 127].

Структура иноязычной дискурсивной компетенции представлена множеством составляющих. Так, по мнению А.Г. Горбунова, она может включать такие компоненты как системный, лингвистический, социокультурный, жанровый, формальный. Системный компонент представлен знаниями о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип или модус, жанр, функциональный стиль), а также умениями ими пользоваться. Лингвистический компонент включает в себя умения пользоваться лексикой, грамматикой, синтаксисом, которые формируются на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса. Знания, умения, навыки практической реализации речевого взаимодействия, соотношенного с нормами речевого поведения других коммуникантов, образуют основу социокультурной составляющей. В содержание жанрового компонента входят знания, умения и навыки реализации речевого взаимодействия с представителями различных дискурсивных сообществ (в том числе профессиональных). Последняя структурная составляющая представлена навыками декодирования и адекватной интерпретации социокультурного, профессионального контекста дискурсивной среды. Кроме того, в структуре иноязычной дискурсивной компетенции необходимым является наличие навыков планирования речевого взаимодействия на иностранном языке в соответствии с целью коммуникации, которые лежат в основе тактической составляющей [11, с. 169].

Формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза является важной лингводидактической задачей. Она заключается в формировании у них сложной системы дискурсивных знаний, навыков и умений, необходимых им для ситуаций профессионального общения.

Теоретическая значимость данного исследования выражается не только в обобщении опыта работ отечественных и зарубежных исследователей в фокусе изучаемой научной проблематики, но и, что более важно, в описании модели и технологии формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза.

Практическая ценность проводимого исследования заключается в разработке методов, способствующих эффективному формированию иноязычных знаний, навыков и умений студентов языкового вуза, лежащих в основе дискурсивной компетенции. Разработка данных методов позволит сформулировать методические рекомендации по их использованию на практических занятиях, а также во время производственной практики студентов языковых вузов, что будет способствовать модернизации языковой подготовки будущих учителей иностранного языка.

В процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза важно учитывать следующие базовые принципы. Одним из ведущих является принцип реализации компетентностной основы обучения. В основе данного принципа лежат идеи компетентностного подхода, которые заключаются в том, что результатом обучения является не система приобретенных знаний, а конкретные профессионально-ориентированные умения, сформированные у студента в процессе активного осмысления значимости его будущей профессии и приобретения практического педагогического опыта.

Следующий принцип составляет основу любой системы обучения. Это принцип преемственности. Его основная идея заключается в том, что в процессе обучения необходимо создавать предпосылки для обеспечения взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего на содержательном, процессуальном и технологическом уровнях. В этом случае можно получать достоверные сведения о процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов на разных его этапах, с целью изучения функционирования отдельных элементов данного процесса и совершенствования языковой подготовки студентов в целом. Поэтому формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов важно рассматривать как целостную систему, способную к самоорганизации и саморазвитию. Необходимым условием эффективного функционирования данной системы является преемственность всех ее элементов. Отметим, что данный принцип имеет двусторонний характер и реализуется путём установления ретроспективных связей изучаемого материала с ранее усвоенным, а также перспективных задачам процесса формирования.

Принцип системности находит свое выражение в раскрытии взаимосвязи всех структурных компонентов модели формирования иноязычной дискурсивной компетенции и их постоянном взаимодействии, а также влиянии всей системы на её отдельные элементы и каждой структурной составляющей на систему в целом.

Принцип эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) базируется на положении о том, что формирование умений иноязычной коммуникации невозможно вне условий естественного общения. В отсутствие естественной языковой среды необходимо создавать условия коммуникации, приближенные к реальным. Только в этом случае можно сформировать мотив к иноязычному общению. Таким образом, современные информа-

ционно-коммуникационные технологии предлагают огромный арсенал средств, способствующих моделированию ситуаций реальной иноязычной коммуникации. С помощью данных технологий на современном этапе языкового образования студенты имеют неограниченный доступ к аутентичным материалам на иностранном языке. Они могут общаться посредством современных Интернет-технологий с носителями языка в реальном времени на актуальные темы. Только естественное общение позволит обучающимся познакомиться с особенностями построения того или иного дискурса, отобрать необходимый языковой материал, увидеть различные экстралингвистические средства, которыми пользуются представители иных национально-культурных сообществ.

В процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов важное значение имеет принцип реализации диалога культур. Данный принцип рассматривается как основополагающий в формировании иноязычной коммуникативной компетенции и понимается, как «процесс, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием» [12, с. 129]. Изучая особенности истории, культуры, традиций страны изучаемого языка, необходимо каждый раз сопоставлять их с имеющимися в своей родной культуре, так как, приступая к изучению иностранного языка, человек, как представитель определенной социальной группы, является языковой личностью с имеющимся языковым и социокультурным опытом.

Исследуя специфику содержания процесса формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов, отметим, что она заключается в отборе наиболее употребительных типов дискурса и особенностей их построения, которые составляют основу профессионально-ориентированного общения. Кроме того, к содержанию следует отнести профессиональную сферу общения, соответствующие ей коммуникативные ситуации. Отбор типов дискурса должен ориентироваться на аппликативное использование приобретенных студентом дискурсивных умений в будущей профессиональной деятельности. Для профес-

сионального общения лингвиста-педагога свойственны типы дискурса, как лекция, сообщение, диспут, деловое письмо.

Система формирования дискурсивной подготовки студентов представлена совокупностью разнообразных форм и методов, реализующих компетентностную модель подготовки будущих специалистов. Формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов осуществляется по нескольким этапам.

Первый этап называется аналитико-имитационный. Здесь происходит формирование у студентов системы знаний о различных типах дискурса профессионально-ориентированного общения и о языковых и надязыковых средствах, необходимых для их создания. На данном этапе предполагается демонстрация студентам различных типов устного и письменного дискурса с целью выявления их особенностей и анализа лингвистических и экстралингвистических средств. Студенты также выполняют задания на имитацию иноязычных дискурсов с целью усвоения их особенностей.

Задачей второго, реконструктивного этапа, является создание предпосылок для реализации иноязычной дискурсивной компетенции в условиях квази-профессионального общения. Данный этап предполагает выполнение проблемно-поисковых культуроведческих заданий, организацию дискуссий и деловых игр. При этом используются кейс-технологии, технологии сотрудничества, информационно-коммуникационные технологии обучения, а также проектные и проблемные технологии.

На практическом этапе формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов создаются условия для практического использования иноязычных дискурсивных умений устного и письменного общения в условиях практико-ориентированной деятельности. На данном этапе студенты выстраивают профессионально-ориентированное общение в ходе реализации практической деятельности.

Таким образом, эффективное формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов языкового вуза возможно при учете вышеизложенных принципов, специфики содержания компетенции и необходимости использования соответствующих технологий и методов обучения.

Библиографический список

1. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
3. Лурья А.Р. *Язык и сознание*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
4. Языкознание: *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998.
5. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
6. Манаенко Г.Н. О содержании термина «дискурс». *Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста*: материалы международного симпозиума, 22 – 24 мая 2003 года. Ч. 1. Волгоград, 2003: 23 – 26.
7. Протасова Е.Ю. Функциональная прагматика: вариант психолингвистики или общая теория языкознания. *Вопросы языкознания*. 1999; 1: 142 – 155.
8. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука. *Вопросы языкознания*. 1994; 4: 34 – 46.
9. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс, Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца 20 века*. Москва, 1995: 35 – 73.
10. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
11. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход. *Вестник ТГПУ*. 2014; 6: 167 – 171.
12. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. *Язык и культура*. 2014; 1: 123 – 141.

References

1. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
3. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
4. Yazykoznanie: *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya, 1998.
5. Deik T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
6. Manaenko G.N. O soderzhanii termina «diskurs». *Problemy verbalizacii konceptov v semantike yazyka i teksta*: materialy mezhnunarodnogo simpoziuma, 22 – 24 maya 2003 goda. Ch. 1. Volgograd, 2003: 23 – 26.
7. Protasova E.Yu. Funkcional'naya pragmatika: variant psiholingvistiki ili obshchaya teoriya yazykoznanija. *Voprosy yazykoznanija*. 1999; 1: 142 – 155.
8. Kubryakova E.S. Nachal'nye 'etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psihologiya – kognitivnaya nauka. *Voprosy yazykoznanija*. 1994; 4: 34 – 46.
9. Stepanov Yu.S. A'l'ternativnyj mir, Diskurs, Fakt i princip prichinnosti. *Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva, 1995: 35 – 73.
10. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
11. Gorbunov A.G. Diskursivnaya inoyazychnaya kompetenciya: ontologicheskij podhod. *Vestnik TGPU*. 2014; 6: 167 – 171.
12. Safonova V.V. Soizucheniye yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendencij razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2014; 1: 123 – 141.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

УДК 378

Amambaeva N.S., senior teacher, Gzhel State University (Elektrozlyator, Moscow region, Russia), E-mail: ns-am@mail.ru

THE EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN LOCAL UNIVERSITIES AND EMPLOYERS IN TRAINING PROCESS OF BACHELORS OF SOCIAL AND CULTURAL SPHERE. The task of the article is to analyze the joint experience of training bachelors of socio-cultural sphere and employers. The analysis of the problem of low demand of students-trainees in the institutions of socio-cultural sphere showed that this problem is systemic in nature and is caused by complex socio-economic conditions in the country. Among the measures that contribute to the improvement of the situation, the author suggests: to introduce in the process of professional training of bachelors a system of "mentoring", "social partnership", contributing to the development of continuity in the line of "University-production"; to strengthen interaction with employers in the process of developing tasks for practical training programs; special tasks in the process of passing the disciplines of the curriculum aimed at the formation of the necessary professional competencies.

Key word: bachelors of social and cultural sphere, professional training, employers, industrial practice.

Н.С. Амамбаева, ст. преп. каф. социально-культурной деятельности и туризма, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, E-mail: amambaeva-na@art-gzhel.ru

ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Целью данной статьи является анализ совместного опыта подготовки бакалавров социокультурной сферы и работодателей. Проведенный анализ проблемы низкой востребованности студентов-практикантов в учреждениях социокультурной сферы показал, что это проблема носит системный характер и вызвана сложными социально-экономическими условиями в стране. Среди мер, способствующих улучшению ситуации, автор предлагает: внедрять в процесс профессиональной подготовки бакалавров систему «наставничества», «социального партнерства», способствуя развитию преемственности по линии «вуз – производство»; усиливать взаимодействие с работодателями в процессе разработки заданий для Программ производственной практики; специальных заданий в процессе прохождения дисциплин учебного плана, направленных на формирование необходимых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: бакалавры социокультурной сферы, профессиональная подготовка, работодатели, производственная практика.

Изучая Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС СПО), можно видеть, что в стандартах в обязательном порядке предусматриваются различные виды практик, в соответствии с получаемой специальностью. Если учебные или научные практики, проводимые в стенах самого учебного заведения, организовать его руководству удается, то с производственными и преддипломными практиками возникают серьезные трудности. С чем же связана данная дилемма?

Здесь возникает следующая ситуация. Можно предположить, что:

а) вуз не проводит теоретическую подготовку студента на должном уровне, в результате чего практикант не готов к демонстрации общеобразовательных и профессиональных компетенций в выбранном им виде деятельности социально-культурной сферы;

б) в вузе на низком уровне отработаны программы практик, они не адаптированы к условиям современного предприятия на современном рынке в сфере социально-культурной деятельности;

в) существующее законодательство не учитывает психологические и возрастные особенности студентов получающих высшее профессиональное образование в вузе при работе на производстве;

г) современные предприятия различных сфер социально-культурной деятельности (организации, учреждения, фирмы, агентства, мастерские и т.д.) не готовы к приему студентов практикантов из-за сложных экономических условий современного рынка в сфере культуры:

минимальном количестве сотрудников с большим объемом ежедневной занятости, отсутствием временного кадрового резерва и рабочего места для создания полноценных условий прохождения практики студентом, отсутствие видов работ, которые можно поручить студенту.

Итак, мы определили три возможных источника проблемы прохождения практики студентами вуза:

- 1) Субъекты высшего профессионального образования.
- 2) Законодательство.
- 3) Производство.

Чтобы понять являются ли системными или локальными данные причины, необходимо обратиться к существующим материалам научного исследования данной проблемы.

Разрушенная традиция и система «наставничества», сложившиеся в советские времена в нашей стране отмечены многими современными исследователями как негативной ситуацией, возникшей в новых условиях функционирования и взаимодействия субъектов производства и высшего профессионального образования. Например, в своих исследованиях Е.В. Грязнова и Л.А. Зеленев подчеркивают важность и необходимость данной деятельности «наставничества» современных предприятий различных сфер социально-культурной деятельности (организаций, учреждений, фирм, агентств, мастерских и т.д.), где опытные специалисты любой отрасли сферы культуры имеют возможность обучать молодое поколение [1, с. 72]. Однако в современных условиях работы социально культурных институтов, сфер образования и культуры подобная деятельность практически утрачена.

Исследуя данный факт, И.А. Килина пишет: «С одной стороны, в настоящее время наставничество становится очень популярным. С другой – на многих предприятиях нет системы наставничества (в 30% российских компаний). Среди методов обучения и развития персонала наставничество уступает тренингам, обучающим семинарам, профессиональным творческим мастерским, творческим лабораториям, межотраслевым научным конференциям по обмену опытом, стажировкам, коучингу и т.д. В основном «наставничество» фирмы (компании, агентства, учреждения культуры) используют только как инструмент обучения и адаптации новичков и реже – в других целях, например для раскрытия потенциала сотрудников» [2, с. 26].

Изучая мнения специалистов по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что сегодня возникает острая необходимость возрождения «наставничества» через систему дополнительного образования. Например, можно разрабатывать курсы повышения квалификации именно по программам подготовки специалистов-педагогов на предприятиях. Не секрет, что в любой организации имеется соответствующий потенциал. Другой вопрос, что у руководителей нет желания или возможности его развивать. Данная проблема может быть решена и через систему социального партнерства или так называемого сегодня производственно-образовательного кластера. При такой форме сотрудничества между

вузом и предприятиями можно привлекать и педагогов профессиональных дисциплин для ведения практик. Но в этом случае сам педагог должен быть сотрудником фирмы или организации. Конечно, это потребует от педагога обладания высокой квалификацией в плане практических навыков. Но это и есть требование современного времени для профессионального образования – педагог-практик. В этом плане сегодня можно найти множество интересных разработок [3; 4; 5]. Причем, что очень ценно, этим занимаются профессионалы с опытом работы, как в плане педагогики, так и в плане производственной деятельности. Например, М.А. Рябова, зам. директора Тульского колледжа профессиональных технологий и сервиса в своей работе обосновывает необходимость «исследования педагогического потенциала учебно-производственной деятельности для совершенствования производственного обучения в колледже на путях внедрения инновационных практико-ориентированных моделей обучения» [3, с. 11].

Продолжая тему социального партнерства, приведем мнение еще одного специалиста. Как, справедливо отмечает И.А. Дмитриева: «То есть в современном образовании возникает необходимость в организации социального партнерства не только на уровне одного образовательного учреждения, но и между образовательным учреждением и учреждениями культуры, дополнительного образования и будущими работодателями» [4, с. 37]. Однако на этом решение проблемы не заканчивается. Социальное партнерство в сложных экономических условиях приводит к повышению требований работодателей не только к педагогам-наставникам, молодым специалистам, но и к студентам-практикантам. В результате возникает очередная проблема – проблема адаптации студента к профессиональной деятельности. Основная цель такой адаптации должна заключаться в обеспечении практиканта полноценным рабочим местом, соответствующим профессии и уровню квалификации, создание условий и режима труда, наличие соответствующей заработной платы, социальных гарантий, мотивации для карьерного и творческого развития. Это необходимые действия со стороны предприятий. В то же время со стороны вуза в этом случае необходимы соответствующие мероприятия. Например, сегодня исследователи все чаще пишут о разработке программ психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств студентов вуза [5].

Конечно же, перечисленные проблемы далеко не единственные причины не востребованности студентов-практикантов колледжей. В качестве наиболее важных из них можно назвать проблему мотивации студента к занятию выбранной профессией в период обучения и после него. Дело в том, что начало карьеры у студентов, как правило, начинается с рабочих специальностей, что не всегда является привлекательным для молодого человека. Изучая данный вопрос, Е.В. Митягина указывает на ряд причин низкой мотивации в выбранной профессиональной деятельности у молодежи: «Причины этих процессов необходимо искать не только в материальных составляющих и низком уровне заработных плат рабочих, но и в отсутствии у рабочей молодежи возможностей для карьерного роста на предприятии, их слабой материально-технической оснащенности, отсутствии инноваций и нововведений, а также в недостатке у молодежи реального ресурса по защите своих прав и интересов» [6, с. 127].

Таким образом, проведенный анализ проблемы невостребованности студентов-практикантов на предприятиях показало, что это проблема носит системный характер и вызвана сложными социально-экономическими условиями в стране. Чтобы разработать программы по ее решению, необходимо двигаться в следующих направлениях:

1. Совершенствовать образовательные программы вуза в плане повышения качества соотношения теоретического и практического обучения.
2. Разрабатывать и внедрять в процесс профессиональной подготовки систему «наставничества», «социального партнерства», способствуя развитию преемственности по линии «вуз – производство».
3. Усиливать взаимодействие с работодателями в процессе разработки заданий для Программ производственной практики; специальных заданий в процессе прохождения дисциплин учебного плана, направленных на формирование необходимых профессиональных компетенций.
4. Разрабатывать и вводить в Учебные планы магистратуры педагогических специальностей специальные дисциплины, элективные курсы, способствующие подготовке педагогов для работы по адаптации студентов к профессиональной среде в период прохождения практик.

Библиографический список

1. Грязнова Е.В., Зеленов Л.А. *Прикладные проблемы философии: научно-педагогический опыт*: монография. Гжель: ГГУ, 2015.
2. Килина И.А. Наставничество как процесс формирования личности молодого специалиста. *Образование. Карьера. Общество*. 2014; № 3 (42): 26 – 34.
3. Рябова М.А. Педагогический потенциал учебно-производственной деятельности в колледже: теоретические основания. *Среднее профессиональное образование*. 2015; № 4: 9 – 12.
4. Дмитриева И.А. Организация социального партнерства как условие успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2013; № 10: 37 – 45.
5. Власкина И.В., Лысенко С.А. Особенности психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социально-экономических профессий. *Педагогическое образование в России*. 2015; 1: 112 – 118.
6. Митягина Е.В. Причины утраты престижа рабочих специальностей среди молодежи, способы преодоления негативных тенденций. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2014; 6: 122 – 127.

References

1. Gryaznova E.V., Zelenov L.A. *Prikladnye problemy filosofii: nauchno-pedagogicheskij opyt*: monografiya. Gzhel': GGU, 2015.
2. Kilina I.A. Nastavnichestvo kak process formirovaniya lichnosti mladogo specialista. *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2014; № 3 (42): 26 – 34.
3. Ryabova M.A. Pedagogicheskij potencial uchebno-proizvodstvennoj deyatel'nosti v kolledzhe: teoreticheskie osnovaniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2015; № 4: 9 – 12.
4. Dmitrieva I.A. Organizaciya social'nogo partnerstva kak uslovie uspehnoj podgotovki studentov k budushej professional'noj deyatel'nosti. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013; № 10: 37 – 45.
5. Vlaschina I.V., Lysenko S.A. Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya professional'no vazhnykh kachestv buduschih specialistov sotsionomicheskikh professij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 1: 112 – 118.
6. Mityagina E.V. prichiny utraty prestizha rabochih special'nostej sredi molodezhi, sposoby preodoleniya negativnykh tendencij. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*. 2014; 6: 122 – 127.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 372

Amuchieva T.S., Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: amuchieva@rambler.ru

ON SOLUTION OF SOME NON-STANDARD EQUATIONS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS. The article deals with some issues arising in the solution of exponential equations. The author concludes that exponential-power equations and inequalities are of interest for their study and use in the courses of school mathematics and elementary mathematics in higher education school. The greatest difficulties can be encountered in solving exponential equations and inequalities in the case where the base of the degree is negative. It is necessary to devote more time to solving exponential equations and inequalities, because. This will help students successfully pass the exam and entrance exams to universities. Mastering the technique of their solution is very useful: it increases the mental and creative abilities of students. When solving problems, students acquire the first skills of research, enriched their mathematical culture, develop the ability to logical thinking.

Key words: exponent, equation, extraneous roots, degree basis.

T.S. Амучиева, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: amuchieva@rambler.ru

О РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ НЕСТАНДАРТНЫХ УРАВНЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены некоторые вопросы, возникающие при решении степенно-показательных уравнений. Автором делается вывод, что что показательно-степенные уравнения и неравенства представляют интерес для их изучения и использования в курсах школьной математики и элементарной математики в вузе. Наибольшие трудности могут встретиться при решении показательно-степенных уравнений и неравенств в случае, когда основание степени отрицательно. Необходимо больше уделять времени решению показательно-степенных уравнений и неравенств, т. к. это поможет учащимся успешно сдать ЕГЭ и вступительные экзамены в ВУЗы. Овладение методикой их решения является очень полезным: оно повышает умственные и творческие способности учащихся. При решении задач ученики приобретают первые навыки исследовательской работы, обогащаются их математическая культура, развиваются способности к логическому мышлению.

Ключевые слова: показатель, уравнение, посторонние корни, основание степени.

Уравнения и системы уравнений математики умели решать очень давно. В «Арифметике» греческого математика из Александрии Диофанта (III в.) еще не было систематического изложения алгебры, однако в ней содержался ряд задач, решаемых при помощи составления уравнений.

В XVI в. французский математик Франсуа Виет (1540 – 1603), служивший шифровальщиком при дворе французского короля, впервые ввел буквенные обозначения не только для неизвестных величин, но и для данных, т. е. коэффициентов уравнений. Ф. Виет для обозначения нерасшифрованных букв в донесениях противника использовал редкие буквы латинского алфавита x , y и z , что и положило начало традиции обозначать неизвестные в уравнениях буквами x , y и z .

Лишь в XVII в. после работ Декарта, Ньютона и других математиков решение квадратных уравнений приняло современный вид.

Последнее время стало вызывать споры решение показательно-степенных уравнений. Некоторые считают, что x если входит в основание и

показатель степени, то основание должно быть больше нуля и не равным единице. Естественно эти моменты нужно учитывать при нахождении ОДЗ. Однако прежде вспомним определение корня и области допустимых значений уравнения.

Число a называется корнем уравнения, если при подстановке его вместо x в уравнение получается верное числовое равенство.

Областью допустимых значений уравнения называется множество значений x , при которых правая и левая части уравнения имеют смысл.

В связи с этим при решении показательно-степенных уравнений имеет смысл рассмотреть основания степени с «особыми» свойствами, такие как 1, -1, 0.

Если значения x , при которых основание равно одному из чисел 1, -1, 0 обращают уравнение в верное числовое равенство, то эти значения также являются корнями уравнения.

Пример 1. Решить уравнение $|x - 3|^{3x^2 - 10x + 3} = 1$.

Рассмотрим «особые» случаи.

1. $|x - 3| = 0$.

Это возможно, если $x = 3$. Подставим это значение в уравнение

$$0^{3 \cdot 3^2 - 10 \cdot 3 + 3} = 1,$$

$$0^0 = 1.$$

Левая часть равенства не определена, следовательно, значение $x = 3$ корнем не является.

2. Пусть $|x - 3| = 1$. Тогда $x = 4$ или $x = 2$.

Подставляя первое значение в уравнение, получим

$$1^{3 \cdot 4^2 - 10 \cdot 4 + 3} = 1,$$

$1^{11} = 1$ – верное равенство.

Подставим второе, получим

$$1^{3 \cdot 2^2 - 10 \cdot 2 + 3} = 1,$$

$1^{-5} = 1$ – верно.

3. Уравнение $|x - 3| = -1$ решений не имеет.

Рассмотрим решение уравнения, предположив x не равным 2, 3, 4. Тогда из первоначального уравнения получим

$$3x^2 - 10x + 3 = 0;$$

$$D = (-10)^2 - 4 \cdot 3 \cdot 3 = 100 - 36 = 64;$$

$$x_1 = \frac{10 - 8}{2 \cdot 3} = \frac{1}{3}; \quad x_2 = \frac{10 + 8}{2 \cdot 3} = 3.$$

Ответ: 4; $\frac{1}{3}$; 2.

Пример 2. Решить уравнение $\sqrt[3]{|x - 3|^{x+1}} = \sqrt[3]{|x - 3|^{x-2}}$.

Используя свойства степени с дробным показателем, запишем уравнение в виде

$$|x - 3|^{\frac{x+1}{3}} = |x - 3|^{\frac{x-2}{3}}.$$

Рассмотрим случай, когда основание равно 0.

$$|x - 3| = 0, \text{ если } x = 3.$$

Подставим это значение в уравнение

$$0^{\frac{3+1}{3}} = 0^{\frac{3-2}{3}},$$

$$0^1 = 0^{\frac{1}{3}}.$$

Равенства верно, следовательно, значение $x = 3$ корнем является.

Пусть $|x - 3| = 1$. Тогда $x = 4$ или $x = 2$.

Проверяя первое значение, получим

$$1^{\frac{5}{3}} = 1^0. \text{ (верное равенство)}$$

Подставим второе

$$1^{\frac{3}{4}} = 1^{\frac{1}{3}}. \text{ (верное равенство).}$$

Если $x \neq 3; 2; 4$, то их первоначального уравнения получим

$$\frac{x+1}{4} = \frac{x-2}{3},$$

$$3(x+1) = 4(x-2),$$

$$3x + 3 = 4x - 8,$$

$$x = 11.$$

Ответ: 3; 4; 2; 11.

При решении уравнений, содержащих переменную и в основании и в показателе степени, часто используют метод логарифмирования. Если, при этом, в показателе степени содержится логарифм, то обе части уравнения надо логарифмировать по основанию этого логарифма.

Пример 3. Решить уравнение $(x+5)^{x^2-x-1} = (x+5)^{2x+3}$.

Прологарифмируем обе части уравнения по любому основанию, например, по основанию 2. Получим

$$(x^2 - x - 1) \log_2(x+5) = (2x+3) \log_2(x+5),$$

$$\log_2(x+5)(x^2 - x - 1 - 2x - 3) = 0,$$

$$\log_2(x+5)(x^2 - 3x - 4) = 0.$$

Это уравнение распадается на совокупность

$$\log_2(x+5) = 0 \text{ и } x^2 - 3x - 4 = 0.$$

$$x+5=1, \quad x_1 = -1,$$

$$x = -4, \quad x_2 = 4.$$

Все корни уравнения удовлетворяют условию $x+5 > 0$.

Ответ: -4; -1; 4.

Рассмотрим некоторые виды логарифмических уравнений, которые не так часто рассматриваются на уроках математики в школе, но широко используются при составлении конкурсных заданий, в том числе и для ЕГЭ.

Например, уравнения, содержащие переменную и в основании логарифма и в выражении, стоящем под знаком логарифма.

Пример 4. Решить уравнение

$$\log_{3x+7}(9+12x+4x^2) + \log_{2x+3}(6x^2+23x+21) = 4.$$

Найдем область допустимых значений уравнения

$$\begin{cases} 2x+3 > 0; \\ 2x+3 \neq 1; \\ 3x+7 > 0; \\ 3x+7 \neq 1. \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x > -1,5; \\ x \neq -1; \\ x > -\frac{7}{3}; \\ x \neq -2. \end{cases} \Rightarrow x \in (-1,5; -1) \cup (-1; +\infty).$$

Пример 4. Решить уравнение

$$\log_{3x+7}(9+12x+4x^2) + \log_{2x+3}(6x^2+23x+21) = 4.$$

Найдем область допустимых значений уравнения

$$\begin{cases} 2x+3 > 0; \\ 2x+3 \neq 1; \\ 3x+7 > 0; \\ 3x+7 \neq 1. \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x > -1,5; \\ x \neq -1; \\ x > -\frac{7}{3}; \\ x \neq -2. \end{cases} \Rightarrow x \in (-1,5;-1) \cup (-1;+\infty).$$

Заметим, что $9+12x+4x^2 = (2x+3)^2$; $6x^2+23x+21 = (2x+3)(3x+7)$.

Тогда уравнение можно записать в виде

$$\log_{3x+7}(2x+3)^2 + \log_{2x+3}(2x+3)(3x+7) = 4,$$

$$2\log_{3x+7}(2x+3) + \log_{2x+3}(2x+3) + \log_{2x+3}(3x+7) = 4,$$

$$2\log_{3x+7}(2x+3) + 1 + \frac{1}{\log_{3x+7}(2x+3)} = 4,$$

$$2\log_{3x+7}(2x+3) + \frac{1}{\log_{3x+7}(2x+3)} = 3.$$

Введем новую переменную $\log_{3x+7}(2x+3) = t$. Получим уравнение

$$2t + \frac{1}{t} = 3,$$

$$2t^2 - 3t + 1 = 0.$$

Его корни: $t_1 = \frac{1}{2}$; $t_2 = 1$.

Возвращаясь к исходной переменной, получим логарифмические уравнения вида

$$\log_{3x+7}(2x+3) = \frac{1}{2} \text{ или } \log_{3x+7}(2x+3) = 1.$$

Отсюда

$$2x+3 = (3x+7)^{1/2} \text{ и } 2x+3 = 3x+7, \text{ соответственно.}$$

Решим первое уравнение

$$(2x+3)^2 = 3x+7,$$

$$4x^2 + 9x + 2 = 0.$$

Его решения: -2 ; $-0,25$.

Из второго уравнения следует:

$$2x+3 = 3x+7, \\ x = -4.$$

В область определения уравнения входит только число $-0,25$.

Ответ: $-0,25$.

Некоторые уравнения удобно решать функциональными способами.

Пример 5. Решить уравнение $\log_3(8+2x-x^2) = 2^{x-1} + 2^{1-x}$.

Рассмотрим функцию $y = 8+2x-x^2$. Это квадратичная функция. Ее график – парабола, ветви которой направлены вниз. Координаты вершины $(1;9)$. Соответственно, область значений функции $(-\infty;9]$. Так как левая часть уравнения определена при $8+2x-x^2 > 0$, т.е. когда $x \in (-2;4)$, следует рассматривать лишь значения $(0;9]$. Значит выражение в левой части уравнения принимает наибольшее значение, равное 2, при $x = 1$.

Рассмотрим теперь функцию $y = 2^{x-1} + 2^{1-x}$. Если принять $2^{x-1} = t$, то функция примет вид $y = t + \frac{1}{t}$, где $t > 0$. При таких условиях она имеет единственную критическую точку $t = 1$. Это

точка минимума. Значение функции в ней равно 2, и достигается оно, соответственно, при $x = 1$.

Теперь очевидно, что графики рассматриваемых функций могут пересечься лишь один раз в точке $(1;2)$. Получается, что $x = 1$ единственный корень решаемого уравнения.

Ответ: 1.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что показательно-степенные уравнения и неравенства представляют интерес для их изучения и использования в курсах школьной математики и элементарной математики в ВУЗе. Для этого вида уравнений и неравенств может быть предложен алгоритм решения. Наибольшие трудности могут встретиться при решении показательно-степенных уравнений и неравенств в случае, когда основание степени

отрицательно. Проведенные факультативные занятия в школе по теме: «Показательно-степенные уравнения и неравенства» показали доступность этой темы для учеников, интересующихся математикой. Тем самым необходимо больше уделять времени решению показательно-степенных уравнений и неравенств, т.к. это поможет учащимся успешно сдать ЕГЭ и вступительные экзамены в ВУЗы.

Библиографический список

1. *Алгебра и начала анализа*: учебник для 10 – 11 кл. сред. шк. А.Н. Колмогоров и др. Москва: Просвещение, 1994.
2. *Факультативный курс по математике: Решение задач*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Липатникова И.Г. *Семинарские занятия и лабораторные работы по методике преподавания математики*. Available at: http://window.edu.ru/window/catalog?p_rubr=2.2.74.12

References

1. *Algebra i nachala analiza: uchebnik dlya 10 – 11 kl. sred. shk.* A.N. Kolmogorov i dr. Moskva: Prosveschenie, 1994.
2. *Fakul'tativnyy kurs po matematike: Reshenie zadach.* Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Lipatnikova I.G. *Seminarские zanyatiya i laboratornye raboty po metodike prepodavaniya matematiki.* Available at: http://window.edu.ru/window/catalog?p_rubr=2.2.74.12

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 371

Barahoeva J.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*
Aliyeva E.M.-B., *MA student, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru*

PROBLEM-BASED TEACHING AS A MEANS OF INCREASING THE CREATIVE ABILITIES OF PUPILS AT PRIMARY SCHOOL. The development of education in the Republic of Ingushetia at the present stage presupposes, firstly, the preservation of a single educational space in the republic, which would help ensure a guaranteed level of training for school graduates, and secondly, the training of each student, taking into account his individual characteristics and interests. A pressing issue in connection with these tasks is to identify promising areas in the field of education. One of these areas is problem-based teaching. The article discusses the role of problem situations in the learning process, also describes experimental education, the purpose of which is to identify the possibilities of applying problem situations in the course of writing essays in Russian language classes for the formation of creative thinking, to determine ways and specific techniques to enhance creative thinking in younger students.

Key words: problem-based situation, problem-based teaching, alternative, flexibility, originality, creative work.

Ж.М. Барахоева, канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru
Е.М.-Б. Алиева, магистрант, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zhanna.barakhoeva@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Развитие образования в Республике Ингушетия на современном этапе предполагает, во-первых, сохранение единого образовательного пространства в республике, которое бы способствовало обеспечению гарантированного уровня подготовки выпускников школы, во-вторых, обучение каждого учащегося с учётом его индивидуальных особенностей, интересов. Актуальным вопросом в связи с этими задачами является определение перспективных направлений в области образования. Одним из таких направлений является проблемное обучение. В статье рассматривается роль проблемных ситуаций в процессе обучения, также описывается экспериментальное обучение, цель которого – выявить возможности применения проблемных ситуаций в ходе написания сочинений на уроках русского языка для формирования креативного мышления, определить способы и конкретные приемы активизации творческой мыслительной деятельности у младших школьников.

Ключевые слова: проблемная ситуация, проблемное обучение, альтернатива, гибкость, оригинальность, творческая работа, творческие способности.

Проблемное обучение не новое направление в педагогике. Существование этого метода начинается с введения исследовательского метода, большая часть правил которого была разработана в свое время Джоном Дьюи [1].

Более детально и полно метод проблемного обучения стал изучаться в середине прошлого столетия учеными С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, А.М. Матюшкиным [2; 3; 4]. Также большое внимание в своих трудах данному методу уделяли Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер [5; 6].

В настоящее время теория проблемного обучения достаточно глубоко разработана и является частью педагогики. До середины прошлого столетия, исследуя методы обучения, основной акцент делался на деятельности учителя, при этом на втором плане оставалась сущность учебно-познавательной деятельности учащихся. Однако со временем возникала все в большей степени необходимость понимания процесса обучения как процесса бинарного, то есть процесса, в котором одинакова роль деятельности, как учителя, так и обучаемого. В связи с этим, возникает ряд концепций деятельности школьников в процессе обучения, одной из которых и является теория проблемного обучения. Данная теория направлена на раскрытие сущности познавательной деятельности учащихся, и, что немаловажно, описывает уровни их познавательной самостоятельности, которые достигаются посредством внедрения разного рода методов. Следовательно, можно утверждать, что теория проблемного обучения обусловлена потребностями самого учебного процесса.

Оригинальность мышления, изобретательность, интуиция, быстрота умственных реакций, «Ага-реакции» – способности, которые развивает проблемное обучение. Используя определенную систему дидактических игр, данный вид обучения ставит учащихся в условия, требующие решения нестандартных задач. При этом учащиеся на основании имеющихся знаний, выдвигают научные предположения, и возможными путями доказывают ее целесообразность.

Существуют определенные предпосылки, при отсутствии которых существование данной теории невозможно. Сюда относятся:

- исследования в области психологии, в частности в психологии мышления, открывшие проблемную ситуацию как источник мыслительной деятельности;
- опыт учителей-практиков, которые до появления теории проблемного обучения использовали ее элементы в своей практике.

Для традиционного обучения характерна модель, при которой учитель сообщает информацию, доказывает её, подтверждает наглядным материалом, экспериментальной работой, проводит связь с изученным ранее, а также кон-

тролирует усвоение материала учащимися. В этом случае деятельность учителя – объяснительно-иллюстративная. Школьники запоминают, усваивают материал, воспроизводят его. То есть их деятельности репродуктивна. Репродуктивная деятельность присуща и неизбежна при любом характере обучения, поскольку в противном случае детям пришлось бы самим без всякой помощи взрослых приобретать знания. Однако здесь есть и свои отрицательные моменты, которые заключаются в отсутствии развития творческих способностей личности, а если эти способности и развиваются, то стихийно, бессистемно.

В процессе проблемного обучения учащиеся не получают от учителя готовых знаний, если и получают, то лишь на особом предметном содержании, то есть при решении проблемных задач (особых) учащиеся самостоятельно приобретают знания. Традиционное обучение характеризуется еще и тем, что акцент делается на непосредственном побуждении (интересный рассказ учителя, иллюстрации), традиционному обучению присущи мотивы познавательной деятельности интеллектуальные: самостоятельное решение вопроса, поиск знаний, удовлетворение от интеллектуального творчества, решение сложных моментов. Эффективность проблемного обучения неоспоримо доказана, многие учителя-практики продуктивно используют его в настоящее время.

Однако данная методика не до конца и неполно представлена в современной психолого-педагогической литературе.

Последние десятилетия ведутся исследования, направленные на преодоление противоречий между готовым, заранее продуманным содержанием обучения и необходимостью гибкости при отборе видов деятельности ребенка и их содержания в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и ситуативными потребностями, а также между требованиями, которые предъявляет общество к уровню активности, креативности членов общества, и существующим реальным уровнем этих качеств.

Данный подход предполагает активизацию познавательной деятельности учащихся, придает процессу обучения характер исследования, вследствие чего учащиеся сам организует процесс познания.

Отмеченные противоречия создают проблему, которая связана с организацией целенаправленного формирования более глубоких познавательных мотивов учащихся, при котором сочетание условий, форм, методов, дают возможность учащимся развиваться как личности.

С целью выявить возможности применения проблемных ситуаций в ходе написания сочинений на уроках русского языка для формирования креативного мышления, а также определить способы и конкретные приемы активизации

творческой мыслительной деятельности у младших школьников среди учащихся 4 «а» класса был проведен эксперимент, который проходил в три этапа. Первый этап – констатирующий. Второй этап – формирующий. Третий этап – повторная диагностика, обработка и анализ полученных результатов.

На констатирующем этапе был проведен диагностический минимум, направленный на определение уровня творческого мышления учащихся. Для этого был использован тест Торренса, способствующий определению показателей гибкости и оригинальности мышления школьников. Тесты Торренса используются для того, чтобы определить уровень развития креативности учащихся. Также данные тесты можно использовать для одаренных детей, чтобы определить индивидуализацию обучения в соответствии с их потребностями. Кроме того, они используются и при разработке коррекционных и психотерапевтических программ для одаренных детей, у которых наблюдаются проблемы с обучением. На основании тестов можно определить конечный результат и отслеживать изменения способностей. Там, где другие методы не обнаруживают одаренных детей, тесты Торренса это делают без затруднений.

Тесты группируются в вербальную, изобразительную и двигательную батареи. Они отражают разные проявления нестандартности **беглости, гибкости, оригинальности и разработанности** идей и предполагают использование в практике обследований таких батарей в целом [7, с. 2 – 4].

Тесты составлялись таким образом, чтобы привлечь внимание детей разных возрастных категорий. Особое внимание стоит уделять обстановке, которая должна быть абсолютно комфортной для обучающихся. При этом должен наблюдаться контакт экспериментатора со школьниками. Учащиеся должны полностью доверять учителю. Стоит воздерживаться от прямых указаний при полном понимании инструкций учащимися [8; 9].

Показатели, получаемые при анализе гибкости, дают возможность понимать наличие/отсутствие способности выдвигать идеи, делать логический переход от одной стороны проблемы к другой, а также возможность использовать разного рода стратегии решения проблемы.

Если показатели гибкости низкие, это свидетельство вязкого мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкая мотивация. Однако высокий уровень гибкости свидетельствует о том, что учащийся мечется от одного аспекта к другому, не обладая способностью придерживаться единой линии в мышлении.

Понимание данного показателя одинаково в словесных и несловесных тестах, но значения его могут не совпадать. Гибкость во мнении, взглядах не имеет ничего общего с легкостью смены аспектов в словесной сфере.

Оригинальность – это способность к выдвиганию нестандартных идей, банальных или твердо установленных. Получающие высокие баллы по этому показателю, отличаются высоким интеллектуальным потенциалом. Учащиеся, чьи ответы оценены положительно, могут искать и находить нестандартные решения проблемы, делать так называемые «скачки», но это не значит, что дети импульсивны. Оригинальности чужды стандартные решения.

В процессе анализа вызывают интерес соотношения показателей оригинальности и показателей беглости и разработанности. При таком сочетании возможны нестандартные сочинения, интересные своим содержанием, так называемым полетом мысли школьников.

Если ответы являются в высшей мере оригинальными, есть потребность в разного рода обследованиях, поскольку это может говорить о психических или невротических расстройствах.

Тестирование, использованное в процессе эксперимента, было коллективным. Каждый учащийся получил по 10 карточек с изображением различных контурных фигур: круг, треугольник, квадрат; более сложного – силуэт ствола с одной веткой, облака, капли и т.д. Учащимся было предложено превратить предложенные фигуры в любую картинку, дорисовав все, что они посчитают возможным.

Результаты задания оценивались по следующим критериям:

Гибкость. Определяющим для категории могут быть как сами рисунки, так и их названия.

Максимальный балл – 10.

Оригинальность.

Максимальный балл – 10.

Общая оценка нестандартного мышления определяется согласно показателям:

Низкий уровень: 0-8 баллов

Средний уровень: 9-14 баллов

Высокий уровень: 15-20 баллов.

Результаты были получены следующие:

4 ребенка с высокими креативными способностями, 4 ребенка с низким уровнем творческих способностей. Доминирует **средний уровень** креативности.

На контрольном этапе исследования результаты должны были быть следующие:

- умение оригинально решать задачи и вопросы, преодолевая при этом возникающие сложности без труда;
- развитое критическое мышление и творческое воображение.
- используя проблемные ситуации в процессе написания сочинений на уроках русского языка, находить новые идеи;

- расширение поисковой активности учащихся, умение решать нестандартные задачи;
- развитие гибкости, критичности мышления;
- адекватное повышение самооценки;
- умение действовать в ситуациях выбора и неопределенности.

Проблемные ситуации в процессе написания сочинения использовались в течение года регулярно (формирующий этап). Однако с каждым разом и тексты, и приемы создания проблемных ситуаций все более усложнялись.

Структура работы имела последовательный характер. Материал усложнялся постепенно.

После тщательного анализа дидактических возможностей разных вариантов применения проблемных ситуаций в процессе написания сочинений, были выбраны следующие приемы:

- проблемная ситуация, заключенная в теме сочинения;
- проблемная ситуация, в каждой части сочинения.

Система работы выстраивалась в соответствии со следующими этапами:

- сочинение по рассказу;
- сочинение по рассказу-описанию;
- сочинение по наблюдениям;
- сочинение по картине;
- сочинение-рассуждение, в котором сочетаются познавательный и нравственный компоненты.

Особенно эффективно сочетание проблемной ситуации с приемом эмпатии; это сочинения «Я – журавль», «Я – ромашка» и т.п. В процессе написания таких сочинений эффективно реализуются межпредметные связи.

Сочинение по данной части. Эти сочинения делятся на три типа:

- сочинение по данному началу;
- сочинение по середине;
- сочинение по концу.

Постановка проблемной ситуации состоит в заданиях:

«Какие события происходили дальше?», «Что предшествовало кульминации рассказа?» «Продолжи рассказ», «Измени конец сказки».

Сочинение с постановкой проблемной ситуации по технологии «Альтернатива».

Данная технология ориентирована не на полное разрешение как на объективном, так и субъективном уровнях. Остающееся противоречие нужно в качестве основы для дальнейшей работы над разрешением сложившейся ситуации и возможности перейти к рефлексивно-аналитическим технологиям деятельности.

Большую трудность составило написание сочинения по какой-то отдельной части и по методу с постановкой проблемной ситуации по методу «Альтернатива».

Сочинения по данному началу:

Как-то утром отправились дети на озеро купаться. Когда они стали заходить в воду, то услышали неожиданный крик на берегу. Дети сначала не поняли, кто звал на помощь, и стали прислушиваться, как вдруг....

I. Предварительная работа:

- Кто пошел на озеро рано утром?
- Зачем они пошли на озеро?
- Кто из вас любит купаться в озере?

Приведите какой-нибудь занимательный рассказ из вашей жизни.

II. Чтение данной части

III. Сообщается цель урока, учащимся предлагается продолжить рассказ.

IV. Работа над текстом, записанном на доске. Вопросы по содержанию записанной части.

V. Составление рассказа.

Проблемная ситуация: что случилось дальше?

(ребята увидели девочку, у которой мяч упал в озеро).

- Что делала девочка?
- Что сделали ребята? (стали искать мяч).
- Что сделали дальше? (нашли мяч и отдали девочке).
- Опишите состояние девочки, когда нашелся ее мяч.

VI. Составление плана.

1. Раннее утро.
2. Крик на берегу озера
3. В поисках
4. Нашли мяч.
5. Отдали мяч девочке

В процессе составления плана и рассказа целесообразно проводить словарно – орфографическую работу. Строится сочинение по кульминации, завязке.

Сочинение по кульминации.

Сочинение напоминает по своему содержанию прочитанный рассказ. Они связаны с прочитанным материалом или рассказом учителя. Поскольку сочинение задается после чтения образца, работа начинается с чтения и анализа.

Данная работа является подготовкой к рассказу. Выбор стоит остановить на том рассказе, которое близко детям из жизненной ситуации.

Ход работы:

1. Читается произведение, анализируется его содержание. Сообщается тема и цель урока.
2. Проводится подготовительная беседа, целью которой является определение содержания будущего сочинения.
3. Составление плана и лексико-орфографическая работа.
4. Рассказывание по плану.
5. Письмо сочинения с самопроверкой.

Сочинение с постановкой проблемной ситуации по методу «Альтернатива».

Тема: А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке». Каким я вижу образ старика-рыбака? После чтения на первом этапе формируются группы, каждая из которых будет работать над одним из образов героев сказки:

- 1 группа работает над образом старика-рыбака
- 2 группа – золотая рыбка.
- 3 группа – старуха

На втором этапе учащиеся имеют возможность высказать свое отношение к персонажам:

- 1 группа: наше мнение о старике положительное. Он добрый, отзывчивый, бескорыстный.
- 2 группа: золотая рыбка. Она очень похожа на старика. Она очень добрая, благодарная и т.п.

На третьем этапе представители группы находят вариативное объяснение поведению героя.

- 1 группа:

Библиографический список

1. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Перевод с английского. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
2. Рубинштейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования*. АН СССР, Ин-т филос. Москва: Изд-во АН СССР, 1958.
3. Богоявленский Д.Н. *Психология усвоения орфографии*. Москва: Просвещение, 1966.
4. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Педагогика, 1972.
5. Бабанский Ю.К. *Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников*. Ростов-на-Дону, 1970.
6. Лернер И.Я. *Проблемное обучение*. Москва: «Знание», 1974.
7. *Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления*. Available at: mrc.kpk1.ru
8. Барахоева Ж.М., Барахоева А.Р. Методика формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. *Вестник*. Магас. 2015; 2: 21 – 25.
9. Барахоева Ж.М., Барахоева А.Р. Компетентностный подход как основа профессиональной подготовки педагогов. *Вузовское образование и наука: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Ингушский государственный университет. Магас, 2016: 53 – 65.

References

1. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pedagogika-Press, 2000.
2. Rubinshtejn S.L. *O myshlenii i putyah ego issledovaniya*. AN SSSR, In-t filos. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1958.
3. Bogoyavlenskij D.N. *Psihologiya usvoeniya ortografii*. Moskva: Prosveschenie, 1966.
4. Matyushkin A.M. *Problemye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva: Pedagogika, 1972.
5. Babanskij Yu.K. *Problemnnoe obuchenie kak sredstvo povysheniya effektivnosti ucheniya shkol'nikov*. Rostov-na-Donu, 1970.
6. Lerner I.Ya. *Problemnnoe obuchenie*. Moskva: «Znanie», 1974.
7. *Test kreativnosti Torrensa. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya*. Available at: mrc.kpk1.ru
8. Barahoeva Zh.M., Barahoeva A.R. Metodika formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschih uchitelej nachal'nyh klassov. *Vestnik*. Magas. 2015; 2: 21 – 25.
9. Barahoeva Zh.M., Barahoeva A.R. Kompetentnostnyj podhod kak osnova professional'noj podgotovki pedagogov. *Vuzovskoe obrazovanie i nauka: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ingushskij gosudarstvennyj universitet. Magas, 2016: 53 – 65.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 378

Barchukova G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: galla573@rambler.ru

Zhigun E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: os_sm@mail.ru

Mizin A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: galla573@rambler.ru

THE ORGANIZATION AND THE RESULTS OF A STUDY ON THE INFLUENCE OF TABLE TENNIS LESSONS ON PHYSICAL STATE OF STUDENTS OF NON-SPORT UNIVERSITIES. The study found that the physical preparedness of female students involved in table tennis, explored the control standards is at a satisfactory level, which corresponds to the assessment of "good" and "satisfactory". It is revealed that when testing high-speed qualities (throwing the ball at a distance), coordination abilities (accuracy throwing the goal), strength qualities (bending-unbending of hands to stop lying, squats) and speed-strength qualities (12 curl-unbending hands for speed check) highly qualified students (I level-MS) have a significant advantage over tennis players mass discharges. The authors conclude that the training process at the university, to improve the physical properties of the girls within the academic discipline of physical education may be applied successfully table tennis. In training sessions, focused on in-depth study of table tennis, must necessarily be present exercises aimed at improving coordination, power and speed-strength abilities.

Key words: table tennis, female students, physical education, physical preparedness, highly skilled sportsmen, sportswomen mass discharges.

Г.В. Барчукова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики индивидуально-игровых и интеллектуальных видов спорта, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, РГУФКСМиТ, г. Москва, E-mail: galla573@rambler.ru

Е.Е. Жигун, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики индивидуально-игровых и интеллектуальных видов спорта, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, РГУФКСМиТ, г. Москва, E-mail: os_sm@mail.ru

А.Н. Мизин, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) г. Москва, E-mail: galla573@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОК НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ

В результате исследования установлено, что физическая подготовленность девушек-студенток, занимающиеся настольным теннисом, по исследованным контрольным нормативам находится на удовлетворительном уровне, что соответствует оценке «хорошо» и «удовлетворительно». Выявлено, что при тестировании скоростных качеств (метание мяча на дальность), координационных способностей (точность метания в цель), силовых качеств (сгибание-разгибание рук в упоре лежа, приседания) и скоростно-силовых качеств (12 сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа на время) студентки высокой квалификации (I разряд – MC) имеют достоверное преимущество перед теннисистками массовых разрядов. Авторы делают вывод о том, что в учебно-тренировочном процессе в ВУЗе, для совершенствования физических качеств девушек в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» успешно могут применяться занятия настольным теннисом. В учебно-тренировочных занятиях, ориентированных на углубленное изучение настольного тенниса, в обязательном порядке должны присутствовать упражнения, направленные на совершенствование координационных, силовых и скоростно-силовых способностей.

Ключевые слова: настольный теннис, студентки, физическая культура, физическая подготовленность, высококвалифицированные спортсменки, спортсменки массовых разрядов.

Процесс повышения физической подготовленности на занятиях физической культурой в вузе будет эффективным в том случае, если повысить мотивацию занимающихся к предмету «Физическая культура». Это позволит сократить процент пропущенных студентами занятий, повысить моторную плотность самого учебного занятия, а студенты будут получать удовольствие не только от физических упражнений, но и от положительных эмоций в результате самореализации в любимом виде спорта.

Как правило, наиболее эффективна такая организация учебного процесса по дисциплине физическая культура, при которой после прохождения анкетирования на первом курсе в начале сентября происходит распределение студентов по видам спорта, культивируемым в вузе, которые в дальнейшем на протяжении всего периода обучения студенты совершенствуют свое спортивное мастерство в избранном виде спорта.

Настольный теннис является видом спорта, широко распространенным в нашей стране в системе физического воспитания в высших учебных заведениях. Девушки часто выбирают настольный теннис в качестве спортивной специализации, поскольку он увлекателен и не требует значительных мышечных усилий, а так же предоставляет возможность индивидуального подбора нагрузки в зависимости от уровня подготовленности и состояния здоровья занимающегося. Многообразие технических действий настольного тенниса и непредсказуемость игры благоприятно влияют на развитие координации, а групповые занятия способствуют развитию коммуникативности и социализации личности [1; 2].

Настольный теннис – это индивидуально-игровой вид спорта, сочетающий в себе постоянное изменение ситуаций, эмоциональный характер деятельности, именно поэтому он весьма привлекателен для студенток [1].

Под воздействием занятий настольным теннисом в процесс вовлекаются зрительный, слуховой, двигательный анализаторы. Большое влияние данный вид спорта оказывает на центральную нервную систему, т.к. в процессе систематических занятий происходят изменения и в нервно-мышечном аппарате. Как показывают результаты исследований, занятия настольным теннисом благоприятно воздействуют на динамику физических качеств: происходит увеличение скоростных, силовых, координационных способностей, повышается уровень гибкости и скоростно-силовых качеств [1; 2; 3; 4].

Для исследования физической подготовленности студенток, занимающихся настольным теннисом, мы разработали контрольно-педагогические испытания, позволяющие оценить как общие, так и специальные физические качества. В данном исследовании нас интересовал уровень скоростных способностей, гибкости, скоростно-силовых способностей и координационных способностей студенток, занимающихся настольным теннисом.

В эксперименте участвовали 20 студенток 1 – 3 курсов в возрасте 17 – 20 лет Московского авиационного института массовых разрядов, которые с сентября 2017 г по май 2018 г на занятиях физической культурой занимались настольным теннисом 2 раза в неделю. Также были исследованы 12 студенток 1-3 курсов в возрасте 17 – 21 год специализации «Настольный теннис»

РГУФКСМиТ, имеющие квалификацию от I разряда до MC, имеющие спортивный стаж от 6 до 10 лет.

Контрольно-педагогические испытания, оценивающие физическую подготовленность студенток, проводились в мае 2018 года. В комплекс тестовых заданий входили упражнения, направленные на выявление уровня развития подвижности в суставах, скоростных способностей (10 подъемов туловища из положения «лежа на спине», а также дальности метания теннисного мяча), статического равновесия. Для оценки координационных способностей применялись тесты: «челночный бег 3х10» и «метание мяча в цель».

Для выявления уровня силовых способностей студенток применялись тесты: удержание исходного положения «упор лёжа на локтях» на время; «сгибание – разгибание рук в упоре на коленях», «приседания».

Скоростно-силовая подготовленность оценивалась с помощью упражнений: «прыжок в длину с места», «подъем ног до угла в 45 градусов лёжа на полу», «сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (12 отжиманий на время).

Совершенствование подвижности в суставах занимает важное место в физической подготовке и в занятиях настольным теннисом, где упражнения для совершенствования гибкости включаются в подготовительную и заключительную части занятия. Применение таких упражнений способствует улучшению показателей скорости и ловкости, минимизирует травматизм. Подвижность в суставах верхних и нижних конечностях помогает теннисисткам доставать мячи из неудобных положений, таким образом, обеспечивается вариативность техники и совершенствуется координация [2 – 4]. В нашем исследовании измерялась гибкость студенток в плечевых, тазобедренных суставах, а также подвижность позвоночника.

Упражнение «наклон вперед из положения, стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» входит в комплекс ГТО и норматив физической подготовленности студентов. Согласно полученным данным, студентки, занимающиеся настольным теннисом, уложились в данный норматив, который для девушек составляет 8-16 см (табл. 1).

Результаты, полученные в ходе исследования подвижности в суставах студенток, свидетельствуют об отсутствии достоверных различий между группами студенток высокой квалификации и массовых разрядов ($P > 0,05$). Это свидетельствует о том, что для занятий настольным теннисом достаточен средний уровень развития гибкости.

Быстрота необходима в настольном теннисе и проявляется в действиях, связанных с перемещениями, частотой ударных действий, скоростью реагирования на теннисный мяч. Воспитание быстроты осуществляется в начале основной части занятия, используются упражнения общей физической подготовленности, имитационные и специальные с большим количеством мячей (БКМ).

В нашей работе мы изучали уровень проявления быстроты у студенток в двух нормативах: подъем туловища из положения «лежа на спине», за 10 сек и метание мяча на дальность.

Согласно полученным результатам в тесте «подъем туловища из положения «лежа на спине», не выявлено достоверных различий между группами

Таблица 1

Уровень развития гибкости у студенток, занимающихся настольным теннисом ($\bar{x} \pm \sigma$)

Показатели	Массовые разряды		Высококвалифицированные спортсменки		Достоверность U расчет.	
Наклон вперед, см	n=20	13,27 ±8,04	n=12	14,25 ±2,63	117	$P > 0,05$
Выкрут палки, см	n=20	55,6 ±14,78	n=12	60,0 ±15,20	81,5	$P > 0,05$
Выкрут ноги лежа, см	n=20	35,2 ±26,80	n=12	23,0 ±20,39	88	$P > 0,05$

Таблица 2

Уровень развития скоростных способностей у студенток, занимающихся настольным теннисом ($\bar{x} \pm \sigma$)

Показатели	Массовые разряды		Высококвалифицированные спортсмены		Достоверность U расчет.	
Подъем туловища из положения «лежа на спине», сек	n=20	13,26 $\pm 1,99$	n=12	13,34 $\pm 2,38$	109	P>0,05
Метание мяча на дальность, м	n=20	10,19 $\pm 1,42$	n=12	12,07 $\pm 1,48$	34	P<0,05

высококвалифицированных теннисисток и спортсменками массовых разрядов (табл. 2).

Однако в тесте «метание мяча на дальность» при исследовании студенток разного уровня спортивной подготовленности и стажа занятий различия между группами составили 15,57%, которые являются статистически достоверными (P<0,05), что подтверждает влияние занятий настольным теннисом на скоростные способности верхнего плечевого пояса.

Важное место в физической подготовке студенток-теннисисток занимает воспитание координационных качеств, поскольку способность к двигательной импровизации позволяет эффективно и неожиданно успевать к сложным ударам и играть из неудобных положений. Специализированное «чувство мяча» позволяет эффективно обработать мяч, ответить следующим ходом по силе, направлению и вращению адекватно в сложившихся игровых условиях.

Воспитание координационных способностей также целесообразно в начале основной части учебного занятия, для чего используются новые упражнения, в том числе специальные (с ракеткой и мячом) с постепенным усложнением задания. В настольном теннисе координация также проявляется в упражнениях «глаз-рука», связанных с прицеливанием и расчетом направления и силы удара или броска мяча.

Согласно полученным данным в ходе тестирования в упражнении «метание теннисного мяча в цель» результаты студенток, занимающихся настольным теннисом высокой квалификации, статистически достоверно отличаются (P<0,05) от результатов теннисисток массовых разрядов (табл. 3).

При тестировании статического равновесия у девушек массовых разрядов были выявлены более низкие результаты (10,6 сек), чем у спортсменок-профессионалов (11,33 сек). Однако данные различия не достоверны.

Результаты тестирования девушек в упражнении «челночный бег 3х10 м», соответствуют удовлетворительному уровню развития координационных способностей согласно разработанным нормативам ГТО для студенток, как у теннисисток высокого класса, так и у спортсменок II-III разрядов.

Для исследования силовых способностей студенток испытываемым было необходимо выполнить три упражнения: удержание туловища в упоре на предплечьях, сгибание-разгибание рук в упоре лежа и приседания.

В упражнении «удержание туловища в упоре на предплечьях» (планка) теннисистки массовых разрядов показали более высокие результаты, однако данные различия не имеют достоверной разницы (P>0,05) (табл. 4).

Достоверные различия были выявлены между теннисистками массовых разрядов и высококвалифицированными спортсменками в упражнении «сгибание-разгибание рук, в упоре лежа» и «приседания» (P<0,05). Таким образом, установлено, что систематические занятия настольным теннисом оказывают достоверное влияние на совершенствование силовых способностей.

Скоростно-силовые способности необходимы студенткам, занимающимся настольным теннисом для быстрых перемещений и выполнения сильных завершающих ударов.

В упражнении «подъем ног», тестирующем скоростно-силовые показатели мышц брюшного пресса достоверных отличий между теннисистками массовых

Таблица 3

Уровень развития координации у студенток, занимающихся настольным теннисом ($\bar{x} \pm \sigma$)

Показатели	Массовые разряды		Высококвалифицированные спортсмены		Достоверность U расчет.	
Метание в цель, баллы	n=20	1,95 $\pm 0,82$	n=12	6,3 $\pm 1,30$	0	P<0,05
Статическое равновесие, сек	n=20	10,6 $\pm 12,48$	n=12	11,33 $\pm 5,75$	103	P>0,05
Челночный бег, сек	n=20	9,12 0,53	n=12	8,87 $\pm 0,67$	93,5	P>0,05

Таблица 4

Уровень развития силовых способностей у студенток, занимающихся настольным теннисом ($\bar{x} \pm \sigma$)

Показатели	Массовые разряды		Высококвалифицированные спортсмены		Достоверность U расчет.	
Планка, сек	n=20	105,55 $\pm 52,73$	n=12	93,36 $\pm 16,98$	118	P>0,05
Сгибание – разгибание рук, в упоре лежа, кол-во раз	n=20	17,5 $\pm 6,89$	n=12	23,25 $\pm 8,77$	74,5	P<0,05
Приседания, кол-во раз	n=20	43,15 $\pm 10,57$	n=12	113,83 $\pm 96,8$	29,5	P<0,05

Таблица 5

Уровень развития скоростно-силовых качеств у студенток, занимающихся настольным теннисом ($\bar{x} \pm \sigma$)

Показатели	Массовые разряды		Высококвалифицированные спортсмены		Достоверность U расчет.	
Подъем ног, сек	n=20	27,90 $\pm 5,29$	n=12	25,33 $\pm 4,36$	86	P>0,05
Сгибание-разгибание рук, сек	n=20	18,58 $\pm 6,52$	n=12	10,62 $\pm 1,15$	15	P<0,05
Прыжок в длину, см	n=20	171,4 $\pm 18,14$	n=12	173,5 $\pm 10,53$	113,5	P>0,05

разрядов и высококвалифицированными теннисистами нами не обнаружено. При тестировании скоростно-силовых способностей рук в тесте «сгибание-разгибание рук на время», выявлено, что спортсменки, имеющие спортивную квалификацию I разряд – достоверно ($P < 0,05$) отличаются от группы теннисисток II-III разрядов (табл. 5).

Согласно полученным результатам девушки-теннисистки выполнили нормативы ГТО в упражнении «Прыжок в длину» на бронзовый значок, что соответствует среднему уровню развития скоростно-силовых качеств. Однако в результате проведенного исследования достоверных различий между группами спортсменок высокого класса и массовых разрядов в данном упражнении не выявлено. Следовательно, для успешной игры в настольный теннис на любом уровне мастерства необходимо развитие оптимального уровня скоростно-силовых качеств.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что студентки, занимающиеся настольным теннисом, выполняют контрольные нормативы по физической подго-

товке на удовлетворительно и имеют средний уровень общей физической подготовленности.

Девушки-теннисистки высокой спортивной квалификации (I разряд – MC) имеют более высокие показатели в тестировании координационных способностей, а именно в точности метания мяча в цель, а также в тестах на оценку силовых и скоростно-силовых способностей, данные различия носят достоверный характер ($P < 0,05$).

Следовательно, в учебно-тренировочном процессе в вузе, для совершенствования физических качеств девушек в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» успешно могут применяться занятия настольным теннисом. В учебно-тренировочных занятиях, ориентированных на углубленное изучение настольного тенниса, в обязательном порядке должны присутствовать упражнения, направленные на совершенствование координационных, силовых и скоростно-силовых способностей.

Библиографический список

1. Барчукова Г.В., Мизин А.Н. Инновационные подходы в организации физической культуры и спорта в студенческой среде. *Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием* Казань, 6 – 8 ноября 2015 г. Под редакцией Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина, Т.Ю. Покровской. Казань, 2015: 194 – 196.
2. Барчукова Г.В., Мизин А.Н. Применение соревновательного метода на занятиях настольным теннисом в рамках физической культуры со студентами нефизкультурных вузов. *Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы XI Международной научно-практической конференции*. Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т. Уфа: РИК УГАТУ, 2017: 40 – 45.
3. Барчукова Г.В. Сравнительный анализ физической подготовленности студенток Ирака и России. Г.В. Барчукова, Е.Е. Жигун, Гадри Назик Субхи Мутар. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2018; 4: 69 – 72.
4. Барчукова Г.В., Жигун Е.Е., Мизин А.Н. Влияние занятий настольным теннисом на физическую подготовленность студентов-юношей. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта: научно-теоретический журнал*. 2018; 7 (161): 153 – 157.

References

1. Barchukova G.V., Mizin A.N. Innovacionnye podhody v organizacii fizicheskoj kul'tury i sporta v studencheskoj srede. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskij sport glazami studentov: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem Kazan'*, 6 – 8 noyabrya 2015 g. Pod redakciej R.A. Yusupova, B.A. Akishina, T.Yu. Pokrovskoj. Kazan', 2015: 194 – 196.
2. Barchukova G.V., Mizin A.N. Primenenie sorevnovatel'nogo metoda na zanyatiyah nastol'nym tennisom v ramkah fizicheskoj kul'tury so studentami nefizkul'turnyh vuzov. *Aktual'nye problemy fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ufmsk. gos. aviac. tehn. un-t. Ufa: RIK UGATU, 2017: 40 – 45.
3. Barchukova G.V. Sravnitel'nyj analiz fizicheskoj podgotovlennosti studentok Iraka i Rossii. G.V. Barchukova, E.E. Zhigun, Gadri Nazik Subhi Mutar. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2018; 4: 69 – 72.
4. Barchukova G.V., Zhigun E.E., Mizin A.N. Vliyanie zanyatij nastol'nym tennisom na fizicheskuyu podgotovlennost' studentov-yunoshej. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta: nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2018; 7 (161): 153 – 157.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 378

Bobryshov S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Education, Socialization and Personal, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: svbobryshov@yandex.ru

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE IMPORTANCE OF SOCIAL INTERACTION IN THE PREPARATION OF FUTURE MEDICAL SISTERS. The article substantiates the significance of a phenomenon of social interaction in the training of future nurses. The category of social interaction is analyzed through the prism of relations, an emphasis is placed on the psychological interpretation of the concept of relationship. The characteristic of social interaction through the semantic content of the action is proposed, its polysubject essence is emphasized. The author concludes that in the preparation of future nurses, emphasis should be placed on the subject-subject understanding of interpersonal interaction, in which the participants exchanged between a subject and its identity settings, such way to produce real change not only in the perceptual, cognitive, emotional, but also in the personal sphere of each other.

Key words: relationships, endopsychic, exopsychic, public, interpersonal relations, social role, social interaction, personality activity.

С.В. Бобрышов, д-р пед. наук, проф., зав. каф. воспитания, социализации и развития личности Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: svbobryshov@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗНАЧИМОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

В статье обосновывается значимость феномена социальное взаимодействие в подготовке будущих медицинских сестер. Анализируется категория социальное взаимодействие через призму отношений, делается акцент на психологической трактовке концепта отношения. Предлагается характеристика социального взаимодействия через смысловое содержание действия, подчеркивается его полисубъектная сущность. Автор делает вывод о том, что в подготовке будущих медицинских сестер акцент должен быть сделан на субъект-субъектное понимание межличностного взаимодействия, при котором участники обмениваются между собой субъектными параметрами своей личности и, таким образом, производят реальные преобразования не только в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере друг друга.

Ключевые слова: отношения, эндопсихика, экзопсихика, общественные, межличностные отношения, социальная роль, социальное взаимодействие, активность личности.

В настоящее время в период трансформации образовательной парадигмы особую актуальность в подготовке будущих медицинских сестер приобретают подходы, которые ориентируют выпускников колледжа на творческое решение профессиональных задач. В данном контексте социальное взаимодействие приобретает особую роль. Обращаясь к анализу понятия «социальное взаимодействие» рассмотрим базовую категорию «отношение», так как социальное взаимо-

действие структурно интегрировано в его (отношения) категориально-смысловое поле.

В научном тезаурусе понятие отношения впервые появилось после исследований А.Ф. Лазурского. Учёный актуализировал в психической сфере человека два взаимосвязанных уровня: эндопсихику (внутренний психический уровень) и экзопсихику (внешний психический уровень). Идеи Ф.Ф. Лазурского были разви-

ты в дальнейшем В.Н. Мясичевым (собственно говоря, именно исследования В.Н. Мясичева являются началом полноценного изучения явления отношений). В частности, ученый отмечал: «по причине того, что понятие «отношение» невозможно отождествить с другими и нельзя разложить на другие понятия, необходимо констатировать следующее: отношение отражает в себе самостоятельный ряд психологических понятий» [1, с. 352].

Важно, что понятие отношения является многоплановым, имеющим множество оттенков, что обуславливает его богатую смысловую палитру.

В психологическом аспекте понятие отношения можно понимать в двух основных смыслах: во-первых, как коммуникативную взаимозависимость и взаимовлияние отдельных людей и социальных групп в процессе общения и, во-вторых, как оценивающую деятельность, порождающую те или иные личностно-индивидуальные и общие групповые социальные установки, а также ценностные человеческие ориентации как индивидуального, так и группового характера [2, с. 9].

Множественность научных трактовок понятия отношения проявляется в том, что каждый автор понимал его достаточно специфично [2, с. 10]. Обращение к работам отечественных исследователей позволяет констатировать, что:

- отношения личности к социокультурному миру трактуются через призму смыслового содержания понятий человеческой активности и субъект-объектной связи. При этом с субъект-объектной позиции отношение характеризуется устойчивой системностью, то есть рассматривается как целостное двуединое явление;
- отношение личности к социокультурному миру определяется его (отношения) потребностной сущностью. Поэтому в отношении интегрированы смысловые значения понятий и категорий, имеющих выраженную аксиологическую направленность;
- отношения, проявляющиеся в человеческой деятельности и поведении, структурируют целостную систему личности. При этом отношение обуславливает процессы развития человеческого сознания (как отношения личности к объективному социокультурному миру) и самосознания (как отношения человека к своему собственному субъективному миру, посредством самооценки, самоконтроля).

Самая общая классификация отношений предполагает их разделение на природные и общественные. Предметная область проблем социального взаимодействия актуализирует вопросы отношений, которые по своей сути представляют различного рода связи и зависимости между социальными объектами и их свойствами, то есть несут не естественный природный, а общественный, социокультурный характер [3].

В структурном плане общественные отношения также представлены уровнем межличностных отношений, под которыми отечественные исследователи понимают эмоционально переживаемые межличностные контакты, объективно проявляющиеся во взаимных влияниях в разноплановых ситуациях совместной деятельности и общения. Общественные и межличностные отношения диалектически едины, но, тем не менее, обладают определенной спецификой.

Специфика общественных отношений проявляется в том, что в них межличностные коммуникативные контакты детерминированы социальной принадлежностью людей к различного рода общественным группам: профессиональным, возрастным, гендерным, национальным и др. Такие отношения не являются чисто психологическими, а структурируются и реализуются под влиянием специфики социальной позиции, занимаемой человеческой личностью в той или иной общественной системе. Поэтому общественные отношения по своей сути объективны, обезличены и проявляются в социальных ролях, которые выполняет каждый человек в процессе общественной жизни.

Социальная роль в отечественной науке понимается в качестве зафиксированной общественной позиции, которую занимает человек в общей социальной структуре. В конкретной же трактовке социальная роль представляет собой общественную функцию, определяемую нормативной обязательностью человеческого поведения и деятельности. Такая обязательность задается человеку в виде конкретного общественного требования, проявляющегося в форме общественно одобренного эталонного образца поведения, ожидаемого от каждого члена общества, занимающего конкретное место в социальной системе. Общественные ожидания, обуславливающие конфигурацию той или иной социальной роли, никоим образом, не связаны с психологическими качествами отдельной личности, их носителем является не сам человек, а общество в целом. При этом актуальным является не только то, что в каждой социальной роли зафиксированы конкретные права и обязанности человека, но и то, что такая роль априори обуславливается специфическими условиями конкретных видов совместной деятельности людей [4].

Каждый человек в процессе своей жизни в обществе одновременно выполняет определенное множество социальных ролей: профессиональных, семейных, возрастных, гендерных и т. д. Одни социальные роли заданы человеку по

факту рождения (например, гендерные роли), другие роли появляются в процессе человеческой жизни по мере становления его личности.

При анализе понятия социальной роли необходимо учитывать следующее важное обстоятельство: социальная роль задает человеку и социальным группам наиболее общие деятельностные и поведенческие установки, однако целостная психологическая система детерминант человеческого поведения и деятельности только социальными ролями структурирована быть не может. Поэтому деятельность и поведение человека также обуславливаются специфическими индивидуальными качествами его личности. В этом плане общественные отношения, являясь по своей сути ролевыми и обезличенными, в своих конкретных проявлениях всегда личностно окрашены. Межличностный уровень общественных отношений определяется не нормативно-ролевой каузальностью, а тем, что поведение и деятельность выстраивается самим человеком, под влиянием собственных личностных индивидуальных характеристик. Базовая сущность межличностных отношений проявляется в их эмоциональной окрашенности, что собственно и является их основным отличием от отношений чисто общественного характера. Эмоциональный фундамент межличностных отношений обуславливает их возникновение и функционирование под влиянием человеческих эмоций и чувств. При этом именно чувства являются ведущими психологическими детерминантами, определяющими специфические особенности межличностных отношений. Психологическая палитра человеческих чувств обширна и многопланова. Тем не менее, все чувства можно свести в две основные группы: 1) конъюнктивные чувства. Эти чувства являются конструктивными, способствующими сближению людей в ситуациях совместной деятельности и общения, их стремлению к конструктивному сотрудничеству; 2) дизъюнктивные чувства. Такие чувства не могут быть конструктивными, так являются причиной разобщения людей, их неприязненного отношения друг к другу. Такая психологическая основа отношений не способствует эффективному развитию совместности деятельности [5].

Самым распространенным видом отношений, включающим в себя, как общественный, так и межличностный уровни является социальное взаимодействие [6].

Категориальное значение понятия социального взаимодействия обусловлено смысловым содержанием понятия действия. При этом действие отечественные исследователи трактуют в качестве волевого акта, направленного на реализацию осознанно запланированной цели. Сущностный характер действия обусловлен предметной содержательной спецификой той деятельности, в структуру которой оно (действие) входит и детерминируется целями и мотивами этой деятельности. Средствами действия в общей системе человеческой деятельности выступают разноплановые знаки, роли, ценности, нормы и т.п., используя которые, человек овладевает действием, превращая его в сугубо личностное, имеющее отношение только к нему самому. Действие всегда детерминировано конкретными ситуационными условиями деятельности. В процессе реализации действия человек контактирует с внешним социокультурным миром, преобразовывая при этом предметную деятельностьную ситуацию, получая желаемые результаты, эмоционально переживая их личностный смысл» [5]. В этом контексте, действие всегда ориентировано на удовлетворение конкретных потребностей личности, в зависимости от результата этого удовлетворения (или не удовлетворения) человек испытывает положительные или отрицательные эмоции.

Категория взаимодействия имеет междисциплинарный статус, так как его изучает целый ряд научных дисциплин гуманитарной направленности. Но, наиболее глубоко проблемное поле данной категории разработано в психологической науке, которая конкретизирует его (взаимодействие) в качестве «взаимодействия межличностного». Эту категорию ученые-психологи понимают в широком и узком смысле слова. В широком смысле слова межличностное взаимодействие трактуется как случайный или преднамеренный межличностный контакт как минимум двух людей, обусловленный целью взаимного влияния и соответствующего изменения поведенческих и деятельностных характеристик своего коммуникативного партнера [6]. В узком значении межличностное взаимодействие, по мнению отечественных авторов, представлено целостной системой диалектических связей-зависимостей индивидуальных действий человека или социальных групп, при которых поведение каждого (индивидуального или группового) участника взаимодействия является причиной изменения поведения и деятельности остальных участников коммуникации.

Таким образом, межличностное взаимодействие характеризуется полисубъектной сущностью. Полисубъектный характер обозначенного взаимодействия означает, что его участники имеют определенную свободу в проектировании траекторий своего поведения и деятельности. Это создает для каждого участника взаимодействия оптимальные условия для самоактуализации своей личности, реализации в совместной деятельности собственного «Я», раскрытия своего личностного творческого потенциала.

Библиографический список

1. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. Москва: МПСИ, 2005.
2. Клушина Н.П. Личностно-развивающие методы обучения как условие формирования субъектной позиции студентов. *Вестник Университета (ГГУ)*. 2011; 17: 46 – 48.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 2004.
4. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; 5: 65 – 71.
5. Тернер Дж. *Социальное влияние*. Санкт-Петербург, 2003.
6. Шиянов Е.Н. *Педагогика: общая теория образования*. Ставрополь, 2007.

References

1. Myasishev V.N. *Psichologiya otnoshenij*. Moskva: MPSI, 2005.
2. Klushina N.P. Lichnostno-razvivayushchie metody obucheniya kak uslovie formirovaniya sub'ektnoj pozicii studentov. *Vestnik Universiteta (GGU)*. 2011; 17: 46 – 48.
3. Andreeva G.M. *Sotsial'naya psichologiya*. Moskva, 2004.
4. Klushina N.P. Razvitiye sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; 5: 65 – 71.
5. Terner Dzh. *Sotsial'noe vliyaniye*. Sankt-Peterburg, 2003.
6. Shiyonov E.N. *Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya*. Stavropol', 2007.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 37

Arutyunyan O.A., Cand. of Sciences (Philosophy), Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: oxana.arutyunyan2018@yandex.ru
Bogatyrev Zh.V., senior teacher, postgraduate, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru
Golotina Yu.I., student, Institute of Construction and Transport Infrastructure, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: juliagolotina777@yandex.ru

DIALOGUE OF CULTURES IN MODERN EDUCATION. The article discusses the dialogic version of culture, which is embodied in teaching practice. The task of the study is dialogue as an important component of the educational process. The article analyzes theories of cultures and reveals the basic elements of a dialogue-lesson. Based on the provision of the theories of dialogic of cultures the article is the transition from the idea of the educated man to the idea of human culture. The dialog is not just pedagogical, but also an important component in the educational process. When analyzing the situation with the students – foreigners of the emotional-evaluative component is the stereotype. The concept of dialogic of cultures in education is most often used with an aim to create tolerance in inter-ethnic relations.

Key words: dialogue of cultures, educational process, interpersonal communication, stereotypes.

О.А. Арутюнян, канд. филос. наук, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: oxana.arutyunyan2018@yandex.ru

Ж.В. Богатырева, ст. преп., соискатель, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Ю.И. Голотина, студентка Института строительства и транспорта инфраструктуры, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: juliagolotina777@yandex.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается диалогическая версия культуры, которая нашла свое воплощение и в педагогической практике. Целью исследования является диалог как важный компонент образовательного процесса. В статье проводится анализ теорий диалога культур. Раскрываются основные элементы урока-диалога. На основе положений теории диалога культур в статье осуществляется переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Диалог служит не просто педагогическим приемом, но и важным компонентом в образовательном процессе. При анализе ситуации со студентами-иностранцами эмоционально-оценочным компонентом является стереотип. Понятие диалога культур в образовании чаще всего используется с одной целью – сформировать толерантность в межэтнических отношениях.

Ключевые слова: диалог культур, образовательный процесс, межличностное общение, стереотипы.

Проблема диалога в обучении является актуальной и сводится к проблеме общения. Диалог – это способ существования культуры, современного знания, содержания обучения. В полной своей форме диалог невозможно осуществить на лекциях, но он является направляющей идеей для построения содержания обучения и организации учебного процесса. Современный мир является миром диалога культур. Такое понимание современной культуры приводит к «столпторению ценностей», что ставит человека перед необходимостью индивидуального ценностного самоопределения на основе диалога культур. Диалогическая версия культуры в образовании рассматривается и в работах В.С. Библера [1, с. 240]. Сторонники этого подхода попытались изменить содержание и смысл идеи образования в контексте идеи культуры. На основе положений теории диалога культур в данной статье осуществляется переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Диалог предполагает равноправность всех участников учебного процесса – студента, и преподавателя. Обучение строится на основе внутреннего диалога, на основе удивления. Диалог представляет собой двустороннюю информационную смысловую связь является главным компонентом обучения. Различают внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология) и диалог культурных смыслов, на котором строится технология диалога культур.

Отечественная педагогика предлагает различные теории диалога в образовании.

Идеи учебного диалога раскрываются в теориях Д. Эльконина, В. Давыдова, Л. Занкова. Например, в системе обучения Л.В. Занкова главной особенностью занятия является творческий характер деятельности, когда происходит самостоятельная мыслительная деятельность студентов. Учебные задачи предлагаются в виде неразрешимых проблем, что позволяет студенту проявлять инициативу, выражать свое мнение. В технологии обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова преподаватель не только предлагает студентам различные научные теории, но и ведет их по пути научных открытий. Построение учебного диалога происходит с помощью специальных карточек, которые есть у каждого студента, и они могут их использовать при решении задачи.

Согласно предложенной теории С.Л. Рубинштейна, урок-диалог должен быть бытийным, событийным, мобильным, динамическим, авторским, творческим. Бытийность урока-диалога заключается в том, что урок строится в форме общения, в ходе которого реализуется основная функция диалога: обучающая –

для преподавателя и учебная – для студента. В таком уроке ценится спонтанность и отсутствие плана. Авторство, выражается в том, что такой урок стихийно создается преподавателем и студентом, а не диктуется извне. Диалогический урок дает большие возможности для творческого понимания содержания урока [2, с. 248].

Основные элементы урока-диалога описала в своей книге и Е.Н. Ковалевская [3, с. 2]. Во-первых, погружение участников диалога в различные личностные смыслы, психологическая готовность к предстоящей познавательной деятельности. Во-вторых, обозначение темы занятия и его установок, т. е. культурного пространства диалога. В-третьих, осмысление студентами своих впечатлений от учебной ситуации, включение студента в культурное пространство изучаемого материала. В-четвертых, оформление речевых высказываний и обмен смыслами, создание поля для смысловотворчества.

Ярким примером диалога культур в образовании представляет изучение ситуации со студентами-иностранцами. Такие студенты, носители другого языка и культуры, тоже попадают в ситуацию диалога культур. Знакомство с достижениями культуры других народов, духовными ценностями обогащает их личность. Результатом деятельности субъекта культуры, в процессе которой изменяется он сам, изменяя, развивая при этом состояние, содержание национальной культуры. Культуры взаимодействуют друг с другом на уровне межличностного общения. Межличностное общение, оказывает влияние на социальную и культурную среду личности, является главным фактором в преодолении стереотипизированного мышления. Такое общение способствует взаимообогащению духовного в человеке. Чем более развита народная культура, тем более она способна к присоединению в сферу ценностей духовной культуры различных наций и тем больше ценностей она представляет для духовного развития личности. Характер восприятия зависит от содержания ценностей культуры и от индивидуально-личностных особенностей. Восприятие ценностей культуры реализуется на основе сравнения прошлого опыта и нового. Познание происходит как на рациональной, так и на иррациональной основе. Чувства стимулируют или препятствуют познанию, устанавливают его границы. Процесс восприятия осуществляется с помощью сравнения элемента культуры иной нации с аналогичным элементом в собственной культуре. Сравнение является важной составляющей понимания и мышления. Чужая культура воспринимается только в процессе практической или учебной деятельности. Человек культурно развивается только тогда, когда в нем происходит большая духовная работа. Лишь с помощью общения человек мо-

жет понять уровень своего культурного развития. Познание духовной культуры иной нации предполагает эмоционально-интеллектуальную активность личности, систематичность знаний, культурных ценностей. В отличие от восприятия, которое носит одноразовый характер, освоение – может продолжаться столетия. В процессе восприятия и освоения иной национальной культуры важное значение имеет духовное содержание культурной среды нации. Без чувственного познания невозможен сам процесс усвоения ценностей культуры. Ещё В. Белинский утверждал, что тайна национальности других народов заключается не в одежде и кухне, а в манере понимать и воспринимать вещи. В процессе восприятия и понимания ценностей национальных культур важное значение имеет стереотип. Стереотип формируется под давлением общественного мнения, средств массовой информации и т. д. Содержание стереотипа социально продиктовано. Стереотип является своего рода эмоционально-оценочным компонентом и связан с волей, мышлением, сознанием как рациональным элементом стереотипа. Стереотипы бывают ложные и истинные. Ложный стереотип легче воспринимается человеком, он основывается на отражении ярких сторон национально-культурных отношений, вызывающих эмоциональную реакцию, переживания. Истинные стереотипы формируются с помощью логического мышления и раскрывают объективное содержание реальности. Поверхностные представления, отсутствие базовых знаний, подмена понятий, искажение сущности явлений – это основа формирования ложных стереотипов. Процесс влияния национальных культур в образовании состоит не в ду-

блировании достигнутых результатов путем их перевода на другой язык, а в выражении мыслей современного человека, живущего интересами эпохи, в обмене опытом.

В процессе взаимодействия культур можно выделить два вида диалога: прямой и косвенный. Прямой диалог – это когда культуры взаимодействуют друг с другом благодаря компетентности ее носителей, происходит обмен на уровне языка. Косвенный диалог – процесс взаимодействия культур происходит внутри культуры, в составе её собственных структур. При диалоге культур возникают те же проблемы, что и при переводе с языка на язык: понимания, вживания в мир чужой культуры. Диалог с другими культурами невозможен без определенных образцов культуры как своей, так и чужой. Ни один народ не может существовать и развиваться изолированно от своих соседей. Контакты между народами всегда были мощным стимулом социального процесса. Диалог культур является главным фактором в урегулировании межнациональных отношений. В процессе взаимодействия с другими культурами возникает возможность сравнительной оценки достижений, их ценностей и вероятностей заимствования. Для человека важно познать мир своей национальной и мировой культуры в их взаимодействии, потому что в современном мире духовные ценности культур разных народов выступают единой общемировой культурой. Понятие диалога культур в образовании чаще всего используется с одной целью – сформировать толерантность в межэтнических отношениях. Полезность решения этой задачи не вызывает сомнений и не может оспариваться.

Библиографический список

1. *Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы.* Под общей редакцией В.С. Библера. Кемерово: Издательство АЛЕФ, 1993.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы психологии.* Санкт-Петербург, 2015.
3. Ковалевская Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Современной деятельности. *Школа Современной деятельности: концепция, проекты, практика развития.* Кн. 2. Под редакцией Г.Н. Прохунтовой. Томск, 1997.

References

1. *Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy.* Pod obshej redakciej V.S. Biblera. Kemerovo: Izdatel'stvo ALEF, 1993.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy psichologii.* Sankt-Peterburg, 2015.
3. Kovalevskaya E.N. Dialog na urokah literatury v Shkole Sovremennoj deyatelnosti. *Shkola Sovremennoj deyatelnosti: koncepciya, proekty, praktika razvitiya.* Kn. 2. Pod redakciej G.N. Prozumentovoj. Tomsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.01.19

УДК 378.016:811.521

Borisova I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. V.R. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: irina_karina@mail.ru

Savvina I.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. V.R. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sil26@list.ru

INTERCULTURAL COMPETENCE FORMING MODEL OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY OF THE NON-LINGUISTIC STUDENTS WHO STUDY JAPANESE LANGUAGE AND CULTURE. The article describes authors' intercultural competence forming model of the secondary language personality of non-linguistic (medical) students who study the Japanese language and culture. The analysis of teaching foreign languages to non-linguistic students showed that it is basically aimed at general cultural competence. The article explains the necessity of introducing oriental languages into foreign language process at the North-Eastern Federal University n.a. M.K.Ammosov. The authors consider such concepts as the language personality, the secondary language personality, and intercultural competence. Questions of how to teach both language and culture on the basis of person-centered approach are revealed. In this case the language and culture are equal, interdependent, mutually influencing objects of studying. The model is based on person-centered approach, taking into account the principles of nature and culture conformity, and self-activity principle.

Key words: model, intercultural competence, language personality, secondary language personality, person-centered approach, pedagogical principles (nature conformity, culture conformity, self-activity principle).

И.Ф. Борисова, канд. пед. наук, доц., Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: irina_karina@mail.ru

И.Л. Саввина, канд. пед. наук, доц., Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sil26@list.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ)

В данной статье представлена и описана авторская модель формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей. В частности, студентов-медиков, изучающих японский язык и культуру. Авторами рассмотрены такие понятия как языковая личность, вторичная языковая личность, межкультурная компетенция. В статье раскрываются проблемы обучения языку и культуре в контексте личностно-ориентированной парадигмы языкового образования, где язык и культура являются равноправными, взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения. Модель представлена с позиции личностно-деятельностного подхода с учётом принципов природосообразности, культуросообразности и самодеятельности.

Ключевые слова: модель, межкультурная компетенция, языковая личность, вторичная языковая личность, личностно-деятельностный подход, педагогические принципы природосообразности, культуросообразности, деятельности.

Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011 г. №16 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» по медицинскому направлению в требованиях к результатам освое-

ния основных образовательных программ подготовки специалиста выпускник должен обладать общекультурными компетенциями...способностью и готовностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения (ОК-6)» [1].

В требованиях обязательного минимума содержания основной образовательной программы подготовки врача, в разделе «Иностранный язык» (Федеральный компонент) ГСЭ.Ф.01 входит «...изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для чтения и перевода оригинальной иноязычной литературы по специальности. Различные виды речевой деятельности, чтение и др., позволяющие использовать иностранный язык как средство профессионального общения (письменного и устного). Навыки обработки текстов по специальности для использования полученной информации в профессиональных целях: перевод, аннотирование, реферирование (на родном и иностранном языках)» [1]. Таким образом, анализ практики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе свидетельствует о том, что учебный процесс ориентирован на приобретение общекультурной, профессиональной и профессионально-специализированной компетенций. Формирование межкультурной компетенции не входит в цели обучения по данному направлению. Однако в современном мире остро встают вопросы о языковом и культурном многообразии народов мира, взаимодействии различных культур, сходствах и различиях в культурном и межэтническом разнообразии.

Международное сотрудничество Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова и Медицинского института с ведущими образовательными и научными учреждениями в последние годы значительно расширило свои границы. Так, например, Медицинским институтом подписаны соглашения о взаимном сотрудничестве с университетами и медицинскими центрами Южной Кореи и Японии. В частности, с Медицинским институтом Университета Кёнгхи (Ю.Корея), Пусанским национальным университетом (Школой медицины) на долгосрочной основе, Университетом Ниигата (Медицинской школой), Университетом Саппоро, Университетом Хоккайдо.

Планируется увеличение программ обмена студентов и проведения стажировок научных работников и сотрудников. В связи с этим, руководство Медицинским институтом посчитало целесообразным и своевременным включение дополнительных языков (японского и корейского) в программу подготовки студентов по дисциплине «Иностранный язык» в дополнении к английскому, немецкому и французскому языкам.

В последнее время стало очевидной необходимость изучения иностранного языка в тесной взаимосвязи с культурой. В российской науке определённое внимание уделяется комплексному соизучению языка и культуры. В работах В.В. Сафоновой, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова по лингвострановедению, В.А. Масловой, А.А. Миролюбова, И.Л. Бим, С.Г. Тер-Минасовой и др. подчёркивается роль языка как необходимого инструмента при планировании и организации деятельности, обеспечивающей существование человека.

В отечественной науке исследование проблемы обучения языку и культуре осуществляется в контексте личностно-ориентированной парадигмы языкового образования. Наиболее последовательное стремление к включению явлений культуры в систему языковых явлений в учебном процессе наблюдается в работах В.В. Сафоновой которая считает, что социокультурное образование средствами иностранного языка даёт знание определённых пластов культуры и путей их взаимосвязи [цит. по 2, с. 153].

Необходимо учитывать тот факт, что при соотношении понятий «культура» и «деятельность» культура социально детерминирована и представляет содержательную характеристику деятельности.

В нашем исследовании культура представлена как специфический способ человеческой деятельности, нашедшей отражение в работах В.С. Библера, М.С. Кагана, Э.С. Маркаряна, Р. Бенедикт и др. Личность по М.С. Кагану – «результат процесса социализации индивида, в котором последний становится субъектом деятельности и именно в этом качестве приобретает к социальному опыту, распределяет его, осваивает и усваивает его» [3, с. 258].

А.В. Мордовская, И.С. Портнягин и др. рассматривают региональные особенности системы непрерывного профессионального образования. Сравнительно-сопоставительный анализ осмысления явлений родной культуры и изучаемой страны в Республике Саха (Якутия) был внедрён в высшую школу РС (Я) М.М. Фоминым.

Такие педагогические принципы как природосообразность, культуросообразность и самодетальность представляют для нашей модели базовую часть в контексте личностно-деятельностного подхода. Такие педагоги-мыслители как И.-Г. Песталотти, Я.-А. Коменский, А.Ф. Дистервег, К.Д. Ушинский и др., а также современные исследователи: А.П. Булкин, М.Н. Васильева, В.В. Давыдов, С.В. Лебедев, Н.Н. Григорьева, И.С. Рожнецова, В.А. Ротенберг и В.М. Кларин и др. уделяют огромное внимание данным принципам.

Понятия «личность» и «культура» в нашей работе излагаются через призму понятия «деятельность». В педагогике и психологии у истоков личностно-деятельностного подхода были Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. подразумевающие личность как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [4, с. 75].

Перейдём к рассмотрению понятия «языковая личность». На данном этапе развития современных лингвистических и лингводидактических исследований проблема языковой личности является предметом интенсивной разработки (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, Г.В. Елизарова («медиатор культур»), Ю.Н. Караулов, В.П. Фурманова («культурно-языковая личность»), И.И. Халеева и др.

Огромное значение на проработку данного вопроса оказали труды В.В. Виноградова, Г.И. Богина, Г.В. Елизаровой, Ю.Н. Караулова, В.П. Фурмановой и др., утверждающих, что умелое владение языком выступает предпосылкой воспитания социально активной личности, формирующей свои ценности, цели, мотивы, интересы и установки.

Под языковой личностью понимается «личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [5, с. 38].

Опираясь на исследования С.М. Андреевой, С.Б. Мордас и др. мы приходим к выводу, что трёхуровневое представление модели языковой личности Ю.Н. Караулова соотносится с трёхуровневым процессом речевой деятельности, состоящей из побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) и исполнительной фаз. Таким образом, развивая концепцию «трёхуровневого представления модели языковой личности», мы принимаем тезис о трёхуровневом процессе речевой деятельности.

С.М. Андреева, Н.Д. Гальскова, С.Б. Мордас, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др., стояли у истоков теоретических основ формирования «вторичной языковой личности», где личность, способна овладеть «языковой картиной мира» носителем этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и глобальной (концептуальной) картиной мира.

В данном исследовании мы придерживаемся модели вторичной языковой личности, разработанной И.И. Халеевой. В обобщённом виде вторичная (на основе освоения иностранного языка) языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картины мира» носителям этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картины мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [6, с. 68]. Данная концепция, предложенная И.И. Халеевой, рассматривалась в дальнейшем в работах Н.Д. Гальсковой и др.

Проблемы межкультурной коммуникации и формирования межкультурной компетенции обучаемых наблюдаются у зарубежных исследователей: Alvino E. Fantini, Milton J. Bennett, A. Knapp-Potthoff, H. Ned Seelye, R.S. Hanvey и др. и отечественных авторов: О.В. Брезгина, З.В. Возгова, Н.Н. Григорьева, Н.М. Губина, Г.В. Елизарова, Е.В. Малькова, А.Ю. Муратов, Г.Е. Поторочина, Т.А. Ткаченко, Н.С. Тыхеева, О.А. Фролова и др.

В основу нашего понимания легла следующая точка зрения: межкультурная компетенция вторичной языковой личности студентов – это способность воспринимать, понимать и интерпретировать явления иной культуры, умение сравнивать их с явлениями собственной культуры, встраивать их в собственную картину мира.

Следующим этапом нашего исследования явилась разработка модели по формированию межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей, изучающих японский язык и культуру, состоящей из целевого, содержательного, организационно-практического, критериально-уровневого компонентов (рис. 1).

Перейдём к рассмотрению каждого из компонентов.

Целевой компонент включает цели, принципы, задачи.

Главной целью спроектированной модели является формирование межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей (на материале изучения японского языка и культуры). На её основе выделены **частные цели**:

- **обучающие** – приобретение студентами знаний, навыков и умений межкультурного общения;
- **воспитательные** – формирование и развитие нравственных норм и правил поведения в обществе, толерантного отношения к духовным ценностям страны изучаемого языка;
- **образовательные** – расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи.

В ходе построения теоретической модели выделен личностно-деятельностный подход, позволяющий выбрать процесс обучения на основе учёта индивидуально-психологических особенностей и сферы личностных интересов обучаемых.

При разработке теоретической модели формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности (на материале изучения японского языка и культуры) мы руководствовались следующими основополагающими **принципами** педагогики:

- **природосообразности** – предполагает создание максимально благоприятных условий для выявления природных способностей обучаемого, установление количества изучаемого материала, сроков обучения на основе индивидуальных особенностей обучаемых (интересы, способности);
- **культуросообразности** – обеспечивает организацию воспитания и обучения, исходя из культурных традиций народа, его языка и религии; предусматривает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение её достижений и её воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в её дальнейшее развитие;

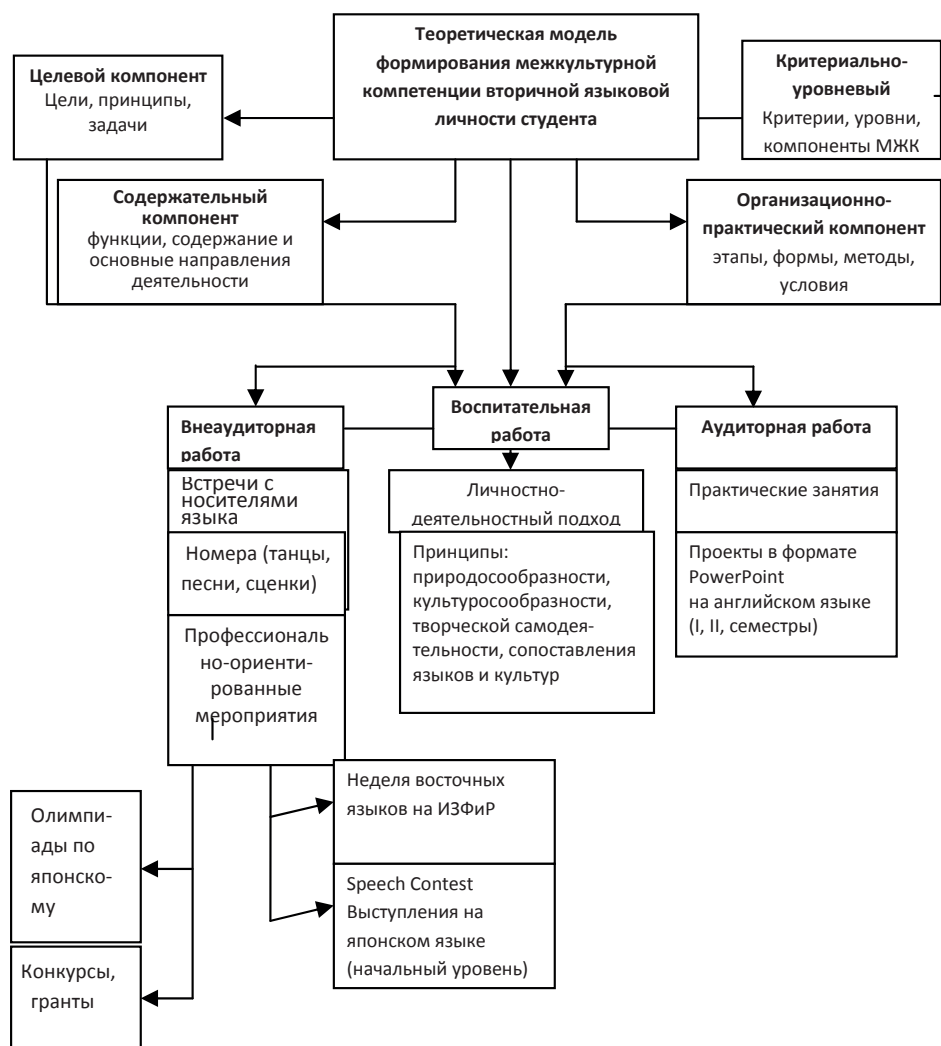


Рис. 1. Теоретическая модель формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей

- *самостоятельности* – позволяет ориентировать обучаемых на свободное самостоятельное познание, позволяющее видеть пути и средства самообразования;

- *принцип сопоставления языков и культур* – рассматривается как когнитивный процесс, рефлексии различий в сопоставляемых культурах. Процесс познания происходит всегда в сравнении. Родная культура является основой для овладения культурой страны изучаемого языка.

Основной задачей, решаемой теоретической моделью, является определение педагогических условий, необходимых для формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности. Для реализации целей и обозначенных принципов необходимо реализовать частные задачи:

1. Сформировать познавательный интерес и осознанные мотивы к изучению второго иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

2. Обеспечить понимание особенностей видения мира с позиций иностранного языка.

3. Повысить уровень общей культуры и образования обучаемых, а также их культуры мышления, общения и речи при ознакомлении с духовной и материальной культурой предшествующих поколений, приобщении к мировой, отечественной и национальной культурам.

4. Обеспечить познавательную, проектно-исследовательскую и практическую деятельность студентов путём усиления воспитательной и внеаудиторной работы в неязыковом вузе.

С этой целью, самостоятельная, а также научно-исследовательская работа студентов предусматривает тематический отбор материала в соответствии со сторонами японской жизни, интересующими студентов. Усиление направленности внеаудиторной работы студентов в профессионально-ориентированные конкурсы выступлений на японском языке (начальный) уровни, участия в олимпиадах по японскому языку, конкурсах «Фонетик-шоу» и т.п. Необходимо подчеркнуть, что от уровня владения японским языком, подготовки к выступлениям, организации мероприятий, их воспитательного аспекта, педагогической поддержки со стороны преподавателя зависит эффективность поэтапного формирования межкультурной компетенции.

В ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности студент нуждается в сотрудничестве и содействии преподавателей для разрешения проблем и трудностей, которые он может испытывать при достижении поставленных целей.

Следующим компонентом модели является **содержательный компонент**: функции, основные направления и содержание деятельности. Нами выделены следующие **функции**: организаторская, обучающая, воспитывающая, диагностическая, развивающая, оценочная.

Организаторская – выбор и обоснование целей, общей мотивации деятельности, отбор способов достижения целей, создание условий для формирования межкультурной компетенции;

Обучающая – формирование прагматического, когнитивного, рефлексивного и поведенческого компонентов межкультурной компетенции.

Воспитывающая – использование воспитательного потенциала высшей школы для обеспечения условий при усвоении личностью нравственных норм и правил поведения в обществе, формирования толерантного отношения к духовным ценностям страны изучаемого языка.

Диагностическая – диагностика индивидуально-психологических особенностей студентов, определение мотивов, целей изучения японского языка, сторон японской жизни и культуры, особенно интересующих студентов, определение уровней сформированности межкультурной компетенции.

Развивающая – использование практико-ориентированных форм, методов формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности в учебно-образовательном процессе.

Оценочная – отслеживание качества осуществляемой педагогической деятельности, управление процессом формирования межкультурной компетенции.

Цели, принципы, задачи и функции реализуются в содержании педагогической деятельности по формированию межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей (на материале изучения японского языка и культуры).

Содержание педагогической деятельности направлено на формирование межкультурной компетенции студентов, изучающих японский язык в качестве

второго иностранного языка, и представлено в деятельности, составляющей **организационно-практический компонент** (формы, методы, условия).

Важным элементом организационно-практического компонента являются практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности, применяемые комплексно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей студентов. При этом они группируются по основным целям деятельности: **организационные** (Неделя восточных языков и др.), **воспитательные** (встречи, праздники, конкурсы, викторины, поощрение, порицание, приучение с помощью средств народного творчества (легенды, пословицы, поговорки, праздники, сказки)), традиции, обычаи, игры, танцы, праздники, виды трудовой деятельности, народный этикет – заповеди и правила поведения, этикет и др.; **развивающие** (тестирование, анкетирование, тренинги и др.).

Последний компонент модели – **оценочно-уровневый компонент** – показатели, уровни и критерии сформированности межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов. Критерии – знания, навыки, умения; уровни – высокий, оптимальный, недостаточный, низкий.

Таким образом, модель формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей (на материале изучения японского языка и культуры) состоит из четырёх взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, организационно-практического и критериально-уровневого. Рассматриваемая модель предполагает, что усиление воспитательной и внеаудиторной работы в неязыковом вузе происходит путём активизации познавательной, проектно-исследовательской и практической деятельности студентов.

Библиографический список

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060201 Стоматология (квалификация) (степень) «специалист». Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011 г. № 16. Москва, 2011.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
3. Коган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2004.

References

1. Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (specialnosti) 060201 Stomatologiya (kvalifikatsiya) (stepen') «specialist». Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2011 g. № 16. Moskva, 2011.
2. Almazova N.I. Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
3. Kogan M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza). Moskva: Politizdat, 1974.
4. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MOD'EK», 2001.
5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. Moskva: Nauka, 1987.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. Moskva: Akademiya, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.01.19

УДК 378

Varlamov A.S., postgraduate, South Ural State University of Humanities and Pedagogy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: aleks-varlam@bk.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE COMPETENT INSTRUCTOR MANUFACTURING PRACTICES IN THE INFORMATION ENVIRONMENT OF ACADEMIC COUNSELING. The article substantiates the structural components of the model of professional and methodological support of pedagogical activity of the instructor of industrial practice of military university cadets. The directions of self-educational activity of the instructor under the guidance of an academic consultant are revealed. Components of pedagogical competence of the instructor-teacher organizing educational and cognitive activity of cadets on a practical lesson on development of specialized installations, devices are revealed and generalized.

Key words: professional-methodical support, academic consultant, model of support of pedagogical activity of instructor, levels of competence (adaptive, reproductive, heuristic), indicators of actions (situational, long-term, integral).

A.S. Варламов, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинск,
E-mail: aleks-varlam@bk.ru

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПЕТЕНТНОГО ИНСТРУКТОРА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье обоснованы структурные компоненты модели профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза. Раскрыты направления самообразовательной деятельности инструктора под руководством академического консультанта. Выявлены и обобщены компоненты педагогической компетентности инструктора-преподавателя, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов на практическом занятии по освоению ими специализированных установок, приборов.

Ключевые слова: профессионально-методическое сопровождение, академический консультант, модель сопровождения педагогической деятельности инструктора, уровни компетентности (адаптивный, репродуктивный, эвристический), показатели действий (ситуативный, долговременный, интегральный).

Качество профессиональной подготовки будущего военного специалиста в вузе зависит от многих факторов. Важнейшим из них является кадровый состав, обеспечивающий организацию, проведение образовательного процесса, подведение его итогов в форме диагностирования учебных достижений курсантов в соответствии с требованиями современных стандартов (ФГОС ВО) [1].

Проектирование и решение образовательных и профессиональных задач на производственной практике в военном вузе в процессе выполнения курсантами профессионально-практических заданий обеспечивается инструктором (военным специалистом), реализующим педагогические функции на практическом занятии. Результативность осуществления этих функций зависит от его компетентности, то есть способности и готовности формировать профессиональные умения у курсантов в процессе выполнения ими разных действий: 1) ситуатив-

ных; 2) долговременных; 3) интегративных. Эти действия определяются характером заданий – текущих, комплексных.

Организация таких действий инструктором предполагает наличие у него совокупности педагогических умений, таких как проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, фасилитативные, информационные, воспитательные. Проверить их наличие можно с помощью показателей: когнитивных, конативных, аффективных, мотивационно-ценностных, этических, нравственных [2]. Все они характеризуют профессионально-методические знания и умения компетентного инструктора, формирующего профессиональные умения у курсантов на практических занятиях, осваивающих специальное оборудование (приборы, установки, тренажеры). К таким профессионально-методическим умениям отнесем:

1. **Проектировочные** – 1) определение исходных данных для конструирования учебного процесса, формулирования цели и задач занятия, выполнения

тактических и стратегических задач по достижению конечных результатов обучения; 2) выделение дидактических единиц обучения; 3) выявление индивидуальных задач для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся; 4) моделирование содержания учебного материала во взаимосвязи с процессуальными компонентами обучения;

2. *Конструктивные* – 1) отбор и структурирование содержания учебного материала; 2) определение оптимальных учебных действия и операций, способствующих освоению обучающимися конкретных дидактических единиц обучения; 3) выявление конкретного дидактического инструментария для занятия (использование приборов, установок, технических средств обучения, современных технологий обучения форм контроля и оценивания результатов учебной деятельности обучающихся, способов корректирования результатов обучения);

3. *Информационные* – 1) организация самостоятельной работы с учебной и дополнительной литературой; 2) использование информационных технологий обучения; 3) организация способов сотрудничества с другими преподавателями (программистами) для конструирования дидактических комплексов и программного обеспечения учебного процесса;

4. *Организаторские* – 1) управление коллективной, групповой и индивидуальной формами обучения на занятии; 2) проведение деловых, учебно-технологических игр, дискуссий, тренингов, творческих мастерских; 3) изучение социально-психологического состояния обучающихся; 4) диагностика познавательной самостоятельности, активности обучающихся; 5) структурирование во времени педагогической, исследовательской, профессиональной деятельности;

5. *Коммуникативные* – 1) установление целесообразных взаимодействий участников образовательного процесса (курсант-курсант → преподаватель-курсант); 2) предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций; 3) достижение активных педагогических контактов по проблемам исследовательской деятельности в вузе;

6. *Фасилитационные* – 1) раскрытие перспективных направлений развития коллектива, отдельной личности; 2) внушение уверенности в успехе учебной и профессиональной деятельности; 3) формирование доверительных межличностных отношений; 4) создание атмосферы познавательного сотрудничества в процессе обучения;

7. *Воспитательные* – 1) осуществление процесса становления и развития профессионального специалиста; 2) совершенствование мировоззренческих, гражданских и патриотических позиций, общей культуры, этики поведения.

Все, вышевыделенные педагогами (И.А. Зимняя, П.И. Пидкасистый, М.В. Потапова, А.В. Хуторской и др.) профессиональные умения преподавателя вуза, позволили определить компетентность военного инструктора производственной практики с помощью универсальных и профессиональных компетенций, которые раскрывают его способность и готовность организовывать и руководить учебно-познавательной деятельностью курсантов на высоком профессионально-методическом уровне. Уровни сформированности профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в литературе классифицируют по трем основаниям: адаптивный, репродуктивный, продуктивный [3; 4; 5].

Каждый уровень сформированности профессиональной компетентности преподавателя, в нашем случае инструктора производственной практики, характеризуются следующими показателями:

- *адаптивным* (трансформация знаний, умений, способов владения ими (ЗУВ) в универсальные и профессиональные компетенции). На этом уровне преподаватель (инструктор) решает профессиональные задачи практической направленности с помощью педагогического опыта, академического консультанта;
- *репродуктивным* (совершенствование педагогической компетентности инструктора-преподавателя, организующего учебно-познавательную деятельность курсанта на практическом занятии). На этом уровне профессиональные действия преподавателя преимущественно носят воспроизводящий характер с элементами новых поисковых действий (новаций) в решении стандартных ситуаций;
- *зрелостическим* (развитие профессиональной компетентности преподавателя характеризуется современными способами взаимодействия обучаемого и обучающегося (инструктор – курсант), использованием инновационных технологий обучения, способствующих освоению профессиональных действий (умений). На этом уровне профессионально-методическая деятельность инструктора-преподавателя, мобильность его психолого-педагогических знаний и информационных умений достигает высокой степени результативности – ценностно-смысловой. Поэтому ценностные и смысловые его ориентации можно отнести к практическим предпосылкам успешного формирования профессиональных компетенций у обучающихся (военных специалистов).

Представим модель профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора на практическом занятии по формированию у курсантов профессиональных умений схематично (рис. 1).

Раскроем содержание основных её структурных компонентов, которые могут стать действующими факторами, совершенствующими компетентность руководителя производственной практики, и как следствие факторами, повышающими качество подготовки будущих военных специалистов (курсантов). Создание дополнительной самообразующей среды по совершенствованию компетентности инструктора, в которую входят: 1) академический консультант, орга-

низирующий самостоятельную деятельность инструктора с дидактическими материалами, способствующими совершенствованию его педагогической подготовке; 2) инструктор, выполняющий функции преподавателя, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов по освоению авиационных комплексов; 3) курсанты, осваивающие профессиональные умения в работе с моделями (тренажерами) авиационных комплексов позволяет создать педагогические условия для реализации модели педагогической подготовки инструктора производственной практики.

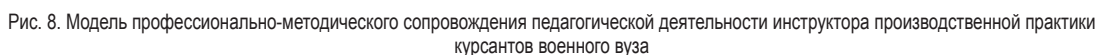
Модель структурирована в соответствии с тремя взаимосвязанными компонентами: 1) социально-целевым; 2) профессионально-методическим; 3) результативно-диагностирующим. Эти компоненты, включающие вышеописанные факторы и составляют структуру профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора-руководителя производственной практики, осуществляющего профессиональную подготовку будущего офицера (курсанта военного вуза). Опишем кратко содержательные составляющие вышеуказанных компонентов.

Социально-целевой компонент модели профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора, выполняет предписывающую, аксиологическую и профессиональную функции. Они раскрывают обязанности субъектов образовательной среды – академического консультанта, инструктора, курсанта, в соответствии с нормативно-правовой базой (законами, стандартами, приказами), а также с целевым компонентом учебно-познавательной деятельности инструктора по формированию профессиональных компетенций у курсантов. Конкретизация цели осуществляется с помощью триединой задачи: 1) выявления ценностно-ориентированных факторах (механизмов) успешного профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора; 2) определение содержания этапов управленческого взаимодействия академического консультанта и инструктора производственной практики; 3) выявление методологических и профессионально-смысловых аспектов сопровождения педагогической деятельности инструктора по формированию профессиональных действий (умений) у курсантов на производственной практике.

Профессионально-методологический компонент модели педагогической подготовки инструктора раскрывает управленческие функции сопровождения (смыслообразующую, регулирующую, мотивационную) детерминированного, мотивационно-обоснованного руководства со стороны академического консультанта педагогической подготовки инструктора как компетентного преподавателя, формирующего профессиональные компетенции у курсантов на производственной практике. Эта подготовка включает организационные и содержательные-проектные виды деятельности инструктора, результативность которых определяется его компетентностью. Инструктор на практическом занятии осуществляет совокупность таких видов педагогической деятельности как мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, организационно-управленческая, контрольно-диагностирующая и рефлексивно-корректирующая. Владея вышеуказанными видами деятельности, компетентный преподаватель (инструктор) способен и готов формировать профессионально-специализированные компетенции (действия и умения) у курсантов на производственной практике. Осваивая образовательные программы практики по освоению авиационных комплексов, курсанты осознают значимость (ценность) освоения профессиональных умений (практических действий), ориентированных на личностно-смысловые конструкты и диспозиции изучаемых объектов.

Результативно-диагностирующий компонент модели профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики в соответствии с выявленными функциями (ориентирующая, оценочная, рефлексивная), раскрывает смысловые, мотивационно-ценностные, профессиональные действия инструктора производственной практики, характеризующие его компетентность (когнитивную, педагогическую, конативную, аффективную, мотивационно-ценностную, морально-этическую, воспитательную). Компетентный инструктор, владея знаниями и умениями, способен и готов выполнять проективные, конструктивные, информационные, организаторские, коммуникативные, фасилитивные, воспитательные действия. Компетентность преподавателя (инструктора) совершенствуется поэтапно, потому что она имеет уровневый характер (адаптивный, репродуктивный, зрелостический). Показателем *адаптивной* компетентности инструктора, организующего производственную практику курсантов, служит *ситуативность* их действий, *репродуктивной* компетентности – долговременный показатель, а *зрелостической* компетентности – интегральный показатель ее сформированности.

Компетентный инструктор, выполняющий функции преподавателя способен осознать, переосмыслить, перестроить свой личностный опыт (субъектный) в соответствии с результатами его профессионально-методической деятельности по формированию у курсантов профессиональных умений в процессе освоения авиационных комплексов. Анализируя результаты сформированности у курсантов профессиональных действий (умений) на базовом, оптимальном и продвинутом уровнях инструктор в условиях профессионально-методического сопровождения способен осуществлять коррекцию (поправку, исправление) в процессе формирования у них профессиональных умений.



Таким образом, разработанная модель профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики имеет комплексный характер, она предусматривает:

- управленческое взаимодействие инструктора с академическим консультантом и курсантами – субъектами учебно-познавательной деятельности, осваивающими практические действия (профессиональные умения) в работе с моделями авиационных комплексов;
- реализацию ценностно-смысловых и мотивационных факторов, обеспечивающих результативность профессионально-методического сопровождения деятельности инструктора на практических занятиях в условиях производственной практики курсантов военного вуза на основе совокупности контекстных подходов (деятельностного, аксиологического, индивидуально-управленческого, результативно-рефлексивного);
- совершенствование педагогической компетентности инструктора, выполняющего функции преподавателя на практическом занятии, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов на освоение профессиональных умений (действий);

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета)*. Москва: Приказ Министра образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Ильясов Е.Н. *Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования*. Москва: Издательский Центр «Академия», 2012.
3. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Учёные записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013; 4 (4): 16 – 31.
4. Потапова М.В., Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Модернизация педагогического образования в масштабах вуза: стартовые проблемы и результаты. *Вестник педагогических инноваций*. 2015; 3 (39): 42 – 52.
5. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*. Москва: Издательство УНЦДО, 2005.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 25.05.04 Letnaya `ekspluatatsiya i primenenie aviacionnyh kompleksov (uroven' specialiteta)*. Moskva: Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g. № 1020.
2. Slatenin V.A., Isaev I.F., Ilyasov E.N. *Pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij Centr «Akademiya», 2012.
3. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Uchenye zapiski nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki*. 2013; 4 (4): 16 – 31.
4. Potapova M.V., Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v masshtabah vuza: startovye problemy i rezul'taty. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2015; 3 (39): 42 – 52.
5. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika*. Moskva: Izdatel'stvo UNCDO, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

УДК 378.147

Korotkih E.G., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign languages, Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russia), E-mail: elenko-nsk@yandex.ru

Nosenko N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nnosenko@mail.ru

PROBLEM-MODULAR TRAINING AS A WAY TO BUILD FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES AT THE MA COURSE LEVEL. The article focuses on the complex problem-modular methodology for the formation of the foreign language competencies at the MA course level and describes its step-by-step practical realization. The relevance of this study is due to the high demand for graduates with the knowledge of a foreign language on the modern labor market. Quite often, the competence in foreign languages becomes a decisive competitive advantage when considering candidates for a vacant place. If in the past proficiency in one of the European languages was a plus for an applicant, now it is a must. On the basis of many years of practice of the foreign languages teaching at higher educational institutions, it has been established that the integrated approach within the framework of the problem-modular education yields positive results. This approach, according to the authors, is based on the implementation of the competence model based on the principles of andragogy. The article describes the practical experience of implementing the established method in teaching undergraduates of economics; main attention is given to the work with the authors' own course and course book.

Key words: methods of teaching foreign languages, active student-centered methods, competence-based approach, teaching problem solving, case technology, modular approach, post-graduate studies, andragogy.

Е.Г. Коротких, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Новосибирский государственный аграрный университет, г. Новосибирск, E-mail: elenko-nsk@yandex.ru

Н.В. Носенко, канд. филол. наук, доц. каф. теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: nnosenko@mail.ru

ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ

Статья посвящена построению комплексной проблемно-модульной методики формирования компетенций по иностранному языку на уровне магистратуры. Актуальность данного исследования обусловлена высоким спросом на выпускников со знанием иностранного языка в условиях современного рынка трудовых ресурсов. Достаточно часто, именно компетенции по иностранным языкам становятся решающим конкурентным преимуществом при рассмотрении кандидатуры на вакантное место. На основе многолетней практики преподавания иностранных языков в вузе установлено, что комплексный подход в рамках проблемно-модульного обучения даёт положительные результаты. Данный подход, по мнению авторов, основывается на реализации компетентностной модели с учетом принципов андрагогики. В статье описан практический опыт воплощения заявленной методики при обучении магистрантов экономического профиля, подробно изложена работа с авторским учебно-методическим пособием.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, активно-деятельностные, студентоцентрированные методики, компетентностный подход, проблемное обучение, кейс-технологии, модульный подход, обучение на уровне магистратуры, андрагогика.

Преподавание ряда дисциплин, связанных с изучением иностранных языков на уровне магистратуры (имеются в виду магистерские программы нефилологического и нелингвистического профилей), безусловно, требует от преподавателя владения методикой работы в условиях узкой профессиональной направленности курса, временной компактности курса, необходимости формирования заданных образовательным стандартом компетенций.

На уровне магистратуры изучение иностранного языка, как правило, реализуется посредством таких курсов как: «Профильный иностранный язык», «Научный иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Специальный перевод», «Профессиональный иностранный язык». За каждой из вышеперечисленных дисциплин в образовательном стандарте ФГОС 3+ закреплены более или менее конкретные компетенции. На наш взгляд, достаточно продуманными и целеполагающими можно считать следующие общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции: «Готовность к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК), «Способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания из источников на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» (ПК), «Способность работать с научной литературой на иностранном языке для решения задач профессиональной коммуникации» (ПК).

Реализация компетентностного подхода в системе современного вузовского уровня образования предполагает приоритетную ориентацию на такие цели как самореализация, самоопределение, развитие индивидуальности [1]. В свою очередь, термин «компетентность» часто трактуется как достижение или приобретение достаточного уровня профессионализма [2, с. 8].

Краткий словарь иностранных слов даёт следующее определение слова «компетентный» (лат. competent, competes – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определённой области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо или судить о чём-либо [3]. Теория и практика образования обогатились терминами «компетентность» и «компетенция» благодаря работам известного американского лингвиста Наома Хомски. По аналогии с дихотомией Соссюра «язык – речь» (langue – parole), Хомски разделяет указанные понятия по принципу «наличие знаний – использование знаний»: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [4, с. 9]. В современной педагогической и методической литературе можно встретить как широкую, так и более узкую трактовку данного понятия. Например, Ю.Н. Емельянов делает акцент на опыт, знания и умения человека: «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [5, с. 36]. И.А. Зимняя под компетентностью понимает совокупную характеристику личностных качеств, приобретённых в результате подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определённых профессиональных областях: «компетентность – это ситуативная категория, характеризующая готовность индивида выполнять деятельность в конкретных профессиональных ситуациях» [6, с. 34 – 42].

Современное компетентностно-ориентированное вузовское образование трансформирует базовый дидактический вектор из «обучения делать что-то» в «оказание помощи научиться что-то делать» [1]. В основе предполагаемой методики лежит *обучение посредством деятельности*. Данное положение полностью согласуется с целями и задачами подготовки на уровне магистратуры, т.е. профессиональной подготовки взрослых людей, имеющих достаточно большой багаж базовых и специальных знаний, умений и навыков. Как следствие, мы не можем игнорировать принципы *андрагогики*, разрабатывая методику преподавания той или иной дисциплины на уровне магистратуры.

Основное положение андрагогики, в отличие от традиционной педагогики, заключается в том, что взрослых людей не следует учить по тем же методическим и дидактическим принципам, как и детей. Меняются функции обучающего и обучаемого. Функцией обучающего в этом случае становится оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректровке и пополнении его знаний. В данном случае происходит смена приоритетности методов обучения: «в основу обучения взрослого должен быть положен деятельностный подход, который в отличие от традиционного, знаниевого, находит свое выражение в применении различного рода интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию» [7, с. 12]. Таким образом, основная цель обучения взрослых на уровне магистратуры – создать наиболее благоприятные условия для освоения заданного объёма профессиональных знаний, умений и навыков за относительно короткий период времени. Перед педагогом, в свою очередь, ставятся следующие задачи:

1. Конструирование программ открытого/гибкого типа, организованных по модульному принципу.
2. Определение исходных условий и требований курса, адаптированных к базовой подготовке обучающихся.
3. Определение прагматической направленности курса путём структурной организации учебно-познавательной деятельности.

В качестве приоритетных образовательных технологий и методов, адекватных компетентностной модели обучения взрослых на уровне магистратуры можно рассматривать *модульное обучение, проблемное обучение, метод проектов*. В настоящее время совершенно очевидно прослеживается комплексное решение проблем на базе принципов андрагогики – *обучение взрослых может быть эффективно реализовано посредством проблемно-модульного построения программы курса, опциональной частью которого является проектная деятельность*.

Всё множество существующих определений модуля образовательной программы можно свести либо к **широкому пониманию модуля** – модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики; либо к **более узкой трактовке данного понятия** – модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины. Учебный модуль, на наш взгляд, правомерно рассматривать как *автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство (включая дидактические материалы), систему контроля и оценивания результатов обучения* [8, с. 133–140].

Теоретический анализ принципов модульного обучения позволяет обобщить его объективные методические стратегии, как со стороны преподавателя, так и обучающегося:

- преподаватель определяет исходные условия и требования курса, исходя из подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности;
- преподаватель структурирует содержание курса из базовых единиц учебного материала;
- преподаватель формулирует проблематику курса, решение которой может быть реализовано в форме проектов;
- обучающийся получает возможность интегрировать различные методы и формы обучения;
- обучающийся может работать в удобном для него темпе, имея возможность самостоятельно тренироваться и отрабатывать материал.

Очевидно, что с технологией модульной организации учебной деятельности вполне согласуется классическая схема проблемного обучения. В каждом учебном модуле стратегия получения новых знаний, приобретения новых умений и навыков по одной или нескольким темам может быть представлена в форме проблемной ситуации, которая создаётся и разрешается в результате совместной деятельности обучающихся и преподавателя [9, с. 168 – 174]. В свою очередь, реализация проекта может стать завершающим этапом модуля, который систематизирует и обобщает весь его учебно-методический контент.

При формировании содержания предметного модуля на уровне магистратуры, в частности, по иностранному языку, следует придерживаться концепции рационального включения элементов проблемного и/или проектного обучения. Проектирование учебного модуля должно основываться на соблюдении принципов методической логичности, целенаправленности, структуризации содержания обучения, связи с практикой профессиональной и научной деятельности магистранта. Учебный модуль должен быть представлен в компактном и наглядном виде, обеспечен дидактическим материалом, проблемно-прикладными задачами/задачами, прагматически обоснованной тематикой проекта.

Проблемное обучение функционально ориентировано на следующие стратегии: 1) активно-познавательной практической деятельности (Active Learning Methods);

2.) «студентоцентрированного» подхода в практике преподавания той или иной учебной дисциплины (Student Centered Method/Approach).

Отметим, что учебный проект на уровне магистратуры, как практическая реализация проблемной методики, является значимым средством формирования осознанной мотивации изучения иностранного языка. Основными условиями формирования подобной мотивации являются:

1. Объективная связь тематики проекта с научной деятельностью магистранта: тематика проекта должна быть связана с созданием конкретного продукта или решения значимой для обучающегося проблемы, взятой из его реальной практической деятельности.
2. Наличие заинтересованности в выполнении проекта со стороны его участников: важно, чтобы участники проекта были лично заинтересованы в его успешной реализации. Данное условие важно для участников образовательного процесса как уровня магистратуры, так и бакалавриата [10, с. 332].
3. Определение роли преподавателя в выполнении проекта как консультативно-координирующей: переход преподавателя с позиции руководителя в позицию консультанта и координатора, что, в полном соответствии с принципами андрагогики, даёт магистрантам возможность проявления инициативы, самостоятельности, способствует их научному саморазвитию.

Основная цель преподавателя иностранного языка, использующего в своей работе с магистрантами модульно-проблемную методику, заключается в том, чтобы *перенести акцент с приоритета различного вида грамматических упражнений на активную научно-познавательную деятельность, пре-*

бующую для своей реализации владения вполне определёнными языковыми средствами.

Рассмотрим пример общей схемы модульно-проблемной организации курса по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» (направление подготовки по ФГОС – 3+ 38.04.01 Экономика), формируемая компетенция – ОПК-1 «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности».

Структурно модуль учебной деятельности магистранта по вышеуказанному курсу может строиться на выполнении следующих видов заданий и видов учебной деятельности:

1. Вводная лекция по структуре курса, учебной литературе, требованиям, предъявляемым к магистранту, шкале оценок учебной деятельности, входное тестирование по базовому курсу иностранного языка.
2. Выполнение полного смыслового перевода текстов по специальности – количество текстов, их объём и уровень сложности определяются преподавателем с учётом результатов входного тестирования.
3. Составление тематических словарей (Thematic Vocabulary) и списков ключевых слов (Key-Words List) по текстовому материалу.
4. Выполнение функционального сокращённого перевода (ФСП) текста/текстов по специальности. ФСП может быть реализован в форме мини-лекции, выступления на конференции или доклада на семинаре.
5. Выполнение выборочного сокращённого перевода (ВСП) текста/текстов по специальности в форме обзорной аннотации профессионального текста.
6. Пересказ и реферирование текста/текстов по специальности с обязательным использованием матрицы научного пересказа/реферата и структурирующих фраз и словосочетаний (Signal Words).

Рассматриваемый модуль включает в себя выполнение проекта «Использование текстового материала на иностранном языке в научной деятельности магистранта по теме (каждый магистрант указывает свою тематику научного исследования)». Проектная деятельность подразумевает выполнение следующих проблемных задач (Challenge Tasks):

1. Составление списка литературы на иностранном языке по тематике научного исследования.
2. Составление списка цитат (с переводом), которые могут быть включены в текст магистерской работы или статьи по тематике научного исследования.
3. Самостоятельный подбор текстового материала для реализации проекта.
4. Подготовка мини-лекции на русском языке по переведённому текстовому материалу проекта.
5. Подготовка аннотации собственной статьи магистранта на иностранном языке.
6. Подготовка выступления на конференции по тематике научного исследования на иностранном языке в форме презентации (Power Point / Ментальная карта / Ассоциативная карта).

Ещё раз подчеркнём, что в полном соответствии с принципами гибкости, вариативности, избирательности модульного обучения, каждый преподаватель

для каждой конкретной группы или даже отдельного магистранта формирует и конкретизирует содержание модуля/проекта, ориентируясь по параметрам: уровень сложности языкового материала, объём, время выполнения заданий, уровень сложности проекта.

Очевидно, что работа с магистрантами по указанной методике может быть эффективно реализована при наличии соответствующего учебно-методического пособия. В качестве примера пособия, отвечающего требованиям модульно-проектной организации курса, можно привести издание кафедры иностранных языков Новосибирского государственного аграрного университета «English for Students and Postgraduates of Economics» [11]. Данное учебно-методическое пособие предназначено, прежде всего, для магистрантов и аспирантов направлений подготовки в сфере экономики и государственно-муниципального управления, связанных с различными аспектами современной экономической теории, а также теории менеджмента.

Материал основного раздела организован в 12 учебно-тематических блоках. Каждый блок открывается тематически ведущим текстом для изучающего чтения, который сопровождается предтекстовым глоссарием и послетекстовыми заданиями на понимание и обсуждение (Comprehension Check). Помимо заданий на понимание и обсуждение, блоки 7 – 12 включают тренинг по академическому чтению и письменной практике, методическую информацию по данному тренингу на английском языке (Active Reading And Academic Writing Practice). Отметим, что ряд упражнений, входящих в блоки основного раздела, связаны с повторением грамматического материала на базе профессиональной лексики.

Разделами переводческой направленности являются: Translation Theory: Basic Notes and Techniques (Теория перевода: Основные понятия и техники) и English-Russian Glossary of Economic Terms (Англо-русский словарь экономических терминов).

Раздел ELSP Text Bank содержит инструкции по общему алгоритму создания устных презентаций, включает обширный текстовый банк (Text Bank) по самым разным направлениям экономической науки. Подробный справочный материал по компьютерным технологиям подготовки докладов и презентаций можно найти в разделе Text-Processing Sites Guide.

Раздел Making Self-Presentation дает возможность магистрантам и аспирантам подготовиться к беседе о научной и профессиональной деятельности.

Таким образом, разделы пособия позволяют, как преподавателю, так и магистранту конструировать учебные модули, руководствуясь конкретными условиями и задачами учебной деятельности.

Практика преподавания дисциплин, связанных с изучением иностранного языка на уровне магистратуры показала, что применение рассмотренных в статье принципов проблемно-модульного обучения повышает качество научной деятельности магистранта, способствует развитию навыков эффективной профессиональной коммуникации и, как следствие, достаточно успешно решает задачу формирования компетенций, определённых государственным стандартом.

Библиографический список

1. Баранников А.В. *Содержание профессионального образования. Компетентностный подход*. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе *Педагогика*. 2003; 10: 8.
3. Радовель В.А. *Краткий словарь иностранных слов*. Москва: Феникс, 2010.
4. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Москва, 1972.
5. Емельянов Ю.Н. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей *Вопросы психологии*. 1988; 11: 172.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.
7. Васягина Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы *Педагогическое образование в России*. 2012; 2: 9 – 12.
8. Коротких Е.Г. Модуль как составляющая учебно-методического комплекса по иностранному языку для технических и естественнонаучных направлений бакалавриата *Профессиональное образование в современном мире*. 2013; 3 (10): 133 – 140.
9. Бреславец А.П., Белогурова Н.А., Хохлова Т.А. Модульная система в аспекте применения инновационных методов обучения *Профессиональное образование в современном мире*. 2014; 1 (12): 168 – 178.
10. Молокова Н.Ф., Носенко Н.В. Кейс-технологии как фактор развития интереса в обучении английскому языку в вузе *Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях*. 2015; 4: 26328 – 333.
11. *English for Students and Postgraduates of Economics*: учебно-методическое пособие. Новосиб. гос. аграр. ун-т, Экон. фак.; авт.-сост.: Е.Г. Коротких, В.В. Кузьмина, Е.Ю. Сементовская. Новосибирск: ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2017.

References

1. Barannikov A.V. *Soderzhanie professional'nogo obrazovaniya. Kompetentnostnyj podhod*. M.: GU VSh'E, 2002.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme *Pedagogika*. 2003; 10: 8.
3. Radovel' V.A. *Kratkij slovar' inostrannykh slov*. Moskva: Feniks, 2010.
4. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Moskva, 1972.
5. Emel'yanov Yu.N. Gruppovaya psihokorrekcija v podgotovke buduschih uchitelej *Voprosy psihologii*. 1988; 11: 172.
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.
7. Vasyagina N.N. Obuchenie vzroslykh: opyt i perspektivy *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; 2: 9 – 12.
8. Korotkih E.G. Modul' kak sostavlyayushchaya uchebno-metodicheskogo kompleksa po inostrannomu yazyku dlya tehniceskikh i estestvennonauchnykh napravlenij bakalavriata *Professional'noe obrazovanie v sovremenno m mire*. 2013; 3 (10): 133 – 140.
9. Breslavets A.P., Belogurova N.A., Hohlova T.A. Modul'naya sistema v aspekte primeneniya innovacionnykh metodov obucheniya *Professional'noe obrazovanie v sovremenno m mire*. 2014; 1 (12): 168 – 178.
10. Molokova N.F., Nosenko N.V. Kejs-tehnologii kak faktor razvitiya interesa v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze *Razvitie cheloveka v sovremenno m mire: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhduнародnym uchastiem: v 2 chastyah*. 2015; Ch. 26 328 – 333.
11. *English for Students and Postgraduates of Economics*: uchebno-metodicheskoe posobie. Novosib. gos. agrar. un-t, 'Ekon. fak.'; avt.-sost.: E.G. Korotkih, V.V. Kuz'mina, E.Yu. Sementovskaya. Novosibirsk: IC NGAU «Zolotoj kolos», 2017.

Статья поступила в редакцию 28.01.19

УДК 378

Levitskaya L.V., Senior lecturer of Foreign Language Department Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering NSUAE (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: larisa-biryukova2005@yandex.ru

Emelyanovich A.A., Candidate of Economic Sciences FSFEI HE Novosibirsk State Technical University «NSTU» (Novosibirsk, Russia), E-mail: kristimof@yandex.ru

Koval S.V., Student at the department of the Management FSFEI HE Novosibirsk State Technical University «NSTU» (Novosibirsk, Russia), E-mail: svkkoval@yandex.ru

SOCIALLY-HUMANISTIC ASPECTS OF CURRENT TRENDS IN HIGHER EDUCATION. The article considers the preconditions for global changes in higher education, their possible social consequences, which are analyzed not through the pattern of their appearance but through the formation of a value paradigms system and a system of value orientations, which have influence substantively and procedurally for all spheres of human life. Current dynamics of rising of technological effectiveness of economics and totality of the technological effectiveness idea are leading to formation of value-behavioral paradigms in higher education which are oriented to the achievement of just. The meaning of knowledge in its philosophic aspect as genuine idea is changed to particular knowledge. That is an optional representation about things that assumes only economic feasibility or profit in their subjective and short-term understanding.

Key words: higher education, humanistic component of education, post-industrial society; professionalism, technocratic approach to education, digital environment.

Л.В. Левицкая, ст. преп. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет «НГАСУ», г. Новосибирск, E-mail: larisa-biryukova2005@yandex.ru

А.А. Емельянович, канд. экон. наук, доц. ФГБОУ ВО Новосибирский государственный технический университет «НГТУ», г. Новосибирск, E-mail: kristimof@yandex.ru

С.В. Коваль, магистрант 1 года обучения по направлению 38.04.02 Менеджмент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, E-mail: svkkoval@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются предпосылки для глобальных изменений в сфере высшего образования, их возможные социальные последствия, которые анализируются не через закономерность их появления, но с точки зрения формирования системы ценностных парадигм и системы ценностных ориентации, которые содержательно, процессуально и процедурно повлияют на развитие всех областей человеческой деятельности. Сложившаяся динамика повышения технологичности экономики и тотальность самой идеи технологического уклада уже ведут к формированию ценностно-поведенческих парадигм в образовании, ориентированных на достижение исключительно экономических целей и выгоды. Понятие знания в его философском аспекте, как достоверного и истинного представления о чем-либо подменяется частным знанием, то есть узконаправленным представлением о чем-либо, предполагающее исключительно экономическую целесообразность или выгодность причем в субъективном и краткосрочном их понимании.

Ключевые слова: высшее образование, гуманистическая составляющая образования, постиндустриальное общество; профессионализм, технократический подход к образованию, цифровая среда.

Интерес к исследованию проблем развития образования обусловлен социальной значимостью института высшего образования, результаты деятельности которого во многом определяют будущее социально-экономическое развитие страны. Образование должно как минимум отвечать, желательно – опережать, а в идеале – формировать запросы общества к личности, соответствовать ценностям, принятым мировым сообществом. Высшее образование под влиянием быстро меняющейся экономической и социальной среды в последние годы постоянно подвергается реформированию.

Влияние технологического прогресса, рост информационных потоков и глобализации, говорят о фактическом формировании предсказанного Дэниелом Беллом в 50–60-х годах прошлого столетия «постиндустриального общества» [1]. В сфере занятости, в соответствии с предположением Белла, можно констатировать востребованность на рынке класса профессиональных специалистов и техников [2]. У В.А. Цвыка профессионализм определяется «как соответствие знаний, умений, навыков, а также всей ценностной системы человека уровню общественных ожиданий от данной профессии, качеству социальной и профессиональной среды. Профессионализм характеризует личностные и социальные возможности человека, его способность выбирать оптимальные и соответствующие конкретной ситуации способы деятельности, он основан на высокой квалификации, мастерстве личности, а также определяется нравственным целеполаганием трудовой деятельности» [3].

Профессионализм не предусматривает в качестве обязательного условия наличие высшего образования, а предполагает высокую квалификацию и высокое мастерство личности в вопросах, касающихся профессиональной деятельности. Одной из наиболее выраженных тенденций в сфере высшего образования, которая уже отражается, а в недалеком будущем, еще более повлияет на рынок труда, является приоритет инженерно-технических кадров.

В последнем тренде ведущих мировых компаний, являющихся лидерами на рынке труда – Apple, Google, IBM, провозглашен с большим энтузиазмом принятый многими отказ от приоритета высшего образования над «реальными навыками», что уже нашло подтверждение в цифрах: «15% новичков в IBM не имеют высшего образования [4]». Superjob отказался от графы «образование» в вакансиях из-за снижения роли диплома для работодателя, обосновав данное обстоятельство тем, что последних интересует более опыт и профессиональные компетенции будущих сотрудников [5].

С одной стороны, такая тенденция работодателей-лидеров говорит о трансформации подходов к набору кадров: от преобладания формальных крите-

риев при оценке потенциального кандидата к доминированию требований к его профессионализму и компетентности. В определенном смысле происходит разумный возврат к одной из парадигм образования прошлого века, когда высшее образование не было тиражировано, так как его шли осознанно получать люди, нацеленные на карьеру и/или стремящиеся к саморазвитию. Коммерциализация привела к снижению значимости высшего образования в первую очередь для тех, кто его получает. Многие студенты очной формы обучения не понимают ценности самого процесса и ценности документа, подтверждающего наличие образования, оперируя возможностью заработка в профессиях, не требующих подготовки в ВУЗах. Одним из следствий массовости и доступности образовательных услуг стал переход к трехуровневой модели высшего образования, так как на второй уровень – магистратуру, претендует примерно те же 20% потенциальных студентов, которые осознанно шли получать высшее образование вплоть до начала 90-х годов прошлого века. Магистратура призвана формировать компетенции профессионального руководителя или будущего человека науки (при дальнейшем обучении в аспирантуре), что предполагает определенный уровень интеллектуального и личностного развития человека.

Отметим отрицательные последствия описанной тенденции к обязательности требований к образованию. Первое – экономические последствия: упадет спрос на высшее образование как коммерческую услугу, что отразится на финансовом положении ВУЗов (за исключением ВУЗов первого уровня, спрос на получение образования в которых можно рассматривать как неэластичный, а само образование в них характеризующееся как элитарное). Приведет ли данное обстоятельство к повышению качеству подготовки специалистов в высших учебных заведениях? Сомнительно, так как одной из острых проблем современного образования в части подготовки специалистов по так называемому госзаказу (число бюджетных мест): низкий уровень трудоустройства выпускников по профилю получаемого образования, что характерно в первую очередь активно продвигаемого инженерно-технического образования. Это связано как с отсутствием потребности рынка, выражающегося в отсутствии достаточного количества вакансий и в размере зарплат, так и с разочарованием выпускников в выбранном направлении обучения к моменту окончания ВУЗа. Более того, сам выбор является очень часто случайным и обусловлен в первую очередь наличием бюджетных мест, а во вторую – решающим голосом родителей при выборе учебного заведения выпускниками средних образовательных учреждений.

В итоге многие высшие учебные заведения окажутся в полном смысле слова затратными, убыточными, балластом экономики.

Второй отрицательный аспект, вытекающий из актуального тренда у флагманов рынка труда, является то, что снижение экономической и социальной эффективности ВУЗов усугубится искусственным понижением статуса гуманитарной составляющей образования. Последнее обстоятельство выражается, в том числе, через целенаправленное сокращение гуманитарных направлений в технических вузах, к которым относится 38 группа; уменьшение объема так называемых «непрофильных» дисциплин при формировании учебных планов для студентов инженерных специальностей.

В образовании реализуется и успешно продвигается технократический подход, который концентрируется на определении человека в качестве обучаемого, программируемого объекта. При этом осуществляется не саморазвитие личности, а «усвоение им готовых знаний и образцов, не сотворение с помощью преподавателя образа гармоничного мира в себе самом, а формирование интеллекта и деятельностей возможностей человека по определенному образцу [6]».

Описанная тенденция связана с процессами всеобщей глобализации, с усилением информационных технологий, в противовес социальным и интеллектуальным составляющим общественного развития. Понятию интеллекта все больше придается технократический оттенок: в привязке к способности быстро адаптироваться к так называемой «цифровой» среде, участвовать в её развитии и продвижении. Традиционные экономические и социальные институты разрушаются незаметно, по технологии уничтожения, точно описанной Джозефом Овертоном. Общество, неосознанно оказавшись в конфликте ценностей: с одной стороны, современные технологии, расширение контактов и коммуникаций, с другой стороны – снижение роли человека в обществе, появление вполне конкретной финансовой составляющей в понятии «цена человеческой жизни» на фоне официального публичного псевдопревозношения личности.

Еще одной существенной характеристикой времени, влияющей на все общественные институты, является ускорение перемен во всех сферах жизни, порождающее неопределенность будущего и необходимость при этом принимать решения, которые касаются будущих ожиданий. Все перечисленное, требует от высшего образования технологичной помогающей личности адаптироваться к будущему, её социализация и самоактуализация.

Резюмируя вышесказанное, анализируя современные требования к кадрам, уровень общественных ожиданий от каждой профессии сводится в основном к технологическим характеристикам, чему способствует упомянутое выше снижение гуманистической составляющей в образовании. Необходимость этого компонента образования, обеспечивающего взаимосвязь человека и социума, обосновывалась в трудах Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, П.Н. Милокова, В.О. Ключевского, В.П. Вахтерова, В.М. Бехтерева, М.Ф. Коптерева, П.Ф. Лесгафта, А.П. Нечаева, Л.И. Петражицкого.

Проблемам гуманизации и гуманитаризации образования уделялось много внимания в 80-х годах прошлого века в трудах отечественных ученых-философов П.Г. Щедровицкого, Н.С. Розова, Б.С. Гершунского, В.М. Розина, О.В. Долженко, В. Садовникова и других. Ополев, Г.С. Абрамова, Н.Б. Крылова, В.Е. Шукшунув, И.В. Захаров, Л.Е. Душакский, А.Я. Флиер и др. «подвергли высшее образование критике за подготовку узкопрофессиональных, не обладающих гуманитарными знаниями и гуманистическими установками специалистов [7]». Снижение гуманистической составляющей образования ведет к превращению личности в биоробота, который способен лишь исполнять свои функциональные обязанности, не задумываясь о выходящих за зону их интересов вопросах. Такой подход, безусловно, повышает управляемость кадров, но снижает общее развитие, как конкретной личности, так и общества в целом.

Третьим негативным последствием в высшем образовании, которое может повлечь новая тенденция на рынке труда, является кадровая проблема для самой отрасли. В обозримом высшее образование столкнется с острым дефицитом кадров, чему способствует динамика возрастного состава и результатов защит кандидатских и докторских диссертаций в последние годы, а также последствия решений о массовом закрытии ученых советов в региональных вузах [8]. Этому способствуют современные тренды в ценностях социума, единственным критерием успешности в котором осталась финансовая составляющая. Компании, являющиеся флагманами на рынке работодателей, одновременно являются представителями наиболее развивающейся отрасли, характеризующейся одним из высоких уровней доходов сотрудников. Педагогическая деятельность в этом аспекте выглядит малопривлекательной по соотношению материальных и интеллектуальных затрат и будущих дивидендов. Без наличия базовых теоретических знаний и общего интеллектуального уровня, предполагающего широкий кругозор, трудно представить полноценный процесс формирования кадров для высшего образования и научной деятельности. И перед потенциальными сотрудниками встанет вопрос об обоснованности выбора: долгий путь к относительной финансовой независимости и благополучию, либо достаточно короткий и не требующий дополнительных усилий путь к конкретной профессии через краткосрочный образовательный процесс, с дальнейшим погружением в профессию для получения статуса «профессионала» в том контексте, который диктует рынок.

Некоторые рассмотренные изменения в высшем образовании обусловлены реинжинирингом высшего образования в Европе, начавшегося в 1999 году с подписания Болонской декларации. Россия присоединилась к процессу реформирования на Берлинской конференции министров образования 19 сентября 2003 года с целью упрощения верификации отечественного образования и повышения его привлекательности на международном рынке образовательных услуг. Процесс интеграции в Болонский процесс был встречен в профессиональных кругах неоднозначно. При этом на негативные последствия европейских реформ указывали как отечественные, так и зарубежные эксперты.

«В аналитическом докладе «Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и локальные измерения», выполненном под научной редакцией В.И. Байденко, подчеркивался нелинейный и противоречивый характер преобразований, наличие реального негативного опыта... Анализируя уроки Болонских реформ, М. Винтермантель, Д. Кроссиер, К. Таух, Т. Митшель, У. Дортмунд не без оснований отмечают, что заявленные Болонской декларацией цели не достигнуты и необходима соответствующая корректировка болонских реформ. М. Винтермантель полагает, что после начальной фазы, сведенной в основном к гармонизации структуры, университеты должны изменить свои учебные планы так, чтобы они были ориентированы на формирование компетенций и отвечали требованиям изменяющегося рынка труда. Ответственность за «оснащение» выпускников такого рода «капиталом компетенций», по мнению исследователя... должна лежать на самих высших учебных заведениях, на их профессорско-преподавательском составе [9]».

Как говорилось выше, любые изменения несут в себе положительные элементы. Но по совокупности оценивая с применением системного подхода сложившиеся тенденции в высшем образовании в контексте современных ценностных ориентаций общества, можно говорить о необходимости критической оценки возможных последствий для социума. И по итогам этой оценки вспомнить о наличии обратной связи от любого объекта воздействия на попытки его изменения, которые могут нести в себе и разрушительные черты.

Библиографический список

1. Деметрадзе М.Р. Современные социокультурные традиции в США как результат практического применения социологических теорий. *Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения*. 2014; 7 (129). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sotsiokulturnye-traditsii-v-ssha-kak-rezultat-prakticheskogo-primeneniya-sotsiologicheskikh-teoriy-1>
2. Белл Д. *Грядущее постиндустриальное общество*. Available at: <https://www.rulit.me/books/gryadushchee-postindustrialnoe-obshchestvo-vvedenie-read-98479-3.html>
3. Цвык В.А. *Профессионализм (Социально-философский анализ)*. Диссертация ... доктора философских наук. Москва, 2004. Available at: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/professionalizm.html>
4. Окашин Р. Google, Apple и IBM больше не требуют высшего образования при устройстве на работу. Available at: <https://hihtech.plus/2018/08/27/google-apple-i-ibm-bolshe-ne-trebuyut-vysshego-obrazovaniya-pri-ustroistve-na-rabotu>
5. *Superjob решил отказаться от графы «образование» при размещении вакансий*. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/6024581>
6. Куропенко Е.М. Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании. *Вестник ТГПУ*. 2010; 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-gumanisticheskogo-podhoda-v-vysshem-obrazovanii>
7. Найманова Т.П. *Высшее образование как социальная ценность в трансформирующемся обществе: управленческий аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Новосибирск, 2003. Available at: Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vysshee-obrazovanie-kak-sotsialnaya-tsennost-v-transformiruyushchemysya-obshchestve-upravlenec>
8. Левичкая Л.В., Емельянович А.А., Коваль С.В. Инновационные процессы в высшем образовании в рамках парадигмы нового экономического уклада. *Журнал «Кант»*. 2018; 4 (29): 310 – 315.
9. Рабазанов С.И. Формирование гуманистических ценностей у студентов в условиях реформирования системы высшего образования в России. *Педагогические науки*. 2017; 58-6. Available at: <https://novainfo.ru/article/10965>

References

1. Demetradze M.R. Sovremennye sociokulturnye tradicii v SShA kak rezul'tat prakticheskogo primeneniya sociologicheskikh teorii. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istorija. Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2014; 7 (129). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sotsiokulturnye-traditsii-v-ssha-kak-rezultat-prakticheskogo-primeneniya-sotsiologicheskikh-teoriy-1>
2. Bell D. *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo*. Available at: <https://www.rulit.me/books/gryadushchee-postindustrialnoe-obshchestvo-vvedenie-read-98479-3.html>

3. Cvyk V.A. *Professionalizm (Social/no-filosofskij analiz)*. Dissertaciya ... doktora filosofskih nauk. Moskva, 2004. Available at: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/professionalizm.html>
4. Okashin R. *Google, Apple i IBM bol'she ne trebuyut vysshego obrazovaniya pri ustrojstve na rabotu*. Available at: <https://hightech.plus/2018/08/27/google-apple-i-ibm-bolshe-ne-trebuyut-vysshego-obrazovaniya-pri-ustrojstve-na-rabotu>
5. *Superjob reshil otkazat'sya ot grafy "obrazovanie" pri razmeshenii vakansij*. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/6024581>
6. Kurolenko E.M. Nekotorye aspekty gumanisticheskogo podhoda v vysshem obrazovanii. *Vestnik TGPU*. 2010; 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-gumanisticheskogo-podhoda-v-vysshem-obrazovanii>
7. Najmanova T.P. *Vysshee obrazovanie kak social'naya cennost' v transformiruyushchetsya obschestve: upravlencheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2003. Available at: <http://www.disscat.com/content/vysshee-obrazovanie-kak-sotsialnaya-tsennost-v-transformiruyushchetsya-obshchestve-upravlenec>
8. Levickaya L.V., Emel'yanovich A.A., Koval' S.V. Innovacionnye processy v vysshem obrazovanii v ramkah paradigmy novogo `ekonomicheskogo ukлада. *Zhurnal «Kant»*. 2018; 4 (29): 310 – 315.
9. Rabazanov S.I. Formirovanie gumanisticheskikh cennostej u studentov v usloviyah reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii. *Pedagogicheskie nauki*. 2017; 58-6. Available at: <https://novainfo.ru/article/10965>

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 316.47

Litvinova N.Yu., k. PS.n, associate Professor of Vladimir state University. A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, E-mail: Litvinovanu77@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUBJECTIVE PERSONAL WELFARE. The article discusses the psychological factors promoting the subjective well-being of the individual in the conditions of the profession on the example of the activities of the staff of the registry of medical institutions. According to the results of the study, it is possible to attribute to them: life meaningful orientations, personality – regulatory properties. The most effective and, accordingly, subjectively prosperous in their professional activities were the subjects for whom the optimal combinations of life-sense orientations and personality-regulating properties are characteristic. In particular, these were combinations of high levels of expression of a positive attitude towards oneself, to others, to life activity in general, on the one hand, and programming and planning, on the other. The zone of proximal development of such employees may be the disclosure of the reflexive – creative resource of the individual. The results of the study indicated the presence of reliable correlation interrelations between the meaningful life orientations, the personality – regulatory properties and the criteria for the effectiveness of the professional activity of the staff of the registry of medical institutions.

Key words: subjective well-being of a personality, life-sense orientations, personality-regulatory properties, goal-setting, reflection, creativity.

Н.Ю. Литвинова, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: Litvinovanu77@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются психологические факторы содействия субъективному благополучию личности в условиях профессии на примере деятельности сотрудников регистратуры медицинских учреждений. По результатам исследования, к ним представляется возможным отнести: смысложизненные ориентации, личностно-регуляторные свойства. Наиболее эффективными и соответственно субъективно благополучными в профессиональной деятельности оказались испытуемые, для которых характерны оптимальные комбинации смысложизненных ориентаций и личностно – регуляторных свойств. В частности, это были комбинации высоких уровней выраженности позитивного отношения к себе (ЛК-Я), другим (ЛК-Ж), жизнедеятельности (Процесс) в целом, с одной стороны и программирования и планирования с другой. Зоной ближайшего развития таких сотрудников является раскрытие рефлексивно – креативного ресурса личности. Результаты корреляционного исследования указали на наличие достоверных взаимосвязей между смысложизненными ориентациями, личностно – регуляторными свойствами и критериями эффективности профессиональной деятельности сотрудников регистратуры медицинских учреждений, что и подтверждает оптимальность комбинаций смысложизненных ориентаций и личностно – регуляторных свойств личности.

Ключевые слова: субъективное благополучие личности, смысложизненные ориентации, личностно-регуляторные свойства, целеполагание, рефлексия, креативность.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска психологами эффективных практик содействия субъективному благополучию личности.

Целью исследования было выявление психологических факторов содействия субъективному благополучию личности на примере анализа эффективности профессиональной деятельности сотрудников регистратуры медицинских учреждений.

Эмпирическую базу исследования составили сотрудники регистратуры медицинских учреждений г. Владимира: № 1, № 1а, № 2, № 5. Всего n = 60 (женщины), возраст от 21 до 71 года, средний возраст 50 лет. Образование: среднее 26%, среднее специальное (не медицинское) 51%, незаконченное высшее 3%, высшее 17%. Стаж работы на должности регистратора от 2 мес. до 8 лет, общий стаж трудовой деятельности от 6 месяцев до 32 лет.

Мы предположили, что психологическими факторами содействия субъективному благополучию личности являются смысложизненные ориентации, которые в свою очередь активизируют оптимальные уровни выраженности личностно-регуляторных особенностей, обеспечивающих допустимые психоэмоциональные затраты, эффективность в профессиональной деятельности, удовлетворенность жизнедеятельностью (субъективное благополучие личности).

Удовлетворенность личности жизнедеятельностью, её эмоциональная компетентность и комфорт понимаются во взаимосвязи с основными категориями теории поиска смысла: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения [1].

Иначе говоря, это взаимосвязь с ценностно-смысловыми характеристиками личности, такими как духовность; осознание/осмысление целей, выборов, решений; ответственность; позитивные отношения в жизнедеятельности; удовлетворенность процессом жизнедеятельности, прожитой частью жизни, уверенность в собственных силах; степень самореализации в деятельности, указывающая на степень экстерииоризации её задатков и способностей на основе характера (принятие/непринятие экзистенциального смысла бытия) [1].

Человек по природе своей является ответственным перед самим собой за реализацию в собственной жизнедеятельности своей уникальности и неповторимости, что и является ответственностью за выбор цели (экзистенциальной) жизнедеятельности. Способы раскрытия уникальности и неповторимости личности (как способы достижения цели жизнедеятельности) открываются человеку ежедневно через текущие ситуативные задачи. За человеком остается право выбора: двигаться навстречу достижению цели или прочь от неё. Степень реализации в собственной жизнедеятельности своей уникальности и неповторимости в момент здесь и теперь маркирует удовлетворенность личности жизнедеятельностью [1].

Результатом осознания/осмысления выборов, смысложизненных ориентаций личности и его проекция на обновленные способы взаимодействия в жизнедеятельности, является эмоциональная компетентность. Развивается она в результате разрешения внутриличностных конфликтов на основе коррекции закрепленных в онтогенезе негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности) и сопутствующих им состояний, препятствующих самореализации личности. Эмоциональная компетентность проявляет себя не за счет подавления негативных эмоций, а за счет преобразования их энергии в личностно – регуляторные свойства и их направления в русло целенаправленного поведения [1; 2].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, «...личность – это постольку личность, поскольку она как субъект способна выработать способ связи своих потребностей и способностей на основе характера и, более того, поскольку она может удовлетворить собственные потребности своими силами в соответствии со своим характером» [3; 4; 5].

По мнению современных исследователей, переживание удовлетворенности жизнедеятельностью, эмоционального комфорта выступает индикатором степени удовлетворения значимых для личности потребностей, соответствия жизненного пути личности значимым для нее ценностям, убеждениям. Исследователи отмечают такие признаки эмоционального комфорта в жизнедеятель-

ности, как интерес к окружающему миру, способность к установлению близких контактов с окружающими, направленность на общественно полезное дело, духовность, гармоничность [2; 6; 7].

Частным аспектом удовлетворенности жизнедеятельностью выступает удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Каждая деятельность характеризуется критериями эффективности, предъявляемыми объективными обстоятельствами/условиями и субъективными факторами. Результаты деятельности, в которую включена личность так или иначе находятся в определенной степени соответствия/несоответствия с критериями её эффективности.

На основе анализа научно-методической литературы по теме исследования, общения с руководителями медицинских учреждений были установлены субъективные и объективные критерии эффективности профессиональной деятельности регистраторов медицинских учреждений. Отметим, что большинство авторов [8; 9], рассматривающих проблему эффективности профессиональной деятельности считают возможным совмещение объективных и субъективных критериев при оценке эффективности профессиональной деятельности. Среди объективных критериев В.П. Зинченко, А.К. Маркова, В.А. Толочек чаще упоминают качество, надежность, производительность.

По результатам наблюдений, анализа продуктов деятельности медицинских регистраторов (психологический анализ общения регистраторов и пациентов) были отмечены критерии качества, надежности и производительности: коммуникабельность, саморегуляция, эмоциональная лабильность, мотивация, креативность, дисциплинированность, ответственность.

В качестве субъективных, исследователи выделяют удовлетворенность субъекта деятельности, физическую и психическую затратность деятельности, оценку мнения профессионального сообщества, администрации, потребителей труда.

В нашем исследовании к субъективным критериям были отнесены удовлетворенность субъекта деятельности, физическая, психоэмоциональная затратность, а также свойства личности, обеспечивающие достижение социально значимых результатов профессиональной деятельности (личностно-регуляторные).

Свойства личности (личностно-регуляторные), обеспечивающие достижение социально значимых и личностно – значимых результатов в каком либо виде деятельности, а в нашем исследовании профессиональной деятельности, связаны с кругом феноменов, относимых к понятию индивидуального стиля [10; 11].

До сих пор нет единства взглядов исследователей на то, какие проявления индивидуальности человека правомерно называть стилевыми. В зарубежной психологии делается акцент на личностные детерминанты, и стиль описывается через личностные диспозиции в их связи с особенностями поведения, реагирования, протекания познавательных процессов. В отечественной психологии стиль чаще описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности самих различных уровней и специфику деятельности, в которой стиль формируется.

Такое понимание индивидуального стиля восходит к работам В.М. Теплова, а разработка понятий индивидуального стиля деятельности в первую очередь связана с именами Е.А. Климова и В.С. Мерлина.

По мере разработки данной проблематики понятие стиля саморегуляции было предложено О.А. Коноплиным и его сотрудниками для изучения индивидуальных особенностей регуляторных процессов, устойчиво проявляющихся в разнообразных видах и формах деятельности личности.

К индивидуально-типическим или стилевым особенностям саморегуляции вслед за В.И. Моросановой [8] мы относим, во-первых, индивидуальные особенности оснований регуляторных процессов, а именно планирование (выдвижение целей), моделирование условий, программирование действий, оценивание и коррекцию результатов; во-вторых, стилевые особенности, которые характеризуют функционирование целостной системы всех звеньев саморегулирования, являющиеся одновременно субъектно-личностными свойствами (например, самостоятельность, надежность, гибкость).

Физическая и психоэмоциональная затратность проявляется в феномене психологического выгорания, что является феноменом, противоположным по своему содержанию психологической устойчивости или равновесию [12].

Проблема исследования состоит в том, что субъективное благополучие личности обусловлено коэффициентом усилий, направленных на раскрытие собственной уникальности и неповторимости в жизнедеятельности; уровнем выраженности позитивных смысложизненных ориентаций, которые инициируют удовлетворенность личности жизнедеятельностью как в целом, так и её частными аспектами. Если существует удовлетворенность жизнедеятельностью, то в равной степени существуют эмоциональная компетентность и комфорт личности. Результаты деятельности в таком контексте имеют тенденцию к соответствию критериям её эффективности благодаря оптимальным комбинациям и уровням выраженности позитивных смысложизненных ориентаций и личностно – регуляторных свойств личности.

Методы исследования: наблюдение, беседа, метод теста (опросник смысложизненных ориентаций Д.Н. Леонтьева, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, диагностика уровня эмоционального выгорания Н.Е. Водопьяновой), методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ).

Результаты исследования:

Интересным является, факт того, что на фоне общей картины средней выраженности смысложизненных ориентаций и личностно – регуляторных свойств, субъективно благополучными оказались те испытуемые, которые характеризовались хорошими результатами по шкалам ЛК-Я, ЛК-Ж, Процесс т. е. позитивным отношением к себе, другим и к жизни как к творческому процессу.

Средний уровень выраженности общей удовлетворенностью жизнью ниже средней статистической нормы ($n=60$, 107 ± 17) (опросник «Смысложизненные ориентации»).

По эмпирическим площадкам результаты распределились следующим образом: база № 1 – 69%, «№ 1а» – 54%, база № 2 – 65%, база № 5 – 65%.

Личностно-регуляторные свойства испытуемых сформированы на среднем уровне выраженности: «Планирование» $6,7 \pm 2,2$; «Моделирование» $6,0 \pm 1,6$; «Программирование» $6,2 \pm 1,2$; «Оценивание результатов» $6,0 \pm 1,0$; «Гибкость» $5,4 \pm 0,9$; «Самостоятельность» $4,1 \pm 1$.

Очевиден факт дефицита осознанности собственной деятельности и самоанализа личности испытуемого в контексте этой деятельности. Речь идет об анализе потребностей, восприятия, мышления, действий, коррекции поступков в деятельности испытуемых (факторы: «Моделирование», «Гибкость», «Самостоятельность»).

При исследовании эмоционального выгорания выявлены очень высокий и высокий уровни выраженности по факторам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» во всех площадках эмпирического исследования (в клинике № 1 только высокий).

Более субъективно благополучными в ситуации профессиональной деятельности оказались испытуемые эмпирических площадок № 1, 5. Они характеризуются широким спектром позитивных смысложизненных ориентаций, инициирующих адаптивные «сокомбинации» и уровни выраженности личностно-регуляторных свойств. Зоной ближайшего развития испытуемых является развитие рефлексивно – креативного ресурса личности, способствующего расширению сценариев восприятия, мышления, поведения и экономии психоэмоциональных ресурсов.

На базах № 1, 5 индивидуально-стилевые особенности первого порядка (моделирование, программирование, оценка результатов), обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности, сформированы на среднем уровне.

На базах № 1, 5 отмечаются пики показателей «Планирование» и «Программирование» по отношению к показателям «Моделирование» и «Оценка результатов деятельности».

Такая комбинация индивидуально-стилевых особенностей первого порядка сочетается (по результатам исследования) со смысложизненными ориентациями (69%) наполнения жизнедеятельности духовностью, позитивным восприятием (наличие осмысленности, направленности, временной перспективы), ответственностью за происходящие события в жизнедеятельности (осознанность своей жизни, принимаемых решений и воплощений их в реальность), за качество исполняемой деятельности, по причине осмысленности выбора возможности профессиональной самореализации в настоящий момент (восприятие себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о её смысле).

Комбинация доминирующих показателей «Планирование», «Программирование» и вышеописанных смысложизненных ориентаций обеспечивает избегание возможных ошибок (конфликтов с пациентами, непонимания, неудовлетворенности обслуживанием на уровне регистратуры) в профессиональной деятельности через посредство рефлексии значимых условий. Эффект в деятельности обеспечивается за счет «слитности» четкого осмысления профессиональных целей деятельности и проекции этого понимания на уровень действий.

Иными словами, испытуемые эмпирических площадок № 1, 5 четко, практически строго следуют предписаниям правил внутреннего распорядка во взаимодействиях с пациентами (искренне следуя при этом принципам гуманности и человеколюбия). Однако следует отметить, что присутствует определенный дефицит креативных стратегий поведения во взаимодействиях с пациентами (переживание внутренней эмоциональной напряженности, склонность к выгоранию). На что указывает отставание показателей «Моделирование» и «Оценка результатов деятельности». Особенно на базе № 5 отмечено очевидное «отставание» уровня выраженности показателя «Моделирование». Эти факты указывают на присутствие стереотипности восприятия и мышления, скудности спектра в сценариях поведения. Вышеуказанные смысложизненные ориентации испытуемых (духовность, позитивность, осмысленность, ответственность, направленность) нуждаются в дополнении креативностью. Под креативностью здесь понимается раскрытие потенциала понимания и принятия истины другого человека и как следствие расширение возможностей восприятия, мышления, спектра в сценариях поведения (стилевые индивидуальные особенности второго порядка (гибкость, самостоятельность), сформированы на среднем уровне).

Испытуемые эмпирических площадок 1, 5 эффективны в профессиональной деятельности благодаря высокой выраженности позитивных гуманистических смысложизненных ориентаций: в большинстве ситуаций вежливы, толерантны в общении с пациентами, исполнительны, дисциплинированы, ответственны. Од-

нако по причине дефицита креативных стратегий поведения во взаимодействиях с пациентами они эмоционально выгорают через достаточно определенный временной интервал и нуждаются в восстановлении психологических ресурсов (выявлен высокий уровень выраженности по факторам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация»).

Испытуемым эмпирических площадок филиал № 1, № 2 целесообразно работать, прежде всего, в направлении развития эмоциональной компетентности.

На базе № 1а индивидуально-стилевые особенности первого порядка, обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), сформированы на среднем уровне. Доминирует позиция «пика» показателя «Моделирование» по отношению к показателям планирования, моделирования и оценки результатов деятельности.

Такая комбинация индивидуально-стилевых особенностей сочетается с убеждениями в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность при отсутствии осознанной ответственности.

При такой комбинации индивидуально-стилевых особенностей и смысловых ориентаций возможны ошибки в профессиональной деятельности на уровне рефлексии требований к регистратору медицинского учреждения, значимых условий, дефицита креативных стратегий поведения во взаимодействиях с пациентами. Условный компенсирующий эффект обеспечивается за счет «свернутой» рефлексии приспособительных поведенческих стратегий во взаимодействиях с пациентами (метод проб и ошибок).

Иными словами, испытуемые базы № 1а ориентируются при работе с пациентами на одобрительные реакции непосредственных руководителей. Следует отметить, что испытуемые не понимают требований, предъявляемых к ним, действуют в трудных ситуациях взаимодействия с пациентами интуитивно, не осознают и не исправляют ошибок в профессиональной деятельности. Стилевые индивидуальные особенности второго порядка (гибкость, самостоятельность), обеспечивающие качественное улучшение эффективности деятельности, сформированы на низком уровне.

Обращает внимание факт высоких показателей эмоционального истощения и в 100% случаев деперсонализации в профессиональной деятельности испытуемых этой эмпирической площадки.

На базе № 2 индивидуально-стилевые особенности первого порядка, обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), сформированы на среднем уровне. Доминирует позиция «пика» показателя «Планирование» по отношению к показателям моделирования, программирования и оценки результатов деятельности в сочетании с доминированием убеждений испытуемых о значимости целей в будущем, которые придадут жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (отсутствие эффекта присутствия здесь и теперь).

Испытуемые базы № 2 ориентируются при работе с пациентами на исходные, обозначенные руководством задачи. Следует отметить, что испытуемые не понимают, с помощью каких психологических средств могут быть реализованы поставленные задачи, что значит эффективное поведение при взаимодействии с пациентами, а что значит неправильное, некорректное поведение. Стилевые индивидуальные особенности второго порядка (гибкость, самостоятельность), могущие обеспечить качественное улучшение эффективности деятельности, сформированы на среднем уровне.

Деперсонализация в профессиональной деятельности имеет высокий уровень выраженности в 100% случаев.

Результаты корреляционного анализа подтверждают качественный анализ благополучной/неблагополучной деятельности испытуемых.

Выявлены статистически значимые корреляционные взаимосвязи между показателями «Смысловых ориентаций» (опросник СЖО Д.Н. Леонтьева) и личностно-регуляторных свойств личности (опросник ССПМ В.И. Моросановой).

В статистически значимой взаимосвязи находятся: смысловые ориентации («Цель»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «Процесс»: $r = +0,2, n = 60, p \leq 0,1$; «Результат»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; «ЛК-Я»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,01$; «ОЖ»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; личностно-регуляторные свойства личности («Моделирование»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; показатель эффективности деятельности «Коммуникабельность»).

В статистически значимой взаимосвязи находятся: смысловые ориентации («ЛК-Я»: $r = +0,2, n = 60, p \leq 0,1$); личностно-регуляторные свойства личности («Программирование»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «Оценка результатов деятельности»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «Самостоятельность»: $r = -0,3, n = 60, p \leq 0,01$; показатель эффективности деятельности «Креативность»).

Показатель «Рефлексия» находится в статистически значимой взаимосвязи со смысловыми ориентациями («Цель»: $r = +0,2, n = 60, p \leq 0,1$; «ЛК-Я»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; «ЛК-Ж»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «ОЖ»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; «Эмоциональное истощение»: $r = -0,2, n = 60, p \leq 0,1$; «Оценка результатов деятельности»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$).

Показатель «Ответственность» находится в статистически значимой взаимосвязи со смысловыми ориентациями («Цель»: $r = +0,2, n = 60, p \leq 0,1$; «ЛК-Я»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; «ОЖ»: $r = +0,2, n = 60, p \leq 0,1$).

Эти факты подтверждают, что позитивные смысловые ориентации необходимо обогащать развитием рефлексивно – креативного ресурса личности, способствующего расширению сценариев восприятия, мышления, поведения и экономии психоэмоциональных ресурсов.

Относительно показателей эмоционального выгорания (опросник Н.Е. Водопьяновой) выявлены следующие статистически значимые факты: показатель «Эмоциональное истощение» взаимосвязан с показателем «Цель» (СЖО): $r = -0,25, n = 60, p \leq 0,05$; «Редукция личностных достижений» взаимосвязан с показателями смысловых ориентаций («ЛК-жизнь»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «ЛК-Я»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$; «Результат»: $r = +0,4, n = 60, p \leq 0,001$; «Общий уровень удовлетворенности жизнью»: $r = +0,5, n = 60, p \leq 0,001$). Показатель «Деперсонализация» взаимосвязан на уровне статистической значимости с показателем «Эмоциональное истощение»: $r = +0,3, n = 60, p \leq 0,01$.

Таким образом, предположение, что психологическими факторами действия субъективному благополучию личности являются смысловые ориентации, которые в свою очередь активизируют оптимальные уровни выраженности личностно-регуляторных особенностей, обеспечивающих допустимые психоэмоциональные затраты и как следствие эффективность в профессиональной деятельности, удовлетворенность жизнедеятельностью (субъективное благополучие личности) нашло свое подтверждение. Основываясь на результатах исследования, под субъективным благополучием личности мы понимаем удовлетворенность жизнедеятельностью, профессиональной деятельностью, в частности, соответствие результатов деятельности критериям эффективности, сформированность эмоциональной компетентности и комфорта.

Библиографический список

1. Франкл В. *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
2. Литвинова Н.Ю. *Психология совладающего поведения человека в современном мире*. Владимир: ВлГУ, 2015.
3. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избранные психологические труды*. Москва. Воронеж: НПО «Модэк», 1999.
4. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения. *Проблема субъекта в психологической науке*. Ответственный редактор А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. Москва: Академический проект, 2000: 13 – 26.
5. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994; Т. 15; № 1: 3 – 18.
7. Крюкова Т.Л. *Психология совладающего поведения в различные периоды жизни: монография*. Кострома: Издательство КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
8. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический проект, 2005.
9. Якунина Ю.Е. *Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2004.
10. Моросанова В.И. *Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)»*. Москва: Когито-Центр, 2004.
11. Зобков А.В., Турчин А.С. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.
12. Водопьянова Н., Старченкова Е. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.

References

1. Frankl V. *Psichoterapija na praktike*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
2. Litvinova N.Yu. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya cheloveka v sovremennom mire*. Vladimir: VIGU, 2015.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti. Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva. Voronezh: NPO «Mod'ek», 1999.
4. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Rubinshteynovskaya kategoriya sub'ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniya. *Problema sub'ekta v psihologicheskoy nauke*. Otvetstvennyy redaktor A.V. Brushlinskij, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Moskva: Akademicheskij proekt, 2000: 13 – 26.
5. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.

6. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslvanie, preobrazovanie zhiznennykh situatsiy i psihologicheskaya zaschita. *Psihologicheskij zhurnal*. 1994; T. 15; № 1: 3 – 18.
7. Kryukova T.L. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya v razlichnykh periody zhizni*: monografiya. Kostroma: Izdatel'stvo KGUim. N.A. Nekrasova, 2011.
8. Zeer E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2005.
9. Yakunina Yu.E. *Sub'ektivnye kriterii 'effektivnosti professional'noj deyatel'nosti v professiyah tipa «chelovek-chelovek»*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
10. Morosanov V.I. *Oprosnik «Stil' samoregulyatsii povedeniya (SSPM)»*. Moskva: Kogito-Centr, 2004.
11. Zobkov A.V., Turchin A.S. *Samoregulyatsiya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.
12. Vodop'yanova N., Starchenkova E. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 372.881.1

Lysichenkova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint-Petersburg Academy of postgraduate pedagogical Education (Saint-Petersburg, Russia),
E-mail: claire_l@mail.ru

USE OF ART-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses the use of art-pedagogical activities as one of their means of implementing a communicative-activity approach in foreign language lessons. The purpose of the article is to analyze the possibilities offered by the use of art-pedagogical activities for the development of students' skills in various types of speech activity in a foreign language class. This problem is poorly studied and requires further research. The article reveals the essence of the communicative-activity approach, different interpretations of the concept of art-pedagogy, tasks that allow to solve the use of this pedagogical direction, features of the art-pedagogical approach. The author pays great attention to the using art-pedagogical activities in foreign language lessons, proposes an algorithm for the work of students with art pedagogical activities. In conclusion, the possibilities of art-pedagogical activities for the development of students' ability to communicate in a foreign language are revealed.

Key words: art-pedagogy, art-pedagogical activities, communicative-activity approach, types of speech activity.

С.А. Лысиченкова, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург,
E-mail: claire_l@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается использование арт-педагогических практик как одного из средств реализации коммуникативно-деятельностного подхода на уроках иностранного языка. Целью статьи является анализ возможностей, которые открывает использование арт-педагогических практик для развития умений и навыков учащихся в разных видах речевой деятельности на уроках иностранного языка. Данная проблема мало изучена и требует дальнейшего исследования. Статья раскрывает суть коммуникативно-деятельностного подхода, разные интерпретации понятия арт-педагогики, задачи, которые позволяют решать использование данного педагогического направления, особенности арт-педагогического подхода. Большое внимание автор уделяет особенностям использования арт-педагогических практик на уроках иностранного языка, предлагает алгоритм работы учащихся с арт-педагогическими практиками. В заключении раскрываются возможности арт-педагогических практик для развития способности учащихся к речевому общению на иностранном языке.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-педагогические практики, коммуникативно-деятельностный подход, виды речевой деятельности.

С учётом основных изменений в современном образовательном процессе в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения основной задачей современного образования является развитие личности ребёнка. Один из основных подходов, лежащих в основе организации современного учебного процесса – деятельностный. По А.Н. Леонтьеву, человеческая жизнь – это система, сменяющих друг друга деятельности [1].

А.А. Леонтьев [2] сформулировал основные положения деятельностного подхода:

1. Процесс обучения есть всегда обучение *деятельности* – либо предметно-практическим действиям (например, простейшим трудовым действиям, практическому общению на иностранном языке), либо умственным действиям. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути её достижения, помогать ребёнку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

2. Деятельностный подход предполагает открытие перед ребёнком всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный и так или иначе обоснованный *выбор* той или иной возможности, иными словами, установки на *творчество*.

3. Чтобы обеспечить самостоятельную, творческую деятельность каждого ученика, чтобы научить его умственным действиям, надо идти «снаружи», от внешних, практических действий, «внутрь», к действиям внутренним, теоретическим.

В методике преподавания иностранных языков деятельностный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуникативно-деятельностного (личностно-деятельностного) подхода, практическая реализация которого получила развитие в рамках коммуникативного и интенсификационных методов. Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Коммуникативно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Конечной целью обучения в рамках названного подхода является

формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению [3].

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода на уроках иностранного языка может успешно осуществляться с помощью методов и технологий арт-педагогики. В публикациях отечественных авторов, ориентирующихся на понятие «арт-педагогика» (В.Г. Анисимов, О.С. Булатова, М.В. Гузева, М.Л. Князева, Е.А. Медведева, Е.В. Таранова, Н.Ю. Шумакова и др.), сущность артпедагогики, которая в настоящий момент находится в стадии становления, интерпретируется авторами по-разному. В настоящее время в психолого-педагогической теории не сложилось единого мнения о сущности арт-педагогики. Так, авторами первого по данной тематике учебника (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская) в общем виде она понимается как синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих: разработку теории и практики педагогического коррекционно направленного процесса художественно-го развития детей с недостатками развития; формирование основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность [4].

Верховодова Р.А. и Галустов Р.А. трактуют арт-педагогику как направление в педагогической науке, представляющее собой синтез искусства, труда и психолого-педагогического знания, основанного на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося [5]. Арт-педагогику также можно рассматривать как практикоориентированное педагогическое направление, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы использования средств искусства и художественной деятельности для решения таких задач образования, как:

- формирование мотивации к обучению и развитию с учётом индивидуальных особенностей участников образовательного процесса;
- обнаружение ценностно-смыслового аспекта учебного знания и информации и обеспечения его понимания и переживания участниками обучения;
- проектирование и создания ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу, культуру переживаний и ценностные ориентации участников образовательного процесса;
- создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей эмоциональное благополучие участников;
- развитие общекультурной, коммуникативной и личностной компетенций участников обучения [6; 7].

Для нас наиболее актуальным является определение термина «арт-педагогика» как современного практикоориентированного педагогического направления, привлекающего искусство для решения образовательных задач обучения, воспитания, развития [8].

Арт-педагогический подход предполагает широкий спектр методов и технологий развития личности ребёнка и его способности к творческому самовыражению средствами искусства. К особенностям арт-педагогического подхода можно отнести:

- 1) развитие образного восприятия, познание мира через образы;
- 2) создание художественно-творческого продукта как отклика на идею, несущую в себе смыслы; как образное воплощение опыта, лично значимого для ребёнка;
- 3) поиск, разработку, апробацию и внедрение методик, органично интегрирующих средства искусства, образовательные технологии и технологии личностного развития (коммуникативные, мотивационные, направленные на развитие эмоциональной сферы, способности к саморегуляции) [6].

Апробация использования арт-педагогических технологий на уроках иностранного языка осуществляется в 7-9 классах ГБОУ СОШ № 485 с углубленным изучением французского языка Московского района Санкт-Петербурга. Использование арт-педагогических практик на уроках иностранного языка имеет свои особенности. Вся речевая деятельность ведется на иностранном языке. Чтобы деятельность учащихся была успешной, необходим начальный этап, на котором осуществляется повторение лексики по теме работы. Это можно сделать в форме беседы с учащимися, во время которой участники вспоминают основные части речи (существительные, прилагательные, глаголы), которые могут понадобиться им в ходе работы. Вероятно, этот этап может в какой-то степени ограничить творческую фантазию учащихся, но он необходим на начальной и средней ступенях обучения. На старшей ступени обучения чаще всего уже нет необходимости в таком этапе.

Арт-педагогические практики могут использоваться на уроках иностранного языка для развития различных умений и навыков во всех видах речевой деятельности. На подготовительном этапе происходит повторение лексики, которая затем закрепляется и используется на практике в монологической речи учащихся (в описании своей творческой работы). Здесь также отрабатываются стратегии работы с вопросами (диалогическая речь). Когда учащийся слушает рассказ одноклассника о своей творческой работе, он имеет возможность что-то спросить, переспросить, уточнить, дополнить. Развиваются также навыки аудирования, т.к. учащемуся нужно внимательно слушать товарища, чтобы понять, что означает его работа. Перед рассказом о своей работе школьники предварительно смотрят все работы. Учитель предлагает детям по каждой работе сказать, что они видят на данном рисунке, сделать предположения о том, что одноклассник хотел выразить данным рисунком. Затем учащиеся проверяют свои предположения, слушая рассказ автора рисунка. Можно попросить учащихся сделать свои предположения по содержанию рисунков в письменном виде. В ходе подготовки к рассказу о своей работе учащиеся могут пользоваться словарем. У них появляется стимул для того, чтобы узнать новые слова, которые необходимы им, чтобы ясно донести свои мысли до одноклассников. При таком построении учебной деятельности материал, используемый на уроке, становится личностно-значимым для учащихся, поэтому использование арт-педагогических практик способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Также повышению мотивации способствует то, что дети активно работают самостоятельно, проявляют свою фантазию, инициативу, выражают свои мысли, свое видение ситуации, соз-

дают свой образ по заданной ситуации. После представления авторами своих работ происходит их обсуждение, одноклассники проверяют свои предположения, насколько правильно они поняли, что хотели авторы выразить своими работами.

Был проведен опрос учащихся об их отношении к использованию арт-педагогических практик на уроках французского языка. Вот несколько примеров ответов учащихся:

«Мне очень нравится такая работа, и я хочу её продолжить».

«Это помогает мне расслабиться и лучше усвоить материал».

«Эти занятия очень-очень нужны, потому что они помогают преодолевать языковой барьер и усваивать материал. Давайте делать это чаще».

«Такие занятия нужны, чтобы расслабиться и получить хорошие знания, но нужно делать это редко, чтобы прелесть этого занятия сохранилась».

Арт-педагогическая практика «Дружба».

Алгоритм выполнения:

- Подготовительный этап: работа с лексикой по теме работы.

С какими прилагательными у вас ассоциируется слово «дружба»? (верная, долгая, сердечная, искренняя и т. д.) С какими глаголами? (подружиться, встречаться, помогать, делиться, рассчитывать на и т. д.).

● Краткая беседа. Примерные вопросы: Можно ли прожить без друзей? Может ли робот быть настоящим другом? Почему?

- Настройка на дальнейшую работу.

Закройте глаза. Представьте, что вы находитесь на берегу моря. Тепло, дует легкий приятный ветерок. Вам очень хочется искупаться. Вы входите в воду и плывете. Неожиданно накатывает большая волна, подхватывает вас и несет от берега. Вас подбрасывает на гребне волны, и вы видите лодку, из которой двое друзей протягивают вам руки, подхватывают вас и втягивают в лодку. Лодка скользит к берегу. Держась за руки, вы с друзьями выходите на берег и счастливые бежите домой.

- Выполнение работы (работа выполняется цветными карандашами).

После настройки учащиеся выполняют творческую работу, в которой им предлагается отразить качества, которыми обладает настоящий друг.

● Обсуждение работ учащихся. Предположения учащихся по рисункам одноклассников, какие качества дружбы иллюстрируют работы. Представление авторами рисунков своих работ. Проверка предположений учащихся о содержании работ.

- Рефлексия.

Отметки за работы не ставятся, но обязательна словесная оценка работы учащихся. В каждой работе нужно найти что-то хорошее, какую-то «изюминку», за что можно похвалить ученика, даже если работа неудачная. Если ученики не нашли плюсы в каких-то работах, учитель старается сделать это сам.

Итак, использование арт-педагогических практик на уроках иностранного языка дает возможность:

- осознанно повторять и закреплять лексику по теме,
- повторять и закреплять речевые образцы по теме,
- осуществлять все виды речевой деятельности на материале, личностно значимом для каждого учащегося,
- развивать умение выражать свои мысли с использованием самостоятельно созданной зрительной опоры,
- развивать умения слушать собеседника, переспрашивать, уточнять информацию,
- создавать ситуации для свободного общения,
- развития мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
2. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс-минус*. 2001; 1:3 – 6.
3. Шуклин А.Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*: учебник для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.
5. Верховодова Р.А., Галустов Р.А. Зарубежный опыт арт-педагогике как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе. *Научная библиотека открытого доступа «Киберленка»*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-art-pedagogiki-kak-sistema-integrativnogo-primeneniya-elementov-iskusstva-v-obrazovatelnom-protsesse>
6. Сергеева Н.Ю. Содержание понятия «артпедагогика». *Вестник докторантов, аспирантов, студентов*. Чувашский государственный педагогический университет. 2008; 1 (11). Т. 2: 23 – 27.
7. Хашанская М.К. Арт-педагогика как инновационное педагогическое направление *Современные образовательные технологии освоения культурного наследия. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург. 2011: 63 – 65.
8. Булатова О.С. *Арт-педагогический подход в образовании*. Тюменский государственный университет. 2004.

References

1. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznaniye. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
2. Leont'ev A.A. Chto takoye deyatel'nostnyy podhod v obrazovanii? *Nachal'naya shkola: plus-minus*. 2001; 1:3 – 6.
3. Shuklin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Moskva: Filomatis: Omega-L, 2010.
4. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovol'skaya T.A. *Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii*: uchebnik dlya studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
5. Verhovodova R.A., Galustov R.A. Zarubezhnyy opyt art-pedagogiki kak sistema integrativnogo primeneniya `elementov iskusstva v obrazovatel'nom processe. *Nauchnaya biblioteka otkrytogo dostupa «Kiberleninka»*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-art-pedagogiki-kak-sistema-integrativnogo-primeneniya-elementov-iskusstva-v-obrazovatelnom-protsesse>
6. Sergeeva N.Yu. Soderzhanie ponyatiya «artpedagogika». *Vestnik doktorantov, aspirantov, studentov*. Chuvashskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet. 2008; 1 (11). T. 2: 23 – 27.
7. Haschanskaya M.K. Art-pedagogika kak innovacionnoye pedagogicheskoye napravleniye *Sovremennyye obrazovatel'nyye tehnologii osvoiniya kul'turnogo naslediya. Sbornik materialov III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg. 2011: 63 – 65.
8. Bulatova O.S. *Art-pedagogicheskij podhod v obrazovanii*. Tyumenskij gosudarstvennyy universitet. 2004.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 373

*Mongush V.Sh., teacher of the Kyzyl Pedagogical College of the Tuva State University, E-mail: val_mongush@mail.ru**Mongush Sh.S., teacher of the Kyzyl Pedagogical College of the Tuva State University, E-mail: val_mongush@mail.ru**Oorzhak A.B., teacher of the Kyzyl Pedagogical College of the Tuva State University E-mail: val_mongush@mail.ru**Mongush L.K., teacher of the Kyzyl Pedagogical College of the Tuva State University, E-mail: val_mongush@mail.ru*

TEACHING CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE. The article reveals the pedagogical conditions necessary for a diverse and complex spiritual and moral education. The work also considers the formation of the moral education of children through popular traditions. Also in the work reveals the problem of national education, namely the role of folklore in the education and formation of the personality of children of primary school age. In the course of the work, the scientific, educational and educational value of oral folk art was revealed. Thus, the pedagogical conditions of the spiritual and moral education of children of primary school age are reflected in the creation of the necessary conditions and factors affecting the child in order to instill in him the qualities necessary for developing a value relationship, primarily towards his native land and his nature.

Key words: family, spiritual and moral education, popular pedagogy, pedagogical conditions, junior schoolchild.

*В.Ш. Монгуш, преп. Кызылского педагогического колледжа, Тувинский государственный университет, E-mail: val_mongush@mail.ru**Ш.С. Монгуш, преп. Кызылского педагогического колледжа, Тувинский государственный университет, E-mail: val_mongush@mail.ru**А.Б. Ооржак, преп. Кызылского педагогического колледжа, Тувинский государственный университет, E-mail: val_mongush@mail.ru**Л.К. Монгуш, преп. Кызылского педагогического колледжа, Тувинский государственный университет, E-mail: val_mongush@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрываются педагогические условия, необходимые для разностороннего и комплексного духовно-нравственного воспитания. В работе также рассматривается формирование нравственного воспитания детей через народные традиции. Также в работе раскрывается проблема народного воспитания, а именно роль фольклора в деле воспитания и формирования личности детей младшего школьного возраста. В ходе работы было выявлено научно-популярное и воспитательное значение устного народного творчества. Таким образом, педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста находят свое отражение в создании необходимых условий и факторов, воздействующих на ребенка с целью привития ему качеств, необходимых для выработки ценностного отношения, прежде всего, к родному краю и его природе.

Ключевые слова: семья, духовно-нравственное воспитание, народная педагогика, педагогические условия, младший школьник.

В «Примерной основной образовательной программе начального общего образования» (2010 г.) содержится программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. В данном документе утверждается, что целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1].

В соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», современный национальный воспитательный идеал определяется: – в соответствии с национальным приоритетом; – исходя из необходимости сохранения преемственности по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых исторических эпох; – согласно Конституции Российской Федерации; – согласно Закона Российской Федерации «Об образовании» в части общих требований к содержанию образования (ст. 14) и задачам основных образовательных программ (ст. 9, п. 6) [2].

Педагогические условия – это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Система всех условий жизнедеятельности образует среду обитания человека. В ней можно выделить подсистемы биологических, психологических и социальных условий. Условия развития делятся на необходимые и достаточные. Необходимые условия – внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития. Появление каждого новообразования подготовлено своей причиной, своими условиями. Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся (в том числе в воспитании, обучении и социализации) [3, с. 83].

Согласно Н.М. Борытко, под педагогическими условиями понимаются внешние обстоятельства, факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса [4, с. 114].

Исследователи отмечают, что ребёнку именно в начальной школе необходимо прививать такие чувства, как любовь к малой родине. Испытывая глубокие личные переживания от осознания эмоциональной связи со своим родным домом, он, в процессе взросления, сможет развить в себе чувство патриотизма к своей стране. Главная задача педагога – помочь ребёнку развить ценностное отношение ко всему родному.

Важнейшим условием развития чувства привязанности к малой родине является знакомство с культурой своего региона. Посещение музеев, выставок, театров, исторических достопримечательностей формирует у ребёнка привязан-

ность к ним. При этом наглядность имеет большое значение в связи с возрастными особенностями младших школьников, создавая условия для более прочного закрепления учебного и воспитательного материала.

Народная педагогика, являясь итогом коллективной многовековой творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства, порождает свои воспитательные традиции. Отражая общечеловеческие идеи, народная педагогика отражает особенности каждого народа. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «У каждого народа своя система воспитания. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории принадлежит всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройной и хорошо обдуманной. Каждый народ в этом отношении должен питать свои силы» [5, с. 120].

Народные педагоги разных наций и этносов имеют много общего. И в то же время они, выступая жизненными, сохранили в процессе своего развития национально-региональную специфику, отражающую особенности природно-географических, исторических и религиозных факторов, определяющих всю систему ценностей и поведение людей данного этноса. То общее, что объединяет, сближает народные педагогики различных наций и этносов, – инвариативные компоненты. Такими инвариантами являются народный идеал человека, средства обучения и воспитания (фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции и др.); факторы обучения и воспитания (природа, труд, игра и др.); методы, принципы и формы организации обучения и воспитания (общинно-коллективный характер обучения и воспитания, уважение и любовь к детям, пример взрослых и т. д.) [6].

На национальный характер и культуру тувинского народа оказали влияние природно-климатические условия проживания. Человек должен находиться в духовной гармонии с природной и социальной средой. Человек чувствовал себя органической частью природы, обладая высоким чувством соразмерности и целесообразности. Хозяйственное освоение жизненного пространства, несомненно, было связано с освоением духовным, человек почитал и обожествлял природу. Гармоническое сосуществование с природой выработало наряду с физическим совершенствованием развитие внутренних сил, особую мораль северного человека, которую составили терпимость и достоинство как основа духовности, формируя нравственные качества, высокую экологическую культуру, укрепляя волю, характер человека. Следовательно, доминирующими ценностями у тувинцев являются ценность жизни на земле и ценность природы, а также ценность общности – единения людей.

Семья играет главную роль в сознании ребёнка. Родители передают детям нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками, и они ответственны за воспитание детей перед обществом.

Духовно-нравственное воспитание ребёнка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. Развитие духовно-нрав-

ственных чувств начинается у ребёнка с отношений к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением. (Тематика занятий: «Семья, дом», «Послушание и непослушание», «О дружбе и друзьях», «Милосердие, сочувствие», «Трудолюбие», «Скромность», «Храбрость и трусость», «Добрые слова и добрые дела», «Книги – наши друзья»).

У коренных жителей верховий Енисея – тувинцев, испокон веков существовали традиционные средства народной педагогики, используемые для формирования положительных навыков у подрастающего поколения. При этом в воспитательных целях использовались разные жанры устного народного творчества, а также поучительные примеры из житейского опыта, накопленные предками издревле. И они были взаимосвязаны с экологическим воспитанием детей, помогавшим адаптироваться к взаимоотношениям с окружающей живой и неживой природой. В формирующемся их сознании со временем закреплялись народные традиции, направленные на гармоничное отношение с природой, почитание всего, что окружает человека. Тувинцы испокон веков свято верили, что, причиняя ущерб природе, прежде всего, человек причиняет ущерб самому себе. Никогда не рубили деревья без особой необходимости, никогда не добывали мяса и рыбу больше, чем надо. Подобные традиции и обычаи складывались у них веками и прививались с раннего детства по примеру старших [7].

Положительные качества личности можно развивать с помощью детского фольклора или устного народного творчества. Ведь эти произведения бесценны, в них сама жизнь, они поучительны чистотой и непосредственностью. В младшем школьном возрасте знакомство детей с пословицами и поговорками, которые называют жемчужиной народного творчества. Именно пословицы и поговорки рассказывают в ненавязчивой форме о том, что нужно делать порядочному, до-

бром, любящему свою семью, своё отечество человеку, а что недостойно настоящего гражданина.

Тувинский народ проявлял большую любовь и привязанность к детям. Народ считает, что «дети – великое богатство, а скот – мнимое богатство». Бытует мнение, что в многодетной семье жизнь становится полноценнее, каждый привыкает к самостоятельному труду, дисциплине, взаимопомощи, понимает чувство ответственности, долга, быстро приобретает необходимые навыки и умения. Большой заботой каждой семьи было сохранение здоровья ребёнка. «птица гнездо бережет, человек – детей», гласит тувинская пословица. Сделать это в суровых климатических условиях, в обстановке кочевого быта, когда семья в течение круглого года жила в войлочной юрте, было, конечно, трудно. И в этом непростом деле воспитания детей большую художественно-эстетическую роль сыграла фольклор народа.

Тувинский фольклор богат пословицами и поговорками, которые имеют целью привить детям высокие нравственные качества. Одни из них, внушая детям любовь к родному краю, учат их быть честными, трудолюбивыми, смелыми, гуманными и правдивыми, приучают к нормам поведения в семье и обществе. Например, «от работы убежишь – в нужду попадешь, от знаний убежишь – в беду попадешь», «дай приют старому, вытри слезу малому», «в паводок нет рыбы, в пословице – лжи», «мать моя – земля родная, мачеха – земля чужая», «растение любит весну, народ любит правду» [8].

Таким образом, духовно-нравственное воспитание, как базовая основа современного образования детей, ориентирует на усвоение и принятие обучающимися базовых национальных ценностей, которые пронизывают все учебное содержание, весь школьный уклад жизни, всю деятельность школьника как человека, личности, гражданина.

Библиографический список

1. *Примерная основная образовательная программа начального общего образования*. Available at:
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Available at:
3. *Педагогика*. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998.
4. Вятлев Д.Н. К вопросу о реализации педагогических условий формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2014; Т. 20; 1: 171 – 174.
5. Ушинский К.Д. *Проблемы педагогики*. Москва: Издательство УРАО, 2002.
6. Иванова А.В., Иванова А.П. Роль этнокультурных ценностей в духовно-нравственном воспитании детей. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012; № 2: 104 – 107.
7. Доржу М.Д. Экологическое воспитание в традиционной народной педагогике тувинцев. *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2017; 4 (35): 20 – 25.
8. Мунзук Т.Т. Художественно-эстетическая роль фольклора в народном воспитании тувинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.

References

1. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Available at:
2. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at:
3. *Pedagogika*. Pod redakciej P.I. Pidkasisitogo. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998.
4. Vyatlev D.N. K voprosu o realizacii pedagogicheskikh uslovij formirovaniya patriotizma u yunoshej v ob'edineniyah sportivnoj napravlenosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2014; T. 20; 1: 171 – 174.
5. Ushinskij K.D. *Problemy pedagogiki*. Moskva: Izdatel'stvo URAO, 2002.
6. Ivanova A.V., Ivanova A.P. Rol' 'etnokul'turnyh cennostej v duhovno-nravstvennom vospitanii detej. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2012; № 2: 104 – 107.
7. Dorzhu M.D. 'Ekologicheskoe vospitanie v tradicijnoj narodnoj pedagogike tvincev. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2017; 4 (35): 20 – 25.
8. Munzuk T.T. Hudozhestvenno-esteticheskaya rol' fol'klora v narodnom vospitanii tvincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.

Статья поступила в редакцию 29.01.19

УДК-155.2: 656.61

Muraviev G.V., cand. of sciences (Pedagogy), researcher State Maritime University, Admiral Ushakov, Novorossiysk, E-mail: rehkyb96@yandex.ru

COMPLEX SUPPORT OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS OF THE MARITIME. In modern conditions, the requirements for the training of specialists in maritime transport have increased significantly. The most important factor in solving this problem is recognized as the improvement of vocational training focused on the formation of a high level of professional orientation among cadets of marine higher educational institutions implemented in subsequent professional activities.

The article on the basis of the conducted scientific study outlines the main provisions of the comprehensive support of the formation of the professional orientation of cadets of the marine university, including the development of essential provisions, the construction of a specific model and the definition of a set of pedagogical conditions.

Key words: professional orientation, comprehensive support, educational process, student, model, pedagogical conditions, formation.

Г.В. Муравьев, канд. пед. наук, научный работник Государственный морской университет им. Адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: rehkyb96@yandex.ru

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ МОРСКОГО ВУЗА

В современных условиях существенно возросли требования к профессиональной подготовке специалистов морского транспорта. Важнейшим фактором в решении данной проблемы признается совершенствование профессиональной подготовки, целенаправленной на формирование у курсантов морских вузов высокого уровня профессиональной направленности, реализуемой в последующей профессиональной деятельности.

В статье на основе проведенного научного исследования изложены основные положения комплексного сопровождения формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза, включающие разработку сущностных положений, конструирование конкретной модели и определение совокупности педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная направленность, комплексное сопровождение, образовательный процесс, курсант, модель, педагогические условия, формирование.

Современный этап реформирования высшего образования проходит под влиянием запросов мирового и отечественного рынка труда. На первый план выдвигается задача обеспечения высокого качества подготовки компетентных специалистов, их ориентация на эффективную профессиональную деятельность [1].

Актуальность темы исследования определена следующими факторами:

- повышением требований к профессиональной подготовке современных морских специалистов со стороны Международной морской организации (ИМО), что отражено в Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несения вахты;
- возросшим и принципиальным отношением судовладельческих компаний к уровню профессиональной подготовки кандидатов на вакантные должности командного состава транспортных судов;
- тревожным уровнем аварийности на российских судах морского транспорта.

Приведённые выше факторы свидетельствуют о необходимости изучить и усовершенствовать процесс формирования профессиональной направленности (далее – ПН) у курсантов морских вузов, усилить качество компетентности выпускников морских вузов, мотивировать их желание остаться в профессии и стремиться к профессиональному росту.

Исследование специфики ПН различных категорий специалистов осуществлено в работах, касающихся психологической готовности к профессиональной деятельности (С.А. Данченко) [2], формирования профессиональной компетенции как условия ПН курсантов (Ю.С. Котова) [3], развития готовности к лидерской деятельности морских специалистов (О.В. Фомичева) [4], программного сопровождения формирования профессионально-этических качеств личности (Н.С. Шумилина) [5] и др.

Процесс формирования ПН курсантов морского вуза в современных условиях затруднен изменением акцентов в мировоззрении современной молодежи снижением их уровня мотивации к освоению морской профессии потребительским отношением к жизни в молодежной среде. Поэтому неудивительно, что в ходе констатирующего этапа эксперимента уровень ПН курсантов не достигает 60%. Оценка уровня ПН курсантов указывает на фрагментарный характер учебной и воспитательной деятельности, организуемой профессорско-преподавательским составом по развитию у курсантов стремления к освоению морской профессии и расширению мотивационной сферы для продолжения профессионального совершенствования после окончания обучения в вузе.

С учетом возросших требований к ПН курсантов морского вуза, низким уровнем учёта специфики запросов и потребностей современной молодежи при организации сопровождения их учебной деятельности, отсутствием научно-методического инструментария сопровождения формирования ПН, необходимостью реализации комплекса педагогических средств сопровождения формирования ПН курсантов, недостаточным обоснованием содержания и технологии обеспечения процесса формирования ПН на всех этапах обучения, возникла необходимость обосновать комплексное сопровождение формирования ПН курсантов во время обучения в морском вузе.

Цель исследования заключалась в том, чтобы определить и теоретически обосновать содержание технологии и условия комплексного сопровождения формирования ПН курсантов морского вуза.

В ходе исследования нами обоснованы и раскрыты следующие компоненты:

1. Понятие и содержательные смыслы комплексного сопровождения формирования ПН курсантов в условиях морского вуза.
2. Модель комплексного сопровождения формирования ПН курсантов в условиях морского вуза.
3. Педагогические условия реализации комплексного сопровождения формирования ПН курсантов в условиях морского вуза.

Проведенный анализ понятия «профессиональная направленность» позволил нам определить её основные характеристики, а также уточнить данную дефиницию, профессиональная направленность курсанта морского вуза – это система устойчивых свойств учащегося как настоящего субъекта профессиональной деятельности, определяющая его психологический склад, обеспечивающая его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) учебно-профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения и профессионального развития [6].

Комплексное сопровождение рассматривается нами как целенаправленная социально-педагогическая система, предусматривающая систематическое отслеживание динамики развития и формирования ПН курсанта в процессе обучения в морском вузе, обеспечивающая развитие личности курсанта морского вуза как доминирующего фактора формирования ПН.

По структуре комплексное сопровождение включает:

- содержательно-технологический компоненты как виды сопровождения – диагностика, программное обеспечение, технологическое обеспечение;
- компонент педагогических условий, выступающий во взаимосвязи и единстве (среда, преподаватели, мотивация и др.);
- компонент результата – сформированность у курсанта комплекса качеств и соответствующих компетенций (знаниевый, мотивационный, деятельностный показатели).

Разработанная нами модель комплексного сопровождения формирования ПН курсантов морского вуза состоит из взаимосвязанных блоков: целевого, научно-методологического, содержательно-технологического, процессуально-деятельностного и результативного, и позволяет активизировать личностный потенциал курсантов в формировании ПН.

Предложенная модель основана на взаимодействии преподавателя и курсантов, и характеризуется следующими свойствами: целостностью (предполагает согласованное взаимодействие всех обозначенных компонентов); структурностью (содержит конкретную структуру); уровневостью (уровневая иерархия обеспечивает переход курсантов на более высокий уровень развития ПН); открытостью (включает множества связей и отношений со средой); динамичностью (означает постоянное развитие модели, её обогащение и изменение содержания в соответствии с социальным заказом и внутренними потребностями курсантов-моряков).

Применение разработанной модели потребовало описание и обоснование условий при проектировании которых выполнялись следующие требования:

- содержание и структура комплексного сопровождения предусматривает конкретные управленческие поэтапные действия по проектированию целевой программы и выявлению условий организации формирования ПН курсантов морского вуза;
- комплексное сопровождение формирования ПН курсантов морского вуза является составной частью общей психолого-педагогической технологии формирования профессионализма будущих специалистов морского транспорта.
- алгоритм реализации комплексного сопровождения включает соблюдение определенных этапов, которые имеют свои установленные задачи и конкретное содержание (диагностика, проектирование содержания, условий и технологий и др.).

К педагогическим условиям реализации модели в нашем исследовании отнесены:

- создание информационно-образовательной среды;
- развитие интереса у курсантов к профессиональной деятельности как ключевого фактора формирования их ПН;
- мотивация и стимулирование учебно-познавательной деятельности курсантов к овладению целевой программой и формированию высокого уровня ПН;
- совершенствование педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава в ходе реализации педагогической технологии сопровождения;
- активизация и совершенствование самовоспитания курсанта-моряка с целью повышения личностного уровня ПН [6].

На первом этапе эксперимента выполнен анализ начального уровня сформированности ПН курсантов морского вуза; обоснована педагогическая технология и отдельные компоненты комплексного сопровождения формирования ПН; произведен анализ и интерпретация полученных результатов.

Эксперимент показал, что важным компонентом комплексного сопровождения формирования ПН курсантов-моряков является разработка и реализация целевой программы «Направленность и профессионализм».

Цель данной программы – обогащение и расширение когнитивно-знаниевого компонента, необходимых навыков, умений, компетенций как основы формирования высокого уровня ПН курсантов морского вуза.

При разработке целевой программы определены следующие задачи:

1. Вооружение курсантов необходимыми знаниями, навыками, умениями и компетенциями профессионально значимой деятельности.
2. Развитие профессиональных и творческих способностей курсантов.
3. Выработка профессиональных качеств, необходимых для последующей профессиональной деятельности.
4. Содействие курсантам морского вуза в изучении тематики модулей целевой программы.

Авторская целевая программа «Направленность и профессионализм» состоит из нескольких взаимосвязанных структурно-содержательных модулей:

1. Установочный модуль (установки на изучение целевой программы, формирования высокого уровня профессиональной направленности).
2. Теоретический модуль (изучение теории общей и профессиональной направленности личности).

3. Профессиональный модуль (изучение особенностей деятельности специалистов морского транспорта, сущности профессиональной карьеры, специфики профессионального роста).

4. Модуль самовоспитания и саморазвития курсантов (установки на самовоспитание и дальнейшее развитие профессионального потенциала, готовности к профессиональному росту).

5. Культурно-досуговый модуль (сопровождение формирования профессиональной направленности во внеучебное время).

В исследовании нами изложены и обоснованы педагогические условия комплексного сопровождения формирования профессиональной направленности касающиеся создания информационно-образовательной среды вуза, совершенствования педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, стимулирования и мотивации учебной деятельности курсантов.

Важным составляющим комплексного сопровождения формирования ПН курсантов являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментальный измерения результатов деятельности.

На основе трудов отечественных ученых и исследователей [7, 8], а также полученных собственных результатов, нами определены следующие критерии ПН:

- когнитивно-знаниевый – применяется для определения степени уяснения и понимания сущности ПН, структуры, содержания и системности знаний курсантов, относящихся к сфере профессионализма и ПН, потребности и желания самостоятельного овладения знаниями о направленности;

- мотивационно-потребностный – позволяет определить уровень интереса к проблеме ПН, сформированность потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, наличие профессиональной позиции и способность её аргументировать;

- деятельностно-поведенческий – используется для определения степени активности к учебной деятельности, готовности к деятельности, развивающей ПН, способности курсанта руководствоваться на практике сформированными ценностными ориентациями и профессиональной позицией.

На формирующем эксперименте установлены положительные качественные изменения. Оценка сформированности ПН курсантов по всем блокам авторской анкеты: знаний и представлений о морской профессии и ПН, интереса к изучению истории морской профессии и особенностей формирования ПН, умения респондентов рефлексировать полученные знания по программам фор-

мирования ПН, реализуемых в морском вузе показала максимальный результат. Курсанты стали увереннее в себе, своих возможностях и в правильном выборе профессии, с которой они хотели бы связать свое будущее, у них выявлена учебно-профессиональная мотивация, в структуре которой ведущее место занимают устойчивые социально-значимые мотивы, ориентированные на перспективу освоения профессии. У части курсантов еще осталась неярко выраженная мотивация, однако, их гораздо меньше чем в контрольных группах. Структура мотивационной сферы большинством респондентов (70%–80%) выбрана в следующем составе: следование традициям, профессиональные связи, творческий подход, помощь людям, служение отечеству.

Итог исследования сводится к следующему:

- разработана и внедрена в практику целевая программа комплексного сопровождения формирования ПН курсантов в условиях морского вуза;
- определены возможности и перспективы практического использования материалов исследования (программы, диагностические методики, практический алгоритм и др.) в широкой практике морских вузов;
- перспективы практического использования принципов системности, позитивно-ресурсной диагностики, положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона, позитивной перспективы профессиональной состоятельности доказана их результативность в организации процесса обучения будущих специалистов морских профессий;
- создана модель комплексного сопровождения формирования ПН курсантов морского вуза, основанная на взаимодействии преподавателя и курсантов;
- представлены практические рекомендации по совершенствованию программного сопровождения и диагностической поддержки процесса формирования ПН курсантов.

Теоретическое исследование и эксперимент по апробации модели показали, что комплексное сопровождение формирования ПН курсантов в условиях морского вуза – это процесс взаимодействия участников образовательного процесса, который способствует получению положительной и устойчивой динамики отношения курсантов к учебной, служебной и другим видам деятельности, находит свое выражение в достижении определенного уровня знаний, умений, компетенций, профессионально важных качеств, стремления к самообразованию и саморазвитию, развития мотивов профессиональной деятельности и построения карьеры в выбранной морской профессии.

Библиографический список

1. Концепция опыт модернизации путь российского слов образования. ... Available at: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
2. Данченко С.А. Профессиональная путь направленность опыт моряков. Владивосток: Морской путь государственный слов университет путь им. адм. Г.И. Невельского, 2004.
3. Котова Ю.С. Формирование опыт профессиональных опыт компетенций слов у курсантов слов морского опыт вуза средствами вуза иностранный путь языка. вуза..... *Вестник слов Майкопского путь технологического слов университета*. 2016; 1: 54 – 59.
4. Фомичева О.В. Формирование профессиональной готовности будущих офицеров запаса к лидерской деятельности в гражданском морском вузе. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
5. Шумилина Н.С. Программа формирования профессионально-этической направленности личности студента вузов. *Вестник ЮУрГУ*. 2012; 4: 121 – 123.
6. Муравьев Г.В. Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.
7. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых. *Человек и образование*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
8. Томили А.Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.

References

1. *Koncepciya opyt modernizacii put' rossijskogo slov obrazovaniya*. ... Available at: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
2. Danchenko S.A. *Professional'naya put' napravlennost' opyt moryakov*. Vladivostok: Morskoy put' gosudarstvennyj slov universitet put' im. adm. G.I. Nevel'skogo, 2004.
3. Kotova Yu.S. Formirovanie opyt professional'nyh opyt kompetencij slov u kursantov slov morskogo opyt vuza sredstvami vuza inostrannogo put' yazyka. vuza..... *Vestnik slov Majkopskogo put' tehnologicheskogo slov universiteta*. 2016; 1: 54 – 59.
4. Fomicheva O.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschih oficerov zapasa k liderской deyatelnosti v grazhdanskom morskome vuze. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2013.
5. Shumilina N.S. Programma formirovaniya professional'no-`eticheskoy napravlennosti lichnosti studenta vuzov. *Vestnik YuUrGU*. 2012; 4: 121 – 123.
6. Murav'ev G.V. Kompleksnoe soprovozhdenie formirovaniya professional'noj napravlennosti kursantov v usloviyah morskogo vuza. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2018.
7. Maron A.E., Monahova L.Yu. Strukturno-soderzhatel'naya model' programmno-tehnologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya vzroslykh. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 1 (42): 34 – 37.
8. Tomilin A.N. *Voенно-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatel'ya*: monografiya. Novorossiysk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 378

Myshlyayeva O.B., candidate of philosophical Sciences, Professor, head. Department of fine arts and folk art culture of Gzhel state University, Moscow region, the village of "electric Insulator", E-mail: mischlyayeva-ob@art-gzhel.ru

ACTUAL PROBLEMS OF COLOR TRAINING OF ARTISTS AND DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF COLOR AND THE ENVIRONMENT ORGANIZATION. The article deals with the actual problems of training future specialists in the field of design, their orientation in color culture, as well as the assimilation of a number of fundamental concepts, such as shape, color, color-tonal relationships and others. Art and graphic disciplines (drawing, painting, propaedeutics, composition) occupy a Central place in the structure of design and artistic training, having a significant impact on the formation of professional thinking of the future designer. The author concludes that the training of the future designer or artist in the mastery of color should be focused on the study of methods of professional activity and thinking, and not just devoted to the "training" of technical skills.

Key words: *svetovalnica, coloring, color comfort.*

О.Б. Мышляева, канд. филос. наук, проф., зав. каф. изобразительного искусства и народной художественной культуры, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, посёлок «Электроизолитор», E-mail: mischlyaeva-ob@art-gzhel.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОЛОРИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ И ДИЗАЙНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ОБЛАСТИ ЦВЕТОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДЫ

В статье рассмотрены актуальные проблемы подготовки будущих специалистов в области дизайна, ориентации их в цветовой культуре, а также усвоении ряда фундаментальных понятий, таких, как форма, колорит, цвето-тональные отношения и другие. Художественно-графические дисциплины (рисунок, живопись, пропедевтика, композиция) занимают центральное место в структуре дизайнерской и художественной подготовки, оказывая существенное влияние на формирование профессионального мышления будущего дизайнера. Автор делает вывод о том, что обучение будущего дизайнера или художника мастерству владения цветом должно быть ориентировано на изучение методов профессиональной деятельности и мышления, а не просто посвящено «тренингу» технических навыков.

Ключевые слова: цветодидактика, колористика, цветовой комфорт.

Обращаясь к специфике колористической подготовки специалистов различных художественных специальностей, отметим следующее. Прежде всего, полноценное освоение этого вида деятельности возможно только через раскрытие их отдельных сторон при изучении учебных дисциплин, способствующих наиболее адекватному и эффективному отражению профессионального содержания (но только при условии подчинения этих отдельных дисциплин единой цели, то есть при системном подходе к обучению). Художественно-графические дисциплины (рисунок, живопись, пропедевтика, композиция) занимают центральное место в структуре дизайнерской и художественной подготовки, оказывая существенное влияние на формирование профессионального мышления будущего дизайнера [1 – 3].

Учебные дисциплины художественно-графического цикла выступают в качестве проекции профессиональной дизайнерской и художественной деятельности. В области колористики и графики это, прежде всего, деятельность, связанная с оперированием цветовыми и графическими образами в рамках структуры композиции, направленная на решение профессионально значимых задач.

Поэтому целесообразно рассмотреть некоторые аспекты в обучении цвету, прежде всего, на примере подготовки дизайнеров и художников-живописцев.

Центральной категорией мышления дизайнера выступает категория пространства. Вся деятельность дизайнера направлена на освоение макространства, установление связей в системе «человек – пространство».

Деятельность художника связана с творческим процессом, ориентированным на раскрытие своего внутреннего «Я», результаты которого предлагаются публике для осмысления. Следовательно, творчество художника направлено в первую очередь на развитие самого художника, его чувств в цветографических или пластических образах.

В результате возникает другая система взаимосвязи – «человек и его «внутренний мир», выраженная посредством воображаемого пространства.

В настоящее время реальная практика обучения живописи будущих дизайнеров в большинстве отечественных школ приводит к тому, что они владеют цветом только как изобразительным средством, так как больше изучаются его живописные свойства, чем формообразующие. Причиной служит спонтанная ориентация программ по живописи большинства дизайнерских специальностей на принципы натурального академического рисунка.

Применение цвета в конкретных условиях – сложный интеллектуальный и одновременно творческий процесс, в ряде случаев, требующий отступления от правил. Поэтому обучение будущего специалиста мастерству владения цветом, традиционно происходящее на занятиях по живописи, не может быть сведено к ряду теоретических постулатов и тем более заучиванию готовых «рецептов» по применению цветов.

В этом случае требуется особая организация обучения профессиональной деятельности, при которой происходит становление творческих способностей студентов. Важным условием развития учащихся в данном направлении является такое формирование учебного материала, при котором осуществляется движение от ученика к объекту, а не от объекта к ученику. В таком случае обучение направлено не на логику создания объекта, а основывается на логике становления самой деятельности.

Таким образом, цвет является не только «уделом» дизайнеров и художников. Цвет требует к себе внимания ученых и отставание системы высшего дизайнерского и архитектурно-художественного образования от тех актуальных исследований, которые ведутся в области цвета в международной практике различными учеными, приводит к профессиональной ограниченности и ущербности будущих специалистов, к непониманию ими важности тех проблем, которые грамотно должны решаться в колористическом пространстве современного общества.

В настоящий период дисциплина «живопись» в дизайнерской и художественной подготовке является основным предметом, в рамках которого изучаются теоретические понятия в области цвета и цветовой композиции, входящие в арсенал необходимых профессиональных знаний будущего специалиста. Основу обучения составляют практические цветовые интерпретации на плоскости и ма-

жете, выполнение которых направлено на решение профессионально значимых задач. Таким образом, работа над цветовой композицией является стержневым моментом учебной деятельности студентов. [4]

Построение цветовой композиции идет на основе ряда фундаментальных понятий, таких как «форма», «колорит», «нюанс», «тепло-холодные отношения», «цвето-тональные отношения» и др. Все эти понятия имеют обобщенный, абстрактный характер и составляют базис профессионального взгляда на мир. Цветовая композиция всегда выступает как определенная совокупность тех или иных групп профессиональных понятий и потому становится их образным выражением, служит «идеальным» (существующим в мозгу человека) выражением их содержания. Поэтому выполнение цветowych композиций является центральным моментом современной цветодидактики. По наличию в них качеств, соответствующих выработанным профессиональным параметрам, можно судить об уровне знаний студентов. И здесь важным моментом становится то, какие критерии берутся за основу, специфику какой деятельности они отражают.

При внимательном изучении учебных программ и содержания отдельных заданий по живописи для студентов-дизайнеров и художников можно увидеть, что в их основу положены критерии живописного плана. Кроме того, сама методика обучения построена так, что стимулирует развитие именно художественного, а не дизайнерского мышления.

Например, если дизайнер дело имеет с формой, то художник – с *условным* пространством, поэтому в поле их изучения попадают качественно разные свойства цвета. Для дизайнера это, в первую очередь, формообразующие и психофизиологические свойства цвета, для художника – его живописные свойства, наиболее тонко проявляющиеся в условиях воздушной перспективы.

Программа начального этапа профессионального обучения и пленэра строится по классическим, традиционным для художественной школы темам – натюрморт, пейзаж, экстерьер – базирующихся на объемно-пространственной моделировке формы. Соответственно к студентам предъявляются требования живописного плана, в то время как уровень подготовленности студентов достаточно низок (вследствие отсутствия у них к моменту обучения необходимых технических навыков и профессиональных знаний в области цветовой теории).

При объяснении заданий основной упор педагогами делается на демонстрацию образов, рассказ и самостоятельную работу учащегося. При этом педагог объясняет только последовательность ведения работы, то есть процесс работы с объектом, но не раскрывает специфики специализированного (дизайнерского) мышления и не обучает учащихся методам интеллектуальной деятельности. В результате обучающая функция преподавателя сводится к контролирующей. В тоже время вся основная информация, особенно связанная с содержанием профессиональных понятий, передается педагогом в основном вербально. То есть получается, что студент методом «проб и ошибок» должен сам дойти до содержания изучаемых понятий при непосредственной работе над цветовой композицией. Но путь к этому содержанию (т. е. ход мышления, мыслительные операции) остается ему неизвестным. Некоторые педагоги находят в глубоко заблуждении, рассматривая метод «проб и ошибок» как достоинство, а не недостаток их преподавательской практики.

В ряде психологических исследований (П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, Н.Н. Нечаев и др.) было доказано, что на начальных этапах обучения в вузе, когда изучение специальных понятий совпадает с периодом профессионализации мышления, *вербальный* путь передачи знаний (даже подкрепленной соответствующей визуальной информацией) не способствует формированию профессиональных структур. То есть здесь, как и в других учебных дисциплинах, существует временной разрыв между педагогом и студентом. Педагог акцентирует внимание студентов на схеме работы, последовательности выполнения этапов, но при этом не раскрывает содержания основополагающих понятий, либо делает это в вербальной форме. Поэтому, когда студент приступает к выполнению задания, он:

- 1) не может по памяти воспроизвести всю схему работы;
- 2) сталкивается с тем, что не знает, «что» он должен увидеть в натуре и «как» это надо изобразить ни в образном, ни в понятийном плане. В результате

студент начинает идти по пути срисовывания, по пути поиска чисто внешнего сходства с натурой;

3) плюс ко всему он скован технически, не владеет достаточным запасом технических приемов и нужным уровнем автоматизма технических навыков [5].

Студент оказывается не в состоянии решить все задачи, которые стоят перед ним, идет по пути копирования внешних признаков природы, в результате у него образуются «провалы» в освоении профессиональных понятий.

В некоторые творческие вузы страны (такие, как Академии художеств им. Репина, им. Сурикова, МГХПА им. С.Г. Строганова и т. п.) принимают абитуриентов, уже имеющих фундаментальную техническую подготовку. Казалось бы, процесс обучения облегчается тем, что не надо учить техническим навыкам и можно решать профессиональные задачи сразу на более высоком уровне. Однако если посмотреть экспозиции учебных, живописных или графических работ студентов 1–5-х курсов, то даже неискушенному зрителю видно, что технический уровень практически не изменяется. В данном случае получается, что дисциплины художественно-графического цикла работают «вхолостую», не оказывая значимого влияния на становление профессиональной деятельности. Отсюда можно сделать вывод, что отсутствие или наличие технических навыков (например, живописного плана) не являются причиной, тормозящей процесс обучения.

В таких вузах, где принимают технически подготовленных студентов, актуализируется проблема «подражания» манере художника-педагога. Эмпиризм педагога – явление широко развитое, поскольку до сих пор нигде не ведется подготовка преподавателей для высшей школы. Там, где осуществляется подготовка педагогов для средней школы – не хватает художественной подготовки данных специалистов, где готовят профессионалов архитекторов, художников, дизайнеров, отсутствует педагогическая подготовка.

В вузе работают выпускники разных специальностей, но на сегодняшний день, повторим, нет специальной подготовки педагогов для высшей школы и нет учебных пособий для этой категории педагогов. Те учебные пособия, которые существуют, дублированы с педагогики средней школы.

Преимуществом предметов изобразительного цикла по сравнению с другими учебными дисциплинами является то, что здесь в учебной работе трудно скрыть отсутствие профессиональных знаний. Однако «технизм» некоторых учащихся (способность к внешней моделировке формы) и малое количество времени, отводимое на изучение курса колористики, часто не позволяют педагогу выявить причины недостатков учащихся и помочь ему в их устранении. Поэтому обучение будущего дизайнера или художника мастерству владения цветом должно быть ориентировано на изучение методов профессиональной деятельности и мышления, а не просто посвящено «тренингу» технических навыков.

Библиографический список

1. Воронов Н. *Российский дизайн*. Т. 1. Москва: Союз дизайнеров России, 2001.
2. Каган М. *Философия теории ценности*. Санкт-Петербург, 1997.
3. Иттен И. *Искусство цвета*. Москва, 2000.
4. Иттен И. *Искусство формы*. Москва, 2001.
5. Кантор К. *Правда о дизайне*. Москва, 1996.

References

1. Voronov N. *Rossiiskij dizajn*. T. 1. Moskva: Soyuz dizajnerov Rossii, 2001.
2. Kagan M. *Filosofiya teorii cennosti*. Sankt-Peterburg, 1997.
3. Itten I. *Iskusstvo cveta*. Moskva, 2000.
4. Itten I. *Iskusstvo formy*. Moskva, 2001.
5. Kantor K. *Pravda o dizajne*. Moskva, 1996.

УДК 378

Olshvang O.Yu., Head Department of Foreign Languages, (Russia, Yekaterinburg), E-mail: inyaz-usma@mail.ru

PROFESSIONAL-ORIENTED LEARNING FOR FOREIGN LANGUAGES: HISTORICAL ASPECT. Abstract. This article is devoted to the development of teaching foreign languages for specific purposes. In our review we used Russian, French and English publications. The principle of organizing the first courses of foreign languages for specific purposes is considered. The stages of development and approaches in teaching foreign languages are studied. Teaching foreign languages for specific purposes as an independent branch in the methodology of teaching a foreign language has existed for about 60 years. In teaching a foreign language for specific purposes, a student-centered approach is used: the tasks of specific students are solved to meet their professional needs. At first, the focus was on specific vocabulary in technical and scientific texts, then the emphasis shifted to the rhetorical aspect of language in specific discourses. At the next stage, when conducting a needs analysis, the competence approach comes to the fore, 4 key competences (reading, writing, speaking and listening) are considered. At the next stage, special attention is paid to the text genre, corpus studies are introduced.

Key words: English for specific purposes, teaching English for specific purposes, English for academic purposes, learners' needs, history of ESP.

О.Ю. Ольшванг, зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, г. Екатеринбург, E-mail: inyaz-usma@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматривается развитие профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. В работе использованы русскоязычные, франкоязычные и англоязычные источники. Рассмотрен принцип организации первых курсов профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Рассмотрены этапы развития и подходы в обучении иностранным языкам. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам

Цвет в истории всех культур всегда активно использовался как средство эмоционального воздействия на человека, что способствовало выработке определенных цветовых символов в разных культурах. Цветовые символы наиболее ярко проявились в архитектуре (интерьер, экстерьер) главным образом в культовых и социально значимых сооружениях, например, купола церквей окрашивались в синий, зеленый цвета или покрывались позолотой, являвшимися символами божественного мира, неба. Цветовые символы проявились и в моде, которая всегда отражает ближайшие, кратковременные изменения, происходящие в обществе. Та или иная цветовая символика складывалась в зависимости от цветовых предпочтений, вырабатываемых на основе контактов человека с природной средой, колористики окружающего ландшафта и даже в зависимости от продуктов питания. Например, в африканских странах употребление населением большого количества кофе и цитрусовых приводит к смещению цветовой чувствительности глаза в сторону красно-желтых тонов (т. е. в сторону теплой части спектра) при одновременном уменьшении чувствительности глаза к холодным цветам. Отсюда возникает специфически яркий африканский колорит с преобладанием красно-желтых тонов [5].

Установлено, что до 90% информации человек получает через органы зрения. Во время зрительного восприятия пространства человек испытывает ощущение цвета (видит тот или иной цвет). При этом цвет у человека вызывает различный эмоциональный настрой: спокойствие, радость, возбуждение, угнетение и т. д.

Таким образом, цвет является не только «уделом» дизайнеров, художников и архитекторов. Цвет требует к себе внимания ученых, а и при исследовании механизма восприятия и того воздействия, которое цвет оказывает на человека (психического, физического, энергетического и т. д.). Необходимо изучение особенностей цвета, его эволюции в различных культурах. Исследования цвета только с позиций физики, психологии, медицины, культурологии и других наук в настоящее время уже недостаточно. Появляется необходимость в синтезе знаний для всех специалистов, изучающих цвет или применяющих его на практике. Из-за своего мощного воздействия на организм человека, позитивного или негативного, сказывающегося на состоянии здоровья, как отдельного человека, так и общества в целом, знания о цвете необходимы каждому. Отставание системы высшего дизайнерского и художественного образования от тех актуальных исследований, которые ведутся в области цвета в международной практике различными учеными, приводит к профессиональной ограниченности будущих дизайнеров, к непониманию ими важности тех проблем, которые грамотно должны решаться в колористическом пространстве современного общества.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

как независимое направление в методике преподавания иностранного языка существует около 60 лет. В преподавании иностранного языка для специальных целей используется личностно-ориентированный подход: решаются задачи конкретных обучающихся для удовлетворения их профессиональных потребностей. Сначала основное внимание уделялось специальной лексике в технических и научных текстах, далее акцент смещается к риторическому аспекту языка в конкретных дискурсах. На следующем этапе при проведении анализа потребностей на первый план выходит компетентностный подход, ключевыми становятся 4 компетенции (чтение, письмо, говорение и аудирование). На следующем этапе особое внимание уделяется жанру текста, внедряются корпусные исследования.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, английский язык для специальных целей, английский язык для академических целей, потребности обучающихся, история профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам становится все чаще предметом изучения исследователей в России и за рубежом. Подходам к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам посвящены не только отдельные статьи, но и монографии, диссертационные исследования, существует ряд журналов по проблемам профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в России и за рубежом. В связи с этим представляет интерес рассмотреть эволюцию подходов к преподаванию профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.

Несмотря на то, что ряд исследователей [1; 2] считают, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку началось в XX веке, есть основания полагать, что данный подход в обучении иностранным языкам насчитывает уже несколько веков. Упоминания о роли иностранных языков в профессиональной деятельности, как справедливо отмечает Михайлова Г.И. [3], можно найти и в произведениях Квинтилиана (I в. н. э.).

Интерес к профессиональному языку был обусловлен развитием экономических связей, в то же время научные исследования, обучение, дипломатические контакты и войны оказывали существенное влияние на развитие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Международные контакты определяли и набор иностранных языков, которые были востребованы в определенный исторический период. Если великому князю Киевскому Всеволоду Ярославичу для ведения дипломатических переговоров требовался греческий, скандинавский, венгерский и половецкий [4], то после установления власти Золотой Орды возникла необходимость изучать татарский язык. Вследствие развития экономических связей с Францией, Германией потребовалось изучение французского и немецкого языков. Тем не менее, на данном этапе иностранный язык специальности или профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам не сформировалось в самостоятельное направление.

Среди первых учебников по французскому языку как иностранному можно отметить "The French Schoolemaister" Claude de Sainliens (1565), The French Littleton (1576), которые предназначались для коммерсантов.

Если говорить о преподавании французского языка как языка специальности, то первым учебником в этой области принято считать *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Временный регламент от 7 июля 1926 года для обучения французскому языку военных из числа коренного населения) (1927). Это издание предназначалось для солдат из числа коренных жителей, которые сражались в рядах французской армии. При обучении использовался коммуникативный метод. Цель данного «специального» обучения была сформулирована редакционным комитетом: «для наибольшей эффективности этих войск им необходимо знание нашего языка, запас из нескольких сотен слов и выражений, которые обеспечат взаимодействие в повседневной военной жизни, а после из возвращения в гражданской жизни будут способствовать развитию богатства наших колоний, сделав более комфортными отношения коренного населения с нашими управляющими, бизнесменами и промышленниками» [5]. В обучении использовались следующие принципы: обучающим французскому языку было запрещено использовать язык или диалект обучаемых (прямой метод обучения), чтобы обеспечить эффект «погружения» во французский язык; при обучении избегали использования перевода на родной язык; часто обращались к мимике и жестам, чтобы компенсировать отсутствие компетенций, которые будут сформированы позже (хотя на первых этапах приходилось обращаться к помощи переводчика, чтобы обучающиеся правильно понимали значение мимики и жестов инструктора).

Важно обратить внимание на состав редакционного комитета этого издания: комитет возглавлял генерал Монорен (член консультативного комитета по обороне колоний), в состав комитета входили военные врачи, командиры батальонов и лейтенанты. Обучение проводилось в группах максимум по 20 человек лейтенантами, которые проходили предварительный инструктаж.

При презентации новых слов и выражений инструктор произносил их по слогам, сопровождая их мимикой и жестами, чтобы объяснить значение понятия или действия. Большое внимание уделялось повторению новых слов и выражений, в начале занятия повторяли то, что было изучено на предыдущих занятиях. Обучение было направлено на формирование навыков устной речи, не было цели сформировать навыки письма. Обучение было ограничено по времени, имело узкую направленность (решение конкретных военных задач, обеспечить взаимодействие французских военных с коренным населением).

Данный учебник неоднократно переиздавался и использовался как минимум в течение 25 лет для обучения военному французскому языку. У этого учебника была четко определенная аудитория – солдаты из числа коренных жителей

на африканском континенте. Из-за своего содержания и предлагаемого метода учебник имеет очень ограниченное использование и распространение. Разумеется, появление такого учебника было обусловлено исторической ситуацией в первой половине XX века (французские колонии в Африке). Использование описанного выше метода обучения и учебного материала позволило установить контакт между местными военными и европейскими офицерами, африканские солдаты впоследствии активно участвовали в освобождении Франции во время второй мировой войны. Одним из результатов такого обучения также было проникновение французского языка в повседневную жизнь французских колоний в Африке.

Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам как независимое направление в методике преподавания иностранного языка существует около 60 лет. В преподавании иностранного языка для специальных целей используется личностно-ориентированный подход: решаются задачи конкретных обучающихся для удовлетворения их профессиональных потребностей. В исследованиях в рамках данного направления (а также и в учебных пособиях) наблюдается ряд тенденций. Сначала основное внимание уделялось специальной лексике в технических и научных текстах, далее акцент смещается к риторическому аспекту языка в конкретных дискурсах. На следующем этапе при проведении анализа потребностей на первый план выходит компетентностный подход, ключевыми становятся 4 компетенции (чтение, письмо, говорение и аудирование).

В англоязычной литературе ряд исследователей отмечают, что профессионально ориентированное обучение английскому языку началось после Второй мировой войны [6]. В первую очередь, английский рассматривался как язык международной торговли, который использовался во всем мире. Люди, не являющиеся носителями английского языка, видели в нем новый *lingua franca*, который отвечал их потребностям в межкультурной коммуникации, ведении бизнеса и обмене информацией [7]. Развитие профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам следовало за развитием мировой экономики, технологическим прогрессом. Интерес к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам увеличивался также за счет увеличения академической мобильности, в частности, иностранных студентов в англоязычные страны [6]. Как отмечают Джонс и Дадли Эванс [8], международное сообщество рассматривало английский язык как нейтральный язык для международного общения.

Первые учебники по профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам были посвящены научному и техническому письму. При этом особое внимание уделялось технической и «политехнической» лексике [1]. Как отмечает Смок [9], первые преподаватели видели свою задачу в преподавании технической лексики в конкретной области знаний или профессии. В то же время в первых учебниках практически не было объяснений принципов построения предложений, связи предложений в тексте.

На следующем этапе (1970-е гг.) исследователи обращаются к дискурсивному анализу, появляется идея связи формы языка (*language form*) с использованием языка (*language use*) [10], что становится главным критерием при отборе учебного материала. На этом этапе развития профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам большая роль отводится риторическим функциям языка, а не его форме. Дискурсивный анализ был направлен на коммуникативное значение дискурса, а не на лексические и грамматические свойства регистра [11], кроме того, появляется интерес к исследованию и анализу текста. Акцент сдвигается со «статистического анализа» грамматики к более глубокой связи между грамматикой и риторикой.

Новый этап в развитии профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам наблюдается в конце 1970-х годов и в 1980-е годы, когда внедряется компетентностный подход в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам. Обучение направлено на решение конкретных задач обучающихся с помощью иностранного языка. В связи с этим появляется необходимость тщательно анализировать потребности обучающихся. Исследователи приходят к выводу, что недостаточно обучать тому, как функционирует язык. Обучающиеся должны применять полученные навыки в ходе обучения к решению задач в реальной профессиональной жизни. Соответственно, ключевым в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам становится цель обучающегося (Зачем он пришел изучать язык?) и анализ его потребностей [11].

Исследования этого периода направлены на составление модели для анализа потребностей [12], внедрения понятия независимого обучающегося. Так, Хачинсон и Уотерс предложили идею о том, что у обучающегося в результате профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам должна сформироваться так называемая «базовая компетентность» (*underlying competence*). При этом в процессе обучения особый акцент необходимо сделать на уже имеющиеся навыки обучающегося, сформированные в ходе профессио-

нальной деятельности или обучения, учитывать разные стили обучения студентов [8].

В то же самое время происходит разделение профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам на два направления. С одной стороны, это «широкий» подход, когда в преподавании иностранного языка охватываются темы, которые не относятся к области специализации обучающихся. С другой стороны, это «узкий» подход, который направлен на изучение языка конкретной предметной области, которой занимаются обучающиеся. На этом же этапе развития профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам исследователи задаются вопросом о том, какие компетенции необходимо формировать у обучающихся. С одной стороны, были сторонники формирования только одной компетенции, в основном, речь шла о чтении текстов по специальности. С другой стороны, ряд исследователей считали такой подход, сконцентрированный на формировании только одной компетенции, очень ограниченным [8].

В 1980-е годы исследователи также задаются вопросом, кем должен быть преподаватель/инструктор, какой должна быть его специализация. Тарон и соавт. [13] говорят о том, что в роли преподавателя/инструктора должен выступать специалист в данной предметной области, он же является консультантом и экспертом в отборе учебного материала. Также профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в 80-е гг. было отмечено введением ключевых понятий: анализ жанра (genre analysis) и обороты речи (rhetorical moves). Полтридж (2013) определяет жанр как «совокупность коммуникативных событий с определенным набором коммуникативных целей <...>», жанр устанавливает ограничения, как текст должен быть написан, какие вопросы рассматривать и как это делать» [14]. Определение жанра позволяет обучающимся воспроизвести его с учетом его особенностей и ограничений.

Понятие «обороты речи» часто становится предметом исследования в англоязычных статьях. Обороты речи являются неотъемлемым элементом, «функциональными компонентами» [15] жанра, используются для достижения коммуникативной и определенной риторической цели текста. При анализе оборотов речи необходимо учитывать функцию текста.

Интерес представляет анализ, проведенный Хьюинсом, редактором журнала English for Specific Purposes, в его статье A history of ESP Through English for Specific Purposes [16]. За период 1980 – 2000 исследователь отмечает возросший интерес к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам за пределами Великобритании и США. Все чаще ESP становится дисциплиной в университетских учебных планах. Также в публикациях за этот период ESP ис-

пользуется как общий термин, который включает в себя EAP (академический английский язык) и EOP (профессиональный английский язык). Также наблюдается тенденция проводить дискурсивный анализ текста, которая, по мнению Хьюинса, подтверждает, что для проведения эффективного профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам необходимы знания о ситуациях, являющихся предметом изучения. Таким образом, для профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам необходимы глубокие знания контекста и текстов, которые в нем существуют.

В 1990-е гг. и 2000-е гг. внедряются понятия «международная риторика» (international rhetorics) и «осведомленность о жанре» (genre awareness), продолжая, таким образом, исследования предыдущего десятилетия. С анализом жанра связано появление курсов обучения академическому письму [10]. В связи с этим необходимо проводить анализ текстов выбранных жанров при профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам, обращая внимание обучающихся на характерные данному жанру языковые средства, риторическую организацию и коммуникативные цели [17].

В 2010-е гг. увеличивается количество корпусных исследований, которые указывают на новый этап в развитии профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. При этом проводятся исследования как устного академического английского языка, так и письменного профессионально-ориентированного иностранного языка. Внимание исследователей обращено на место и использование придаточных предложений [18], лексические пучки (часто употребляемые последовательности слов) [19], при этом часто исследователи ограничиваются конкретной предметной областью (например, политология), или, по крайней мере, по отдельности рассматривают тексты по естественно-научным и гуманитарным специальностям [20]. Использование корпуса в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам позволяет проиллюстрировать приемлемое использование конкретного слова или языкового явления в контексте, проанализировать конкорданс, лексические пучки [21].

Несмотря на то, что в данной статье эволюция подходов к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам представлена поэтапно, нередко среди исследований можно выделить работы, авторы которых обращаются к идеям, доминировавшим в предыдущие десятилетия. При этом возможно переосмысление уже существующего подхода. В 2010-х гг. наблюдается попытка сочетания подхода в рамках корпусной лингвистики и анализа жанра [22]. Вероятно, что в последующее десятилетие мы также будем наблюдать возврат к уже существующим подходам в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам, их переосмысление.

Библиографический список

- Ramírez C. English for Specific Purposes: Brief History and Definitions. *Revista de Lenguas Modernas*. 2015; 23: 379 – 386.
- Johns A. *The history of English for specific purposes research*. B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), The handbook of English for specific purposes. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013: 5 – 30.
- Михайлова Г.И. Историко-педагогический анализ эволюции профессионально ориентированного обучения иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; №5(59): в 3-х ч. Ч. 2: 198 – 201.
- Карамзин Н.М. История государства Российского: в 12-ти т. Ростов на-Дону: Феникс, 1997; Т. 1.
- Khan G. *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (dir.) Publics spécifiques et communications spécialisées, Hachette, 1990: 97 – 103.
- Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning- Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Teodorescu A. *Teaching English for Specific Purposes*. Petroleum – Gas University Of Ploiesti Bulletin, Philology Series. 62 (2). 2010: 67 – 74.
- Johns A., & Dudley-Evans T. *English for specific purposes: International in scope, specific in purpose*. TESOL Quarterly, 25(2). 1991: 297 – 314. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3587465>
- Smolk R. What is English for specific purposes? *English Teaching Forum Online*, 41 (2), 2003: 22–27. Available at: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-2-g.pdf
- Dudley-Evans, T. English for specific purposes. R. Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages*. 2001: 131 – 136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maleki A. *ESP Teaching: A Matter of Controversy*. ESP-World 2008; 7 (17). Available at: http://www.esp-world.info/Articles_17/issue_17.htm
- Munby J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone E., Dwyer S., Gillette S., Icke V. 1981. On the use of passive in astrophysics journal papers. *ESP Journal*. 1978; 1:123 – 140.
- Paltridge B. *Genre and English for Specific Purposes*. S. Starfield The Handbook of English for Specific Purposes. Chichester: Wiley-Blackwell. 2013: 389 – 409.
- Connor U. Variation in rhetorical moves in grant proposals of US humanists and scientists. *Text- Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 2000; 20 (1): 1 – 28.
- Hewings M. A history of ESP through 'English for specific purposes'. *ESP-World* 2002; 1(3). Available at: http://www.esp-world.info/Articles_3/issue_3.html
- Cheng A. *ESP classroom research: Basic Considerations and future research questions*. In D.D. Belcher, A.M. Johns, B. Paltridge (eds.). New Directions in English for Specific Purposes Research. 2014: 44 – 72.
- Flowerdew L. *ESP and corpus studies*. D.D. Belcher, A.M. Johns, B. Paltridge (eds.). New Directions in English for Specific Purposes Research. Ann Arbor: University of Michigan Press. 201: 222 – 251.
- Hyland K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*. 2007; 27: 4 – 21.
- Hyland K. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; 7: 173 – 192.
- Lesiak-Bielawska E. English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World*. 2015; Issue 46.
- Flowerdew J., Forrest R. *Schematic structure and lexico-grammatical realization in corpus-based genre analysis: The case of 'Research'*. M. Charles, D. Pecorari, S. Hunston (eds.) Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse. London: Continuum. 2010: 15 – 36.

References

- Ramírez C. English for Specific Purposes: Brief History and Definitions. *Revista de Lenguas Modernas*. 2015; 23: 379 – 386.
- Johns A. *The history of English for specific purposes research*. B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), The handbook of English for specific purposes. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013: 5 – 30.
- Mihajlova G.I. Istoriko-pedagogicheskij analiz `evolyucii professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; №5(59): v 3-h ch. Ch. 2: 198 – 201.
- Karamzin N.M. Istoriya gosudarstva Rossijskogo: v 12-ti t. Rostov na-Donu: Feniks, 1997; T. 1.
- Khan G. *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (dir.) Publics spécifiques et communications spécialisées, Hachette, 1990: 97 – 103.

6. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
7. Teodorescu A. *Teaching English for Specific Purposes*. Petroleum – Gas University Of Ploiesti Bulletin, Philology Series. 62 (2). 2010: 67 – 74.
8. Johns A., & Dudley-Evans T. *English for specific purposes: International in scope, specific in purpose*. TESOL Quarterly, 25(2). 1991: 297 – 314. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3587465>
9. Smoak R. What is English for specific purposes? *English Teaching Forum Online*, 41 (2), 2003: 22-27. Available at: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-2-g.pdf
10. Dudley-Evans, T. English for specific purposes. R. Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages*. 2001: 131 – 136. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Maleki A. *ESP Teaching: A Matter of Controversy*. ESP-World 2008; 7 (17). Available at: http://www.esp-world.info/Articles_17/issue_17.htm
12. Munby J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Tarone E., Dwyer S., Gillette S., Icke V. 1981. On the use of passive in astrophysics journal papers. *ESP Journal*. 1978; 1:123 – 140.
14. Paltridge B. *Genre and English for Specific Purposes*. S. Starfield The Handbook of English for Specific Purposes. Chichester: Wiley-Blackwell. 2013: 389 – 409.
15. Connor U. Variation in rhetorical moves in grant proposals of US humanists and scientists. *Text- Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 2000; 20 (1): 1 – 28.
16. Hewings M. A history of ESP through 'English for specific purposes'. *ESP-World* 2002; 1(3). Available at: http://www.esp-world.info/Articles_3/issue_3.html
17. Cheng A. *ESP classroom research: Basic Considerations and future research questions*. In D.D. Belcher, A.M. Johns, B. Paltridge (eds.). New Directions in English for Specific Purposes Research. 2014: 44 – 72.
18. Flowerdew L. *ESP and corpus studies*. D.D. Belcher, A.M. Johns, B. Paltridge (eds.). New Directions in English for Specific Purposes Research. Ann Arbor: University of Michigan Press. 201: 222 – 251.
19. Hyland K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*. 2007; 27: 4 – 21.
20. Hyland K. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 2005; 7: 173 – 192.
21. Lesiak-Bielawska E. English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World*. 2015; Issue 46.
22. Flowerdew J., Forrest R. *Schematic structure and lexico-grammatical realization in corpus-based genre analysis: The case of 'Research'*. M. Charles, D. Pecorari, S. Hunston (eds.) Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse. London: Continuum. 2010: 15 – 36.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 37

Oishvang O. Yu., Head Department of Foreign Languages, (Russia, Yekaterinburg), E-mail: inyaz-usma@mail.ru

LATIN AND FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITY: CULTUROLOGICAL ASPECT. Language and culture are inextricably linked between them; therefore, the cultural component must be an integral part of any course of a foreign and Latin language. However, in most of cases, this aspect is absent in ESP courses, and the course of study is aimed at mastering the terminology of a specific subject area, and a limited set of grammatical phenomena. This article describes the experience of introducing the cultural component within the framework of ESP and Latin at the medical university. The cultural component in the course of ESP and Latin allows not only to form cultural competence, but also to expand the students' outlook, to increase their motivation in studying these subjects.

Key words: foreign language at the medical university, Latin, cultural aspect, ESP.

О.Ю. Ольшванг, зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, г. Екатеринбург, E-mail: inyaz-usma@mail.ru

ЛАТИНСКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Язык и культура неразрывно связаны между собой, следовательно, культурологический компонент должен быть неотъемлемой частью любого курса иностранного и латинского языка. Однако в большинстве случаев в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку этот аспект отсутствует, а курс обучения направлен на освоение терминологии определенной предметной области, ограниченного набора грамматических явлений. В данной статье описан опыт внедрения культурологического компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык» и «Латинский язык» в медицинском вузе. Культурологический компонент в курсе изучения иностранного и латинского языка позволяет не только формировать культурную компетенцию, но и расширять кругозор обучающихся, повышать их мотивацию в изучении данных дисциплин.

Ключевые слова: иностранный язык в медицинском вузе, латинский язык, культурологический аспект, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Язык и культура неразрывно связаны между собой. Язык несет культурологическую нагрузку, которую необходимо воспринимать, чтобы понять смысл высказывания. Как отмечал Луи Порше: «Язык является отражением культуры, с одной стороны, потому что он является социально-историческим продуктом, а с другой стороны, <...> культура не существует отдельно от языка» [1]. Как справедливо отмечает Феннер, знание языка тесно связано со знанием культуры, которые являются основными аспектами коммуникативной компетенции и неотделимы от нее [2]. Тем не менее, в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку культурологический компонент часто занимает второстепенное место или даже отсутствует [3]. В данной статье мы попытаемся рассмотреть, в каком виде можно вводить культурологический компонент в курсы по иностранному и латинскому языку в медицинском вузе.

В англоязычных исследованиях принято различать Культуру и культуру. Если первое понятие включает в себя историю, географию, литературу, искусство и музыку, то во втором случае подразумевается культура поведения, восприятие и убеждения, на которые влияет культура [4]. Очевидно, что в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка актуально второе понятие культуры. Познание культуры страны изучаемого языка не только способствует совершенствованию языковых навыков, но и делает обучающегося открытым для культур.

Возникает закономерный вопрос: какой аутентичный материал использовать для изучения профессионально-ориентированного языка в рамках культурологического подхода. Если обратиться к истории преподавания иностранного языка, то таким носителем культурологической информации часто выступал художественный текст, отрывки из произведений классической литературы. Но в современном образовательном контексте, когда на аудиторные практические занятия по профессионально-ориентированному иностранному языку отводится лишь 72 часа, предъявляются жесткие требования к отбору материала. При

изучении иностранного языка в неязыковом вузе большее внимание уделяется терминологии в данной предметной области, определенным грамматическим темам и жанрам, которые будут наиболее актуальны для студентов в их будущей профессиональной деятельности. За короткий период времени обучающимся необходимо освоить большой объем специальной лексики, научиться работать с текстом по специальности, быть готовым к коммуникации в устной и письменной формах на ИЯ для решения задач профессиональной деятельности [5]. Как справедливо отмечают исследователи из Китая Ксу Тао и Янн Ле Тиеис в своей статье «Преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка в китайском медицинском вузе: исследования и попытки внедрения на третьем курсе», «даже если это льстит французам, реаниматолог не должен цитировать Виктора Гюго в реанимации. Он должен <...> понимать с полуслова <...>, быть эффективным в профессиональном плане» [6]. Таким образом, при отборе материала авторы учебников и разработчики курсов профессионально-ориентированного иностранного языка опираются, в первую очередь, на анализ потребностей обучающихся. В связи с этим учебными материалами становятся тексты научных статей, рецепты, аннотации к препаратам, истории болезни, с которыми обучающиеся могут встретиться в своей профессиональной деятельности.

В курсе «Иностранный язык» в медицинском вузе в рамках включения культурологического компонента рассматриваются темы «Медицинское / фармацевтическое образование в России и зарубежных (англоговорящих) странах», «Медицинское обслуживание в России и зарубежных (англоговорящих) странах» и другие темы. Говоря об особенностях медицинского образования в стране изучаемого языка, важно предложить студентам провести сравнительный анализ с системой образования в своей стране. Такие задания позволяют не только найти сходства и различия, но и лучше узнать собственную культуру.

Работу с культурологической информацией можно организовать, используя метод проектов. Студентам предлагается выбрать страну изучаемого языка

(обычно работа организована в парах) и подготовить сообщение на иностранном языке об организации медицинского образования/ здравоохранения в этой стране. После доклада организуется дискуссия, сравнительный анализ системы в зарубежной и родной стране, возможности академической мобильности, стажировок. Следует отметить, что подобные проекты повышают мотивацию обучающихся, так как они видят практическое применение знаний иностранного языка, узнают о возможностях зарубежных контактов.

Говоря на иностранном языке, мы используем культурологическую информацию, которая свойственна данному языку, мы каждый раз сталкиваемся с ней, когда изучаем аутентичный документ. При этом часто возникает ситуация, что смысл выражения или всего высказывания неясен, потому что нам неизвестно культурологическое понятие в таком высказывании. Возможна также неправильная интерпретация понятия, когда предпринята попытка подменить реалию созвучным понятием в родном языке. В этом случае необходимо сделать отступление, чтобы объяснить новое культурологическое понятие/ реалию. Если говорить о системе образования во Франции и ряда других франкоговорящих стран, примером такой реалии будет *baccalauréat*. Это понятие ошибочно может быть воспринято как первая ступень высшего образования, в то время как на самом деле является выпускным экзаменом в лицее (эквивалент ЕГЭ в России). При обсуждении системы здравоохранения во Франции важно объяснить понятие *carte vitale* (полис медицинского страхования), принцип его использования, отличия от российского полиса.

Культурологическая информация может содержаться в аутентичной статье, а также в рецептах, документах, связанных с медицинским страхованием и др. В этом случае культурологическая информация будет второстепенной, вспомогательной по отношению к языку специальности. При чтении текста о туберкулезе имеет смысл объяснить значение аббревиатуры BCG (*bacille Calmette – Guérin*), *test Mantoux* (назван в честь французского врача, использовавшего впервые туберкулин для диагностики), пастеризации (стоит упомянуть о биографии известного французского ученого Луи Пастера).

Аутентичные документы сейчас часто можно найти в свободном доступе в сети Интернет, разработать к ним комплекс упражнений, соответствующих цели занятия. Облегчить задачу преподавателя могут и учебные пособия, изданные в стране изучаемого языка, авторами которых уже проведена такая работа. Кроме того, аутентичные документы часто сопровождаются краткой справкой культурологического содержания. Так, в учебном пособии *Santé-médecine.com* издательства CLE International [7] студенты могут не только увидеть, как выглядят рецепты во Франции, но и познакомиться с организацией системы здравоохранения, с такими реалиями, как медицинский кабинет (*cabinet médical*) и др. В приложении данного учебного пособия приведен этимологический словарь с примерами, что, с одной стороны, облегчает работу студентов с данным пособием, с другой стороны, позволяет закреплять межпредметные связи, так как речь идет о корнях и терминологических элементах греко-латинского происхождения.

В курсе «Латинский язык» включение историко-культурного контекста не менее важно. При изучении латинского языка важно обращать внимание студентов на этимологию слов. Как отмечает Н.К. Малинаускене в своей статье «Классические языки в контексте лингвокультурологии», «развитие значений в истории самих древних языков (как правило, от конкретного к абстрактному), изменение смыслов при заимствовании в языки современной культуры (приобретение терминологических значений, переосмысление традиционного понимания) – все это вызывает интерес студентов и побуждает их самостоятельно задумываться над отражением в языке особенностей мировосприятия разных эпох и народов» [8].

Библиографический список

1. Porcher L. Introduction: le concept de culture. Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. 2006; 18: 7 – 10.
2. Fenner A. Introduction. *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Anne-Britt Fenner (Ed.). Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2001: 5 – 11.
3. Bower R. Memories, Metaphors, Maxims, and Myths: Language Learning and Cultural Awareness. *ELT Journal*. 1992; 46 (1): 29 – 38.
4. Kavalir M. Culture in ESP Syllabus: Why and How. *Romanian Journal of English Studies*. February 2013 DOI: 10.2478/rjes-2013-0009.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: специальность. Специальность: 31.05.01 Лечебное дело*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 95.
6. Xu Tao, Yann Le. Thies Pedagogie du FOS dans une universite de medecine chinoise: recherches et tentatives d'application en troisieme annee. *Synergies Chine*. 2008; 3: 95 – 105.
7. Murlon-Dallies F., Tolas J. *Sante-medecine.com. CLE International*. 2004.
8. Малинаускене Н.К. Классические языки в контексте лингвокультурологии (из опыта преподавания латинского и древнегреческого языков в Высшей школе культурологии МГУКИ). *Новый филологический вестник*. 2009; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-yazyki-v-kontekste-lingvokulturologii-iz-opyta-prepodavaniya-latinskogo-i-drevnegrcheskogo-yazykov-v-vysshey-shkole>
9. Архипова И.С., Олехнович О.Г. *Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебное пособие по латинскому языку*. Екатеринбург: Изд-во УГМА, 2013.
10. Кашапова Е.Ф., Олехнович О.Г. АНАТОМИЧЕСКИЕ И КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ ГОМЕРА «ИЛИАДА». *Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: Материалы III Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов*, Екатеринбург, 3 – 5 апреля 2018 г. Екатеринбург: Издательство УГМУ, 2018. Том 1: 884 – 886.
11. Кузнецов А.И., Моргунова О.В. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АНАТОМИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В РУССКОМ И ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКАХ. *Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: Материалы III Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов*, Екатеринбург, 3 – 5 апреля 2018 г. Екатеринбург: Издательство УГМУ, 2018; Т. 1: 901 – 906.

References

1. Porcher L. Introduction: le concept de culture. Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. 2006; 18: 7 – 10.

Особого внимания требуют эпонимические термины, так как при изучении основных словообразовательных моделей терминов данного вида необходимо привести комментарий культурно-исторического характера, чтобы объяснить значение и историю создания такого термина. В медицине существует ряд эпонимических терминов мифологического происхождения. При изучении этих терминов имеет смысл не ограничиваться указанием на клиническое значение их терминологических элементов, но и упомянуть мифологический сюжет (например, психология от *Psyche* (олицетворение души), миф о *Психее*). Такой небольшой историко-культурный экскурс позволяет расширить кругозор студентов, а также способствует лучше запоминанию эпонимических терминов.

Традиционно в медицинском вузе на большинстве специальностей курс «Латинский язык» состоит из трех модулей: анатомический, клинический и фармацевтический. Курсу предшествует общее введение об истории латинского языка (см. учебное пособие «Латинский язык и основы медицинской терминологии», авторы: Архипова И.С., Олехнович О.Г. [9]), каждый из модулей начинается с введения, в котором кратко освещены история анатомической терминологии, особенности клинической номенклатуры и фармацевтической терминологии. Особое место в данном пособии занимают латинские изречения, афоризмы и сентенции, которые представлены с переводом в колоннитуле каждой страницы, а также в конце книги, организованные по тематическому принципу. Многие латинские изречения сопровождаются не только переводом, но и комментарием культурологического характера. В каждый модуль, помимо анатомической, клинической и фармацевтической терминологии и грамматического материала, вводится информация об этимологии того или иного термина (например, в анатомической терминологии термин *шейный позвонок Atlas, Atlantis m*, сопровождается комментарием о мифологическом персонаже Атланте).

При работе с культурологической информацией в рамках курса «Латинский язык» продуктивным оказывается использование проектного метода. Студентам предлагается принять участие в конкурсе плакатов и инсталляций: необходимо проиллюстрировать латинское изречение, на плакате должно быть также написано само латинское изречение и его перевод на русский язык. Ежегодно более ста первокурсников принимают участие в этом конкурсе. Далее проводится голосование, в котором студенты выбирают лучшие работы в каждой номинации.

Часть информации о греко-римской культуре, которая не имеет прямой связи с медициной, выносятся на факультативные занятия. Несмотря на то, что посещение не является обязательным, большое количество студентов их посещает, нередко темы таких занятий будут основой последующих студенческих научных работ (например, Кашапова Е.Ф. *Анатомические и клинические термины в эпической поэме Гомера «Илиада»*, научный руководитель доц. Олехнович О.Г. [10], Кузнецов А.И. *Метафорические анатомические термины в русском и латинском языках*, научный руководитель ст.преп. Моргунова О.В. [11]). В таких работах обучающимся удается сочетать исследование в области медицинской терминологии и греко-латинской культуры. Нередко для написания этих работ студентам необходимо обращаться к произведениям художественной литературы древнегреческих и древнеримских авторов, мифологии, что, несомненно, позволяет расширить их кругозор.

Культурологическая информация является важным компонентом в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка и латинского языка. Обучение языку неотделимо от культуры, культурологический компонент оказывается особенно важным в межкультурной коммуникации, когда иностранный язык используется как *lingua franca*. Сравнительный подход к культурологическому компоненту в курсе профессионально-ориентированного иностранного языка позволяет обучающимся познакомиться с иноязычной культурой, способствует формированию межкультурной компетенции.

2. Fenner A. Introduction. *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Anne-Britt Fenner (Ed.). Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2001: 5 – 11.
3. Bower R. Memories, Metaphors, Maxims, and Myths: Language Learning and Cultural Awareness. *ELT Journal*. 1992; 46 (1): 29 – 38.
4. Kavalir M. Culture in ESP Syllabus: Why and How. *Romanian Journal of English Studies*. February 2013 DOI: 10.2478/rjes-2013-0009.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya: specialitet. Special'nost': 31.05.01 Lechebnoe delo*. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 9 fevralya 2016 g. № 95.
6. Xu Tao, Yann Le. Thieis Pedagogie du FOS dans une universite de medecine chinoise: recherches et tentatives d'application en troisieme annee. *Synergies Chine*. 2008; 3: 95 – 105.
7. Mourlon-Dallies F., Tolas J. *Sante-medecine.com. CLE International*. 2004.
8. Malinauskene N.K. Klassicheskie yazyki v kontekste lingvokulturologii (iz opyta prepodavaniya latinskogo i drevnegrecheskogo yazykov v Vysshej shkole kul'turologii MGUKI). *Novyj filologicheskij vestnik*. 2009; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-yazyki-v-kontekste-lingvokulturologii-iz-opyta-prepodavaniya-latinskogo-i-drevnegrecheskogo-yazykov-v-vysshey-shkole>
9. Arhipova I.S., Olehnovich O.G. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii: uchebnoe posobie po latinskomu yazyku*. Ekaterinburg: Izd-vo UGMA, 2013.
10. Kashapova E.F., Olehnovich O.G. ANATOMICHESKIE I KLINICHESKIE TERMINY V 'EPICHESKOJ PO'EME GOMERA «ILIADA». *Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdoravoohraneniya: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh i studentov*, Ekaterinburg, 3 – 5 aprelya 2018 g. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UGMU, 2018. Tom 1: 884 – 886.
11. Kuznecov A.I., Morgunova O.V. METAFORICHESKIE ANATOMICHESKIE TERMINY V RUSSKOM I LATINSKOM YAZYKAH. *Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdoravoohraneniya: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh i studentov*, Ekaterinburg, 3 – 5 aprelya 2018 g. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UGMU, 2018; T. 1: 901 – 906.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 378

Pomazanova E.V., Postgraduate (Karachay-Cherkessia State University named after U.D. Aliev g. Karachaevs), E-mail: klnp13@mail.ru
Klushina N.P., doctor of pedagogical sciences, professor, department of social technologies of «North-Caucasian federal university», E-mail: klnp13@mail.ru

INDIVIDUAL CREATIVE APPROACH AND ITS METHODOLOGICAL SIGNIFICANCE IN THE TRAINING OF FUTURE NURSES. The article analyzes the significance of an individual creative approach to the preparation of medical college students. The category of creativity is analyzed through the suprasituative activeness of the personality. The article focuses on the individuality of the future physician, which is expressed in the active creative transformative educational activities of students, in the processes of personal choice and personal contribution to their professional development. Development of training future health care workers cannot be subjectivity out of the development of their personality. The author concludes that individual creativity in the context of its methodological value allows you to create the necessary conditions for creativity personality of future nurses and, as a consequence, the effective professional development of their personality.

Key words: creativity, suprasituational activity, subject, individuality, individual creative approach.

Е.В. Помазанова, аспирант Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: klnp13@mail.ru
Н.П. Клушина, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

В статье анализируется значимость индивидуально-творческого подхода в подготовке студентов медицинского колледжа. Анализируется категория творчества через надситуативную активность личности. В статье делается акцент на индивидуальности будущего медика, которая выражается в активной творческой преобразовательной учебной деятельности студентов, в процессах личного выбора и личностного вклада в своё профессиональное развитие. Развитие учебной субъектности будущих медицинских работников невозможно вне развития их индивидуальности. Автор делает вывод о том, что индивидуально-творческий подход в контексте своего методологического значения позволяет создать необходимые условия для раскрытия творческого потенциала личности будущих медицинских сестёр и, как следствие, эффективного профессионального развития их личности.

Ключевые слова: творчество, надситуативная активность, субъект, индивидуальность, индивидуально-творческий подход.

Ориентация на индивидуально-творческий подход как на одну из методологических основ профессиональной подготовки будущих медицинских работников, позволяет создать оптимальные условия для раскрытия творческого потенциала личности студентов медицинского колледжа.

Обратимся к понятию творчества. Творчество является феноменом, отражающим высший качественный уровень развития системы деятельности. При этом базовый механизм творческой деятельности проявляется в так называемой надситуативной активности личности, при которой человек в качестве субъекта деятельности выходит за рамки ситуационных требований, формируя цели, являющиеся избыточными по сравнению с первоначальной задачей. Надситуативная активность позволяет личности успешно преодолевать внешние и внутренние барьеры деятельности, раскрывая и развивая при этом свой творческий потенциал [1].

Необходимо отметить, что в отечественной науке не выработано единого понимания явления творчества. Тем не менее, практически во всех определениях актуализируется его (творчества) самая характерная черта – новизна полученного результата. В частности, Л.С. Выготский в свое время отмечал, что творчество представляет собой деятельность, в процессе которой человек производит что-то новое, причем абсолютно не важно, будет ли это новое объективной социокультурной ценностью или новым состоянием ума, чувства, проявляющихся в самом человеке. Таким образом, исследователь отмечал, что результат творчества всегда двуедин, так как одновременно отражается, как в новых материальных предметах культуры, так и в духовных ценностях, выражающих развитие чувственных сил человеческой личности [2].

Данные современной психологической науки свидетельствуют о том, что развитие личности можно представить в качестве процесса становления человеческой готовности (субъективного личностного потенциала) к саморазвитию, самоактуализации и самореализации при решении возникающих (стихийно или целенаправленно) задач разнопланового уровня сложности, в том числе задач

новых, которые выходят за пределы ранее уже решенных. В целом развитой личностью обозначают человека, успешно овладевшего системой знаний, способами деятельности, в том числе деятельности творческой, а также знаниями умениями и навыками эмоционально-чувственного отношения к природному и социокультурному миру.

Обращаясь к проблеме профессионального развития студентов медицинского колледжа, необходимо отметить следующее: полноценное раскрытие творческого потенциала личности будущих медицинских сестер возможно только в рамках субъектной позиции обучающихся в условиях образовательного процесса.

Понятие субъекта обозначает личностные характеристики человека, освоённые им способы реализации деятельности, познания социокультурного мира под влиянием конкретной общественной позиции, тех или иных ценностных ориентаций. Исходя из этого, в понятии субъекта отражается степень человеческой активности, социальная природа сознания личности, её деятельности и отношения [3, с. 45]. Это обуславливает способность человека регулировать свою деятельность, менять свои диспозиции в процессе её осуществления. Именно способность человека самоорганизовываться в своем развитии, проявлять себя в качестве субъекта деятельности обуславливает в целом активность его личности. Интериоризация субъектом социокультурных ценностей основано на его внутреннем самоопределении, которое детерминирует процесс развития способностей человека, что, в свою очередь, является базовым условием для перехода личности на более высокие уровни самоактуализации в своем жизненном пространстве [4]. В этом контексте учебная активность студентов медицинского колледжа обуславливается состоянием их сознания и самосознания, их способностью объективно оценивать собственные академические достижения и неудачи. Данная способность формирует у будущих медицинских сестер дополнительную учебную мотивацию по отношению к образовательным задачам, определяемых системой соответствующих педагогических целей.

Развитие учебной субъектности будущих медицинских работников невозможно вне развития их индивидуальности. Данные современной психологической и педагогической науки доказывают, что механизмы общекультурного, духовно-нравственного и профессионального становления человека возникают в процессе его взаимоотношений с социумом. В этом аспекте актуализируются два типа развития субъектности личности. Первый тип характеризуется внешней социально обусловленной ситуацией развития, формирующей у личности адаптивные качества, а второй тип, в контексте объективных социальных требований определяется уже самой личностью. Именно второй тип развития характеризуется отношением к личности студента медицинского колледжа как к самостоятельному, инициативному субъекту учебной деятельности, в конечном счете, отношением к нему как к индивидуальности.

Исходным методологическим положением изучения индивидуальности является определение диалектической связи между такими категориями, как «отдельное», «особенное» и «всеобщее». Таким образом, при характеристике индивидуальности студентов в образовательном процессе медицинского колледжа необходимо рассмотреть соотношение общего и индивидуального в структуре их личности.

Так, К.К. Платонов, анализируя общее, особенное и единичное в структуре личности отмечал, что «элементы структуры человека, рассматриваемого в качестве системной целостности представлены общими (родовыми), особенными (типовыми) и единичными (индивидуальными) его свойствами» [5, с. 56].

В таких категориях, как «человек», «личность», «индивидуальность», имеет место и общее, и особенное, и единичное, но соотношение их в каждой из перечисленных категорий является разное. Так, в категории «человек» наиболее актуальным является «общее», представленное в качестве социально-деятельностной сущности человека и его биосоциальной структуры. В категории личности на первое место выходит «особенное» как социально-типичное в человеке. Доминирующим в категории индивидуальности является единичное, рассматриваемое в человеке в качестве его индивидуально-своеобразных признаков [6].

Анализируя методологическое значение индивидуально-творческого подхода в профессиональной подготовке будущих медицинских сестер, важно отметить, что индивидуальность студента медицинского колледжа необходимо рассматривать в философском, собственно психологическом и социально-психологическом аспектах. Философы изучают индивидуальность в качестве общезначимого явления, психологи в целом и социальные психологи, в частности, трактуют её (индивидуальность) в виде единичного неповторимого, отражающего в себе всю глубину личности как субъекта деятельности.

Обстоятельный и всесторонний анализ категории индивидуальности в свое время был осуществлен И.И. Резвитским. Исследователь изучил данное явление с философской и психологической позиций. В философском аспекте, по мнению автора, индивидуальность следует понимать в качестве целостной системы многочисленных признаков отдельной личности, особой формы человеческого бытия в социокультурном жизненном пространстве. Неповторимость личности, которую отдельные исследователи отождествляют с её индивидуальностью, как полагал ученый, представляет собой лишь одно из свойств индивидуальности. В этом плане индивидуальность, по мнению И.И. Резвитского, интегрирует в себя как общие, так и единичные свойства человека и, исходя из этого, проявляется в неповторимом сочетании и выражении их системной целостности [7, с. 16].

Методологическую ценность такой трактовки индивидуальности студентов в средних медицинских образовательных учреждениях необходимо понимать следующим образом: отношение к будущей медицинской сестре со стороны

преподавателей следует строить на понимании её личности не только как части внешнего социокультурного мира, но и, что важно в особенной степени, как автономного, самостоятельного, самоценного начала.

Иерархия и структура индивидуальности студентов медицинского колледжа в психологическом аспекте определяется с помощью сравнительного анализа категорий «индивид», «личность» и «субъект». В этом плане иерархическая структура индивидуальности будущих медиков может быть представлена природной, социальной и субъектной составляющими.

В свое время В.С. Мерлин разработал концептуальную теорию «интегральной индивидуальности», в которой обосновывается взаимосвязь и взаимообусловленность между нейродинамическими, психодинамическими (темпераментными) процессами и состояниями, и, собственно личностными свойствами человека. Экспериментальное изучение такой взаимосвязи и взаимообусловленности обозначенных процессов, состояний и свойств, которые по сути, являются психическими уровнями соответствующей сферы человека, в ходе индивидуального развития личности выявило их (процессов, состояний и свойств) возрастающую интегративность. Механизмом устранения расхождений разноуровневых свойств индивидуальности является деятельность (в том числе учебная), имеющая для индивида (студента медицинского колледжа) личностный смысл [8].

И.И. Резвитский, рассматривая проблему индивидуальности в психологическом аспекте, к её природной основе относил тип человеческой нервной системы, человеческие задатки, органические потребности человека. Эти характеристики, по мнению исследователя, априори оказывают существенное влияние на становление социально-психологических особенностей личности.

В свою очередь социально-психологическая («существенная») основа индивидуальности, как полагал автор, представлена личностными качествами человека и обусловлена устоявшейся структурой общественных отношений, частными обстоятельствами процесса жизнедеятельности [7], (для студентов медицинского колледжа специфическими условиями социализации и воспитания их личности в процессе профессиональной медицинской подготовки). Социально-психологический аспект индивидуальности будущих медицинских сестер в образовательном процессе медицинского колледжа отражается в их характере, способностях и профессиональной подготовленности как взаимообусловленных составляющих личности будущих профессионалов. Наконец, структура индивидуальности будущих медицинских сестер может быть представлена их субъектными свойствами: активностью, инициативностью, предприимчивостью, креативностью. Интеграция всех уровней индивидуальности будущих медицинских работников обуславливает рождение её фундаментальных признаков: целостности, обособленности, наличия внутреннего «Я», творчества.

Для развития своей индивидуальности, будущие медицинские сестры должны интериоризировать достижения общей и профессиональной медицинской культуры. Каждая личность медицинского работника обусловлена тем уровнем культуры, который выработан обществом в целом и сферой медицинской деятельности, в частности. Однако индивидуальность студентов медицинского колледжа характеризуется не только (и не столько) интериоризацией элементов общей и профессиональной медицинской культуры. Она (эта индивидуальность), прежде всего, выражается в активной творческой преобразовательной учебной деятельности студентов, в процессах личностного выбора и личностного вклада в свое профессиональное развитие, полной учебной отдачи себя в образовательном процессе медицинского колледжа.

В целом индивидуально-творческий подход в контексте своего методологического значения позволяет создать необходимые условия для раскрытия творческого потенциала личности будущих медицинских сестер и, как следствие, эффективного профессионального развития их личности.

Библиографический список

1. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; 5: 65 – 71.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2008.
3. Абульханова-Славская К. А. Проблема индивидуальности в психологии. *Психология индивидуальности: новые модели и концепции*: коллективная монография под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. Москва, 2009: 14 – 63.
4. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1984.
5. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва, 1986.
6. Рабунский Е.С. *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников*. Москва, 1975.
7. Мерлин В.С. *Психология индивидуальности: избранные психологические труды*. Москва, 2005.
8. Резвитский И.И. *Философские основы теории индивидуальности*. Ленинград, 1973.

References

1. Klushina N.P. Razvitiye sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; 5: 65 – 71.
2. Vygot'skiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moskva, 2008.
3. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Problema individual'nosti v psikhologii. *Psikhologiya individual'nosti: novye modeli i koncepcii*: kolektivnaya monografiya pod red. E.B. Starovojtenko, V.D. Shadrikova. Moskva, 2009: 14 – 63.
4. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii*. Moskva, 1984.
5. Platonov K.K. *Struktura i razvitiye lichnosti*. Moskva, 1986.
6. Rabunskij E.S. *Individual'nyj podhod v processe obucheniya shkol'nikov*. Moskva, 1975.
7. Merlin V.S. *Psikhologiya individual'nosti: izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moskva, 2005.
8. Rezvitskiy I.I. *Filosofskie osnovy teorii individual'nosti*. Leningrad, 1973.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 37

Vishnevskaya L.P., senior lecturer, English Language Department № 2, Moscow State Institute of International Relations, The MFA of Russia (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: martimchenko@rambler.ru

Timchenko M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language, Department № 2, Moscow State Institute of International Relations, The MFA of Russia (MGIMO University) (Moscow, Russia), E-mail: martimchenko@rambler.ru

FOREIGN LANGUAGE AS A PHENOMENON OF NATIONAL CULTURE AND THE PATH TO INTERCULTURAL UNDERSTANDING. The article deals with the function of language with the continuous nature of its existence as an integral and main part of the culture of the nation, a tool for the storage and transmission to future generations of historical and cultural experience of the country and the Treasury of mankind. In connection with the development of international relations, exchange in the field of culture, science, education, it became possible to deeper penetration into the culture of another people, acquaintance with the traditions and customs of another country. Under the influence of social transformation of society, in the process of changing its political and economic organization, the rapid process of mutual influence of Nations, the accumulation of experience of international communication is the process of "recognition" of the peoples of each other. Mutual understanding of peoples with actively developing contacts at all levels is becoming an urgent task today.

Key words: cultural diversity, intercultural communication, foreign language, interethnic communication, traditions and customs.

Л.П. Вишневецкая, доц. каф. английского языка № 2, Московский государственный институт международных отношений МИД России (МГИМО Университет), г. Москва, E-mail: martimchenko@rambler.ru

М.В. Тимченко, доц. каф. английского языка № 2, Московский государственный институт международных отношений МИД России (МГИМО Университет), г. Москва, E-mail: martimchenko@rambler.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПУТЬ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПОНИМАНИЮ

В статье рассматриваются вопросы функции языка с непрерывным характером его существования как неотъемлемой и главной составной частью культуры нации, инструментом для хранения и передачи последующим поколениям исторического и культурного опыта своей страны и сокровищницей человечества. В связи с развитием международных связей, обменом в области культуры, науки, образования стало возможным более глубокое проникновение в культуру другого народа, знакомства с традициями, обычаями другой страны. Под влиянием социальной трансформации общества, в процессе изменения его политической и экономической организации, бурного процесса взаимовлияния наций, накопления опыта межнационального общения идёт процесс «узнавания» народами друг друга. Взаимопонимание народов при активно развивающихся контактах на всех уровнях становится сегодня актуальной задачей.

Ключевые слова: культурное многообразие, межкультурная коммуникация, иностранный язык, межнациональное общение, традиции и обычаи.

Вопросы культурного многообразия, как источника взаимного обогащения наций, ставились в отечественном образовании на самых различных уровнях, поскольку богатство культуры обуславливает необходимость не только расширения знаний человека в области традиций и обычаев народа страны изучаемого языка, но и выработки умений использования этих знаний в процессе межкультурной коммуникации. В связи с развитием международных связей, обменом в области культуры, науки, техники и образования стало возможным более глубокое проникновение в культуру другого народа, знакомства с традициями, обычаями другой страны. Под влиянием социальной трансформации общества, в процессе изменения его политической и экономической организации, бурного процесса взаимовлияния наций, накопления опыта межнационального общения идёт процесс «узнавания» народами друг друга. Взаимопонимание народов при активно развивающихся контактах на всех уровнях становится сегодня актуальной задачей. Для нашего времени, времени невиданного, по выражению В.С. Библиера, «сопряжения различных форм культуры», проблема поиска оптимальных способов сглаживания возникающих при этом сопряжении межкультурных противоречий приобретает жизненно важное значение. Можно констатировать тот факт, что исследуемая проблема взаимодействия культур диктуется самой жизнью, характером стоящих перед современным обществом проблем [1]. Учёный справедливо утверждал, что культура способна жить и развиваться как культура только на грани культур, в диалоге с другими целостными культурами. Именно общение культур выступает как их взаимопорождение. «Каждая культура есть некий «двуликий Янус: её лицо столь же напряженно обращено к иной культуре, к своему бытию в иных мирах, сколь и внутрь, вглубь себя, в стремление изменить и дополнить свое бытие... Общение в культуре, т. е. бытие в культуре, это всегда общение между различными культурами...» [там же, с. 32]. Оригинальность концепции Библиера В.С. заключается в том, что он сумел выйти за рамки культурного этноцентризма, рассматривая межкультурное общение как важнейший параметр культуры в целом.

Всегда считалось, что образованный человек – это человек, владеющий знаниями в различных областях науки и культуры, понимающий и грамотно изъясняющийся по крайней мере на одном, и даже нескольких иностранных языках на достаточно высоком уровне, знающий традиции страны изучаемого языка и ориентирующийся в её национальной культуре. Поэтому взаимопонимание между странами и народностями через межкультурное обучение является глобальной целью современного гуманитарного образования. Понимание, как ключевой концепт межкультурной коммуникации, ломает границы недоверия и вражды как между отдельными людьми, так и между целыми государствами. Именно в процессе взаимообогащения каждая культура формируется, становится богаче и поднимается на новый уровень развития за счет заимствования лучших национальных достижений. Как феномен культуры народа, язык выступает одновременно и мощным средством постижения культурных ценностей в различных

сферах деятельности человека. При изучении иностранного языка человек не ставит своей целью узнавать что-то новое об окружающей его действительности, как это происходит при изучении им других предметов, а формирует свое представление о культуре другой страны через язык. Выступая как средство познания мира, приобщения к культуре других народов, иностранный язык является средством осознания своей собственной культуры.

Множественные функции языка и непрерывный характер его существования сделали язык неотъемлемой и главной составной частью культуры нации, инструментом для хранения и передачи последующим поколениям исторического и культурного опыта своей страны и сокровищницей человечества. Учить иностранный язык – это значит подарить себе богатые интеллектуальные и духовные возможности, которые в нем скрыты.

Знание иностранного языка позволяет многоаспектно и более полно раскрыть сущность культурных реалий и решить проблему адекватного понимания и переживания явлений культуры как родной, так и иностранной. Уровень культуры, который человек приобретает в процессе его изучения, выражается в его осведомленности, компетентности как системном качестве личности, позволяющем ей реализовывать свои жизненные планы и индивидуальные достижения в конкретной деятельности – например, в качестве переводчика, специалиста-межкультурника [2].

Одна из наиболее интересных концепций роли языка в культуре принадлежит немецкому ученому В. Гумбольдту, который рассматривал язык как динамическую систему, представляющую собой непрерывную деятельность, стремящуюся превратить звуки в выражение мыслей [3]. В. Гумбольдт – величайший философ, основатель лингвистики как науки – отстаивал идею о взаимодействии особенностей языка и духовной культуры. Культура народа – это его образ жизни, его одежда, устройство жилища, вера, язык и многое другое. Собственно в языке запечатлен весь национальный характер – в нем как в средстве общения данного народа исчезают индивидуальности и проявляется общее. Многие идеи ученого впоследствии были развиты в психологическом направлении в этнологии (культурной антропологии), в психолингвистике, а также в теории (гипотезе) лингвистической относительности американских лингвистов-антропологов – Эдварда Сепира и Бенджамина Уорфа. Именно Вильгельм фон Гумбольдт высказал идею о конструирующей роли языка, которую впоследствии разрабатывали основатели теории лингвистической относительности. Он полагал, что «разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различное видение ее... Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение» [2].

О культурном взаимодействии как одной из закономерностей развития общества, писал М.М. Бахтин, который подчеркивал, что чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим чужим смыслом:

между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур, что любая культура существует не сама по себе, а во взаимодействии с другими, «на границе», как он выражается [4].

Особенностями же нашего времени является взаимодействие универсальности, сходства наций с одной стороны, и уникальности, самобытности жизни каждого народа – с другой. Сегодня нельзя представить ни одной цивилизованной страны вне связи с остальным миром. История развития человечества свидетельствует, что способность одного народа осваивать достижения другого является одним из главных показателей жизнеспособности его культуры. Это не только обогащает свою нацию, преобразовывая её внешне, но и позволяет, наряду с заимствованиями извне, щедро делиться своими духовными ценностями с другими народностями с целью человеческого взаимодействия и взаимопонимания.

Анализируя структуру межкультурного понимания, отметим, что она включает: личностные изменения, связанные с переходом индивида из одних культурных рамок в другие, положительные структурные изменения внутреннего мира личности, рост мотивации и способности к самонаблюдению, самопознанию. Индивид вырабатывает способность понимать не только другую культуру, но также лучше понимать самого себя, становится более терпимым и толерантным к поведению других людей, которое уже не кажется ему столь неприемлемым. Иными словами, человек начинает понимать, сколь велика зависимость людей от своей собственной культуры, которую следует беречь и уважать.

Общезвестно, что язык является достоянием всех говорящих на нем людей, а в силу своей кумулятивной функции – это есть подлинное отражение национальной культуры. Иными словами, язык отражает состояние культуры.

Язык – зеркало культуры, так как он отражает, помимо реального мира и реальных условий жизни, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, мораль, образ жизни, систему ценностей, мироощущение и видение мира.

Очень точно, на наш взгляд, определение языка, данное В. Гумбольдом: «Язык это душа нации, в нем запечатлен весь национальный характер. Язык является составной частью культуры народа. Благодаря языку осуществляется связь между прошлой культурой народа и его настоящим культурным наследием» [3].

Даже неглубокий анализ связи языка и культуры позволяет её логичность и прочность. И язык и культура, отмечал М.М. Бахтин, принадлежат к одному и тому же народу и государству, реализуются в их культуре и выражаются одним языком. И если культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, то язык – как оно думает. Единство языка и культуры является диалектическим. Только благодаря языку возможно само существование культуры. Мир познается через язык, благодаря языку, и сущность языка не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем мысли, всего знания, всех культурных ценностей [5].

Являясь особым социальным феноменом, язык органически соединяет в себе идеальное с материальным, при этом он не может рассматриваться как явление базиса или надстройки. Наука об обществе при рассмотрении проблемы взаимоотношения языка и культуры исходит из широкого понимания культуры, имея в виду материальную и духовную культуру. Относя язык к явлениям общественным, объединяемым в рамках культуры, философия подчеркивает и существенные различия, имеющиеся между языком и общественными явлениями. Изучая иностранный язык, человек изучает ценности носителя этого языка, формируя свои ценностные ориентации.

Усвоение иностранного языка способствует проникновению в менталитет, жизнь и дух другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, т. к. за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, состоящего из элементов и явлений, существенных и неотъемлемых для данного народа.

В связи с вышеизложенным, можно отметить, что понятие культуры сегодня трактуется как совокупность достижений человеческого общества в производственной, духовной и человеческой жизни. Культура выступает в качестве универсального механизма формирования целостного человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством ответственности, умеющего критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства родной и иноязычной культуры.

Среди фундаментальных положений теории культуры, представляющих методологическую основу для педагогических исследований можно отметить социальный характер культуры как формы человеческого бытия, воплощающего в себе образ жизни человека; единство духовной и материальной сторон культуры; диалог культур как основы гуманитарного мышления; обмен ценностями в системе интеркультурной коммуникации и др. [6].

Проблема взаимодействия и диалога культур приобрела исключительную актуальность, т.к. без изучения этой проблемы невозможно познать сущность культуры, ибо она представляет собой общее историческое движение, кроме того, взаимопонимание культур способствует росту взаимопонимания народов, укрепления мира и международной безопасности.

Современные народы вполне понимают друг друга благодаря изучению иностранных языков. Но овладение иностранным языком как средством межкультурного общения без параллельного изучения соответствующей культуры невозможно. Только научившись распознавать в чужой культуре выраженные общечеловеческие сущности, не посягая на её непохожесть, можно понять и свою культуру как особое выражение культуры общечеловеческой. В этой связи изучение иностранного языка должно представлять собой процесс, который обеспечивает возможность для обучаемых расширить образ мира от собственной культуры до мультикультурной картины мира – более обширной, более гибкой. Именно при изучении иностранного языка обучающиеся могут осознать, что их собственное восприятие мира ограничено, т.к. обусловлено социокультурными фактами, что межкультурное взаимопонимание связано с проблемами и недоразумениями, вплоть до «культурного шока».

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления с новой для них действительностью. Такое обучение обеспечивает более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач.

Осмысление проблем общения людей, принадлежащих к разным культурам и говорящим на разных языках, проблем межкультурных контактов характерно и для современной отечественной методики преподавания иностранных языков. Сегодня задачей времени является «вооружение» студентов социокультурным знаниями, позволяющими участвовать в межкультурной коммуникации, а также анализ и систематическое сравнение с собственной культурной спецификой [7].

В настоящее время на смену лингвострановедению приходит лингвокультуроведение, которое хотя и соотносится с первым, но имеет более ярко выраженный образовательный аспект в социокультурном плане. При культуроведческом подходе к обучению межкультурному общению расширяются узко страноведческие рамки изучения иностранного языка [8]. Культуроведческое насыщение иноязычного учебного общения (по принципу расширяющегося круга диалектических взаимодействующих культур) создает условия для выхода за рамки узко страноведческого изучения страны, народа и культуры. В отличие от лингвострановедения лингвокультуроведение строится на сопоставительной основе. Перспективой обучения иностранному языку в вузе становится межкультурный подход. Работа ведется в направлении теоретико-практического обоснования технологии соединения культурологической подготовки и обучения иностранному языку [9].

Как видим, проблема взаимоотношения языка и культуры всегда играла важную роль как для совершенствования эффективности общения, так и для преподавания иностранных языков. В то же время, игнорированием этих проблем объясняются многие неудачи в международных контактах и педагогической практике. В настоящее время, когда в мире активно проходят процессы культурного взаимодействия, недооценка важности социокультурной значимости иноязычной подготовки представляется весьма ошибочной.

Творчески выстроенный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к правильному восприятию чужой культуры, вызвать эмпатию, поможет стереть национальные стереотипы и предрассудки и, в конечном итоге, прийти к признанию равноправия и равноценности культур и существованию общечеловеческих ценностей. Поэтому, организовав процесс обучения таким образом, чтобы иностранный язык изучался как феномен национальной культуры, как языковая модель мира этого народа и этой культуры, можно сформировать межкультурную компетенцию и обеспечить полноценное межкультурное общение и взаимопонимание, т.е. диалог культур.

Библиографический список

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения). *Вопросы философии*. 1989; 6: 31 – 34.
2. Садчиков Я.В. Интеграция понятий «язык» и «культура» в процессе обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2015; 14: 599 – 603.
3. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1984.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
5. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.
6. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва, 1993.
7. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово / Slovo, 2000.
8. Мюллер М., Сепир Э., Уорф Б.Л., Витгенштейн Л. *Языки как образ мира. Антология*. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 2003.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2001.

References

1. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur. (Opyt opredeleniya). *Voprosy filosofii*. 1989; 6: 31 – 34.
2. Sadchikova Ya.V. Integratsiya ponyatiy «yazyk» i «kul'tura» v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2015; 14: 599 – 603.
3. Gumbol'dt V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. Moskva, 1984.
4. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
5. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.
6. Sepir 'E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i kul'turologii*. Moskva, 1993.
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. Moskva: Slovo / Slovo, 2000.
8. Myuller M., Sepir 'E., Uorf B.L., Vitgenshtejn L. *Yazyki kak obraz mira. Antologiya*. Moskva: AST; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica, 2003.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 51(07)

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, Initial Mathematical Education (Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

Mahmudov H.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, Initial Mathematical Education (Russia), E-mail: murtuzka@bk.ru

Nurmagomedov D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, Initial Mathematical Education (Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

Magomedov N.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, Initial Mathematical Education (Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

Omarova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, Initial Mathematical Education (Russia), E-mail: omarovaabidat@mail.ru

EXPERIMENTS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS. The article is dedicated to a problem of formulation and use of mathematical experiments in the process of teaching mathematics to younger schoolchildren. Different opinions on the problem of using experiments in teaching mathematics in primary school are discussed. The necessity of using various types of mathematical experiments in the educational process, which play an important role in the formation of schoolchildren not only cognitive universal educational actions (UEA), but also generalized intellectual skills, is substantiated. All this is necessary to prepare students for creative activity in non-standard conditions required in GEF the NOUS, which implies a significant increase in usage requirements accessible mathematical experiments in the initial course mathematics.

Key words: mathematical experiment, computer experiment, virtual experiment, intellectual skills, universal educational actions.

Н.Г. Гашаров, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Х.М. Махмудов, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования ДГПУ, E-mail: murtuzka@bk.ru

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Н.Г. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

А.А. Омарова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: omarovaabidat@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТЫ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Статья посвящена проблеме постановки и использования математических экспериментов в процессе обучения математике младших школьников. Обсуждаются различные мнения по проблеме использования экспериментов при обучении математике в начальной школе. Обосновывается необходимость использования в учебном процессе различных видов математических экспериментов, играющих важную роль в формировании у учащихся не только познавательных универсальных учебных действий (УУД), но и обобщенных интеллектуальных умений. Всё это необходимо для подготовки учащихся к креативной деятельности в нестандартных условиях, требуемой во ФГОС НОО, которое предполагает значительное повышение требования к использованию посильных математических экспериментов в начальном курсе математики.

Ключевые слова: математический эксперимент, компьютерный эксперимент, виртуальный эксперимент, интеллектуальные умения, универсальные учебные действия.

Стратегическим направлением развития отечественной системы школьного математического образования является внедрение в практику обучения эффективных высокотехнологичных методов обучения, вовлекающих учащихся в активную творческую работу, выводящих учащихся за пределы школы, превращающих последнюю в научно-культурный центр социального развития того или иного населенного пункта. Младший школьный возраст обладает значительными возможностями для развития личности, её творческих начал, поэтому начальная школа занимает особое место в формировании интеллектуального потенциала ученика, его познавательных интересов и учебной активности.

Ребёнок приходит в школу с желанием учиться. Его привлекает и процесс занятий, и положение ученика. От эффективности организации процесса обучения в начальной школе, зависит уровень сформированности у школьников волевых качеств, степень развитости его памяти, внимания и других высших психических функций. Играя ведущую роль в психическом развитии учащегося, обучение должно на достаточно высоком уровне обеспечивать формирование интеллектуальной сферы младших школьников, личностных особенностей, создавать условия для эмоционального комфорта и положительной учебной мотивации.

Результативность обучения и, как следствие, психического развития учащихся зависит от того, насколько в реализуемых педагогических подходах и средствах внимание акцентируется на самостоятельности нахождения знаний и

потребности в методически активном отношении к процессу обучения. Это особенно важно в первые школьные годы, когда закладываются основы умственного труда, отношение к учению и к школе в целом.

Научить ребёнка учиться самостоятельно, исследуя познаваемые явления, сделать его субъектом образования и собственного «Я», чего требует ФГОС НОО, возможно тогда и лишь только тогда, когда уже с начальной школы в нём будут задействованы способность к теоретическому самостоятельному познанию и эвристике.

В связи с этим ясно, почему в последнее время возрос интерес к исследовательским проектам школьников. В школах появился институт «завучей по науке», отвечающих за их исследовательскую деятельность.

Известно, что традиционная аксиоматическая евклидова манера преподавания математического знания в виде цепочки: «математическое определение – аксиома – утверждение – доказательство» не является единственной адекватной математическому стилю мышлению. Известно, также, что для многих учеников подобная форма изложения до невозможности усложняет восприятие материала. Положение можно значительно подправить, если «смягчить» дедуктивную парадигму предварением фазы поиска, эксперимента, эвристики, «работы руками» теоретическим выкладкам, включающего ученика в материал изучаемой проблемы, поможет осознать её и, как итог, по достоинству оценить эти абстракт-

ные построения. Такая методика не только психологически облегчит восприятие абстрактного учебного материала, а во многих случаях и соответствует историческому ходу развития науки.

Термины «математика» и «эксперимент» при совместном их обозрении кажутся противоречивыми. Естественен вопрос: правда ли математики мыслят по такой же цепочке: «определение – аксиома – формулировка теоремы – доказательство», в соответствии с которой обычно оформляются математические работы? Профессиональный математик скажет, что это далеко не так. В изучении серьезных математических проблем всё не так просто, как кажется при чтении. Если проблема не поддается «прямому штурму» и слишком сложна, то полезно сравнить её с аналогичной, которая уже решена, или же рассмотреть последовательность более простых частных случаев и попытаться угадать стоящую за ними общую закономерность. Затем переходим к этапу строгого доказательства уже установленного утверждения.

Как отмечал Д. Пойа, «в своём математическом творчестве математик так же пользуется наблюдением и обобщением, гипотезой и экспериментом, как это делает всякий естествоиспытатель» [1, с. 6].

При изложении математических результатов в силу давней традиции для лаконичности обычно оставляют только фазу доказательства, а фазу поиска пропускают как само собой разумеющуюся. В методическом же отношении изложение от этого часто становится скучным, поскольку учащемуся не показывают, как можно было додуматься до изучаемого научного факта, хотя и строго доказанном позднее.

Подобной точки зрения придерживался и крупнейший математик XVIII века Леонард Эйлер. Свои открытия он часто излагал эвристически, как «чистосердечное изложение идей, приведших к этим открытиям» [1, с. 115].

В.И. Арнольд также выступает за «экспериментальную» математику. В математике, по его мнению, идёт борьба «естествоиспытателей» с «аксиоматофилами», рассматривающими математику как ряд последовательно выведенных следствий из систем аксиом. «Я расскажу об экспериментальных числовых наблюдениях, которые подсказывают новые (поразительные) законы природы, но которые далеко не сразу превращаются в теоремы. Я думаю, что в некоторых случаях доказательства придётся ждать сотню-другую лет, ... хотя сами открытия новых законов могут быть доступны и школьникам» [2].

Естественный для педагога вопрос состоит в том, чтобы понять, в какой мере и в каких формах экспериментальное начало математики присутствует в образовании школьников и как оно в методическом плане коррелирует с результативностью обучения математике младших школьников.

Остановимся теперь на математическом экспериментировании при обучении математике в начальных классах.

Поставив проблему, творчески работающий учитель останавливается и даёт подумать детям. А.И. Сгибнев считает, что желательно это делать в больших масштабах. «Как правило, теоретический материал сам является решением некоторого обобщённого вопроса; он облегчает решение задач, осуществляет классификацию примеров, создавая стройный математический «пейзаж». Полезно в той или иной форме задать данный вопрос и дать ученикам его осознать. Экспериментальная пауза позволяет ученику осознать вопрос как заданный ему, и последующее теоретическое разрешение воспринимается как ответ на его вопрос. При таком подходе легче понять, что теорию придумывают для облегчения жизни, а не для зубрёжки» [3, с. 2].

Очевидно, эксперименты априорно завязаны на процессе исследования. Математическое исследование школьника в своем содержании может сводиться к самостоятельному решению «трудной» задачи или серии связанных задач. В идеальном случае такие задачи возникают на уроке или кружке как естественное продолжение изученного углублённого материала. Такой областью часто бывает элементарная геометрия или комбинаторика, элементарные разделы алгебры, теории чисел или топологии. Тема может быть, как близкой к школьной программе, так и возникнуть в совсем новой для ученика области, но интересной и сильной для него.

Приведем примеры. 1. Замечая, что $24 \times 11 = 264$, $52 \times 11 = 572$, $45 \times 11 = 495$, предлагаем экспериментировать с другими двузначными числами, установить «легкий способ» умножения двузначного числа на 11 и найти $63 \times 11 = 693$.

Библиографический список

1. Пойа Д. *Математика и правдоподобные рассуждения*. Москва: ИИЛ, 1957.
2. Арнольд В.И. *Динамика, статика и проективная геометрия полей Галуа*. Москва: МЦНМО, 2005.
3. Сгибнев А.И. *Исследовательская работа школьника по математике*. Москва: МЦНМО, 2009.
4. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Виртуальные эксперименты в начальном курсе математики. *Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования*. Материалы международной научно-практической конференции. Москва: Планета-Д, 2015: 141 – 144.

References

1. Poja D. *Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniya*. Moskva: IIL, 1957.
2. Arnol'd V.I. *Dinamika, statika i proektivnaya geometriya polej Galua*. Moskva: MCNMO, 2005.
3. Sgibnev A.I. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nika po matematike*. Moskva: MCNMO, 2009.
4. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Virtual'nye `eksperimenty v nachal'nom kurse matematiki. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovaniya*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: Planeta-D, 2015: 141 – 144.

2. Перемножим пары чисел 32 и 38 и 26 и 24. Имеем соответственно $32 \times 38 = 1216$ и $26 \times 24 = 624$. Подберите еще один такой пример и сформулируйте алгоритм легкого выполнения такого типа вычислений (в каждом данном случае цифра десятков у чисел одинаковая, а сумма цифр единиц равна 10; десятичная запись произведения получится, если цифру десятков умножить на число, следующее за ним в натуральном ряде, и приписать к нему в двузначном виде произведение единиц).

3. Нередко при введении нового факта или способа действия для осознания учащимися его новизны проводим математический эксперимент, показывающий преимущество нового перед старым или наоборот, чаще всего, если этот факт или способ более рационален или замещает другой.

В связи с внедрением в школьную действительность компьютерных технологий появилась возможность организации математических экспериментов с компьютерной поддержкой, осуществляемых как компьютерная программа. Среди них можно выделить три таких:

1. Независимый моделирующий эксперимент – компьютер является единственной частью установки, моделируя и сам физический процесс, и приборы, необходимые для проведения исследования;
2. Автоматизированный натурный эксперимент – компьютер выступает в качестве одной из неотъемлемых частей экспериментальной установки, необходим для управления экспериментом и регистрации данных;
3. Независимый моделирующий компьютерный эксперимент, который в свою очередь можно подразделить на два направления:
 - численный эксперимент, при котором компьютер применяется для проведения расчетов и получения результатов этих расчетов, т.е. компьютер позволяет визуализировать ранее неизвестную информацию;
 - виртуальный эксперимент, при котором компьютер применяется как средство эмуляции ряда реальных процессов с визуализацией заранее известных результатов.

Можно указать основные пути использования виртуального эксперимента, обеспечивающие его актуальность:

- виртуальный эксперимент как замена реального эксперимента в случае трудности его реализации;
- виртуальный эксперимент для учащихся, не имеющих возможности работать с реальными установками;
- виртуальный эксперимент для самостоятельной работы учащихся для их подготовки к работе с реальным прибором.

Нами были разработаны и апробированы для начальных классов ряд виртуальных экспериментов, среди которых отметим «Площадь фигуры», «Масса тела», «Объем и емкость тела», «Скорость тела», «Наглядная топология» и другие [4].

Однако в общеобразовательной школе информационные технологии обучения пока ещё не получили широкого распространения по ряду причин.

1. Отсутствие компьютерной грамотности у преподавателей.
2. Недостаточно сформированная информационная культура.
3. Недостаточная оснащённость учебных заведений компьютерами.
4. Отсутствие интереса к нововведениям.
5. Идея о нецелесообразности компьютерной реализации опытов.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основной целью обучения начальному курсу математики в настоящее время является формирование у учащихся обобщенных интеллектуальных умений (в частности, познавательных УУД) – умение произвести анализ сложившейся ситуации и делать выводы; сопоставлять и противопоставлять различные стороны функционирования одного и того же объекта; устанавливать связи данного объекта с другими, выделять в них существенные признаки и отделять их от несущественных; сравнивать математические объекты, классифицировать их, обобщать наблюдаемые явления, переносить усвоенные способы деятельности в другие условия и др. Всё это необходимо для подготовки учащихся к креативной деятельности в нестандартных условиях, требуемой во ФГОС НОО, которое предполагает значительное повышение требования к использованию посильных математических экспериментов в начальном курсе математики.

УДК 373.2: 574/577

Damba N.Ch., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: natalyadamba@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT IN THE COURSE OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN OF ADVANCED AGE. The article deals with issues related to the spiritual and moral development of preschool children in the process of environmental education and analyzes the content of the work on the formation of the basics of environmental culture in children on the example of preschool organizations of the Republic of Tuva. The paper also highlights the results of a study on the formation of children's understanding of the interaction with natural objects, especially the relationships in nature, taking into account the diverse flora and fauna of the region (Tuva Republic). The study uses methods, techniques and tools to promote spiritual and moral development based on the environmental customs and traditions of the Tuvan people.

Key words: spiritual and moral development, environmental education, flora and fauna of Tuva, preschool children, preschool organizations.

Н. Ч. Дамба, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: natalyadamba@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с духовно-нравственным развитием дошкольников в процессе экологического воспитания и проводится анализ содержания работы по формированию у детей основ экологической культуры на примере дошкольных организаций Республики Тыва. В работе также освещаются результаты исследования по формированию понимания детьми взаимодействия с природными объектами, особенности взаимосвязей в природе с учётом разнообразного растительного и животного мира региона (Республики Тыва). В исследовании использованы методы, приёмы и средства, способствующие духовно-нравственному развитию с опорой на экологические обычаи и традиции тувинского народа.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, экологическое воспитание, растительный и животный мир Тувы, дети дошкольного возраста, дошкольные организации.

Проблема духовно-нравственного развития чрезвычайно актуальна. На современном этапе наблюдается отчуждение детей от природы как источника духовности и нравственности, что приводит к минимальному общению детей с природой. Экологическое воспитание должно начинаться с дошкольного возраста, где закладываются основы экологической культуры и поведения детей в природе.

Вопросы ознакомления детей с предметным миром и природой рассматривались Е.Н. Водовозовой, Е. Н. Тихеевой, К. Д., Ушинским и др. Исследованиями экологического образования занимались также Н.Н. Моисеев, К.А. Романова и Г.Я. Ягодин. Игровая деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте изучались Д.Б. Эльзениным, Л.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым и местными исследователями И.У. Самбуу, Х.Д.-Н. Ооржак и Э.Э. Мендот.

По теории А.Н. Леонтьева, в деятельности проявляется отношение личности к окружающей среде, необходимо формировать у дошкольников нравственную позицию по отношению к природе, деятельную любовь к ней, которая выражается «не только в любовании..., но и в доступной детям деятельности по охране природы», т. е. в осознанном поведении [1].

В целях привлечения внимания общества к вопросам экологии, сохранения биологического разнообразия и обеспечения экологической безопасности в России объявлялся даже год экологии. Воспитание экологической культуры у детей дошкольного возраста – необходимость, актуальность которой диктуется современными условиями.

Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральным государственным стандартом дошкольного образования уделяется достаточно внимания на приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [2; 3].

Для изучения уровня духовно-нравственного развития в процессе экологической воспитанности в старших группах дошкольных организаций республики Тувы были использованы различные диагностические методики.

В начале исследования проведена диагностика экологических знаний:

- Назови и покажи животных на картинке.
- Назови, какие животные домашние, а какие дикие.
- Зачем человеку корова, овца, лошадь? Как он ухаживает за ними?
- Назови птиц на картинках.
- Чем птица ест, чем покрыто тело птицы? Что общего у всех птиц?
- Назови и покажи домашних птиц.
- Назови и покажи рыб, которые живут в аквариуме.
- Назови и покажи части тела рыбы на картинке.
- Расскажи и покажи, какие деревья ты знаешь?
- Назови и покажи хвойные и лиственные деревья.
- Узнай дерево по листу.
- Назови, узнай растение по цветку.
- Назови и покажи овощи, фрукты, ягоды.
- Назови и покажи комнатное растение, которое растёт в уголке природы.

- Определи, какие растения надо полить?
- Что нужно, чтобы растение росло?
- Что произойдёт, если растение не поливать?

- Назови, какое сейчас время года, какое время года было?

Для проверки первоначальных умений, навыков вести себя на природе, детям задавались следующие вопросы:

- Любишь ли ты отдыхать на природе?
- Что ты больше всего любишь делать на природе?
- Как и чем бы ты помог животным и растениям?
- Ты помогал взрослым в охране природы?

В ходе игр и специальных упражнений («Назови дерево по листочку», «Проверь, хотят ли пить воду цветы на окне», «Кто, где живёт?» и др.) определяли уровень знаний о жизни диких и домашних животных в природных условиях, умение распознавать деревья, комнатные растения, цветы; понимание отношения к природе, животным.

Для рисуночного теста «Я и природа» ребёнку давали стандартный лист бумаги, набор цветных карандашей (простой карандаш, ручку, ластик лучше не давать), просили нарисовать себя на природе. При этом не говорили, что должно быть на рисунке, пусть рисует так, как он представляет. После окончания работы задавались наводящие вопросы: кто, где нарисован, что делают, кто в каком настроении и т. д.

В результате исследования был выявлен средний уровень духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Дети любят природу, но могут позволить себе ломать ветки на шалаш, рвать цветы и листья на деревьях.

Анализируя проведённую работу, можно сделать следующие выводы: большая часть детей имеет не очень чёткое представление о бережном отношении к природе и её богатстве, о помощи животным и растениям, об охране природы и правилах поведения в природе.

В ходе исследования, с детьми проводились тувинские игры, которые отражают реальную действительность (окружающий мир, скотоводство и охота). В них содержатся знания о природе, гармония с ней. Например, игра «Какжык» (бараны астрагалы), по преданию тувинцев, приносит счастье. Тувинцы четырьмя сторонами кости давали названия: баран – выпуклая сторона, коза – сторона с ямочкой, лошадь – верхняя ровная сторона, корова – менее ровная сторона [4; 5; 6].

После того, как мы их научили, дети очень полюбили разновидность игры в кости «Скачки». Игроки (от 4 до 6 человек) кости ставят цепочкой стороной коня, затем каждый игрок выбирает себе коня и ставит «у старта» в шеренгу. Играющий берёт 4 кости и подбрасывает их. Передвигается конь на столько, сколько косточек упало стороной коня. Чей конь пришёл первым к «финишу», тот и выигрывает. У тувинцев конь – животное очень почитаемое. Параллельно с игрой идёт обогащение словаря детей, дети узнают масть лошадей, их ходьбу, чем их кормить, как за ними ухаживать. Игра развивает и логическое мышление, и счёт.

Проводились также конкурсы рисунков «Дикие и домашние животные Тувы», «Насекомые родного края». В своих рисунках дети отражали яков, горных козлов, ирбисов, которые, несомненно, показывают уникальные особенности региона.

На утренниках кроме музыки, стихов и игр, включали фрагменты сказок, давали игровые задания по отгадыванию загадок на темы природы. Слушая сказки о верблюдах, яках, лошадях и других животных, ребята учились различать их повадки, среду обитания. Выслушав рассказ А.Шоюна «Рыбки проголодались», стихотворения С.Сарыг-оола «Родная Тува моя», Э. Кечил-оола «Цветы мои», М. Пришвина «Золотой луг» дети говорили о своих чувствах (сопереживании или радости).

На прогулках вели с детьми наблюдения за деревьями и цветами, учили распознавать деревья и цветы по их листьям. Наблюдая за рыбками в аквариуме, деревьями на участке в разное время и цветущими растениями, дети по-

лучали первые конкретные знания об объектах природы; учились проявлять милосердие, доброжелательность по отношению к окружающим. Проводились и наблюдения за погодными явлениями, которые сопровождались ведением календаря.

В Туве много зимующих птиц. Учитывая суровый климат, родители готовили со своими детьми кормушки и скворечники. В ходе исследования проводились беседы о необходимости оберегать и защищать как живую, так и неживую природу: насекомых, растений, животных, водоёмы, леса и т.д. Разыгрывались различные жизненные ситуации, чтобы вызвать у детей сочувствие и сопереживание, желание ухаживать за растениями, птицами и животными.

В конце беседы всегда подводились итоги, задавались вопросы, на которые дети с удовольствием отвечали.

- Что будет с растениями, если их своевременно не поливать?
- Как чувствуют себя птицы зимой в наших условиях?
- Расскажите о поведении домашних животных, если они голодны?
- Что надо сделать, чтобы птицы (собаки, домашние животные) чувствовали себя комфортно (уютно)?
- Для чего нужны деревья (леса)?

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: МГУ, 2000.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тихов В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2011.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва: УЦ Перспектива, 2014.
4. Самбу И.У. Тувинские народные игры. *Историко-этнографический очерк*. Кызыл, 1978.
5. Ооржак Х. Д-Н. *Тувинские народные подвижные игры*. Кызыл, 1995.
6. Мендот Э.Э. Народные подвижные игры для детей 5 – 6 лет в сельских дошкольных образовательных учреждениях. *Вестник Бурятского государственного университета*. Физическая культура и спорт. Улан-Удэ. 2008; Вып. 13: 115 – 118.
7. Дерябо С.Д. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на Дону: Феникс, 2006.
8. Козловская С.В. *Духовно-нравственное воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО*. Забайкальские Рождественские образовательные чтения, 2017.
9. Козловская С.В. *Духовно-нравственное воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО*. Забайкальские Рождественские образовательные чтения. Чита, 2017.
10. Лихачев Б.Т. Экология личности. *Педагогика*. 1993; № 2: 19 – 21.
11. Эльконин Д.Б. *Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2001.

References

1. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: MGU, 2000.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
3. *Federal'ny gosudarstvenny obrazovatel'ny standart doskol'nogo obrazovaniya*. Moskva: UC Perspektiva, 2014.
4. Sambu I.U. *Tuvinskie narodnye igry. Istoriko- etnograficheskij ocherk*. Kyzyl, 1978.
5. Oorzhak H. D-N. *Tuvinskie narodnye podvizhnye igry*. Kyzyl, 1995.
6. Mendot E.E. *Narodnye podvizhnye igry dlya detej 5 – 6 let v sel'skih doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Fizicheskaya kul'tura i sport. Ulan-Ud'e. 2008; Vyp. 13: 115 – 118.
7. Deryabo S.D. *'Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya*. Rostov-na Donu: Feniks, 2006.
8. Kozlovskaya S.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie doskol'nikov v usloviyah realizacii FGOS DO*. Zabajkal'skie Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya, 2017.
9. Kozlovskaya S.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie doskol'nikov v usloviyah realizacii FGOS DO*. Zabajkal'skie Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya. Chita, 2017.
10. Lihachev B.T. *'Ekologiya lichnosti*. *Pedagogika*. 1993; № 2: 19 – 21.
11. El'konin D.B. *Psihologiya razvitiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Dzhovtkhanova Kh.Kh., Manager of Faculty of Mathematics and Computer Science, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: Sapna1992@mail.ru

THE USE OF THE EFFECTIVE PRINCIPLES AND TECHNIQUES TO ENHANCE INFORMATION LITERACY OF ELDERLY PEOPLE. In recent years foreign European gerontopsychology more and more often used concept called "successful aging", "happy ageing." using the latest actual achievements and discoveries in medical science, psychologists-gerontologists have fixed those spheres of an elderly person, that can greatly push the approach of old age, make a full and interesting life of an elderly person. The article studies the use of effective forms of principles and methods to improve information literacy of elderly people. It is concluded that the increase of information literacy is still among the most popular educational programs. Because familiarity with the computer significantly changes the life of a pensioner for the better, allows them to navigate in the modern world, to open new areas and areas for communication and technological opportunities that facilitate life.

Key words: forms, principles, methods, information literacy, elderly people.

Х.Х. Джовтханова, диспетчер факультета математики и компьютерных технологий, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Sapna1992@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

В последние годы в зарубежной европейской геронтопсихологии всё больше и чаще используется концепция под названием «успешное старение», «счастлирое старение». Используя последние актуальные достижения и открытия в медицинской науке, психологи-геронтологи зафиксировали те сферы жизнедеятельности пожилого человека, воздействуя на которые можно значительно отодвинуть приближение старости, сделать полноценной и интересной жизнь пожилого человека. В статье изучено использование эффективных форм принципов и методов повышения информационной грамотности людей пожилого возраста. Сделан вывод о том, что повышение информационной грамотности до сих пор является среди самых востребованных образовательных программ. Потому что, знакомство с компьютером существенно меняет жизнь пенсионера к лучшему, позволяет ориентироваться им в современном мире, открывать новые области и сферы для общения и технологические возможности, которые облегчающие быт.

Ключевые слова: формы, принципы, методы, информационная грамотность, люди пожилого возраста.

Интернет стал неотъемлемой частью жизни пенсионеров и средством коммуникации. Но все еще не все могут использовать преимущества ИКТ технологий, а организованные курсы, в большей степени, осуществляются спонтанно, бессистемно, хаотично, без специально спланированных рабочих программ. Все еще большинство пенсионеров и граждан пожилого возраста в ЧР не знакомы с социальными сетями, Интернетом, возможностями электронной почты, хотя огромное количество чеченцев проживает за рубежом. Электронная почта могла бы помочь более тесной коммуникации с родственниками, живущими в отдалении, с внуками, детьми. И даже «молодым» пенсионерам часто бывает сложно перестроиться и приспособиться к новому ритму ежедневной жизни. С целью узнать мнение пенсионеров об образовательной программе, специалисты Центра социального обслуживания населения вместе со специалистами Центра социальной защиты 24 июля 2018 года организовали мероприятие, где неработающие пенсионеры, прошедшие обучение по программе «Компьютерная грамотность для неработающих пенсионеров» в 2017 году, отвечали на вопросы. Приглашенные пожилые люди с удовольствием рассказывали, как компьютерная грамотность позволила им пользоваться Госуслугами, Сбербанк-Онлайн, общаться с родственниками, вести активную переписку с друзьями.

Анализируя отечественный и зарубежный опыт реализации программ повышения информационной грамотности пенсионного населения через эффективные формы, принципы и методы, мы пришли к выводу, что *данный перечень* в европейской системе непрерывного образования и в российской системе достаточно идентичен. Активно в рамках образования пенсионеров используется форма *диалога* – один из важнейших инструментов в работе со взрослыми. Из опыта преподавания людям пенсионного, преклонного возраста, известно, что не стоит в ходе занятия использовать нудные доклады, диктовать длинные тексты, а также излагать информацию назидательным тоном.

Говоря об общности в методах и формах преподавания, нужно сказать, что и европейские и российские педагоги обязательно придерживаются важного принципа обучения – постановка ясной цели и роли обучения или *целеполагания* (*goalsetting*). Целеполагание в процессе обучения означает вполне сознательный процесс выявления и постановки целей и задач, выявление роли получаемых знаний людьми пенсионного возраста. В случае, если роль получаемых знаний будет востребована в будущей деятельности пенсионеров, если поставленная цель приведет к тому, что пенсионер станет востребован на рынке вакансий педагогической деятельности, то цель оправдывает затраченные интеллектуальные и физические силы человека, может принести только радость и удовлетворение в будущем.

К сожалению, анализируя опыт педагогов, преподающих группам пенсионеров, не всегда используют индивидуальный подход, не стараются позволить индивидуальное высказывание, не доверяя людям с опытом. Человек преклонного возраста в какой-то момент обнаруживает, что в ходе занятия он не может высказаться по какому-либо поводу, не может выразить собственное мнение, что в дальнейшем может нарушить диалогическую культуру пенсионера, которая складывалась годами. Поэтому, европейские педагоги, в отличие от российских педагогов в практике работы с пенсионерами используют гуманистический подход, разработанный К. Ноулзом (К. Knowles), который именуется подходом «Хором разговоров» (*chorus*), что позволяет каждому члену группы право высказываться и каждый имеет право на ошибку, в том числе, сам педагог. Не менее интересным в рамках обучения людей третьего возраста является использование педагогами *принципа организованного обучения*, когда сами обучаемые избирают индивидуальную или групповую форму, форму работы всего коллектива или в паре. Деление на малые группы может быть использовано в ходе организации какой-либо игры или в работе в парах, если обучающим дано очень сложное задание.

В последние годы в зарубежной европейской геронтопсихологии все больше и чаще используется концепция под названием «успешное старение», «счастливое старение» – «Happyraging», автором которой является Р. Хэвайорс. Суть концепции состоит в раскрытии факторов, влияющих на процессы старения, механизмов протекания старости человека. Используя последние актуальные достижения и открытия в медицинской науке, психологи-геронтологи зафиксировали те сферы жизнедеятельности пожилого человека, воздействуя на которые

можно значительно отодвинуть приближение старости, сделать полнокровной и интересной жизнь пожилого человека.

Количество существующих разработанных и разрабатываемых образовательных программ для людей пенсионного возраста с целью повысить их информационную грамотность, а значит увеличить их шансы на продление трудоспособного периода, не быть уваленным с должности, приобрести новую профессию и новые компетенции, отражают разные пути и условия достижения поставленных целей. В России и за рубежом действуют сотни тысяч образовательных программ, использующих эффективные формы, методы повышения информационной грамотности.

Программа имеет научно-техническую направленность и представляет собой модифицированную и адаптированную модель ранее разработанных образовательных материалов. Автор в Пояснительной записке указывает на то, что «пожилые люди и инвалиды – самые незащищенные слои населения, которые требуют особого внимания общества. ... Всеобщая компьютеризация приводит к тому, что пенсионерам, которые могли бы продолжать трудовую деятельность, приходится уходить на пенсию из-за неумения пользоваться компьютером» [1, с. 52].

В рамках целеполагания автор формирует цель – предоставление возможности людям пожилого возраста и инвалидам дополнительного общения, социальной адаптации, реализации творческих планов с помощью современных информационных технологий и Интернета. Задачи, заявленные для решения поставленных целей: ознакомить с ПК; сформировать навыки управления ПК; обучить пенсионеров приемам с известными компьютерными ИКТ; дать представление о возможностях получения некоторых государственных и муниципальных услуг через Интернет и т.д. Количество часов, выделяемых для реализации таких программ варьируется от 18 до 64 часов, в зависимости от уровня подготовки слушателей, поставленных целей и задач, а также интересов пенсионеров и их потребностей.

Формы таких занятий могут быть самыми разными. Это решает индивидуально каждый учитель информатики: они могут быть комплексными или интегрированными, лекционными или практическими. Но что важно помнить при организации занятий с людьми пожилого возраста – это высокий уровень наглядности на занятиях. Ввиду того, что многие образовательные программы для пенсионеров преследуют, как правило, одну важную цель – подготовить элементарно пенсионера в техническом плане к продлению своей трудоспособности, то обучение людей пожилого возраста предполагает: ознакомление пенсионеров со всеми составляющими элементами компьютера и их главное предназначение, знать управляющие элементы – меню пуска, саму панель управления, как работать с Интернетом, что такое социальные сети и приложения, которые встроены в операционную систему. Разнообразны также базы организации и проведения подобных курсов повышения компьютерной и информационной грамотности. Это могут быть общеобразовательные школы, предоставляющие в выходные дни компьютерные классы пенсионерам; это могут быть библиотечные залы и их компьютерные помещения; это могут быть отдельные образовательные центры и вузы, предоставляющие собственную базу.

Европейская ассоциация образования взрослых (пенсионеров, инвалидов) представляет собой зонтичную структуру, которая включает все неправительственные организации, работающие в неформальном образовании и обучении. В странах Европы уровень образования компьютерной грамотности у пенсионеров неоднородный в разных странах: в Скандинавских странах, Ирландии и Нидерландах система образования людей пенсионного возраста хорошо и систематически финансируется, то других странах Европы данная система практически отсутствует [2, с. 6].

Проанализировав опыт разработки образовательных программ для пенсионеров и взрослого населения в рамках формирования их информационной грамотности, использования учителями форм и методов обучения, мы пришли к выводу, что повышение информационной грамотности до сих пор является среди самых востребованных образовательных программ. Потому, что знакомство с компьютером существенно меняет жизнь пенсионера к лучшему, позволяет ориентироваться им в современном мире, открывать новые области и сферы для общения и технологические возможности, которые облегчают быт.

Библиографический список

1. Варданян К.К. *Образовательная программа «Основы компьютерной грамотности». Для подготовки людей старшего поколения по программе «Город долголетия»*. Москва, 2018.
2. Uwe Gartenschlaeger, Eeva-Inkeri Sirelius. *Обучение на протяжении всей жизни для всей Европы: почему обучение взрослых является важным для стран-соседей ЕС. Образование взрослых в Юго-Восточной Европе*. Минск, 2010.

References

1. Vardanyan K.K. *Obrazovatel'naya programma "Osnovy komp'yuternoj gramotnosti". Dlya podgotovki lyudej starshego pokoleniya po programme "Gorod dolgoletiya"*. Moskva, 2018.
2. Uwe Gartenschlaeger, Eeva-Inkeri Sirelius. *Obuchenie na protyazhenii vsej zhizni dlya vsej Evropy: pochemu obuchenie vzroslyh yavlyetsya vazhnym dlya stran-sosedej ES. Obrazovanie vzroslyh v Yugo-Vostochnoj Evrope*. Minsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 378

Efimov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru
Evdoshenko V.V., Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru
Shumakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Administrative Law and Administrative, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LISTENER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MIA OF RUSSIA. The article is dedicated to the influence of motivation on the process of professional training of students of the Ministry of internal Affairs of Russia. An integral condition for the successful study of the program by students of the faculty of vocational training and additional professional education is a competent and carefully organized motivation to learn. The process of vocational training should be organized in such a way as to awaken in the listeners the craving for knowledge and self-improvement. The authors conclude that the motivation of educational and self-educational activities plays a leading role in the educational process. Motivation is interconnected with activity, interest, independence of students. The quality of learning is influenced by numerous motives, knowledge and use of which can be considered as appropriate levers to improve the effectiveness of educational activities of students.

Key words: vocational training, motivation, vocational training, professional self-determination, self-realization.

А.А. Ефимов, канд. пед. наук, доц. каф. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

В.В. Евдошенко, канд. экон. наук, начальник каф. административного права и административной деятельности ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

Е.В. Шумкова, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

ВАЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Данная статья посвящена влиянию мотивации на процесс профессионального обучения слушателей ВУЗов МВД России. Неотъемлемым условием успешного изучения программы слушателями факультета профессионального обучения и дополнительного профессионального образования является грамотная и тщательно организованная мотивация к обучению. Процесс профессионального обучения следует организовать так, чтобы пробудить в слушателях тягу к знаниям и самосовершенствованию. Авторы делают вывод о том, что в учебном процессе ведущую роль играет мотивация образовательной и самообразовательной деятельности. Мотивация взаимосвязана с активностью, интересом, самостоятельностью обучающихся. На качество усвоения учебного материала влияют многочисленные мотивы, знание и использование которых можно считать соответствующими рычагами повышения эффективности учебной деятельности обучаемых.

Ключевые слова: профессиональное обучение, мотивация, профессиональная подготовка, профессиональное самоопределение, самореализация.

В настоящее время процесс обучения полицейских в подавляющем большинстве регионов возложен на профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, поэтому вопрос качественного профессионального обучения впервые принятых на службу сотрудников заслуживает особого внимания. В результате осуществления процесса подготовки территориальный орган внутренних дел должен получить квалифицированного специалиста. Следует отметить, что краеугольным камнем в процессе подготовки впервые принятых на службу сотрудников органов внутренних дел выступает необходимость полноценного освоения слушателями изучаемого материала и способность в дальнейшем применять полученные знания и умения на практике.

Слушатели факультета профессиональной подготовки, заочного обучения и дополнительного профессионального образования в отличие от курсантов характеризуются следующими особенностями:

- это сотрудники полиции, пришедшие в органы внутренних дел с осознанным желанием работать в практической сфере и с некоторым практическим опытом работы по замещаемой должности;
- в силу особенностей обучения в гражданских ВУЗах или перерыва с момента последнего получения образования навыки освоения и запоминания информации существенно снижены;
- базовый уровень подготовки у большей половины обучаемых – среднее полное или среднее профессиональное образование, у среднего начальствующего состава и незначительной части рядового и младшего начальствующего состава – высшее неюридическое образование или неполное высшее образование;
- все слушатели значительно старше по возрасту, чем курсанты, у них за плечами армия и трудовой опыт, которые определяют их ценностные ориентиры и мировоззрение [1].

Для решения проблемы подготовки квалифицированных кадров МВД России в процессе профессионального обучения лиц, впервые принятых на службу в органы внутренних дел необходимо применять комплексный подход к процессу обучения слушателей. В этой связи предлагаем рассмотреть в качестве эффективного механизма, влияющего на качество подготовки слушателей, – процесс мотивации к обучению.

Одной из наиболее сложных педагогических проблем является проблема формирования мотивации обучения. Безусловно, необходимо организовать управление мотивационными процессами в обучении. Как надо побудить слушателя к получению необходимых знаний, чтобы при этом его обучение принесло ожидаемые положительные результаты не только ему, но и обществу? Одним

из способов является создание необходимых условия для формирования внутренних мотивов, стимулировать обучаемых. К мотивам относятся определенные поводы, приводящие конкретного индивида к совершению осознанных действий, отношение обучаемого к учебной дисциплине, желание заниматься определенным видом деятельности. В основе мотивов лежат потребности идеалы, устремления, эмоции, установки, интересы. Мотивы имеют сложную структуру, являют собой активно развивающиеся и взаимодействующие сложные взаимосвязи, внутри которых происходит разделение и оценка вариантов поведения, происходит выбор и принятие решений [2].

Неотъемлемым условием успешного изучения программы слушателями факультета профессионального обучения и дополнительного профессионального образования является грамотная и тщательно организованная мотивация к обучению. Процесс профессионального обучения следует организовать так, чтобы пробудить в слушателях тягу к знаниям и самосовершенствованию. Мотивация обучения является собирательным понятием, объединяющим всю совокупность производимых действий, приемов, способов вовлечения слушателей к результативным действиям по освоению будущей профессии и получению профессиональных навыков, т.е. основы побуждения к обучению заложены как в усилиях профессорско-преподавательского состава (например, мотивация к учебе, освоение профессиональных навыков) и самими слушателями (внутренние стимулы к обучению, самоорганизация). Поэтому мотивация выступает ключевым явлением, контролирующим любую деятельность, отношение, поведение индивида. Каждое усилие преподавателя в отношении слушателей будет результативным исключительно с учётом его внутренних побудительных мотивов. Может быть, что в основе идентичных устремлений, обучающихся лежат кардинально противоположные поводы, зачастую, совершенно несовместимые [3; 4].

Результативность работы преподавателя обусловлена взаимодействием социально-психологических и социально-педагогических факторов.

Когда для индивида значение имеет собственно деятельность (получение новых знаний), её можно назвать внутренней мотивацией.

В случае, когда для индивида основополагающими выступают общественные стимулы (уважение, высокий уровень дохода, пр.), имеет место внешняя мотивация. Причем данный вид мотивации носит, как позитивную составляющую (мотивы достижения, успеха), так и негативную (мотивы защиты, избегания). Всем известно, что внешние позитивные мотивы в своей основе являют лучший результат, чем негативные, независимо от их силы воздействия. Следует

отметить, что позитивные мотивы оказывают наиболее сильное воздействие на процесс приобретения знаний. При этом в основе познавательная мотивация является основной наиболее эффективной творческой деятельностью индивида во время обучения.

Личность, проявляющая наибольшие желания к обучению, характеризуется следующими особенностями: рост знаний усиливает тягу к познанию.

Установлено, что «сильные» слушатели различаются между собой не по уровню развития интеллектуальных особенностей, а по качеству и разновидности побудительных стимулов. Они обладают внутренней мотивацией, в основе которой лежит приобщение к новым профессиональным навыкам на самом высоком уровне и самоориентация на приобретение новых навыков и умений. В то время, как слабым слушателям характерно желание не получить порицания за отсутствие положительных результатов в обучении.

Значительный уровень положительной мотивации компенсирует нехватку определенных навыков и низкий резерв приобретенных умений, выступает в качестве механизма восполнения недостатков. Данный механизм действует только в одном направлении. Способность и эрудированность никак не заменят внутренние побуждения к освоению знаний.

Поэтому учебная деятельность и успеваемость напрямую зависят от силы и структуры мотивации, которая может компенсировать недостаток определенных знаний и навыков при её высоком уровне развития у слушателей.

В этой связи необходимо целенаправленное формирование мотивации учебной деятельности у слушателей.

Библиографический список

1. Соломанидина Т.О., Соломанидин В.Г. *Мотивация трудовой деятельности персонала*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Организационное поведение», «Мотивация персонала». Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
3. Ефимов А.А., Трусов А.И. К вопросу о важной роли самостоятельной работы курсантов и слушателей в ВУЗах МВД РОССИИ. *Актуальные вопросы науки и практики*. 2017.
4. Ефимов А.А., Шумакова Е.В. Место самостоятельной работы курсантов и слушателей в учебном процессе при реализации программ высшего образования и профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 54 – 55.

References

1. Solomanidina T.O., Solomanidin V.G. *Motivatsiya trudovoy deyatel'nosti personala*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nostyam «Upravlenie personalom», «Organizatsionnoye povedeniye», «Motivatsiya personala». Moskva: YUNITI-DANA, 2012.
2. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
3. Efimov A.A., Trusov A.I. K voprosu o vazhnoy roli samostoyatel'nogo raboty kursantov i slushateley v VUZah MVD ROSSII. *Aktual'nye voprosy nauki i praktiki*. 2017.
4. Efimov A.A., Shumakova E.V. Mesto samostoyatel'noj raboty kursantov i slushateley v uchebnom processe pri realizatsii programm vysshego obrazovaniya i professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 54 – 55.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Efimov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

Evdoshenko V.V., Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

Shumakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Administrative Law and Administrative, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol Branch (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LISTENER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MIA OF RUSSIA. The paper analyzes a problem of forming professional competence of students of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article proposes theoretical and methodological solutions to improve the quality of professional training of law enforcement officers. The general model is substantiated, a structural component and directions for the formation and development of the professional competence of a future law enforcement specialist are proposed. The author concludes that in the formation of professional competence in training of appropriate assistance to a certain exposure using external sources of influence that would generate interest and get satisfaction of cognitive activity.

Key words: professional self-determination, self-actualization of the individual, professional training, professional competence.

А.А. Ефимов, канд. пед. наук, доц. каф. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

В.В. Евдосенко, канд. экон. наук, начальник каф. административного права и административной деятельности ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

Е.В. Шумкова, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД РОССИИ

Данная статья посвящена анализу проблемы формирования профессиональной компетентности слушателей высших учебных заведений МВД России. В статье предлагаются теоретико-методологические решения по повышению качества профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Обоснована общая модель, предложены структурная составляющая и направления формирования и развития профессиональной компетентности будущего специалиста в сфере правоохранительной деятельности. Авторы делают вывод о том, что при формировании профессиональной компетентности

в процессе профессиональной подготовки целесообразно оказание определенного воздействия с помощью источников внешнего влияния, которые смогли бы зародить интерес и получить удовлетворение познавательной деятельностью у слушателей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, самоактуализация индивида, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

Выбор будущей профессии, или иначе профессиональное самоопределение, является основополагающим началом самоактуализации индивида в социуме, и выступает одним из важнейших жизненных решений.

В настоящее время в российской научной мысли приводятся несколько дефиниций «выбора профессии», которые основываются на утверждении, что профессиональное самоопределение – это выбор человека профессии, совершенный на основе изучения своих возможностей и сопоставления их с сущностью планируемой профессии. Приведенное определение позволяет раскрыть две стороны процесса профессионального выбора: это субъект выбора, т. е. тот, кто его осуществляет, и объект выбора – та профессия, выбор которой производится индивидом. Обе стороны обладают широким спектром характеристик, что позволяет объяснить многогранность явления выбора профессии.

Процесс самоопределения лежит в основе развития личности, а его основу образует длительная процедура формирования профессиональной направленности. В этой связи, неотъемлемым фактором формирования профессиональной направленности выступает образование избирательно-позитивного отношения индивида к профессиональной деятельности или её части. Одной из важнейших целей профессиональной подготовки будущего специалиста является воспитание готовности к профессиональной деятельности. К этому процессу следует относить формирование у обучаемого готовности к осуществлению профессиональных обязанностей. Требования к профессиональной деятельности, профессиональному опыту, личностным свойствам, к состоянию личности и протекающим психологическим процессам определяют готовность индивида и к выполнению профессиональных функций.

Неотъемлемой составляющей готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности выступает система профессиональных умений и знаний. Таким образом, в структуру готовности слушателя образовательной организации МВД России к выполнению профессиональных обязанностей необходимо отнести следующие ключевые составляющие:

- 1) теоретические знания и практические навыки;
- 2) профессиональные умения;
- 3) позитивное отношение к получаемой профессии [1].

Важнейшим условием формирования позитивного отношения к выполняемой деятельности сотрудника правоохранительных органов выступает успешное усвоение профессиональных знаний и умений. Положительное отношение к своей профессии стимулирует активную деятельность в сфере овладения профессиональными знаниями, умениями, которые со временем преобразуются в профессиональные навыки. В случае отсутствия сформированности указанных компонентов происходит снижение результативности профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов.

В структуре внутренней готовности личности к выполнению профессиональных функций следует выделить важнейший компонент – положительное отношение к профессиональным обязанностям. Данный постулат положен в

основу принципа главенствующей роли мотивов в активизации познавательной деятельности слушателя и повышения результативности деятельности принятых на службу сотрудников МВД России [2].

За весь период обучения в образовательной организации слушатели не всегда успевают овладеть профессиональными навыками в полной мере, однако в них должна быть заложена твердая основа, способствующая дальнейшему росту профессионального мастерства. Служба в органах внутренних дел в качестве базовых требований предъявляет наличие серьезной теоретической подготовки, наличие практических навыков и умений, отсутствие которых может привести к снижению показателей эффективности служебной деятельности. Образовательная организация МВД России должна не только научить будущих специалистов теоретическими знаниями, но и подготовить их к реальному применению полученных знаний на практике.

Профессиональные умения определяют готовность сотрудника органов внутренних дел к профессиональной деятельности на уровне профессионального мастерства. В отличие от профессиональных навыков, профессиональные умения характеризуются осознанностью их выполнения, возможностью творческого подхода и являются более подвижными. Активное расширение новых знаний обусловило трансформацию требований к профессиональным умениям. Важнейшее значение имеет овладение будущим специалистом не только навыками, но и методиками выполнения действий. Данное требование становится обязательным при обучении любой профессии, а, применительно к подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел, становится крайне необходимым [3].

Основной задачей методики подготовки к будущей профессии является формирование у будущих сотрудников активной жизненной позиции. Данный процесс имеет многоуровневую структуру, включающую различные элементы – волевые, эмоциональные, интеллектуальные проявления личности и т. д.

Процесс формирования позитивных мотивов обучения, которые определяют внутреннее отношение слушателя к процессу познания и воспитания сотрудника органов внутренних дел, в значительной степени оптимизирует профессиональную подготовку. Преобладающую роль в системе мотивации играют такие мотивы, как понимание общественной и индивидуальной значимости изучаемых навыков и умений; устойчивая потребность в изучении профессиональных дисциплин. Данные мотивы позволяют зародить в слушателе увлеченность будущей профессией, прочувствовать ответственность за результативность обучения.

Таким образом, при формировании профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов в процессе их профессиональной подготовки целесообразно оказание определенного педагогического воздействия, которое нацелено на формирование интереса к своей профессии, на стремление к достижению поставленной цели, на стимулирование процесса повышения профессиональной квалификации и компетентности.

Библиографический список

1. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Самовоспитание как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
2. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Роль самовоспитания в процессе формирования личности курсанта системы образовательных учреждений МВД России. *Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции*. Под редакцией А.В. Петрова, Н.С. Часовских, Горно-Алтайск, 2016.
3. Кочеров Ю.Н. *Самовоспитание и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел*: монография. Ставрополь, 2015.

References

1. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Samovospitanie kak sredstvo povysheniya `effektivnosti professional'noy podgotovki buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
2. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Rol' samovospitaniya v processe formirovaniya lichnosti kursanta sistemy obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MVD Rossii. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pod redakciej A.V. Petrova, N.S. Chasovskih, Gorno-Altajsk, 2016.
3. Kocherov Yu.N. *Samovospitanie i professional'no-lichnostnoe razvitiye sotrudnika organov vnutrennih del*: monografiya. Stavropol', 2015.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 023.5

Zhegulskaia Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Information and Libraries Technologies Department, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: zhegulskaia@list.ru

Savkina S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Documents Communication Technologies Faculty, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: light_foton@mail.ru

THE IMPORTANCE OF COMPETENCE IN THE AREA OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN MODERN LIBRARIANS EDUCATION. The article is dedicated to the nowadays issues in the program of Bachelor in Library and Information Science (51.03.06). The importance of competence development in the area of cultural and leisure activities for modern library specialists is proved. The article highlights the results of the professional and educational standards analysis that monitors the rate of cultural and leisure activities realization by library specialists in the process of completing their work duties. Based on the examination of 13 basic professional educational programs of Bachelor in Library and Information Science (51.03.06) used in culture universities, the main subjects developing the compe-

tence in the area of cultural and leisure activities are defined. The order of developing competencies in the area of cultural and leisure activities in the subjects of the program of Bachelor in Kemerovo State University of Culture is examined (using an example of speciality "Information and Analysis Activities").

Key words: professional competencies, competence, cultural and leisure activities, library science, libraries human resources, professional standard educational standard, Bachelor in Library and Information Science.

Ю.В. Жегульская, канд. пед. наук, декан факультета информационных и библиотечных технологий, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: zhegulskaya@list.ru

С.В. Савкина, канд. пед. наук, доц. каф. технологии документальных коммуникаций, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: light_foton@mail.ru

ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО БИБЛИОТЕКАРЯ

Статья посвящена актуальным вопросам подготовки студентов бакалавриата по направлению 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность». Обоснована значимость формирования компетентности в сфере культурно-досуговой деятельности для современного библиотечного специалиста. Отражены результаты анализа профессиональных и образовательных стандартов, выявляющего значение осуществления специалистом библиотеки культурно-досуговой деятельности в рамках выполнения спектра своих трудовых функций. На основе изучения 13 основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность», реализуемых вузами культуры, определены учебные дисциплины, формирующие компетенции в культурно-досуговой сфере. Рассмотрена последовательность формирования компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности библиотечных кадров в учебных дисциплинах образовательной программы бакалавриата Кемеровского государственного института культуры (на примере профиля «Информационно-аналитическая деятельность»).

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентность, культурно-досуговая деятельность, библиотечное образование, библиотечные кадры, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, бакалавр библиотечно-информационной деятельности.

Отечественное библиотечное образование имеет давние традиции и последние годы находится в состоянии постоянного реформирования. Эти трансформации обусловлены как факторами переустройства в целом системы образования, в том числе и высшего, так и следствием влияний развитого профессионального сообщества, а также социальных ожиданий от библиотеки на векторы подготовки библиотечных кадров. Система профессионального библиотечно-информационного образования сегодня выдвигает задачу реализации компетентностного подхода в подготовке кадров. Как отмечает Б.С. Елепов, «компетентность – это интеллектуальный ресурс библиотечного работника, выраженный в его способности применять свои знания, умения и навыки в соответствии с необходимостью решения производственных проблем в изменяющихся условиях. Компетентность предполагает наличие таких индивидуальных особенностей как мастерство и личная эффективность при выполнении работы, а также набор определенных поведенческих навыков» [1, с. 120].

Многие социальные факторы диктуют расширение сферы профессиональной деятельности библиотечных кадров. Современный библиотечный специалист должен обладать компетенциями, достаточными для внедрения в деятельность библиотеки адекватного комплекса культурно-досуговых мероприятий по привлечению потенциальной читательской аудитории, популяризации книги и чтения, повышению качества целевого обслуживания определенных категорий пользователей. Современная практика библиотечно-информационной деятельности определяет важнейшей в библиотечной деятельности культурно-просветительскую миссию, связывая её с повышением уровня образования и культуры пользователей услуг библиотеки, содействием их интеллектуальному развитию и социализации. Особое внимание уделяется при этом социально-досуговой и культурно-просветительской деятельности современной библиотеки. Одним из путей достижения этой цели является именно социально-досуговая и культурно-досуговая деятельность библиотеки, способствующая созданию многоликого, разнообразного и привлекательного библиотечного пространства [2].

Несмотря на достаточную изученность культурно-досуговой деятельности, применительно к работе библиотек многие вопросы данной тематики только выносятся на повестку. Анализ профессиональных публикаций показал, что в работах, посвященных компетентности библиотечного специалиста в культурно-досуговой деятельности, отмечаются отдельные личностные качества, необходимые библиотекарю, освещаются проблемы библиотечного общения, профессиональной коммуникации. Отдельно рассматривается театральная, клубная и игровая библиотечная деятельность, режиссура библиотечных мероприятий, отмечается творческий и креативный характер библиотечно-информационной деятельности. Это свидетельствует об актуальности подготовки библиотечного специалиста, обладающего профессиональными компетенциями в сфере культурно-досуговой деятельности.

Наличие компетентности в сфере культурно-досуговой деятельности является частью трудовых функций современных библиотечных кадров, что подтверждает анализ требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность» (уровень бакалавриата) [3] и профессиональных стандартов «Специалист в области библиотечно-информационной деятельности» (проект) [4], «Специалист в области воспитания» вид профессиональной деятельности – «Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года № 10н) [5].

Изучение указанных выше стандартов позволило определить конкретные трудовые функции и действия современного библиотекаря, необходимые ему в работе умения и знания, которые в значительной мере опираются на компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности; извлечения из профессиональных стандартов отражены в таблице 1.

Сопоставление данных профессиональных стандартов позволяет заключить, что весомая часть трудовых функций специалиста библиотечно-информационной сферы требует специальной работы по овладению знаниями, умениями, формированию его готовности к осуществлению культурно-досуговой деятельности в библиотеке.

Безусловно данные требования к уровню подготовки библиотечного специалиста, сформированные органами власти и профессиональным библиотечным сообществом, выраженные в структуре рассматриваемых профессиональных стандартов должны быть сопряжены с образовательными стандартами подготовки библиотечных кадров. В первую очередь это должно быть отражено в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность» (уровень бакалавриата). Данный стандарт указывает, что область профессиональной деятельности бакалавров по направлению 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность» включает *практическую деятельность по формированию и использованию библиотечно-информационных ресурсов, сохранению документного наследия, формированию информационной культуры общества и развитию социокультурных коммуникаций; среди объектов профессиональной деятельности выпускника выделены как использование современных информационно-коммуникационных и социокультурных технологий в библиотечно-информационной деятельности, так и применение психолого-педагогических методик, содействующих духовно-нравственному развитию личности и формированию информационной культуры общества* [3].

Социальный заказ государства и общества, представленный в федеральном государственном образовательном стандарте, выражен в конкретном задании по формированию профессиональных компетенций выпускника в сфере культурно-досуговой деятельности, а именно «Выпускник программы бакалавриата должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата: способностью к эффективному библиотечному общению с пользователями (ПК-24); готовностью к организации воспитательно-образовательной работы средствами библиотеки (ПК-25); готовностью к использованию психолого-педагогических подходов и методов в библиотечно-информационном обслуживании различных групп пользователей (ПК-26); готовностью к реализации библиотечных программ в соответствии с приоритетами государственной культурной политики (ПК-28); способностью к реализации образовательных и культурно-просветительских программ для населения (ПК-29); способностью к созданию благоприятной культурно-досуговой среды (ПК-30); готовностью к реализации инновационных процессов в социокультурной сфере (ПК-31)» [3].

Ясное представление о том, как именно достигается выполнение требований образовательного стандарта, дает образовательная программа вуза, которая является системой документов, разработанную и утвержденную высшим учебным заведением с учетом требований рынка труда на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки высшего образования. Подготовка кадров по направлению 51.03.06,

Таблица 1

Компетентность библиотечного специалиста в сфере культурно-досуговой деятельности в структуре профессиональных стандартов

Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания
<i>Профессиональный стандарт</i> <i>«Специалист в области библиотечно-информационной деятельности» (проект)</i>		
Обобщенная трудовая функция: Предоставление культурно-просветительных и досуговых услуг пользователям библиотеки		
Трудовая функция: Организация и проведение культурно-просветительных и интеллектуально-досуговых мероприятий		
<ul style="list-style-type: none"> Проводить оценку потребности в проведении культурно-просветительных и интеллектуально-досуговых мероприятий Осуществлять выбор оптимальных форм и тем публичных культурно-просветительных и интеллектуально-досуговых мероприятий, определять круг участников Участвовать в разработке сценария, подготовке и организации мероприятия Распределять функциональные обязанности участников мероприятия Информировать потенциальных и реальных пользователей о предстоящем публичном мероприятии Участвовать в организации и проведении мероприятия Привлекать пользователей (в т. ч. волонтеров) к участию на всех этапах проведения мероприятия (от планирования до реализации и подведения итогов) Проводить подведение итогов, анализ результатов 	<ul style="list-style-type: none"> Владеть методикой разработки и реализации культурно-просветительных и интеллектуально-досуговых мероприятий Владеть методикой и технологиями организации и проведения литературно-художественных мероприятий Владеть методикой организации и ведения читательских клубов и клубов по интересам Владеть технологиями организации и проведения культурно-просветительных акций, включая историко-краеведческой тематики Владеть технологиями event-менеджмента 	<ul style="list-style-type: none"> Теория и методика организации публичных мероприятий в библиотеках Теория и методика социально-досуговой и культурно-просветительной деятельности Основы библиотечного дела, культурологии и массовых коммуникаций, социокультурной деятельности, сценарного мастерства, социального партнерства
Трудовая функция: Участие в разработке и реализации социокультурных проектов и программ		
<ul style="list-style-type: none"> Изучать сложившуюся социальную ситуацию, участвовать в определении приоритетных направлений социокультурного проектирования Инициировать и / или принимать участие в разработке социокультурных программ и проектов, входящих в сферу компетенций и ответственности библиотеки Участвовать в реализации проектов и программ (направлений и мероприятий), входящих в сферу компетенций и ответственности библиотеки Проводить оценку эффективности реализации проектов и программ 	<ul style="list-style-type: none"> Собирать, обрабатывать, анализировать и обобщать информацию о приоритетных направлениях развития социокультурной сферы и отдельных отраслей культуры Владеть методикой проектной деятельности в сфере культуры и библиотечного дела 	<ul style="list-style-type: none"> Тенденции и приоритетные направления развития культуры в стране и мире Передовой отечественный и зарубежный опыт социокультурного проектирования Принципы, методики и технологии социокультурного проектирования Технологии разработки региональных социокультурных программ и проектов
Трудовая функция: Организация и проведение историко-краеведческих акций и мероприятий		
<ul style="list-style-type: none"> Инициировать и / или разрабатывать в соответствии с приоритетами различные краеведческие акции и мероприятия 	<ul style="list-style-type: none"> Составлять планы (в т.ч. сценарные) организации и проведения различных краеведческих акций и мероприятий Формировать коллектив (команду) исполнителей, распределять полномочия по организации и проведению акций и мероприятий 	<ul style="list-style-type: none"> Методики разработки локальных социокультурных проектов Технологии организации и проведения акций и мероприятий и технологии разработки сценарных планов Основы межкультурных коммуникаций, культурно-просветительной деятельности, социального партнерства, сценарного мастерства
<i>Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» вид профессиональной деятельности</i> <i>«Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования»</i>		
Обобщенная трудовая функция: Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования		
Трудовая функция: Организационно-методическое обеспечение мероприятий по развитию у обучающихся интереса к чтению		
<ul style="list-style-type: none"> Проведение конкурсов, викторин, литературных вечеров по формированию у детей интереса к чтению Осуществление взаимодействия с семьей с целью педагогической поддержки семейного чтения 	<ul style="list-style-type: none"> Организовывать и проводить творческие мероприятия по формированию у детей интереса к чтению Проводить мероприятия по популяризации и пропаганде детского чтения на основе социального партнерства институтов социализации Осуществлять педагогическую поддержку деятельности детских общественных объединений читательской направленности 	<ul style="list-style-type: none"> Формы и методы пропаганды детского чтения Виды творческих мероприятий по формированию у детей интереса к чтению и формы их проведения Технологии педагогической поддержки деятельности детских общественных объединений читательской направленности Примерное содержание деятельности детских общественных объединений читательской направленности

«Библиотечно-информационная деятельность» осуществляется многими вузами нашей страны: «классическими», техническими и педагогическими университетами, вузами культуры, подведомственными как профильному министерству, так и региональным органам власти.

Для сопоставимости результатов анализа основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по данному направлению подготовки нами отобраны образовательные программы, реализуемые вузами культуры, подведомственными Министерству культуры Российской Федерации (таблица 2). Данные

высшие учебные заведения имеют давние традиции подготовки библиотечных кадров и отличаются значимыми ресурсами (образовательным, технологическим, учебно-методическим, кадровым и др.) в формировании у будущих бакалавров библиотечно-информационной деятельности способности и готовности к реализации культурно-досуговой деятельности в процессе реальной профессиональной активности. Нами были выявлены учебные дисциплины, ориентированные на формирование указанных профессиональных компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности. Были рассмотрены ОПОП 13 вузов культуры

Таблица 2

Анализ закрепления профессиональных компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности за учебными дисциплинами в структуре ОПОП направления подготовки 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность»

Наименование вуза культуры	Профиль ОПОП БИД	Учебные дисциплины, ориентированные на формирование профессиональных компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности
Восточно-Сибирский государственный институт культуры (www.vsgaki.ru дата обращения: 07.12.2018)	Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации	Библиотерапия (ПК-30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-26), Инновационно-методическая деятельность библиотеки (ПК-31), Информационное обеспечение краеведения (ПК-25, 28, 29), Краеведческая библиография (ПК-25, 28, 29), Культурно-просветительская деятельность библиотеки (ПК-25, 28, 29, 30), Материально-техническая база библиотек (ПК-31), Педагогика (ПК-29), Социология и психология чтения (ПК-25, 26), Этика библиотечного общения (ПК-24)
	Информационно-аналитическая деятельность	Библиотерапия (ПК-30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-26), Инновационно-методическая деятельность библиотек (ПК-31), Информационное обеспечение краеведения (ПК-25, 28, 29), Краеведческая библиография (ПК-25, 28, 29), Культурно-просветительская деятельность библиотеки (ПК-25, 28, 29, 30), Материально-техническая база библиотек (ПК-31), Педагогика (ПК-29), Практико-ориентированные подходы в работе библиотеки (ПК-31), Этика библиотечного общения (ПК-24)
Казанский государственный институт культуры (www.kazgik.ru дата обращения: 07.12.2018)	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности	Аналитико-синтетическая переработка информации (ПК-28, 29, 31), Библиографическая деятельность библиотек (ПК-28, 30, 31), Библиографоведение (ПК-24), Инновационная и методическая деятельность библиотеки (ПК-24), Информатика (ПК-31), Информационные сети и системы (ПК-28, 29, 31), Информационные технологии (ПК-28, 29, 31), Лингвистические средства библиотечных и информационных технологий (ПК-24, 26, 28, 29, 30, 31), Отраслевые информационные ресурсы (ПК-28, 29, 30, 31), Производственная практика (ПК-28), Психология общая (ПК-26, 31), Психология социальная (ПК-26), Справочно-поисковый аппарат (ПК-31), Учебная практика (ПК-28, 31)
Кемеровский государственный институт культуры www.kemguki.ru дата обращения: 07.12.2018	Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования	Библиотечно-информационное обслуживание лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-24, 26, 28, 30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 30), Возрастная и педагогическая психология в деятельности библиотекаря-педагога (ПК-24, 25, 26, 29, 30), Воспитательная работа в образовательном учреждении (ПК-25), Зарубежная литература (ПК-25), Информационное обеспечение региональных потребностей (ПК-28), Информационные ресурсы для детей и юношества (ПК-26), История книги и книговедение (ПК-28), Культурология (ПК-28), Медиаграмотность школьников (ПК-25, 29), Методика преподавания информационной культуры (ПК-24, 25, 29), Обслуживание в детской и школьной библиотеке (ПК-25, 26), Основы информационной культуры личности (ПК-24, 25, 26, 29), Основы медиаграмотности школьников (ПК-25, 29), Педагогика (ПК-25, 26), Педагогическое мастерство в работе библиотекаря-педагога (ПК-24, 25, 26, 29, 30, 31), Производственная практика (ПК-24, 25, 28), Психология (ПК-26), Реклама в библиотеках образовательных организаций (ПК-30), Связи с общественностью в библиотеках образовательных организаций (ПК-26, 29, 30), Социальная психология (ПК-24, 25, 26, 29, 30), Социально-культурные технологии в библиотеке (ПК-25, 26, 29), Справочно-поисковый аппарат библиотеки (ПК-24), Учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности (ПК-26)
	Информационно-аналитическая деятельность	Библиотечно-информационное обслуживание лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-24, 26, 28, 30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 30), Государственная итоговая аттестация (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), Информационное обеспечение культуры и искусства (ПК-28, 29), Информационное обеспечение региональных потребностей (ПК-28), История книги и книговедение (ПК-28), Коммуникативная культура информационного анализа (ПК-24), Культурология (ПК-28), Методика преподавания библиотечных дисциплин (ПК-25, 26, 29), Обслуживание в детской и школьной библиотеке (ПК-25, 26), Основы информационной культуры личности (ПК-24, 25, 26, 29), Основы педагогического мастерства библиотекаря-аналитика (ПК-24, 25, 26, 28, 30, 31), Педагогика (ПК-25, 26), Производственная практика (ПК-24), Психология (ПК-26), Связи с общественностью и реклама в информационно-аналитической деятельности (ПК-26, 29, 30), Социально-культурные технологии в библиотеке (ПК-25, 26, 29), Справочно-поисковый аппарат библиотеки (ПК-24)
	Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем	Автоматизированные библиотечно-информационные технологии (ПК-31), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-30), Государственная итоговая аттестация (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), История книги и книговедение (ПК-28), Культурология (ПК-28), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28), Основы информационной культуры личности (ПК-24, 26, 29), Педагогика (ПК-25), Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков (ознакомительная) (ПК-31), Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (проектная) (ПК-31)

Краснодарский государственный институт культуры (www.kguki.com дата обращения: 07.12.2018)	Библиотечно-информационная работа с детьми и юношеством	Библиотекведение (ПК-30), Библиотечная этика (ПК-30), Библиотечное обслуживание в детских и школьных библиотеках (ПК-25), Библиотечное обслуживание в детских и школьных библиотеках (ПК-30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 26, 29, 30), Библиотечный фонд (ПК-28), Библиотечный фонд (ПК-29), Государственная итоговая аттестация (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), Инновационная деятельность детских и школьных библиотек (ПК-28), Иностранный язык (ПК-24, 28), Информационно-библиографические ресурсы детских и школьных библиотек (ПК-25, 26), Литература региона (ПК-28, 30), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28, 29, 30, 31), Основы педагогического мастерства библиотечного специалиста (ПК-24, 25, 26), Основы права (ПК-26), Педагогика (ПК-26), Педагогика детского и юношеского чтения (ПК-24, 25, 26, 29), Практика (ПК-28), Психология детского и юношеского чтения (ПК-26), Русский язык и культура речи (ПК-24, 25), Современные педагогические технологии (ПК-25, 26), Социальные коммуникации (ПК-24), Теория и история литературы (ПК-24, 28, 29), Этика и психология деловых отношений в библиотеке (ПК-24)
	Информационно-аналитическая деятельность	Библиотекведение (ПК-30), Библиотечная этика (ПК-30) Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-29, 30), Библиотечный фонд (ПК-28, 29), Государственная итоговая аттестация (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), Иностранный язык (ПК-24, 28), Информационная культура личности (ПК-29), Информационно-аналитические продукты и услуги (ПК-28, 29, 30), Литература региона (ПК-28, 30), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28, 29, 30, 31), Педагогика (ПК-26), Практика (ПК-28), Психология управления библиотечным коллективом (ПК-26), Русский язык и культура речи (ПК-24, 25), Социальные коммуникации (ПК-24), Теория и история литературы (ПК-25, 28, 29), Этика и психология деловых отношений в библиотеке (ПК-24)
	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности	Архитектура и дизайн в библиотеке (ПК-29, 30), Библиотекведение (ПК-30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 26, 29, 30), Библиотечный фонд (ПК-28, 29), Государственная итоговая аттестация (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), Иностранный язык (ПК-24, 26), Литература региона (ПК-28, 30), Организация культурно-досуговой деятельности библиотек (ПК-29, 30), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28, 29, 30, 31), Педагогика (ПК-26), Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (ПК-28), Русский язык и культура речи (ПК-24, 25), Социальные коммуникации (ПК-24), Этика и психология деловых отношений в библиотеке (ПК-24)
Московский государственный институт культуры (www.mgiik.org дата обращения: 07.12.2018)	Общий профиль	Библиографическая деятельность библиотеки (ПК-25), Библиотека в мультикультурном пространстве (ПК-30), Библиотека и социальные сети (ПК-24), Библиотечная педагогика (ПК-24, 25, 26, 29), Библиотечно-информационная деятельность за рубежом (ПК-31), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26), Визуальная культура библиотеки (ПК-25, 26, 30), Возрастная психология в практике библиотеки (ПК-24, 26), Государственный экзамен (ПК-24, 25, 30), Защита выпускной квалификационной работы (ПК-28, 31), Инновационная и методическая деятельность библиотеки (ПК-31), Краеведение и региональные информационные ресурсы (ПК-25), Краудфандинг и краудсорсинг в практике библиотеки (ПК-26), Креатив в библиотечно-информационной деятельности (ПК-31), Культура делового общения в библиотеке (ПК-24), Культура чтения в реальной и электронной средах (ПК-29), Культурология (ПК-31), Литература для детей и юношества (ПК-25, 26, 29) Материально-техническая база библиотеки (ПК-30), Менеджмент библиотечно-информационной деятельности (ПК-31), Организация и методика культурно-досуговой деятельности (ПК-25, 28, 29, 30), Педагогика (ПК-24, 25, 26), Производственная (научно-исследовательская) практика (ПК-31), Психология (ПК-24, 26), Психология (ПК-26), Психология управления библиотечно-информационной деятельностью (ПК-31), Социальные коммуникации (ПК-24), Социология и психология чтения (ПК-24, 26), Стратегическое управление библиотекой (ПК-28, 31), Учебная практика (ПК-24, 25, 26, 29, 30), Формирование и развитие профессионального сознания библиотечного специалиста (ПК-24)
Орловский государственный институт культуры (www.ogiik.orel.ru дата обращения: 07.12.2018)	Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации	Библиотекведение (ПК-28), Библиотечная этика (ПК-24) Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26, 29, 31), Детская библиотека в современном мире (ПК-25), Деятельность специальных библиотек (ПК-30), Организация деятельности школьных библиотек (ПК-25, 26), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28), Патриотическое воспитание в библиотеке (ПК-25), Практика ... научно-исследовательской деятельности (ПК-26, 30), Преддипломная практика (ПК-29, 31), Семейное чтение в детской библиотеке (ПК-29), Социология и психология чтения (ПК-26), Технология проведения массовых мероприятий в библиотеке (ПК-26), Типология библиотек (ПК-30), Экологическое просвещение в библиотеке (ПК-25)
	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности	Библиотекведение (ПК-28), Библиотечная конфликтология (ПК-25), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26, 29, 30, 31), Интернет, чтение и библиотеки (ПК-24), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28), Практика ... научно-исследовательской деятельности (ПК-26, 30), Преддипломная практика (ПК-29, 31), Читателеведение в цифровой информационной среде (ПК-24)

Пермский государственный институт культуры (www.psiac.ru дата обращения: 07.12.2018)	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности	Библиотечное общение (ПК-25, 26, 30), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-25, 26, 30), Глобальные проблемы современности (ПК-29), Инновационная и методическая деятельность библиотеки (ПК-31), Инновационная и методическая деятельность библиотеки (ПК-25), Концепции современного естествознания (ПК-29), Маркетинг библиотечно-информационной деятельности (ПК-29), Оргпроектирование (ПК-30), Основы государственной культурной политики (ПК-28), Основы медиакультуры (ПК-26), Подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ПК-24, 26, 28, 29, 30, 31), Подготовка и сдача государственного экзамена (ПК-24, 25, 26, 28, 29, 30, 31), Практика ... профессиональной деятельности (ПК-24, 25, 26, 30), Преддипломная практика (ПК-28, 29, 31), Русский язык и культура речи (ПК-24), Современный литературный процесс (ПК-24), Социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-26), Социология культуры (ПК-28), Технологическая практика (ПК-24), Управление библиотечным делом (ПК-29), Управление проектами (ПК-30), Этика (ПК-29), Этика делового общения (ПК-25, 26, 30)
Самарский государственный институт культуры (www.smgaki.ru дата обращения: 07.12.2018)	Информационно-аналитическая деятельность	Библиографоведение Часть 2. История библиографии (ПК-28), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26, 30), Государственная итоговая аттестация (ПК-26), Здоровьесберегающие технологии жизнедеятельности (ПК-30), Интернет-технологии (ПК-24), Информационно-аналитические продукты и услуги (ПК-31), Информационные технологии (ПК-31), Концепции воспитания в современном мире (ПК-24, 25), Педагогика (ПК-24, 25, 26), Психология (ПК-26), Социальная психология (ПК-24), Социология и психология чтения (ПК-26), Теория и история литературы (ПК-25, 29), Эстетика (ПК-30)
	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности	Библиографоведение Часть 2. История библиографии (ПК-28), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26, 30), Государственная итоговая аттестация (ПК-26), Здоровьесберегающие технологии жизнедеятельности (ПК-30), Инновационная и методическая деятельность библиотеки (ПК-31), Интернет-технологии (ПК-24), Концепции воспитания в современном мире (ПК-24, 25), Культурология (ПК-31), Педагогика (ПК-24, 25, 26), Практика ... профессиональной деятельности (ПК-24, 25, 26, 30) Психология (ПК-26), Социальная психология (ПК-24), Социология и психология чтения (ПК-26), Теория и история литературы (ПК-25, 29), Управление библиотечно-информационной сферой (ПК-28), Эстетика (ПК-30)
	Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов	Библиографоведение Часть 2. История библиографии (ПК-28), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-24, 25, 26, 30), Государственная итоговая аттестация (ПК-26), Здоровьесберегающие технологии жизнедеятельности (ПК-30), Интернет-технологии (ПК-24), Информационные технологии (ПК-31), Концепции воспитания в современном мире (ПК-24, 25), Культурология (ПК-31), Педагогика (ПК-24, 25, 26), Психология (ПК-26), Социальная психология (ПК-24), Социология и психология чтения (ПК-26), Теория и история литературы (ПК-25), Теория и история литературы (ПК-29), Эстетика (ПК-30)
Санкт-Петербургский государственный институт культуры (www.spbgik.ru дата обращения: 07.12.2018)	Коммуникационная деятельность общедоступных и школьных библиотек	Библиотечная журналистика (ПК-24, 28), Библиотечная педагогика (ПК-26, 29), Библиотечно-библиографическое краеведение (ПК-28, 29), Краеведческая деятельность библиотек (ПК-28, 29), Методическая деятельность библиотеки (ПК-31), Обслуживание пользователей библиотек с особыми потребностями жизнедеятельности (ПК-30), Практика ... профессиональной деятельности (ПК-24, 25), Проектная деятельность детских и школьных библиотек (ПК-31), Социология и психология чтения (ПК-26, 29), Технологии читательского развития детей и юношества (ПК-25, 26), Читателеведение в системе коммуникационной деятельности библиотек (ПК-24, 26)
Челябинский государственный институт культуры (www.chgik.ru – дата обращения: 07.12.2018)	Общий профиль	Библиографоведение (ПК-28), Библиотерапия (ПК-25), Библиотечная профессиональная деятельность (ПК-24, 25), Библиотечно-педагогическая деятельность (ПК-24, 25, 26), Библиотечно-библиографическое краеведение (ПК-25), Библиотечно-информационное обслуживание (ПК-26, 30), Библиотечные коммуникации (ПК-24, 26), Библиотечный дизайн (ПК-28, 30), Вузовская библиотека как культурно-просветительский центр (ПК-29, 30, 31), Государственная итоговая аттестация (ПК-26), Детская и подростковая литература (ПК-26, 29), Инновационная деятельность библиотек (ПК-31), Институт бестселлера (ПК-28), Культурно-досуговые технологии библиотечной деятельности (ПК-28, 29, 30, 31), Культурология (ПК-31), Литературное развитие в условиях библиотек (ПК-24, 26, 28, 29), Материально-технические ресурсы библиотеки (ПК-28, 30), Муниципальная библиотека как интеллектуально-досуговый центр (ПК-29, 30, 31), Основы государственной культурной политики Российской Федерации (ПК-28), Педагогика (ПК-25, 29), Производственная практика (ПК-26), Современная проза для подростков (ПК-25, 26, 29), Современная школьная библиотека (ПК-25, 26), Социальные коммуникации (ПК-24), Социология (ПК-31)

и следует отметить, что образовательные программы Алтайского, Тюменского, Хабаровского институтов культуры не ставят задачи формирования профессиональных компетенций библиотекаря в сфере культурно-досуговой деятельности и, следовательно, не включают соответствующие учебные дисциплины.

Приведенные в таблице 2 данные наглядно свидетельствуют об отсутствии в рассматриваемых вузах культуры какого-либо единого подхода к подготовке бакалавров библиотечно-информационной сферы к осуществлению культурно-досуговой деятельности. Профессиональные компетенции (ПК-24, ПК-25, ПК-26,

ПК-28, ПК-29, ПК-30, ПК-31), ориентированные на формирование способности к осуществлению культурно-досуговой деятельности, рассредоточены в рассматриваемых образовательных программах среди самых разнообразных учебных дисциплин.

В некоторых случаях выделенные профессиональные компетенции отнесены к учебным дисциплинам, имеющим с культурно-досуговой деятельностью, на наш взгляд, весьма отдаленную и сложно определяемую связь, например: ПК-24: способность к эффективному библиотечному общению с пользователями

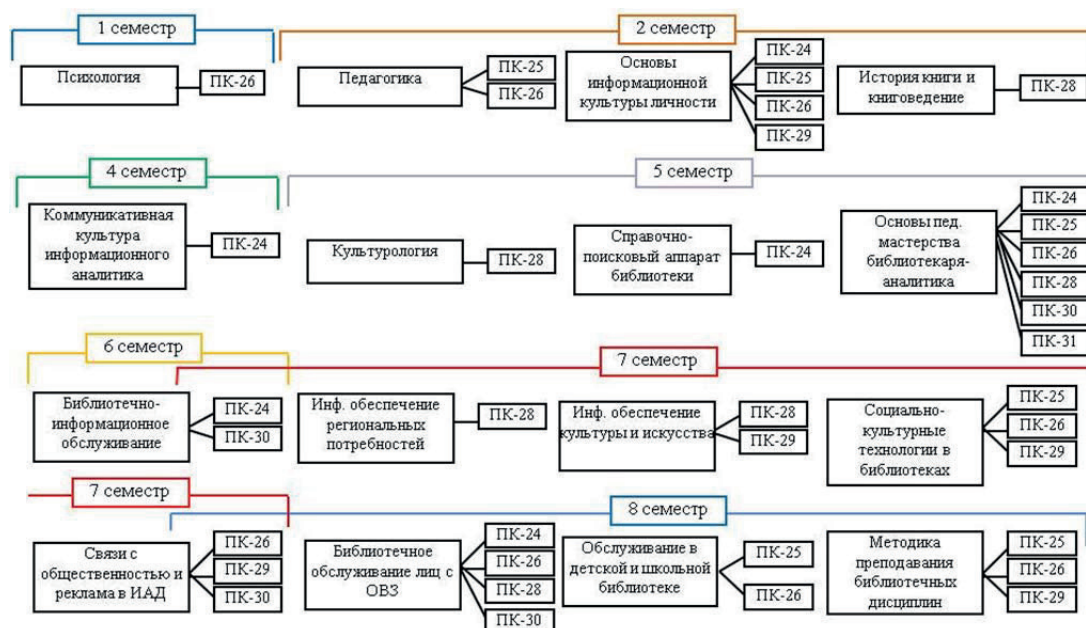


Рис. 1. Последовательность реализации учебных дисциплин, формирующих компетенции в сфере культурно-досуговой деятельности, в ОПОП «Библиотечно-информационная деятельность»

– «Библиографоведение», «Лингвистические средства библиотечных и информационных технологий»; ПК-29: способность к реализации образовательных и культурно-просветительских программ для населения – «Аналитико-синтетическая переработка информации», «Отраслевые информационные ресурсы», «Концепции современного естествознания», «Теория и история литературы» и др.

В ряде вузов выделенные выше профессиональные компетенции закреплены за такими традиционными учебными дисциплинами как «Библиотечно-информационное обслуживание» и «Социальные коммуникации». В то же время большая часть основных профессиональных образовательных программ включает узкоспециализированные учебные дисциплины, ориентированные на подготовку выпускников к реализации культурно-досуговой деятельности в библиотеке: «Культурно-просветительская деятельность библиотеки», «Библиотерапия» (ВСГИК); «Коммуникативная культура», «Основы педагогического мастерства», «Социально-культурные технологии в библиотеке» (КемГИК); «Организация культурно-досуговой деятельности библиотек», «Основы педагогического мастерства библиотечного специалиста» (КГИК); «Библиотека в мультикультурном пространстве», «Библиотечная педагогика», «Креатив в библиотечно-информационной деятельности», «Организация и методика культурно-досуговой деятельности» (МГИК); «Технология проведения массовых мероприятий в библиотеках», «Читателеведение в цифровой информационной среде» (ОГИК); «Библиотечное общение» (ПГИК); «Библиотечная педагогика», «Читателеведение в системе коммуникационной деятельности библиотек» (СПбГИК); «Библиотечные коммуникации», «Библиотечно-педагогическая деятельность», «Культурно-досуговые технологии библиотечной деятельности», «Муниципальная библиотека как интеллектуально-досуговый центр» (ЧГИК).

Реализация требований профессиональных и образовательного стандарта по формированию компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности при

подготовке библиотечных специалистов (бакалавриат) в Кемеровском государственном институте культуры находит отражение в 23 учебных дисциплинах для профиля «Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования», 16 – для профиля «Информационно-аналитическая деятельность» и 7 – для профиля «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем». Последовательность формирования в учебных дисциплинах профессиональных компетенций в сфере культурно-досуговой деятельности представим графически на примере профиля подготовки «Информационно-аналитическая деятельность» (рис. 1).

Учебные дисциплины, формирующие профессиональные компетенции библиотекаря в сфере культурно-досуговой деятельности, имеют разнообразное учебно-методическое обеспечение. Предлагаемый теоретический учебный материал детально представляет описание технологии подготовки традиционных и инновационных форм библиотечных мероприятий. Практические задания для студентов ориентированы на освоение студентами социально-культурных технологий, актуальных в современной библиотечной практике, формирование у них представлений о видах и содержании культурно-просветительских мероприятий библиотеки, умений анализа практики библиотечной культурно-досуговой деятельности, выработку умений самостоятельной разработки и проведения библиотечных мероприятий различных видов. Это позволяет осуществлять подготовку компетентных, конкурентоспособных выпускников, востребованных библиотечной практикой [6; 7]. В целом стоит отметить, что образовательная программа КемГИК по библиотечно-информационной деятельности (уровень бакалавриата), обеспечивает воспроизводимость полученных в ходе обучения компетенций, знаний, умений, навыков и их востребованность в практической деятельности библиотечно-информационных учреждений.

Библиографический список

1. Елепов Б.С. Компетентность и компетенции библиотечного специалиста: как и зачем их оценивать. *Библиотековедение*. 2009; 3: 117 – 124.
2. Жегульская Ю.В. *Социально-педагогическая адаптация студентов вуза культуры и искусств средствами культурно-досуговой деятельности*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2014.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.06, «Библиотечно-информационная деятельность»*. Утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации 11.08.2016 № 1001. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/510306.pdf>
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области библиотечно-информационной деятельности» (проект). *Официальный сайт Российской библиотечной ассоциации*. Available at: http://www.rba.ru/cms_rba/news/upload-files/news/2014/23_09/4.pdf
5. *Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» вид профессиональной деятельности «Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/
6. Савкина С.В. Интерактивные мультимедийные продукты библиотек: формирование умений технологии подготовки у бакалавров библиотечно-информационной деятельности. *Библиосфера*. 2018; 4: 119 – 124.

References

1. Elepov B.S. Kompetentnost' i kompetencii bibliotечноgo specialista: kak i zacheм ih ocenivat'. *Bibliotekovedenie*. 2009; 3: 117 – 124.
2. Zhegul'skaya Yu.V. *Sotsial'no-pedagogicheskaya adaptatsiya studentov vuza kul'tury i iskusstv sredstvami kul'turno-dosugovoy deyatelnosti*. Avtoreferat dissertatsii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2014.
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.06, «Bibliotечно-informatsionnaya deyatelnost'»*. Utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii 11.08.2016 № 1001. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/510306.pdf>
4. Professional'nyy standart «Specialist v oblasti bibliotечно-informatsionnoy deyatelnosti» (proekt). *Ofitsial'nyy sayt Rossijskoj bibliotечноj assotsiatsii*. Available at: http://www.rba.ru/cms_rba/news/upload-files/news/2014/23_09/4.pdf

5. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya» vid professional'noj deyatel'nosti «Bibliotечно-pedagogicheskaya deyatel'nost' v obrazovatel'noj organizacii obshego obrazovaniya». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/
6. Savkina S.V. Interaktivnye mul'timedijnye produkty bibliotek: formirovanie umenij tehnologii podgotovki u bakalavrov bibliotечно-informacionnoj deyatel'nosti. *Bibliosfera*. 2018; 4: 119 – 124.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 377

Zembatova L. T., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru

IMPROVING THE QUALITY OF PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION BASED ON THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS FOR STUDENTS. The article addresses issues related to improving the quality of elementary mathematics education of students. The analysis of international research results identifies possible reasons for the decline in the quality of mathematical education in elementary school students. The article presents the point of view of the author about the possibility of improving the quality of primary mathematics education based on the formation of universal learning activities for schoolchildren. The author concludes that the key figure in the organization of the educational process is the teacher. The quality of professional training of teachers depends not only on the level of educational achievements of students, but also the level of development of personal qualities.

Key words: improving the quality of education, mathematics education, junior schoolchild, formation, teaching methods, universal learning activities.

Л.Т. Зембатова, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ; Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ

В статье затрагиваются вопросы, связанные с повышением качества начального математического образования учащихся. На основе анализа результатов международных исследований, автор, выявляет возможные причины снижения качества математического образования учащихся начальной школы. В статье представлена точка зрения автора о возможности повышения качества начального математического образования на основе формирования универсальных учебных действий у школьников. Автор делает вывод о том, что ключевой фигурой в организации учебно-воспитательного процесса является учитель. От качества профессиональной подготовки учителя зависит не только уровень образовательных достижений учащихся, но и уровень развития личностных качеств.

Ключевые слова: повышение качества образования, математическое образование, младший школьник, формирование, методические приемы, универсальные учебные действия.

Проблема повышения качества начального математического образования школьников сегодня стоит особенно остро. Она актуальна не только с позиции «потребностей будущего», но и с позиции его реального состояния. Нет необходимости доказывать, что без владения конкретными математическими знаниями и методами, интеллектуальных и личностных качеств, развивающихся в ходе овладения учебной дисциплиной «Математика», качественное освоение любой области человеческой деятельности невозможно. Математические знания лежат в основе всех современных технологий и научных исследований, являются необходимым компонентом экономики [1]. Использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) невозможно без математических знаний. Значимость математического образования отражена в разных документах федерального уровня. Так, в Концепции развития математического образования в Российской Федерации (24 декабря 2013 г. № 2506-р) отмечена роль математики в современном мире. Сказано, что «математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [2].

Бесспорно, качество математического образования представляет основу развития наук. Обучение младших школьников математике перестает концентрироваться вокруг задачи формирования предметных знаний и умений, сегодня приоритетными становятся совершенно другие задачи. Это формирование у учащихся интеллектуальной и исследовательской культуры: способности самостоятельно мыслить, строить знание, выявлять ситуации, требующие применения математики и продуктивно решать их, на основе имеющихся знаний.

К сожалению, результаты Международной программы оценки знаний и умений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) за последние годы свидетельствуют о снижении качества математического образования не только в нашей стране, но и за рубежом. Анализ результатов ОГЭ и ЕГЭ, показатели письменных проверочных работ учащихся школ республики Северная Осетия-Алания также показывают снижение качества математического образования.

К причинам, объясняющим данное явление, исследователи относят:

- отсутствие должного внимания к структуре и содержанию школьного курса математики;
- не отвечающее современным требованиям качество учебников;
- однообразие форм и методов обучения математике и, как следствие, снижение мотивации учащихся к изучению математики;

- нарушение важнейшего принципа обучения связи обучения с жизнью (практическая направленность при изучении математики);

- слабая подготовка учителей к использованию на уроках математики продуктивных методов обучения и т.д.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), который приобрел силу закона и который является основным ориентиром для учителя в профессиональной практике, одним из основных направлений их деятельности является формирование у младших школьников универсальных учебных действий (УУД) [3, с. 33].

Метапредметные знания рассматриваются, как умения учащихся использовать обобщенные способы деятельности для получения и применения знаний, решать нестандартные проблемы, как готовность к сотрудничеству, к командной деятельности. Метапредметный характер таких знаний, умений заключается в том, что они обеспечивают формирование целостной картины мира ученика, целостность его развития и саморазвития, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса.

Универсальный характер учебных действий проявляется в их надпредметном и метапредметном характере, кроме этого в обеспечении целостного личностного, общекультурного и познавательного развития личности учащегося.

УУД – это обобщенные действия, способствующие развитию у учащихся мотивации к обучению и позволяющие им ориентироваться в различных предметных областях познания [3, с. 33].

Концепция формирования универсальных учебных действий создана на базе системно-деятельностного подхода группой авторов под управлением А.Г. Асмолова: Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов.

В составе основных видов универсальных учебных действий, сообразных основным целям общего образования, выделяют четыре блока:

- личностный (знание моральных норм, правил; умение соотносить поступок с принятыми в обществе этическими нормами и принципами; умение выстраивать логическую цепочку между целью учебной деятельности и её мотивом);
- регулятивный (умение составления плана и алгоритма действий для достижения поставленной цели; прогнозирование – умение внести необходимые коррективы на нужном этапе, способность мобилизовать силу и энергию в нужный момент, осознание своего уровня и качества выполненной работы);
- познавательный (способность самостоятельно сформулировать цель, способность отыскать наиболее эффективный метод, умение анализировать и отбирать необходимый материал в потоке информации свободная ориентация в текстах любых стилей, установление причинно-следственных связей, умение

построить логическую цепочку рассуждения, способность выдвинуть гипотезу, обосновать её и доказать);

- коммуникативный (инициативность в сотрудничестве с целью поиска и сбора информации, способность к подбору альтернативных способов решения конфликта, умение точно, четко и лаконично излагать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами русского языка).

На уроках школьникам предлагается выполнить разнообразные задания, с помощью которых отрабатываются умения, необходимые для формирования видов УУД. Это:

1. Задания типа: «Объясни...», «Обоснуй свою точку зрения», «Составь задание партнеру», «Отзыв на работу товарища», «Групповая работа», «Групповая работа по составлению кроссвордов», «Подготовка рассказа на тему...». В процессе выполнения перечисленных заданий математика выступает как важнейшее средство формирования речевых умений у учащихся, так как предлагается не только найти решение, но и обосновать его [1, с. 236 – 239].

2. Систематическое проведение уроков, построенных на проблемно-диалогической технологии, даст учителю возможность показать ученикам ценность мозгового штурма как формы эффективного интеллектуального взаимодействия. Такой стиль деятельности формирует у учащихся понимание ценности человеческого взаимодействия, ценности коллектива, сформированного как команда единомышленников, ценности личности каждого из членов этого коллектива.

3. Необходимо на уроках использовать задания для работы в парах или малых группах, предполагающие тесное межличностное общение и формирующие важнейшие этические нормы. Нормы общения позволяют научить учащихся грамотно и корректно взаимодействовать с другими. Такая форма взаимодействия развивает у детей представление о толерантности, учит терпению во взаимоотношениях и в то же время умению не терять при общении свою индивидуальность, т. е. также способствует формированию представлений о ценности человеческой личности.

Формирование познавательных универсальных учебных действий

1. Формирование моделирования как универсального учебного действия. Для математики это действие представляется наиболее важным, так как создаёт важнейший инструмент для развития у детей познавательных универсальных действий.

2. Задания типа «Сравни», «Разбей на группы», «Найди истинное высказывание», «Найти отличия», «Поиск лишнего», «Составления схем-опор», «Работа с разными видами таблиц», «Лабиринты», «Цепочки», «Составление и распознавание диаграмм», «Работа со словарями» и т.д.

Систематическое использование продуктивных заданий такого характера, способствуют развитию таких важнейших мыслительных операций, как анализ, синтез, классификация, сравнение, аналогия.

3. Использование заданий, позволяющих научить школьников самостоятельно применять знания в новой ситуации, т. е. сформировать познавательные универсальные учебные действия.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий

Развитие регулятивных умений возможно с помощью задания типа: «Преднамеренные ошибки», «Поиск информации в предложенных текстах», «Взаимоконтроль», «Диспут», «Контрольный опрос на определенную тему», «Ищу ошибку» и т. д. Эффективным средством развития регулятивных умений является текстовая задача, так как работа над задачей полностью отражает алгоритм работы по достижению поставленной цели (по П.Я. Гальперину).

Библиографический список

1. Зембатова Л.Т. Дидактическая модель повышения качества начального математического образования учащихся национального региона. Всероссийский журнал. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 9: 236 – 239.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р).
3. ФГОС основного общего образования (стандарты второго поколения)/ Минобрнауки РФ. Москва, 2011.

References

1. Zembatova L.T. Didakticheskaya model' povysheniya kachestva nachal'nogo matematicheskogo obrazovaniya uchashihsya nacional'nogo regiona. Vserossiiskij zhurnal. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. 2015; 9: 236 – 239.
2. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii* (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r).
3. *FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya* (standarty vtorogo pokoleniya)/ Minobrnauki RF. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 371

Ignatova O.I., teaching assistant, Humanitarian Pedagogical Academy, Crimean Federal V.I. Vernadsky University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

THE STAGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TEACHING ACTIVITIES. The article deals with a problem of organization of professional development of primary school teachers. The stages of professional development of primary school teachers in the system of pedagogical activity are presented. The basics and contents of each of the stages of professional development of primary school teachers. The author concludes that the main stages of professional development of primary school teachers are professional orientation and adaptation, professional development, professional skills and professionalism. Phased professional development leads to a fundamentally new way of life of the teacher-creative self-realization in the profession, which allows to identify individual and professional capabilities. Basic formula of professional activities and development of teacher is permanent work, creativity, harmony, knowledge, feelings and behavior.

Key words: professional development, stages of professional development of primary school teachers.

О.И. Игнатова, ассистент каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается проблема организации профессионального развития учителей начальных классов. Представлены этапы профессионального развития учителя начальных классов в системе педагогической деятельности. Раскрыта сущность и содержание каждого из этапов профессионального развития учителя начальных классов. Автор делает вывод о том, что основными этапами профессионального развития учителя начальных классов является профессиональная ориентация и адаптация, становление профессионала, профессиональное мастерство и профессионализм. Поэтапное профессиональное развитие ведёт к принципиально новому способу жизнедеятельности учителя – творческой самореализации в профессии, которая позволяет выявить свои индивидуальные и профессиональные возможности.

Ключевые слова: профессиональное развитие, этапы профессионального развития учителя начальных классов.

Современное образование должно полнее, быстрее и точнее реагировать на вызовы времени, развивать человека, способного жить и эффективно действовать в глобальной среде. Актуальной проблемой в этом контексте является личность учителя, который должен быть проводником идей человекоцентризма и демократичности, толерантности и умеренности. Безотлагательным и безоговорочным сегодня является вопрос профессионального развития учителя, формирование его профессиональной успешности. Общеизвестно, что процесс обучения может длиться на протяжении всей жизни человека, он является неотъемлемой составляющей успешной жизни, умственный труд – одна из предпосылок психического развития человека. Но обучение не должно быть принудительным, иначе профессиональное развитие происходить не будет [1].

Анализ психолого-педагогических исследований Н. Кузьминой, В. Кричевского, В. Розумович свидетельствует, что наиболее успешное профессиональное развитие учителя осуществляется тогда, когда реализуется ряд условий, таких как: учителя имеют одинаковое материально-техническое обеспечение, хорошие социально-бытовые условия, возможности реализации собственных идей; наличие перспективы служебного роста; организация учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы результаты труда учителя начальных классов зависели, в первую очередь, от самого учителя, его способностей и особенностей; в государстве должна быть четкая система аттестации, основой которой должны стать два главных принципа: доброжелательное прохождения аттестации и отсутствие противоречий между мотивами, стимулами непрерывного образования и условиями её осуществления; материальная и социальная стороны отвечали бы количеству и качеству энергии и времени, затраченных учителями [2].

Общеизвестно, что профессиональное развитие – необходимое условие роста профессионализма педагогов. Именно поэтому существует потребность теоретического обоснования этапов профессионального развития учителя начальных классов, что и обуславливает актуальность данной темы [3].

Профессиональное развитие – это непрерывный процесс приобретения учителем новых компетенций, которые он использует в своей профессиональной деятельности. Генезис понятия профессиональное развитие сочетает этапы профессионального развития. Отдельно, различают следующие этапы профессионального развития учителя начальных классов: профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация и, наконец, профессиональное мастерство [4].

Профессиональная ориентация и адаптация – составляющие элементы системы профессионального развития учителя начальных классов, которые являются регулятором связи между системой образования профессиональной деятельностью.

Профессиональная адаптация – полное и успешное овладение новой профессией, то есть привыкание, приспособление к содержанию и характеру труда, его условиям и организации [5].

Результатом профессиональной адаптации учителя начальных классов является адаптированность, что оказывается во включении человека в социальную среду в процессе её деятельности, интеграции со сообществом и самоопределение в ней. Адаптированная личность готова к профессиональной деятельности, не испытывает психологического дискомфорта, имеет положительное отношение к окружающему миру и самому себе. От успешной деятельности в период адаптации зависит укрепление профессиональной мотивации, дальнейшее профессиональное развитие педагога. Некомпетентность учителя, отсутствие опыта, нежелание принять помощь со стороны руководства могут привести к дезадаптации, что проявляется в незаинтересованности в профессии, психологическом дискомфорте, конфликтности, что может привести к изменению рабочего места и профессиональной деятельности в целом.

Успешность адаптации зависит от ряда условий, главными из которых являются: качественный уровень работы по профориентации педагогов; объективность деловой оценки учителей; отработанность организационных механизмов управления процессом адаптации; особенности организации труда, которые реализующие мотивационные установки учителя; наличие отработанной системы внедрения новшеств; гибкость системы обучения и квалификации учителей; осо-

бенности социально – психологического климата, сложившегося в коллективе; личностные качества учителя, связанные с его психологическими особенностями, возрастом, семейным состоянием и тому подобное.

Таким образом, адаптация учителей к профессиональной деятельности представляет собой сложный динамический длительный процесс систематического погружения педагога в профессию, предусматривающую формирование профессиональных знаний, умений, профессионально важных качеств, необходимых для дальнейшего развития. Поэтому период профессиональной адаптации является необходимым условием, этапом профессионального становления и развития профессионала, на котором происходит усвоение им профессиональных ценностей, овладение профессиональной деятельностью, формирование готовности к её успешной реализации.

Становление профессионала – второй этап профессионального развития учителя начальных классов – это процесс прогрессивного изменения личности вследствие социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование; это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств личности и их интеграция, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуальными психологическими особенностями человека [6].

Итак, на этапе становления учителя начальных классов профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень её проявления индивидуализируется в зависимости от его психологических особенностей.

Третий этап профессионального развития учителя начальных классов – профессиональное мастерство – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Педагогическое мастерство – это высший уровень педагогической деятельности и проявление творческой активности личности педагога, то есть, комплекс качеств личности, обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности.

Сегодня модернизация системы образования требует, чтобы учебный процесс не был автоматическим преподаванием учебного материала, а дал возможность ученику активно действовать на уроке на одном уровне с учителями, иметь равные права на свое мнение. Поэтому учебную деятельность направляю на активное привлечение к учебно-воспитательного процесса каждого ученика, изменение процесса обучения и воспитания и совершенствование его.

Профессионализм – четвертый этап профессионального развития учителя начальных классов – это интегральная психологическая характеристика человеческого труда, отражающая уровень и характер овладения человеком профессией.

Квалификация как уровень полученного профессионального образования подтверждается соответствующими дипломами в результате успешного прохождения специалистом текущих и итоговых квалификационных экзаменов, что выявляют и показывают в основном его профессиональную эрудицию. В зависимости от объема и соотношения полученной общей и профессиональной образования на каждом из этапов современной системы многоуровневого образования специалисту присваивается образовательно-квалификационный уровень младшего специалиста, бакалавра, специалиста или магистра, ученые степени. Кроме этого, после вхождения человека в реальную профессиональную деятельность его квалификация определяется уровнем эффективности и производительности этой деятельности (на основе приобретенного опыта, реальных результатов работы, обусловлены), которые определяются, прежде всего, внутренними ресурсами специалиста, а также влиянием профессиональной среды [6; 7].

Таким образом, профессиональное развитие – это не только рост и совершенствование, но и разрушение и профессиональные деструкции, которые характеризуются изменениями психологической структуры личности в процессе педагогической деятельности. Профессиональные деформации – обратный путь и этап профессионального развития учителя начальных классов.

Итак, основными этапами профессионального развития учителя начальных классов являются профессиональная ориентация и адаптация, становление профессионала, профессиональное мастерство и профессионализм. Позитивное профессиональное развитие ведет к принципиально новому способу жизни

недеятельности учителя – творческой самореализации в профессии, которая позволяет выявить свои индивидуальные и профессиональные возможности. Кратчайшая формула профессиональной деятельности и развития педагога – постоянный труд, творчество, гармония знаний, чувств и поведения.

Библиографический список

1. Зязюн И.А. *Философия педагогического действия*: монография. Черкассы, 2008.
2. Зязюн И.А. *Педагогическое мастерство*: учебник. Киев, 2004.
3. Сысоева С.О. *Основы педагогического творчества*: учебник. Киев, 2006.
4. Гончаренко С.В. *Педагогический словарь*. Киев, 1997.
5. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989; 1 (2): 9 – 99.
6. Цоккур Г.М. *Формирование потенциала профессионального саморазвития в будущих преподавателей Высшей школы в процессе магистерской подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Одесса, 2004.
7. Фокин Ю.Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество*: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва, 2002.

References

1. Zyzayun I.A. *Filosofiya pedagogicheskogo dejstviya*: monografiya. Cherkassy, 2008.
2. Zyzayun I.A. *Pedagogicheskoe masterstvo*: uchebnik. Kiev, 2004.
3. Sysoeva S.O. *Osnovy pedagogicheskogo tvorchestva*: uchebnik. Kiev, 2006.
4. Goncharenko S.V. *Pedagogicheskij slovar*. Kiev, 1997.
5. Ball G.A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti. *Voprosy psihologii*. 1989; 1 (2): 9 – 99.
6. Cokur G.M. *Formirovanie potenciala professional'nogo samorazvitiya v buduschih prepodavatelej Vyshey shkoly v processe magisterskoj podgotovki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Odessa, 2004.
7. Fokin Yu.G. *Prepodavanie i vospitanie v vysshey shkole: metodologiya, celi i sodержание, tvorchestvo*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 377

Isupov P.V., postgraduate, NVSU (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: isupovpv75@gmail.com

RESULTS OF STUDYING THE FORMATION OF EMOTIONAL REGULATION OF MEDICAL COLLEGE TEACHERS. The article discusses results of a pedagogical ascertaining experiment to assess the formation of future medical workers of the middle level of emotional regulation. Emotional regulation as a personal quality is considered as a prerequisite for effective professional activity, which allows maintaining the psycho-emotional health of a medical professional in difficult working conditions. According to the results of the theoretical analysis, three levels of development of emotional regulation are substantiated: basal, conscious-willed, and value-semantic. The assumption that it is the value-semantic level of development of emotional regulation ensures the effectiveness of professional activity and the preservation of the health of a specialist, was the basis of the experiment. The results of the ascertaining study confirmed that only a quarter of future mid-level medical professionals have an adequate level of emotional regulation. Consequently, three quarters of students need a special pedagogical impact of the development of this quality.

Key words: students, middle level medical worker, emotional regulation, professional deformations, pedagogical experiment.

П.В. Исупов, аспирант Нижневартковского государственного университета, г. Нижневартовск, E-mail: isupovpv75@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье обсуждаются результаты педагогического констатирующего эксперимента по оценке сформированности у будущих медицинских работников среднего звена эмоциональной регуляции. Эмоциональная регуляция как личностное качество рассматривается в качестве необходимого условия эффективной профессиональной деятельности, позволяющей сохранять психоэмоциональное здоровье специалиста медицинской деятельности в трудных условиях труда. По результатам теоретического анализа обосновываются три уровня развития эмоциональной регуляции: базальный, сознательно-волевой и ценностно-смысловой. Предположение о том, что именно ценностно-смысловой уровень развития эмоциональной регуляции обеспечивает эффективность профессиональной деятельности и сохранение здоровья специалисту, было положено в основу эксперимента. Результаты констатирующего исследования подтвердили, что только четверть будущих медицинских работников среднего звена имеют достаточный уровень эмоциональной регуляции. Следовательно, три четверти обучающихся нуждаются в специальном педагогическом воздействии развития данного качества.

Ключевые слова: обучающиеся, медицинский работник среднего звена, эмоциональная регуляция, профессиональные деформации, педагогический эксперимент.

Профессиональный труд медицинского специалиста среднего звена отличается значительной физической и эмоциональной нагрузкой, при этом профессию медицинского работника среднего звена нельзя назвать материально привлекательной. Постоянное переживание медицинскими работниками психологического напряжения под влиянием преимущественно негативных эмоций нередко приводит к развитию у специалиста синдрома эмоционального выгорания и других профессиональных деформаций. Сохранение здоровья, эмоционально-психологическая устойчивость в процессе трудовой деятельности медицинского специалиста среднего звена обеспечивается таким личностным качеством как эмоциональная регуляция. Следовательно, проблема развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа на этапе их профессионального образования представляется актуальной педагогической проблемой.

Анализ теоретических источников, анализ результатов исследований позволили выявить, что онтология развития эмоциональной регуляции включает три основных этапа. Первый этап соответствует развитию базальной (физиологической) эмоциональной регуляции, характеризующейся примитивными формами психологической защиты на основе безусловных и, частично условных рефлексов. Второй этап соответствует развитию сознательно-волевого психического уровня эмоциональной регуляции, становление которого обусловлено

правилами, нормами, традициями окружающей среды в процессе естественной социализации личности. Очевидно, что первые два этапа реализуются еще до поступления абитуриентов в профессиональную образовательную организацию (медицинский колледж). Для данного исследования интерес представляет третий уровень развития эмоциональной регуляции, названный ценностно-смысловым уровнем. Данный уровень эмоциональной регуляции соответствует *высшему психическому уровню развития личности* и обусловлен сформированной ценностно-смысловой сферой. Механизмами развития ценностно-смыслового уровня эмоциональной регуляции, согласно исследованиям многих отечественных ученых (Н.М. Борогко, Б.С. Братусь, А.В. Серый, А.В. Кирьякова, др.), являются рефлексия и *ценностно-смысловое* опосредствование в логике развития ценностно-смысловой сферы личности будущего профессионала. Так, в рамках концепции развития ценностно-смысловой сферы личности Б.С. Братуся можно выделить первый этап становления и развития личностных ценностей, ценностных ориентаций, определяющих основные жизненные смыслы, главные и относительно постоянные отношения человека к основным жизненным сферам – к миру, к людям, к самому себе. Именно на данном этапе осуществляется профессиональное самоопределение, делается осознанный профессиональный выбор.

Второй этап связан с формированием и развитием профессиональных ценностей и разворачивается в период профессионального обучения, когда впервые изучаемые профессиональные ценности интегрируются в уже имеющуюся личностную систему ценностных ориентаций человека, и далее – трансформируются в профессиональные смыслы.

Третий этап осуществляется уже в процессе непосредственной профессиональной деятельности, как приобретение и согласование профессиональных и жизненных смыслов специалиста. В случае несогласования профессиональных и жизненных смыслов, в случае нарушения процесса интериоризации профессиональных ценностей специалист переживает профессиональную дезадаптацию, что может привести к различным профессиональным деформациям. В норме, в процессе профессиональной деятельности в условиях интеграции личностных и профессиональных смыслов формируется ценностно-смысловая система, определяющая направление вектора профессионально-личностного развития человека. Именно профессиональные смыслы, согласованные и трансформируемые в личностные смыслы, реализуются на ценностно-смысловом уровне, что обеспечивает как эффективную профессиональную деятельность, так и эффективное личностное развитие человека, подчеркивает В.П. Анищенко [1]. Таким образом, сформированность мотивов профессионального выбора, наличие знаний о будущей профессии, сформированность системы профессиональных ценностных ориентаций, непротиворечивость профессиональных ценностей личностным ценностям обучающихся, профессиональная направленность и профессиональные мотивы как результаты первых этапов развития эмоциональной регуляции, могут служить основаниями для развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции будущих медицинских работников среднего звена в процессе их профессионального образования. Данное положение послужило идеей эмпирического исследования, в котором приняли участие 476 студентов Бюджетного учреждения профессионального образования Ханты – Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартковский медицинский колледж» с первого по четвертый курс, обучающихся по специальностям Сестринское дело 34.02.02; Лечебное дело 31.02.01; Акушерское дело 31.02.02.

Методологической основой исследования выступили концепция развития ценностно-смысловой сферы личности Б.С. Братуся, теоретические положения саморегуляции Л.Г. Дикой, В.И. Щедрова, В.И. Моросановой и др., теория профессионального воспитания Н.М. Борытко; согласно которым, развитие ценностно-смыслового уровня эмоциональной регуляции будущего медицинского специалиста среднего звена может быть обусловлено профессиональными ценностями, интериоризуемыми в процессе профессионального образования, развитием рефлексии и становлением профессиональных смыслов.

Связь эмоций и ценностно-смысловой сферы очевидна и доказана в трудах отечественных психологов. К примеру, М.С. Каган подчеркивал, что ценности присваиваются только в процессе переживания, но не логикой мысли [2]. В трудах А.Н. Пастушова обосновывается, что только пережитые эмоции позволяют закрепить в памяти чувственное отношение к явлениям и поступкам. Автор доказывает связь эмоционального компонента мышления с реактивностью поведения [3, с. 352].

Обработка и осмысление полученных результатов констатирующего педагогического эксперимента показали, что основными мотивами профессионального выбора обучающихся медицинского колледжа являются социально-профессиональные мотивы. Так, пятая часть респондентов (20%) выбрали профессию медицинского работника среднего звена, потому что нравится профессия медицинской сестры («я хочу помогать людям»); треть опрошенных (35%) стремятся облегчить страдания тяжелобольных, стариков и детей и 42% – лечить людей считают своим призванием. Также, анализ полученных результатов позволяет заключить, что большинство студентов медицинского колледжа сделали осознанный профессиональный выбор; 8% студентов признались, что выбор был сделан по совету, 7% назвали материальный мотив выбора и только 3% определили

свой выбор как случайный («близко к дому, некуда больше было поступать, куда хотела – не поступила»).

Результаты изучения мотивов будущей профессиональной деятельности по методике К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» выявили преобладание внешних положительных мотивов. При этом, внутренние положительные мотивы, основанные на профессиональных ценностях показали наименьшие результаты даже в сравнении с внешними отрицательными мотивами. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что осознанный профессиональный выбор, к сожалению, еще не является гарантом эффективности дальнейшей профессиональной деятельности, а также оказывается недостаточным для развития ценностно-смысловой эмоциональной регуляции будущего специалиста. Изучение ценностных ориентаций обучающихся, степени согласования личностных и профессиональных ценностей, а также уровня знаний о будущей профессии медицинского работника среднего звена также показали недостаточный уровень их развития. Для оценки степени развития рефлексивности применялась методика оценки индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности А.В. Карпова, согласно которой было выявлено, что рефлексивность как необходимое личностное качество будущего медицинского работника среднего звена и как основной механизм развития эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа развит недостаточно: большинство обучающихся (87%) обладают средним уровнем, ближе низкому. Оценка сформированности способности к регуляции оценивалась с помощью теста на эмоциональную регуляцию (Гросс и Джон, 2003), теста-опросника А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» и методике «Выход из сложных ситуаций» Э. Хайма. В результате диагностического обследования было выявлено, что 83% обучающихся медицинского колледжа владеют когнитивными стратегиями регуляции поведения на низком уровне, 17% – на среднем; 50% студентов на низком уровне владеют эмоциональными стратегиями регуляции поведения, 42% – на среднем, 8% – на высоком; 54% опрошенных на низком уровне владеют поведенческими стратегиями регуляции, 39% и 7% – на среднем и высоком, соответственно.

По совокупности выявленных показателей развития эмоциональной регуляции были получены следующие констатирующие данные: только четверть обучающихся медицинского колледжа (27%) продемонстрировали оптимальный уровень развития эмоциональной регуляции и 65% – допустимый. Следовательно, три четверти обучающихся нуждаются в дополнительном педагогическом воздействии развития данного качества, необходимого не только для эффективной профессиональной деятельности, но и для личностного развития будущего специалиста, для сохранения его психоэмоционального здоровья. Принявшие участие в педагогическом эксперименте обучающиеся медицинского колледжа подтвердили сделанный ими осознанный профессиональный выбор, желание работать по профессии, принести людям помощь и пользу. Вместе с тем, результаты констатирующего эксперимента показали, что студенты демонстрируют сформированность только второго, сознательно-волевого уровня эмоциональной регуляции. Таким образом, анализ источников, осмысление полученных результатов, опыт предыдущих исследований (Лопановой И.М., Николаевой А.Н., Чераневой О.В. и др.) [4; 5], подтверждают, что реализация в образовательном процессе медицинского колледжа аксиологического подхода, создание педагогических условий по развитию у обучающихся профессиональных ценностей и смыслов будет способствовать развитию у них ценностно-смыслового уровня эмоциональной регуляции. Отсюда следует также, что реализуемая в процессе обучения специально организованная педагогическая работа по развитию у обучающихся медицинского колледжа эмоциональной регуляции будет способствовать развитию жизненной стойкости, сохранению здоровья будущих медицинских работников среднего звена, будет способствовать качественному, отзывчивому выполнению своих профессиональных функций [6].

Библиографический список

1. Анищенко В.П. *Человек как высшая ценность в системе взаимодействия со средой. Среда и человек*. Ижевск, 1990.
2. Каган М.С. *Мир общения*. Москва, 1988.
3. Пастушова А. Н. *Криминогенная сущность личности преступника. Психологический аспект*: Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2000.
4. Лопанова И.М., Николаева А.Н. Особенности медицинской этики и деонтологии в работе медицинской сестры. *Проблемы и перспективы высшего и среднего сестринского образования: интеграция в современное здравоохранение*: сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2016.
5. Черанева О.В. Профессиональное образование как ресурс повышения качества адаптации медицинских сестер в условиях хронического профессионального стресса. *Проблемы и перспективы высшего и среднего сестринского образования: интеграция в современное здравоохранение*: сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2016.
6. Ибрагимова Л.А., Исупов П.В. К проблеме эмоциональной регуляции среднего медицинского персонала. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2018; 2: 27 – 33.

References

1. Anisichenko V.P. *Chelovek kak vysshaya cennost' v sisteme vzaimodeystviya so sredoy. Sreda i chelovek*. Izhevsk, 1990.
2. Kagan M.S. *Mir obscheniya*. Moskva, 1988.
3. Pastushenya A. N. *Kriminogennaya suschnost' lichnosti prestupnika. Psihologicheskij aspekt*: Dissertatsiya ... doktora psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. Lopanova I.M., Nikolaeva A.N. Osobennosti medicinskoj etiki i deontologii v rabote medicinskoj sestry. *Problemy i perspektivy vysshego i srednego sestrinskogo obrazovaniya: integratsiya v sovremennoe zdoravooxranenie*: sbornik tezisev Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2016.
5. Cheraneva O.V. Professional'noe obrazovanie kak resurs povysheniya kachestva adaptatsii medicinskih sester v usloviyah hronicheskogo professional'nogo stressa. *Problemy i perspektivy vysshego i srednego sestrinskogo obrazovaniya: integratsiya v sovremennoe zdoravooxranenie*: sbornik tezisev Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2016.
6. Ibragimova L.A., Isupov P.V. K probleme 'emotsional'noj regulatsii srednego medicinskogo personala. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; 2: 27 – 33.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 791

Romanova G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia), E-mail: nauka.sgi@mail.ru

SPORTS HOLIDAYS: TEACHING POTENTIAL AND MOTIVATION OF PARTICIPATION. The article attempts to determine the specific features of sports events. The author draws attention to the sports festival as a synthesis of art and sports, in which the enlightenment, creativity, and leisure of a person are combined with physical education and sports. The carrier of an effective beginning in a sports festival is not one actor, not a group, but a huge, sometimes many thousands, people. Sports holidays are an ideal model of the pedagogical process, in which the activities of the organizers and participants of the holiday ("educating" and "educated") take place in particularly favorable emotional conditions and are based on a wide creative initiative and activity of people.

Key words: physical education and sports, sports festival, parade, synthesis of art and sports, participation of people, pedagogical value of sports holidays, motivation to participate in the holiday.

Г.А. Романова, канд. пед. наук, доц. Смоленского государственного института искусств, г. Смоленск, E-mail: nauka.sgi@mail.ru

СПОРТИВНЫЕ ПРАЗДНИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ

В статье предпринята попытка определения специфических особенностей спортивных праздников. Автор обращает внимание на спортивный праздник как синтез искусства и спорта, в котором просвещение, творчество, отдых человека соединяются с занятиями физкультурой и спортом. Носителем действенного начала в спортивном празднике является не один актер, не группа, а огромная, подчас многотысячная масса людей. Спортивные праздники являются идеальной моделью педагогического процесса, в котором деятельность организаторов и участников праздника («воспитывающих» и «воспитуемых») проходит в особо благоприятных эмоциональных условиях и опирается на широкую творческую инициативу и активность людей.

Ключевые слова: физкультура и спорт, спортивный праздник, парад, синтез искусства и спорта, участие людей, педагогическая ценность спортивных праздников, мотивация участия в празднике.

В современной России к занятиям физкультурой и спортом приобщены миллионы людей всех возрастов, они принимают участие в спартакиадах здоровья, соревнованиях, клубах любителей бега, спортивных секциях, сдают нормы ГТО. Эти мероприятия стали основой спортивных праздников, красочных парадов, показательных выступлений ведущих спортсменов.

Спортивный праздник – это синтез искусства и спорта. Просвещение, творчество, отдых человека соединяются с занятиями физкультурой и спортом. Такое соединение особенно важно сегодня, когда интенсификация труда и психологическое напряжение определяют необходимость физической разрядки, снятия утомления средствами рекреативно-оздоровительной деятельности [1, с. 206].

Одной из форм физкультурно-оздоровительной деятельности, развивающейся на базе спортивных сооружений, являются массовые спортивно-художественные представления и праздники. Спортивная целеустремленность, оптимизм, жизнеутверждающая позиция и вместе с тем масштабность, красочность, образность решения темы и идеи передают яркую эмоциональную окраску спортивным праздникам.

Использование возможностей спорта в празднике определяется тем, что носителем действенного начала является не один актер, не группа, а огромная, подчас многотысячная масса людей: спортсменов, художественных коллективов, групповых и сольных номеров представителей спорта и искусства, участников-зрителей на трибунах стадиона. Но всё же, главной в специфике спортивно-художественного праздника является его спортивная основа, то есть построение по принципам массового спортивного действия с характерными для него выразительными средствами и особенностями. Поэтому коллектив участников с их выходами и уходами, выполнением различного рода упражнений и движений, построений и перестроений является ведущим выразительным средством, с помощью которого создается неповторимая коллективная образность, поражающая своей масштабностью [2, с. 12].

Если понаблюдать за действиями сотен спортсменов, выступающих на поле стадиона, то будет видно, что они выстраиваются в прямоугольник, поднимают руки, все одновременно приседают, делают выпад. Упражнения выполняются настолько чётко и согласованно, что вскоре мы уже не замечаем отдельных участников. Перед нами оживает вся масса участников, как единое целое. Мы уже с интересом ждём новых рисунков и превращений. При выполнении упражнений большой массы людей перед зрителями на спортивной площадке появляются как бы два действующих лица: конкретный участник и вся масса выступающих, причем последние, благодаря своей масштабности, доминируют. Существование второго действующего лица – участников, создающих коллективную образность, является важнейшей отличительной особенностью спортивных праздников. И в данном случае, задача постановщика заключается в том, чтобы образно показать второе лицо через действия первого действующего лица. Эта же особенность предъявляет определенные требования к действиям участников: идеальной согласованности в движениях, точности, в сохранении равновесия и рисунка построения. В противном случае исчезает эффект появления второго действующего лица в спортивном празднике.

Наиболее целесообразным способом соединения спорта и искусства в спортивном празднике является их монтаж по принципу тесной органической связи, основанной на единстве действия. Такой монтаж даёт возможность для использования различных видов искусства.

В организации и проведении спортивных праздников используются богатые традиции спартакиад, эстафет, парадов, маскарадов.

Спортивные праздники включают в себя: спортивные состязания, шоу, парад, водноспортивные представления, карнавалы, инсценировки. При этом, в организации праздников принимают активное участие люди – энтузиасты, которые при помощи ряда режиссёрских приёмов становятся не просто зрителями, а участниками действия.

Красивы и увлекательны праздники на воде с украшенными иллюминированными лодками, карнавальными костюмами, с выступлением художественных коллективов на берегу. Незабываемы спортивные парады с церемонией открытия, торжественным маршем участников парада и спортивно-гимнастическими выступлениями.

Для парадов характерны: яркость и красочность костюмов, художественно-декоративное оформление колонн, каскад остроумных и красивых построений, сложных перестроений, показ гимнастических упражнений, исполняемых на ходу. В парадах используются предметы бутафории, картины, диаграммы, пирамиды на мотоциклах, кроме того, используются цветные элементы: шарфы, ленты, веера, гирлянды; на трибунах – различные фоны и орнаменты, сопровождающие выступления [3, с. 34].

Говоря о спортивных праздниках, невозможно не обратить внимание на их педагогический потенциал. Спортивные праздники, имея глубокие генетические корни в жизни народа и богатую историю развития, представляют идеальную модель педагогического процесса, в котором деятельность организаторов и участников праздника («воспитывающих» и «воспитуемых») проходит в особо благоприятных эмоциональных условиях и опирается на широкую творческую инициативу и активность людей [4, с. 57].

Как следствие, из этого возникает очень важное единство спланированных форм и приёмов социальной педагогики и импровизированной деятельности участников праздника, протекающей в соответствии с эстетическими и нравственными идеалами общества.

Участие детей в организации праздника наряду со взрослыми обеспечивает преемственность и способствует сохранению традиций игровой деятельности и передачи их от поколения к поколению. Повышение педагогической результативности спортивных праздников может быть достигнута при учёте:

- точного понимания и учёта их специфики;
- сочетания форм, приёмов и средств профессиональной педагогики с традициями театральной педагогики и опыта, заложенного в праздничных традициях;
- обусловленности способов организации спортивных праздников, предполагающей наличие обязательных составных частей: предпразднества, празднества, послепразднества;
- организационно-методического оснащённости предпразднества («интригующая реклама», коллективно-дифференцированная деятельность на нужды праздника);
- целенаправленной работы со спортивными, художественными коллективами и отдельными спортсменами и исполнителями на «заказ» праздника;
- перевода коллективов из концертно-исполнительской деятельности в регистр активно-игровой, зрелищной, посредством органичного ввода их в «текст» праздника;
- относительного регулирования и стимулирования послепраздничной деятельности участников праздника как условия реализации принципа педагогической преемственности [5, с. 57].

Делая попытку анализа педагогического потенциала спортивных праздников, следует обратить особое внимание на социальные мотивы, которые побуждают человека к участию в праздничном действии. Чем значительнее событие, лежащее в основе праздника, тем больше потребность у человека ощутить свою причастность к нему, выразить свое отношение, объединить свои чувства с чувствами других людей. Ощущение личной причастности к событию – побудительный стимул к действию вместе со всеми. Это ощущение, в свою очередь, рождает у человека потребность в широком социальном общении, которое основано на причастности к празднику и представляет собой возможность проявить себя.

Следующий мотив участия характеризуется особым общественным настроением торжества, радости, оптимизма, которые вызываются коллективными эмоциями, возникающими в праздничном общении. Общественное настроение накладывает отпечаток на поведение значительных слоев общества. Оно создает одновременно и атмосферу праздничности, и определенный психологический настрой людей.

Библиографический список

1. Рябков В.М. *Антология форм праздничной и развлекательной культуры России*. Челябинск: Полиграф-Мастер, 2007.
2. Сегал М.Д. *Физкультурные праздники и зрелища*. Москва: Физкультура и спорт, 1977.
3. Воскобойников В.Н. *Основы работы парков культуры и отдыха*. Москва: МГИК, 1978.
4. Романова Г.А. *Празднично-обрядовые формы народной культуры: зарождение, развитие, современное бытование*: монография. Смоленск: Смол. гос. ин-т искусств, 2012.
5. Романова Г.А. *Социально-педагогические условия возрождения и развития празднично-обрядовых форм народной культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.

References

1. Ryabkov V.M. *Antologiya form prazdnichnoj i razvlekatel'noj kul'tury Rossii*. Chelyabinsk: Poligraf-Master, 2007.
2. Segal M.D. *Fizkul'turnye prazdniki i zrelischa*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1977.
3. Voskoboynikov V.N. *Osnovy raboty parkov kul'tury i otdyha*. Moskva: MGIK, 1978.
4. Romanova G.A. *Prazdnichno-obryadovye formy narodnoj kul'tury: zarozhdenie, razvitie, sovremennoe bytovanie*: monografiya. Smolensk: Smol. gos. in-t iskusstv, 2012.
5. Romanova G.A. *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya vozrozhdeniya i razvitiya prazdnichno-obryadovykh form narodnoj kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PERSONALITY AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF MODERN PROFESSIONALS OF "MAN – MAN" IN THE WORK. The problem of organization at updated universities focuses on teaching and educational work, providing development of students' professionally important qualities of a person. The paper studies the original diagnosis of the extent to which personal qualities students future career requirements. The author discusses motivational value component system professionally important qualities of personality as a benchmark of the professional education of students in higher education.

Key words: professionally important qualities of motivation of professional activity, professional education.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. психологии, АНО ВО «Московский Международный университет», г. Москва; проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК»

В работе актуализируется проблема организации в вузах целенаправленной учебно-воспитательной работы, обеспечивающей формирование / развитие у студентов профессионально важных качеств личности. Акцентируется внимание на вопросах организации исходной диагностики степени соответствия личностных качеств обучающихся требованиям будущей профессии. Рассматривается мотивационно-ценностная составляющая системы профессионально важных качеств личности как целевой ориентир профессионального воспитания обучающихся в системе высшего образования.

Ключевые слова: профессионально важные качества, мотивация профессиональной деятельности, профессиональное воспитание.

Уже многие годы в России вопросы, связанные с качеством образования, являются одними из наиболее проблемных. Несмотря на многочисленные реформационные меры, предпринимаемые правительством, о стабильных позитивных изменениях в данной сфере говорить преждевременно. Возникает закономерное предположение, что в проводящихся реформах не учитываются определенные важные факторы, влияющие на качество образования. К таким факторам, на наш взгляд, относится соответствие личностных качеств специалиста требованиям профессиональной деятельности. Особенно важным данный аспект является для профессиональных сфер, предполагающих постоянное межличностное взаимодействие в процессе труда [1; 2; 3 и др.].

Представляется, что одним из исходных условий преодоления проблемы неполного соответствия или полного несоответствия личностных качеств специалиста требованиям профессии является осуществление в вузах, на этапе вступительных испытаний, психологической диагностики абитуриентов. Однако, известно, что в высших учебных заведениях, не относящихся к системе военного образования, не осуществляется деятельность по определению профессиональ-

Празднующий человек входит в многочисленные отношения с другими людьми. Однако нужно помнить, что любая деятельность только тогда может положительно повлиять на личность, когда имеет для него значение «личностного смысла». В условиях праздника эта проблема разрешается с помощью избирательности и желательности определенного вида деятельности (игрового, спортивно-состязательного, художественно-творческого и т. д.). Принцип сменяемости видов деятельности выполняет функцию стимулирования праздничной деятельности.

Таким образом, настоящий праздник, в том числе и спортивный, рождается только тогда, когда за него возьмутся сами люди, когда они будут ждать красивого зрелища и развлечения, а вместе с организаторами будут участвовать в его создании. Педагогический потенциал спортивных праздников, привлечение людей к их организации даёт богатейшие возможности для развития праздничной активности всех групп населения.

но-психологической пригодности абитуриентов индивидуально-психологических особенностей студентов. Далее, в процессе обучения, характерным является формальный подход к профессионально-психологическому просвещению студентов. Обучающихся, де-факто, практически не знакомят с требованиями к характерологическим качествам личности, к способностям и ценностно-целым установкам и ориентациям, обусловленными содержанием будущего труда. В образовательном процессе практически не представлено содержание учебно-воспитательного процесса, позволяющее знакомить студентов со способами, методиками и технологиями развития качеств, необходимых им в будущей профессиональной деятельности; отсутствует система целенаправленного формирования таких качеств.

Необходимость в вышеуказанных направлениях деятельности образовательной организации высшего образования обусловлена, на наш взгляд, следующим. Не смотря на усиливающуюся информатизацию жизнедеятельности современных людей, а, возможно, ввиду избыточности непроверенной информации, молодёжь при выборе будущей профессии не имеет достоверных сведений

о сущности будущего труда, и уж, тем более, о тех психологических качествах, которые для его эффективности требуются. (Более того, они, зачастую, не осознают потребности в таких сведениях). Типичными причинами выбора той или иной профессии для многих школьников и абитуриентов являются: высокие позиции в рейтинге профессий, престижность профессии, потенциальный размер оплаты труда и т. п. Нередко наблюдается и ориентация в выборе на внешние атрибуты профессии, её видимое содержание. Второй вариант особенно типичен для будущих представителей профессий системы «Человек–человек», особенно для педагогов, врачей, специалистов сферы услуг и т. д. [4; 5 и др.]. Практически все в течение жизни «сталкиваются» с указанными специалистами и знакомы с процессуальными характеристиками их труда. Эти характеристики могут быть вполне привлекательными для человека, но, во-первых, ими не исчерпывается содержание деятельности, во-вторых, они не всегда однозначно свидетельствуют о тех качествах, которые необходимы для продуктивного труда. В результате неосведомленность будущих студентов о сущности профессии и особенностях труда приводит к тому, что сделанный выбор вступает в частичное или полное противоречие с чертами характера, личными интересами, целями, ценностями. В дальнейшем это приводит к снижению качества и профессионального образования, и профессиональной деятельности.

В данном контексте необходимо отметить еще один момент. Ряд современных ученых утверждают, что к категории профессионально важных качеств правомерно относить профессиональную мотивацию субъектов труда. Известно, что наибольшая эффективность деятельности достигается тогда, когда субъект выполняет работу, интересную ему лично. Именно интерес является одним из главных механизмов активности человека. Он проявляется как положительное оценочное отношение личности к ее деятельности [3 и др.], благодаря чему личность не только испытывает удовольствие в процессе труда, но и превосходит его, ожидая его и поэтому осознанно стремится к данной активности. В свою очередь, положительные эмоции стимулируют специалиста к максимальной самоотдаче в труде, пробуждают и поддерживают стремление наиболее эффективно выполнять свои профессиональные функции.

Вышеказанное справедливо для любого труда, но, повторим, наиболее ярко проявляется в профессиональных системах «Человек–Человек». Это связано с тем, что в профессиях данной группы эффективность деятельности оценивается не только (а, зачастую, и не столько) по неким объективным критериям, сколько по показателям удовлетворенности субъектов деятельности – потребителей профессиональных услуг [4; 5 и др.]. Так, в подавляющем большинстве случаев образовательные успехи школьников выше по тем предметам, которые учащимися воспринимаются как интересные. А к относительно общим детерминантам предметно–ориентированных интересов школьников относится такой фактор, как личность учителя. Впечатление клиентов от услуг, предоставленных медицинским учреждением, складывается вначале на основе коммуникации с врачом, а уж затем от остальных – более объективных и более значимых – факторов (решение проблемы, с которой обратился, стоимость услуг и т. п.).

В сфере сервисных услуг специалист также выступает ключевой фигурой взаимодействия, презентуя собственную личность, профессиональные знания

и умения через коммуникацию с клиентами. В его поведении, в общении проявляются присущие черты характера, личностные качества, которые воспринимаются потребителями либо положительно, либо отрицательно: грубость или вежливость, внимательность или равнодушие, эмоциональная позитивность или подавленность, уважительность или пренебрежение и т. д. В результате удовлетворенность клиентов зависит не только от того, насколько качественно оказана услуга, но и от того, воспринимается ли специалист позитивно как личность, комфортно ли было общение с ним.

Многие теоретики и практики в области менеджмента отмечают, что конкурентоспособность различных организаций нередко снижается по причине неполного соответствия работающих в них специалистов требованиям профессии. В этой области, на наш взгляд, лежит одна из серьезных трудностей, с которыми сталкиваются молодые специалисты. Отсутствие (несформированность) у них необходимых личностных качеств мешает эффективно работать, а для того, чтобы сделать усилие и вести себя должным образом, невзирая на особенности характера, отсутствуют побудительные мотивы.

Одним из сильнейших мотивов, побуждающих личность к сознательному совершению волевых усилий, является интерес к профессии. В свою очередь, заинтересованное отношение к своему труду, как показывают научные исследования, напрямую зависит от соответствия профессии способностям и характеру специалистов. Таким образом, очевидной становится взаимосвязь между личностными качествами, а именно, чертами характера и способностями, и мотивацией деятельности с точки зрения обеспечения конкурентоспособности специалистов. А, собственно, профессионально важные личностные качества имеют двойную значимость для специалистов сферы «Человек – Человек»:

– во-первых, позитивное восприятие потребителями личности специалиста помогает последними устанавливать конструктивные взаимоотношения в процессе деятельности, что является важнейшим фактором эффективности профессионального труда и, следовательно, существенным фактором конкурентоспособности [6];

– во-вторых, осознание специалистом соответствия собственных способностей и характера требованиям профессии повышает его профессиональную направленность, что, в свою очередь, детерминирует стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Вопрос о том, какие качества для представителей конкретных профессий значимы, преимущественно, не является дискуссионным. Для подавляющего большинства профессий разработаны профессиограммы, которые обновляются и дополняются учеными сообразно изменяющимся социально-технологическим условиям. В наиболее общем виде для представителей социально ориентированных профессий значимыми являются такие качества, как доброжелательное отношение к людям, справедливость, коммуникабельность, толерантность, самообладание и др. Важно отметить, что в психолого–педагогической науке накоплен большой опыт проектирования условий для развития указанных качеств, разработаны специальные методики и технологии воспитания и самовоспитания. Существующий методический инструментарий следует активно использовать не только в процессе профессионального образования, но и при сопровождении послевузовского профессионального развития специалистов.

Библиографический список

1. Бегидова С.Н. *Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта*: монография. Майкоп, 2001.
2. Ветрова В.Д. *Влияние персонала на формирование внутренней среды и конкурентоспособность предприятия сферы услуг*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-personala-na-formirovaniye-vnutrenney-sredy-i-konkurentosposobnost-predpriyatiya-sfery-uslug>
3. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва, 2010.
5. Хазова С.А. *Развитие конкурентоспособной личности в системе образования*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2011.

References

1. Begidova S.N. *Teoreticheskie osnovy professional'no-tvorcheskogo razvitiya lichnosti specialista fizicheskoy kul'tury i sporta*: monografiya. Majkop, 2001.
2. Vetrova V.D. *Vliyaniye personala na formirovaniye vnutrenney sredy i konkurentosposobnost' predpriyatiya sfery uslug*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-personala-na-formirovaniye-vnutrenney-sredy-i-konkurentosposobnost-predpriyatiya-sfery-uslug>
3. Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchih sposobnostej*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva, 2010.
5. Hazova S.A. *Razvitiye konkurentosposobnoj lichnosti v sisteme obrazovaniya*: Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Adygejskij gosudarstvennyj universitet. Majkop, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 37.016:51

Kirilova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State pedagogical university (Shadrinsk, Russia), E-mail: 970013@mail.ru
Permyakova M.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
 E-mail: permakova_marina@mail.ru

CASE-TECHNOLOGY AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN. The authors among the modern educational technologies that allow students to develop the ability to analyze real-life situations, determine values, select the best, suitable only for him way or realization plan, distinguish case-technology. The article presents a concept of the case method and the classification of cases highlights the specific character of each of them. The authors explain the meaningfulness of a training case, give steps for its realization and view their realization on the example of using the case task

for mutual transitions of models of functional dependencies. The article proves that for the development of functional-graphic literacy of schoolchildren, in particular, to generalize and systematize functional-graphic knowledge, teaching cases can be applied using graphical algorithms and tasks for mutual transitions of functional dependence models.

Key words: case-technology, case-task, training cases, mutual transitions of models of functional dependencies, functional graphic literacy.

О.А. Кириллова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: 970013@mail.ru
М.Ю. Пермякова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,
 E-mail: permakova_marina@mail.ru

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Среди современных образовательных технологий, позволяющих развивать у учеников умения проводить анализ реальных ситуаций, определять ценности, подбирать наилучший, подходящий только ему вариант или план реализации, авторы выделяют кейс-технологии. В статье приводится понятие кейс-метода и классификация кейсов, выделяется специфика каждого из них. Более подробно авторы останавливаются на обучающем кейсе, приводят этапы его выполнения и рассматривают их реализацию на примере использования кейс-задачи на взаимопереходы моделей функциональных зависимостей. В статье обосновывается, что для развития функционально-графической грамотности учащихся, в частности, для обобщения и систематизации функционально-графических знаний можно применять обучающие кейсы, с применением графических алгоритмов и задач на взаимопереходы моделей функциональной зависимости.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс-задача, обучающие кейсы, взаимопереходы моделей функциональных зависимостей, функционально-графическая грамотность.

В соответствии с современными требованиями образования и ФГОС ООО основными результатами деятельности общеобразовательной организации должны быть не знания, умения и навыки школьников, а набор компетентностей по разным сферам деятельности. Современное обучение должно быть таким, чтобы выпускник был способен, не зависимо от других, решать возникающие проблемы [1].

Для решения стоящих перед школой задач, учителю математики необходимо организовывать деятельность школьников в поисковом режиме. Среди современных образовательных технологий, позволяющих развивать у учеников умения проводить анализ реальных ситуаций, определять ценности, подбирать наилучший, подходящий только ему вариант или план реализации, можно выделить кейс-технологии или метод конкретных ситуаций. В случае не однократного использования данной технологии в период учебного времени, школьники приобретают стабильные навыки решения прикладных задач. Данная технология мало известна среди методов активного обучения, как многие другие распространенные методы. Мало используется в обучении математике, так как поиск решения поставленного перед учениками вопроса не всегда имеет явное решение.

Кейс-технология – это единый термин технологии обучения, состоящий из методов анализа. К кейс-технологиям относятся: метод ситуационного анализа; ситуационные задачи и упражнения; анализ конкретных ситуаций; метод кейсов; метод инцидента; метод ситуационно-ролевых игр; метод разбора деловой корреспонденции; игровое проектирование; метод дискуссии.

Спецификой кейс-технологии является конструирование проблемных ситуаций, фундамент которых составляют факты из реальной жизни. Разрабатывая задания для обучающего кейса по математике требуется выделить проблемную ситуацию, которая должна базироваться на теоретическом материале, находящемся в зоне актуального развития школьника, и при этом являющимся новым для обучающегося, например, в области формулировки задачи, способа его решения [2].

Остановимся на одном из методов – методе кейсов. Метод кейсов – это такой метод решения какой либо проблемы, которая предполагает применение всех знаний, всего творческого потенциала школьника.

Обучающий кейс учитель может разделить на несколько подзадач, решая которые школьники приближаются к решению главной задачи, тем самым проводят ее исследование.

Исследовательский кейс представляет собой набор заданий, которые характеризуются уже более высоким уровнем сложности. Но не следует забывать, что содержание, способы и приемы решения должны быть в зоне ближайшего развития школьника. Разработка заданий исследовательского кейса начинается с отбора заданий по математике из школьного курса, которые потребуют от школьника изучения дополнительного материала (включающего в себя новые знания для учащегося) или применение других ранее полученных знаний по математике, или из других дисциплин. В основу заданий исследовательского кейса учитель так же может положить и содержательные олимпиадные задачи [3].

Практический кейс по математике для школьников, как правило, направлен на индивидуальную работу обучающегося. Выполнение заданий такого характера обычно требует больших временных затрат. Такие кейсы учитель может предложить решить как на уроке, так и дома. При этом проверка выполненных заданий не отличается особой сложностью. Ее можно проводить по-разному: это может быть и фронтальная работа в виде обсуждения со школьниками алгоритма выполнения и проверка промежуточных решений, а может и работа в малых группах, представляющая собой рассмотрение полученных решений каждого школьника, и выступление одного из них перед всем классом с итоговым вариантом [4].

Обучающие кейсы могут быть использованы для подготовки к итоговой аттестации по математике. Среди требований, проверяемых на ЕГЭ по математике, как базового, так и профильного уровня, выделяют умение выполнять действия с функциями, которое является компонентом функционально-графической грамотности (ФГГ) учащихся. Под ФГГ учащихся понимаем комплекс функционально-графических знаний и умений, необходимых для чтения и построения графиков элементарных функций [5]. Традиционно, с заданиями на чтение графиков функций и производных справляются около 50% выпускников. В качестве одной из причин можно назвать большой объем функционально-графического материала, пронизывающего все содержание школьного курса математики, и достаточно абстрактный его характер. Решению этой проблемы поможет переход к содержательной стороне понятий, основанный на наглядных представлениях. В частности, для обобщения и систематизации функционально-графических знаний можно применять обучающие кейсы, с применением графических алгоритмов и задач на взаимопереходы моделей функциональной зависимости.

При работе с методом кейсов следует придерживаться ряда этапов: подготовительный этап, реализация кейса, диагностика ситуации, выработка альтернатив, обсуждение выводов. Рассмотрим первые два этапа подробнее.

На подготовительном этапе формулируется задание, то есть, записывается сама учебная ситуация. Затем определяются вопросы, на которые школьникам, после анализа всех материалов, надо будет дать ответ.

Кейс-задача 1. Три поезда А, В и С движутся прямолинейно в течение 16 часов. На рисунке изображены графики скоростей поездов А и В (км/ч). График скорости поезда А состоит из отрезков прямых, а график скорости поезда В – из участков парабол с вершинами в точках $t = 6, v = 36$ и $t = 12, v = 26\frac{2}{3}$. Скорость поезда С задана уравнением $v(t) = 8t - 0,25t^2$.

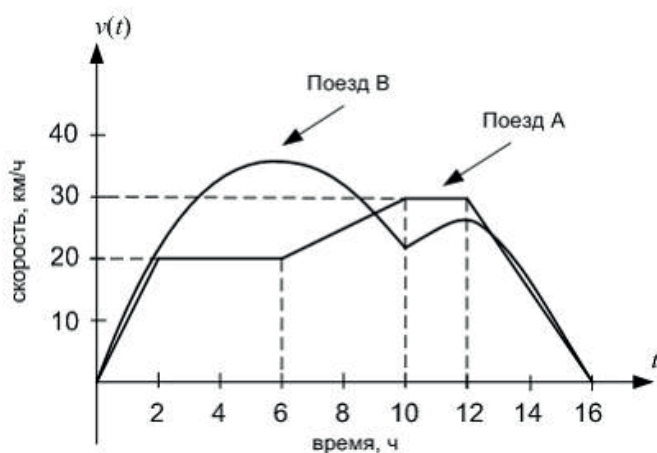


Рис. 1

1. Чему равна сумма скоростей поездов А и В в момент времени $t = 8$ с.
2. Если a_1 – ускорение поезда В, а a_2 – ускорение поезда С в момент времени $t = 14$ ч, то чему равно значение выражения $a_2 - 3a_1$.
3. Какой вид имеет математическая модель для нахождения $a(t)$ поезда С.

Учитель распределяет учащихся по малым группам, знакомит с ситуацией, системой оценивания решений и временем их выполнения, определяются докладчики.

На втором этапе учащиеся работают с кейсом на уроке. Знакомятся с особенностями ситуации, выделяют основную проблему. Предложенная задача относится к типу задач $G \rightarrow B$ на взаимопереходы моделей функциональной зависимости от графической модели к вербальной. В этих задачах осуществляется перевод с языка графических изображений на язык свойств функции. Решая их, обучающийся должен обнаруживать особенности графиков и выражать результаты проведенного анализа вербально. Проанализи-

ровав графики, учащиеся предлагают решение и его презентацию для всего класса. Заключительным шагом работы с кейсом является рефлексия хода решения задачи.

Педагогический опыт показывает, что метод кейса, относящийся к интерактивным методам обучения, побуждает школьников к активному обучению, вызывает позитивное отношение к предмету [6]. Выполняя на уроках или дома, предложенные учителем кейсы на взаимопереходы моделей функциональной зависимости, ученики проявляют самостоятельность, инициативу в получении функционально-графических знаний и развитии функционально-графических умений, что способствует развитию ФГГ учащихся.

Библиографический список

1. Балакирева Г.В. *Применение кейс-технологии на уроках математики*. Available at: <https://infourok.ru/doklad-po-temeprimeneniye-keys-tehnologii-na-urokah-matematiki-783272.html>
2. Виноградская А.В. *Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015.
3. Майер Е.И. Метод кейсов в процессе обучения математике. *Молодой учёный*. 2017; 13: 571 – 574. Available at: <https://moluch.ru/archive/147/41325/>
4. Артищева Е.К., Газизова А.И., Мугаллимова С.Р. *Педагогика высшей школы*. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2012.
5. Пермякова М.Ю. Характеристика понятия «функционально-графическая грамотность обучающихся». *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 6 (37): 251 – 253.
6. Устинова Т.Б. *Кейс-технологии как условие активизации самостоятельной работы студентов колледжа*. Available at: festival.1september.ru/articles/512028/

References

1. Balakireva G.V. *Primenenie kejs-tehnologii na urokah matematiki*. Available at: <https://infourok.ru/doklad-po-temeprimeneniye-keys-tehnologii-na-urokah-matematiki-783272.html>
2. Vineskaya A.V. *Metod kejsov v pedagogike: praktikum dlya uchitelej i studentov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2015.
3. Majer E.I. Metod kejsov v processe obucheniya matematike. *Molodoy uchenyj*. 2017; 13: 571 – 574. Available at: <https://moluch.ru/archive/147/41325/>
4. Artischeva E.K., Gazizova A.I., Mugallimova S.R. *Pedagogika vysshej shkoly*. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2012.
5. Permyakova M.Yu. Harakteristika ponyatiya «funkcional'no-graficheskaya gramotnost' obuchayuschihsya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 6 (37): 251 – 253.
6. Ustinova T.B. *Kejs-tehnologii kak uslovie aktivizatsii samostoyatel'noj raboty studentov kolledzha*. Available at: festival.1september.ru/articles/512028/

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 379.8

Novikova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk state Institute of arts (Smolensk, Russia), E-mail: nauka.sgii@mail.ru

Romanova G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk state Institute of arts (Smolensk, Russia), E-mail: nauka.sgii@mail.ru

Sul'dikova I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk state Institute of arts (Smolensk, Russia), E-mail: kpk_sgii@mail.ru

CUSTOM PLAYGROUNDS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF CREATIVE PROJECTS. The article attempts to work out a detailed classification of non-standard sites for creative projects. The authors draw attention to the innovative approach of specialists in the implementation of creative projects in the socio-cultural sphere in recent years. The assumption is made about the direct dependence of the quality of the creative project as a product of the service sector on the introduction of non-standard platforms. In particular, the emphasis is placed on the sites of the "loft" format, as well as the co-working process, as a factor in the development of creative potential and creative interaction. Special attention is paid to the concept and process of coworking as a working platform for the exchange of experience and creative cooperation in the preparation and implementation of socio-cultural projects using innovative technologies and non-standard platforms.

Key words: non-standard platforms, creative projects, loft, installations, laser show, creative workshops, design plant.

Н.А. Новикова, канд. пед. наук, доц., Смоленской государственной институт искусств, г. Смоленск, E-mail: nauka.sgii@mail.ru

Г.А. Романова, канд. пед. наук, доц., Смоленской государственной институт искусств, г. Смоленск, E-mail: nauka.sgii@mail.ru

И.В. Сულдикова, канд. пед. наук, доц., Смоленской государственной институт искусств, г. Смоленск, E-mail: kpk_sgii@mail.ru

НЕСТАНДАРТНЫЕ ПЛОЩАДКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

В статье предпринята попытка подробной классификации нестандартных площадок для реализации творческих проектов. Авторы обращают внимание на инновационный подход специалистов в реализации творческих проектов в социально-культурной сфере за последние годы. Делается предположение о прямой зависимости качества творческого проекта как продукта сферы услуг от внедрения возможностей нестандартных площадок. В том числе, акцент делается на площадках формата «лофт», а также процессе коворкинга, как фактора развития творческого потенциала и творческого взаимодействия. Особое внимание уделяется понятию и процессу коворкинга, как рабочей территории для обмена опытом и творческого сотрудничества в подготовке и воплощении социокультурных проектов с использованием инновационных технологий и нестандартных площадок.

Ключевые слова: нестандартные площадки, творческие проекты, лофт, инсталляции, лазерное шоу, творческие мастерские, дизайн-завод.

Нестандартные площадки – необычные места, с необорудованной сценой, организованные для проведения различного рода проектов, концертов, праздников, выставок, творческих мастерских и мастер-классов.

Площадки бывают разных размеров и типов: от гигантских спортивных стадионов, арен среднего размера, залов для концертов, открытых площадок любых размеров до небольших клубов и баров, а также совсем нестандартные решения в виде заброшенных территорий или производственных помещений.

Такие площадки условно можно разделить на определенные категории:

- Фестивальные площадки. Находятся в открытых местах, которые обычно используются в летний сезон. Бывает от 10 000 до 120 000 постоянных посетителей для дневных или многодневных концертов.

- Стадионы. Это крупнейшие объекты для концертов, в среднем от 30 000 и более зрительских мест. Они, как правило, настроены на спортивные мероприятия и при живых концертных выступлениях требуют времени для подготовки и переустройства.

- Амфитеатры. Находятся на открытых площадках, как правило, это от 5000 до 30000 зрителей, и используются они, в основном, в хорошую погоду и летние сезоны.

- Арены. Меньше, чем стадионы, обычно вмещают от 5000 до 20000 человек.

- Театры. Могут быть легко адаптированы для концертов и, как правило, рассчитаны на 1000–6000 человек.

- Средние музыкальные площадки. Предназначенные для концертов, эти площадки имеют готовые звуковые решения и вместимость у них обычно от 1 000 до 6 500 человек.

- Небольшие концертные площадки. Такие как дома культуры, небольшие театры и филармонии. Вместимость 400 – 1000 человек.

- Маленькие музыкальные площадки и клубы. Вместимость часто от 100 до 400 человек.

- Площадки формата «лофт» и «коворкинг». В основном пригодны для мастер-классов и подготовки мероприятий на всех вышеперечисленных площадках.

В концепции моделирования мероприятий на данных площадках могут быть задействованы следующие технологии:

VR/виртуальная реальность – например, аттракционы виртуальной реальности, помогающие гостям праздника перенестись в атмосферу тематического экшена или хоррора. Видеоигры и очки виртуальной реальности должны лишь дополнять основную программу, ведь люди собираются на мероприятия, чтобы пообщаться, а не только побывать в виртуальном мире.

AR/дополненная реальность – отличается от виртуальной тем, что виртуальные объекты накладываются на реальный мир.

MR/смешанная реальность – гибрид виртуальной и дополненной реальности. Вместо простого проецирования виртуальных объектов как в AR, технология позволяет создавать действительно новые объекты на основе полученных данных. Человек одновременно видит и пространство, и голограммы, слышит звуки игры и реального мира. В результате происходящее максимально реалистично.

Интерактивные стенды и гаджеты – интерактивные инсталляции с динамически меняющейся информацией помогут развлечь гостей. Можно создать стенд для записи музыки, рисования, фотостойку и многое другое.

3D mapping или видеомэппинг – проекционные шоу, создание и проецирование 3D изображений на рельефные, объемные поверхности: людей, автомобили, здания, специально созданные конструкции, практически любые движущиеся или неподвижные объекты. От обычных световых шоу отличаются объемом изображений и использованием проектора вместо лазера.

Искусственный интеллект на мероприятиях – например, виртуальные помощники / хостесы, которые встречают гостей в welcome-зоне.

Новые технологии применяют и для съемки мероприятия. Панорамные фотографии в 360 градусов, гоу-про, дроны. Так можно получить красивые фотографии и ролики, которые не сделать обычной камерой или при съемке изнутри мероприятия.

Современное мультимедийное шоу – продукт синтеза света, звука, огня, воды, лазера, видео и слайд-проекции. Опыт работы над мультимедийными шоу зарубежом и в России. Лазерное шоу – шоу с использованием лазера: Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation, что означает «усиление света при помощи вынужденного излучения»; лазерная графика, оригинальная лазерная, сценография, батареи салютов, разноцветные дымы, фонтаны, вспышки, шары. Пиротехнические шоу, синхронизированные с музыкой, «поющие фонтаны» [1, с. 16].

Нестандартные площадки – это во многих случаях действительно очень эффективный и порой дающий удивительные результаты, способ сделать мероприятие по-настоящему эффектным, незабываемым и атмосферным.

В современной социокультурной ситуации, когда коммерческий сектор пытается всеми силами перетянуть потребителя культурных услуг на свою сторону стало популярным организация досуга на такой нестандартной площадке как лофт. При этом под организацией мы понимаем Лофт как систему учреждений, основанная на организации досугового пространства в бывших производственных помещениях. Данная тема привлекает сферу культуры несколькими преимуществами: необычным интерьером, возможностью создать атмосферу того или иного мероприятия, а также подготовить его качественно, собрать команду в удобном месте. Особенно актуальным этот метод становится при организации масштабных мероприятий, когда возможности попасть на итоговую площадку представляется только в самый последний момент, а собственных площадей для реализации проекта нет.

В широком смысле «loft» в переводе с английского означает чердачное или находящееся непосредственно под крышей помещение. Более узкое, но и более распространенное сегодня значение слова loft – большое, открытое помещение в бывших промышленных, производственных, складских или иных зданиях, реконструированное под жилые, административные и социально-культурные цели [2, с. 78].

Огромный вклад в развитие этого стиля внес Энди Уорхол, известный художник, один из основателей направления поп-арт, создавший в стиле «лофт» свою знаменитую мастерскую «Фабрика» на Манхэттене. Обретя популярность, концепция лофта постепенно развивалась, но общие черты таких помещений остались прежними – высокие потолки, открытые пространства, огромные окна и сохранение внутренних конструктивных элементов в их первоначальном виде (балки, трубы, коммуникации и т. д.) [3, с. 156].

В период активного перехода сферы российской культуры в экономический сектор и расширения комплекса услуг даже в городах с населением от 50 до 500 тысяч человек понятие лофт становится неотъемлемой частью не только досуга населения, но активного производства культурных услуг.

Библиографический список

1. Карлик А.Е., Титов А.Б., Алексеев А.А., Полшков Д.А., Самойлов А.В. *Инновационные аспекты развития предприятий*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭиФ, 2009.
2. Лясковская Е.А., Довбий И.П., Узких Ю.А. *Формирование инновационной экономики России*: монография. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2009.
3. Томпсон А.А., Стрикленд А.Д. *Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа*. Пер. с англ. А.Р. Ганиева, Э.В. Кондукова. Москва: Вильямс, 2013.
4. Посталюк М.П. Влияние разных факторов экономической системы на инновационные отношения в конкурентной среде. *Проблемы современной экономики*. – Санкт-Петербург, 2005; 3 (15): 34.
5. Минцберг Генри. *Менеджмент: природа и структура организации глазами гуру*. Перевод с английского. О.И. Медведь. Москва: ЭКСМО, 2009.

Территории бывших фабрик и мануфактур обновляются и становятся творческими мастерскими, территориями для единомышленников и рабочими местами для фрилансеров. Теперь здесь читают лекции, проводят выставки и создаются минимаркеты.

Арт-кластеры проще всего проследить на примере Москвы – от огромных центров современного искусства до небольших, но очень интересных пространств, расположенных в разных уголках столицы. В качестве примера можно выделить следующие объекты:

- дизайн-завод «Флакон» Один из первых творческих кластеров в Москве. Место, где можно свободно творить, самовыражаться и просто приятно проводить время. «Флакон» – это многочисленные шоу-румы, мастерские, рестораны, арт-кафе, а также площадка для концертов, перформансов, различных событий. Здесь всегда можно купить что-то необычное, вдохновиться новыми идеями и начать создавать что-то своё.

- центр творческих индустрий «Фабрика» Мирно соседствует с фабрикой технических бумаг «Октябрь», предоставляя территории под мастерские разнообразных арт-проектов и творческих студий. Сотрудничает с РГГУ и Высшей Школой художественных практик и музейных технологий в рамках проекта «CURATING». Здесь же живет Мастерская-резиденция городских перепланировщиков «ПАРТИЗАНИНГ» и работает «КИНОФАБРИКА» – совместный проект с Музеем Кино [4, с. 96].

- коворкинг «Рабочая станция». Пакеты с предложениями имеют символические названия: «Хипстер», «Фрилансер» и «Стартап». Кроме рабочего пространства здесь можно поучиться на лекциях и семинарах. Пространство отличается современным дизайном, просторными и легкими по ощущениям помещениями, в нем много естественного света и ничто не напоминает о формализме и скуке офиса. Само понятие коворкинг вошло в обиход не так давно. Понятие это происходит от английского Co-working, «совместная работа» и в широком смысле означает подход к организации труда людей с разной занятостью в общем пространстве; в узком – подобное пространство, коллективный офис [5, с. 34].

В 90-е годы XX века страна потеряла производственные мощности и взамен получила заброшенные здания различных масштабов. На территории некоторых крупных заводов на данный момент располагаются торговые и торгово-развлекательные центры. Примером такого перерождения может служить торгово-развлекательный центр «Галактика» в Смоленске, расположенный в здании бывшего льнокомбината. Его площадь составляет 66 800 квадратных метров, по периметру двухэтажного здания П-образной формы для удобства посетителей оборудовано 1100 парковочных мест.

К сфере культуры и развлечений можно отнести следующие объекты: «GALAXY PARK» – крупнейший в регионе крытый парк аттракционов федерального значения, 7D-кинотеатр, Кинотеатр «Сильвер Синема», Магазины-клуб настольных игр и комиксов «Бумажный солдат», контактный зоопарк «Любопытный ослик», детская игровая зона.

И это только один из вариантов использования лофт-территорий. В перспективе расширяется спектр услуг, предоставляемых на данных объектах. В городах миллионниках уже существуют проекты, в основу которых положен принцип аренды отдельных секторов лофт-объектов представителями различных сфер культуры и искусств – художниками, фотографами, исполнителями – музыкантами и вокалистами, режиссерами, актерами.

К сожалению, многими еще неверно трактуется понятие лофт. Стремясь быть в тренде, предприниматели пользуются терминами, чтобы привлечь внимание потребителя, специально или по незнанию искажая смысл не только самого термина, но и внутреннего содержания деятельности.

Примером такого «псевдолофта» может служить студенческая столовая нового формата, открытая в здании бывшей же столовой. Не смотря на то, что в данном заведении действительно проходят разного рода молодежные мероприятия, мы не можем отнести его к категории лофт. В тех случаях, когда в данном заведении проходят тематические мероприятия, переоборудуется зал, организуются квесты или игровые программы, маскарады – объект становится нестандартной площадкой.

В итоге, говоря о нестандартных площадках, можно условно разделить их на две большие группы – площадки для проведения мероприятий и площадки для их подготовки. В последнее время все более актуальными становятся площадки формата лофт, в том числе объекты для коворкинга. Совместное творчество в данном контексте не просто служит стимулом к развитию творческого потенциала, но и открывает новые горизонты для сотрудничества в совершенно ранее не известных форматах. И как следствие повышение качества реализации проектов.

References

1. Karlik A.E., Titov A.B., Alekseev A.A., Polshkov D.A., Samojlov A.B. *Innovacionnye aspekty razvitiya predpriyatij*. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU' EIF, 2009.
2. Lyaskovskaya E.A., Dovbij I.P., Uzkhi Yu.A. *Formirovanie innovacionnoj ekonomiki Rossii*: monografiya. Chelyabinsk: IC YuUrGU, 2009.
3. Tompson A.A., Striklend A.D. *Strategicheskij menedzhment: koncepcii i situacii dlya analiza*. Per. s angl. A.R. Ganieva, E.V. Kondukova. Moskva: Vil'yams, 2013.
4. Postalyuk M.P. Vliyanie raznykh faktorov ekonomicheskoy sistemy na innovacionnye otnosheniya v konkurentnoj srede. *Problemy sovremennoj ekonomiki*. – Sankt-Peterburg, 2005; 3 (15): 34.
5. Mincberg Genri. *Menedzhment: priroda i struktura organizacij glazami guru*. Perevod s anglijskogo. O.I. Medved'. Moskva: EKSMO, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.01.19

УДК 379.8

Chavykina U.G., 3rd year postgraduate, Department of Art Business, Tourism and Advertising; teacher of Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: shvr16@mail.ru
Simonyan M.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: mger22@yandex.ru

THE USE OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN ORGANIZING THE INTERACTION OF SOCIO-CULTURAL INSTITUTIONS IN THE PREVENTION OF CHILD NEGLECT. The article reveals a concept of personality-oriented approach as an integral part of the modern educational process. Since education is, first of all, training and education, the personality-oriented approach is considered as a basic criterion of the educational component. Social and cultural institutions act as educational institutions and are full-fledged bodies of the prevention system. Their interaction with each other in general and with the educational organization in particular, form a model of preventive work, the achievement of results in which is impossible without the use of the method of the personality-oriented approach. The main idea of this approach is creation of conditions under which assimilation of knowledge, formation of skills acts as process of vigorous, independent creative activity, the fascinating mind, will, feelings giving a scope of identity of the personality and to her self-development.

Key words: personality- focused approach, welfare establishment, prevention.

У.Г. Чавыкина, аспирант 3 курса каф. арт-бизнеса, туризма и рекламы, преп. каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: shvr16@mail.ru

М.С. Симонян, доц. каф. социально-культурной деятельности, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: mger22@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье раскрывается понятие личностно-ориентированного подхода как неотъемлемой части современного образовательного процесса. А поскольку образование – это, прежде всего, обучение и воспитание, то личностно-ориентированный подход рассматривается как базисный критерий воспитательной составляющей. Социально-культурные учреждения выступают как воспитательные институты и являются полноценными органами системы профилактики. Их взаимодействие между собой в целом и с общеобразовательной организацией в частности, образуют модель профилактической работы, достижение результатов в которой невозможно без применения метода личностно-ориентированного подхода. Основной идеей системы личностно-ориентированного подхода является создание условий, при которых усвоение знаний, формирование умений и навыков выступает как процесс активной, самостоятельной творческой деятельности, захватывающий ум, волю, чувства, дающий простор индивидуальности личности и её саморазвитию.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, социально-культурное учреждение, профилактика.

Проблема распространения детской безнадзорности особо остро стоит в последние десятилетия. Это глобальная социально значимая проблема, в решении которой на сегодняшний день задействованы многочисленные органы системы профилактики: полиция, наркоконтроль, здравоохранение, образование, объединённые в общую комиссию по делам несовершеннолетних. Система работы с несовершеннолетними, побывавшими в статусе безнадзорного, носит сугубо традиционный характер, не отличается индивидуальным подходом и, как правило, носит формальный характер. Весь функционал по профилактической работе возложен на систему образования, а другие учреждения выполняют сопроводительные функции. Но решением данной проблемы является уход от традиционных форм профилактической работы и переход к инновационному – личностно-ориентированному подходу с условием взаимодействия социально-культурных учреждений между собой, результатом которого является снижение уровня безнадзорности в образовательном учреждении на микроуровне, в регионе – на макро.

Динамическое развитие российского общества сегодня требует формирования яркой индивидуальной, прагматичной, раскрепощённой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме, поэтому в постепенный переход в Российской Федерации к личностно-ориентированному образованию, которое включает в себя обучение и воспитание, реализуется в условиях развития навыков самостоятельной работы и творчества и предполагает осознанную ориентацию педагога на личность воспитанника, что является условием его развития.

Наличие личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании состоит в том, чтобы содействовать максимальному содействию в развитии человека: его неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Особо важна роль личностно-ориентированного подхода при организации профилактической работы по профилактике безнадзорности несовершеннолетних при взаимодействии социально-культурных учреждений.

Социально-культурная деятельность обладает достаточно мощным педагогическим потенциалом, который, на сегодняшний день, недостаточно полностью

раскрыт и неполно применяется в сфере профилактики безнадзорности несовершеннолетних. Данный факт определяет необходимость педагогического соотнесения всех субъектов взаимодействия социально-культурных учреждений для решения данной проблемы в детско-подростково-молодёжной среде.

В силу своей особой специфики, борьба с безнадзорностью требует особых форм, которые будут соответствовать реалиям сегодняшнего дня и, прежде всего, будут опираться на закон. По мнению автора, каноны именно личностно-ориентированного подхода полностью соответствуют нормам законодательства и канонам педагогики – в данном случае – личностно-ориентированного подхода.

Проблема личностно-ориентированного подхода в философской мысли возникла довольно давно. Американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм и родоначальник философии образования (прагматическая педагогика) Джон Дьюи считал, что основа учебно-воспитательного процесса – это интересы ребенка. Согласно педагогическим идеям Дж. Дьюи, обучение должно происходить с помощью опытного познания [1, с. 52]. В образовательных учреждениях (школах) предметы для обучающихся (школьников) должны быть индивидуальны для каждого – в силу его и интересов и практического применения этих знаний ребенком в дальнейшей жизни. Возможно, это и было началом личностно-ориентированного подхода как метода воспитания.

Основоположник личностно-ориентированного подхода считается Адольф Дистерверг – выдающийся немецкий педагог – демократ, создатель дидактики развивающегося обучения. Также важную роль в становлении личностно – ориентированной парадигмы сыграли педагоги – новаторы В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков.

Как было сказано выше, качественная реализация личностно – ориентированного подхода в педагогической профилактике недостаточна, но полностью реализуется без взаимодействия социально-культурных учреждений.

На данный момент приоритет в данной области отдан в социологии и социальной психологии (работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Э. Берне, М.С. Кагана, Р.Л. Кричевского).

Педагогическое взаимодействие представляет собой целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому [2, с. 11]. В данной работе необходимо рассмотреть определённый пласт педагогического взаимодействия, именуемый социально – культурным взаимодействием. А.Д. Жарков рассматривает термин «взаимодействие» как некую управленческую категорию. В данной категории отражены принципы, формы, методы оптимального взаимодействия внешних процессов, присущих учреждениям культуры [3, с. 228].

Определённую проработку проблема взаимодействия получила и в трудах по теории социально-культурной деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, А.А. Горбачёва и др.), что позволяет говорить об объективном существовании социально – культурного взаимодействия как особого явления и процесса, участники которого оказывают друг на друга формирующее воздействие.

Для автора особо важным является подход, согласно которому «социально-культурная деятельность практически обеспечивает превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия» [4, с. 23 – 24]. Намеченный в данном определении тезис определяет точное функциональное распределение: социально-культурная деятельность – это средство, условие, результат, а социальное взаимодействие – это цель, ориентир, социально востребованная организация отношений между отдельными группами, общностями. В соответствии с данными определениями именно социально-культурные учреждения – фундамент и основа в реализации личностно-ориентированного подхода.

Введение в силу Закона Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» от 21 июля 2008 явилось эффективной мерой для создания в каждой общеобразовательной школе штаба воспитательной работы (далее по тексту ШВР), который сконцентрировал в себе все воспитательные направления деятельности учреждения. Претерпев множество интерпретаций, как кадровых, делопроизводительных, так и практических и структурно-функциональных, ШВР стал контролирующим подразделением такого органа системы профилактики как школа.

Штаб воспитательной работы – это социально-культурный институт, действующий на базе общеобразовательной организации, деятельность которого направлена на организацию досуговой работы, организацию занятости, дополнительного образования, психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних в целях профилактики безнадзорности.

Именно штаб воспитательной работы является главенствующим звеном, организующим взаимодействие социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности. Штаб воспитательной работы – это не формальный орган, а педагогическое объединение, руководящиеся в своей деятельности, прежде всего, личностно – ориентированным подходом.

В МБОУ средняя общеобразовательная школа № 16 города Краснодара также функционирует штаб воспитательной работы. Численный состав его меняется ежегодно и утверждается 1 сентября приказом директора образовательной организации. Благодаря удачному местонахождению школы, существует возможность активного взаимодействия со следующими социально-культурными учреждениями, находящимися в пешей доступности: Центр культуры и досуга «Прикубанский», библиотека имени А.И. Герцена, развлекательный центр «Европа», Детская школа искусств № 3, спортивная школа № 1. Каждое из вышеперечисленных учреждений ежегодно утверждает план совместной деятельности со школой. Педагогический потенциал данного подхода в профилактической работе сложно переоценить, так как план мероприятий составляется на каждого обучающегося, побывавшего в статусе безнадзорного, отдельно с применением личностно-ориентированного подхода. В тесном взаимодействии с данными социально-культурными учреждениями МБОУ СОШ № 16 работает три года. На графике, представленном ниже, приведён сравнительный анализ результатов деятельности штаба воспитательной работы СОШ 16, применяющей в своей деятельности

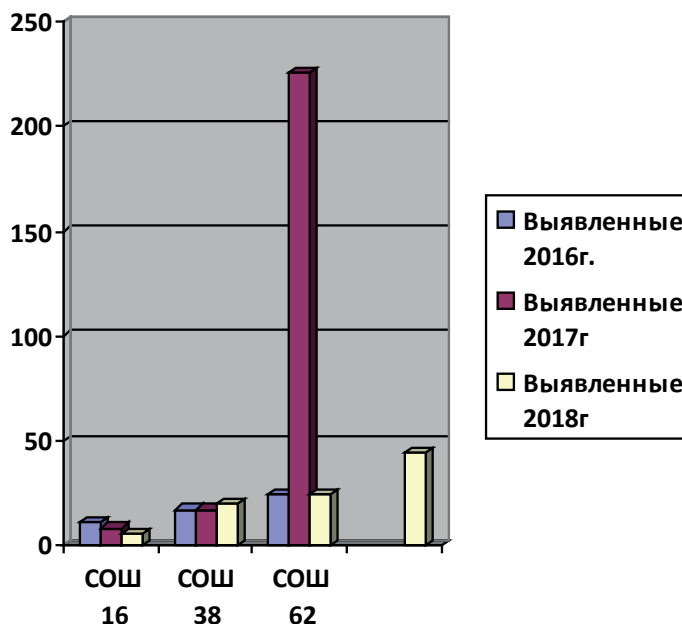


Рис. 1. Количество выявленных по Закону № 1539 – КЗ «о мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в разрезе трёх образовательных учреждений города Краснодара за 2016 – 2018 гг.

лично-ориентированный подход, в сравнении с МБОУ СОШ №38 и МАОУ СОШ № 62, расположенных в одном внутригородском округе города Краснодара. Сравнительный анализ выявлен в количестве выявленных по Закону 1539 – КЗ:

Как показано на диаграмме, мероприятия, проводимые в СОШ 16 в рамках метода лично-ориентированного подхода, дают гораздо больший результат, чем традиционные формы работы. Так уровень показателей детской безнадзорности у СОШ № 16 за три года качественно снижается, а в СОШ 38 и 32 уровень растёт. Традиционные формы работы практически не дают результатов.

Благодаря активной работе педагогов, членов штаба воспитательной работы, были достигнуты данные результаты. Педагоги, применяя методику лично-ориентированного подхода, делают акцент на организации познавательной деятельности несовершеннолетнего, с учётом его индивидуальных особенностей интеллектуального развития, особо подчёркивая уважение достоинства личности. Уже недостаточно просто знать что-то; более важно знать, почему и как [5, с. 122].

Личностно-ориентированный подход при взаимодействии социально-культурных учреждений – это развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих ценностей. Личностный подход определяет положение ребёнка в воспитательном процессе (табл. 1).

«Я помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключается огромная ценность» (Роджерс) [8, с. 64]. Помочь несовершеннолетнему, побывавшему в статусе безнадзорного стать человеком – вот главная задача всего процесса социально-культурного взаимодействия.

По нашему мнению, организация взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних можно разделить на 2 уровня:

Таблица 1

Компоненты личностно-ориентированного подхода

Понятия	Отсутствие данных понятий или неправильное понимание их смысла затрудняет применение рассматриваемого подхода на практике	Индивидуальность, личность, самоактуализация, самовыражение, субъект, субъектность/
Положения и основные принципы	Исходная точка построения процесса воспитания	Принцип самоактуализации, принцип индивидуальности, принцип субъектности, принцип выбора, принцип творчества и успеха, принцип доверия.
Технологическая составляющая	Это компонент, включающий в себя соответствующие данной ориентации способы педагогической деятельности	Диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребёнка, предоставление ребёнку необходимого пространства для принятия самостоятельных решений и творчества.

1) Социально-культурная профилактическая работа с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного, начинается с составления социального паспорта семьи, оформления необходимых документов по жилищно-бытовым условиям, составления карты внеурочной занятости несовершеннолетнего. При недостаточной занятости несовершеннолетнего во внеурочное время или при полном её отсутствии социальный педагог и классный руководитель принимают меры по вовлечению несовершеннолетнего в социально-культурную деятельность.

2) Профилактическая работа в целях недопущения проявления безнадзорности в среде детей и подростков проявляется, как правило, во внедрении специальных и/или элективных курсов, программ и/или подпрограмм профилактического воздействия. В этом и отличие второй разновидности социально-культурной профилактической работы: в том, что она носит не индивидуально-личностный, в общественный характер. Программа может носить название «Мой выбор» и содержать в себе акции «Я за ЗОЖ», лектории «Закон на защите детства», конкурсы «Я – законопослушный школьник», беседы «Моё счастливое будущее», классные часы по соблюдению социальных и правовых норм.

Обе разновидности профилактической работы должны обеспечиваться качественной не только правовой, но и социально-культурной деятельностью, которая обеспечивается специалистами различных учреждений, образования, культуры и досуга, спорта. Но она отличается применяемыми формами и методами.

Штаб воспитательной работы помогает организовать педагогическое взаимодействие социально-культурных учреждений и является его базисной основой. Авторами были, определены следующие составляющие педагогической модели взаимодействия с учётом использования метода личностно-ориентированного подхода, рекомендованные к использованию в социально-культурных учреждениях и в учреждениях образования, ведущих активную деятельность в области взаимодействия:

1. Создание совета по взаимодействию, в котором будут присутствовать как педагогические специалисты образовательной организации, так и по одному специалисту из социально-культурных учреждений, находящихся в районе школы. В данном случае, школа будет выступать как полноценный социально-культурный центр, курирующий данное направление работы;

2. Обучающийся – штаб воспитательной работы: создание плана индивидуально-профилактической работы с описанием всех социальных партнёров, их функциональных обязанностей;

- штаб воспитательной работы – обучающийся – центр культуры и досуга (районный дом культуры) – проведение одного мероприятия в неделю, как груп-

пового, так и индивидуального (профорориентационные часы «Я и моё будущее»), профилактические уроки «Я законопослушный школьник», вовлечение обучающегося в районные мероприятия «День защиты детей», «День народного единства»;

3. Штаб воспитательной работы – обучающийся – районная библиотека – проведение двух мероприятий в месяц, привлечение обучающегося к участию в мероприятиях «Книжкина больница», участие в литературных гостиных;

4. Штаб воспитательной работы – обучающийся – музей – достаточно посещение одной выставки в четверть. Сегодня предлагается достаточно много выставочных экспозиций, способствующих активному вовлечению детей и подростков в данный вид досуговой деятельности, организации занятости их свободного времени;

5. Штаб воспитательной работы – обучающийся – развлекательный центр – участие в благотворительных акциях и мероприятиях торговых развлекательных центров (как правило, такой практикой занимаются практически все развлекательные центры, организовывая «День бесплатного боулинга», «Киносеанс в подарок»);

- заседание совета по взаимодействию (1 раз в два месяца, подведение итогов).

В соответствии с вышесказанным можно сделать следующие важнейшие выводы:

- роль и значение личностно-ориентированного подхода при организации взаимодействия социально-культурных учреждений, крайне велика: он позволяет найти приемлемый контакт с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного, выявить его склонности, интересы, увлечь и заинтересовать, обеспечить его полноценной социально – культурной реабилитацией;

- грамотная организация, систематический и личностно-ориентированный подход помогут проводить профилактическую работу на высоком уровне и не допустить вторичных проявлений безнадзорности в среде обучающихся;

- объективное развитие социальных процессов, развитие жизни в условиях информационного общества, характеризующееся снижением культурной интеграции, определяет необходимость дальнейшего повышения эффективности взаимодействия учреждений культуры, досуга и образования с целью реализации досуговых программ, проектов, планов, ведь превращение свободного времени несовершеннолетнего в досуг способствует проявлению асоциального поведения и проявления синдрома бродяжничества;

- с учётом данных методических рекомендаций, возможно издание профилактической программы профилактики взаимодействия социально-культурных учреждений.

Библиографический список

1. Дьюи Д. *Демократизация образования*. Москва: Педагогика-пресс, 2010.
2. Коротаева Е.В. *Психологические основы педагогического взаимодействия*. Москва: Профит Стайл, 2017.
3. Жарков А.Д. *Теория и технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: Издательский Дом МГУКИ, 2007.
4. Ярошенко Н. Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2007.
5. Фрейберг Д., Роджерс К. *Свобода учиться. Методический материал*. Перевод А.Б. Орлова. Москва: Смысл, 2012.

References

1. D'yui D. *Demokratizaciya obrazovaniya*. Moskva: Pedagogika-press, 2010.
2. Korotaeva E.V. *Psichologicheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodejstviya*. Moskva: Profit Stajl, 2017.
3. Zharkov A.D. *Teoriya i tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'skij Dom MGUKI, 2007.
4. Yaroshenko N. N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2007.
5. Frejberg D., Rodzhers K. *Svoboda učit'sya. Metodicheskij material*. Perevod A.B. Orlova. Moskva: Smysl, 2012.

УДК 37

Chemerilova I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Management and Social Technologies, Chuvash State University
n.a. I.N. Ulyanov (Novocheboksarsk, Russia), E-mail: irina737983@mail.ru

Ivanova E.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Management and Social Technologies, Chuvash State University
n.a. I.N. Ulyanov (Novocheboksarsk, Russia), E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru

THE USE OF TECHNOLOGY OF TIME MANAGEMENT IN THE FORMATION OF SELF-ORGANIZATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS. The article is dedicated to the study of the use of time management technology in the formation of self-organization skills of younger school students. The use of research tasks is achieved on the basis of the analysis of scientific literature, generalization of advanced pedagogical experience in the field of psychological and pedagogical support of the educational process in primary school, the use of methods of observation, survey, expert evaluation, test tests. The indicators of presence of skills of self-organization of activity at younger school students are allocated. The method of diagnostics of the level of formation of these skills is developed. The contents of the forming experiment and its results are revealed. Experimentally proved the effectiveness of the formation of younger school students' skills of self-organization activities using time management technology.

Key words: younger school students, self-organization skills, time management.

И.А. Черемилова, канд. пед. наук, доц. факультета управления и социальных технологий, Чувашский государственный университет
им. И.Н. Ульянова, г. Новочебоксарск, E-mail: irina737983@mail.ru

Е.К. Иванова, д-р пед. наук, проф. факультета управления и социальных технологий, Чувашский государственный университет
им. И.Н. Ульянова, г. Новочебоксарск, E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.01.19

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена обоснованию использования технологии тайм-менеджмента в формировании умений самоорганизации у младших школьников. Реализация исследовательских задач достигнута на основе анализа научной литературы, обобщения передового педагогического опыта в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в начальной школе, использования методов наблюдения, опроса, экспертной оценки, тестовых испытаний. Выделены показатели сформированности умений самоорганизации у младших школьников. Разработана методика диагностики уровня сформированности данных умений. Раскрыто содержание формирующего эксперимента и его результаты. Экспериментальным путем доказана эффективность формирования у младших школьников умений самоорганизации с помощью технологии тайм-менеджмента.

Ключевые слова: младшие школьники, умения самоорганизации, тайм-менеджмент.

В современном образовании уделяется значительная роль формированию у учащихся основ умений учиться, навыков самоорганизации.

Самоорганизация – личностное качество, которое выражается в способности самостоятельно, без опоры на постороннюю помощь, достаточно четко организовать свою жизнедеятельность с максимальной для себя пользой. Овладение умениями самоорганизации является актуальным в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором указаны как личностные результаты освоения образовательной программы «готовность и способность обучающихся к саморазвитию», способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом. Для освоения компонентов основной образовательной программы начального общего образования учащиеся должны уметь:

- осознавать цели и задачи учебной деятельности;
- четко представлять себе тот результат, который необходимо получить;
- определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

К компонентам самоорганизации младших школьников относятся следующие:

- умение поставить цель деятельности и продумать пути и способы ее достижения;
- готовность настроить себя на выполнение задания, мобилизовать свои возможности;
- способность оценить, насколько качественно выполнено задание;
- умения самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;
- способность оптимально и наиболее целесообразно организовать свою учебу, отдых, дополнительные занятия;
- навыки управления временем.

Тем самым актуальность исследования заключается в необходимости практического решения проблемы формирования у младших школьников умений самоорганизации с помощью технологий, позволяющих эффективно ее решать.

Одной из современных технологий в образовании, которая поможет достичь поставленных задач по формированию умений самоорганизации, является тайм-менеджмент. Тайм-менеджмент – технология, с помощью которой можно научиться распланировать свое время, правильно расставить приоритеты и формулировать цели, организовывать деятельность по их достижению.

Современный ребенок растет и развивается в интенсивной среде. Он сталкивается с колоссальным потоком новой информации (в том числе и виртуальной). Поэтому в современном мире невозможно быть успешным, не научившись управлять этими потоками. Важно не только достичь результата, но и достичь его малыми затратами сил и времени. Лозунг «цель оправдывает средства» ушел в прошлое. Сегодня «средства» не менее важны, чем цель. Со словом «средства» связано здоровье и благополучие наших детей. Тайм-менеджмент – одно из таких средств. «Одна из главных идей заключается в том, что тайм-менеджмент – это управление не только своим временем, но и своей жизнью. Это не просто способ лучше организовать свое время, чтобы больше сделать и больше заработать, это настоящее управление собственной жизнью» [1, с. 34].

В младшем школьном возрасте происходит формирование основ отношения ребенка к использованию и организации своего времени. Такие факторы, как неумение считать время, ошибки при планировании дел и задач различной сложности, неспособность ставить цели и организовывать себя на их достижение, неумение договориться с другими людьми об эффективной совместной работе, могут остаться на всю дальнейшую жизнь, затрудняя не только учебную, но и любую иную деятельность.

Анализ научных публикаций по теме исследования, с одной стороны, и глубокое изучение проблем, связанных с образовательным процессом в начальной школе, обучением ребенка показал, что существует противоречие между необходимостью использования знания по тайм – менеджменту в целях формирования умений самоорганизации у младших школьников и отсутствием научно-методического и организационно-практического обоснования этого процесса.

В 2007 году в Московском финансово-промышленном университете «Синергия» открылась первая в России кафедра тайм-менеджмента. Так развивалась отечественная научно-педагогическая школа тайм-менеджмента в России. Ведущим экспертом в области тайм-менеджмента сегодня считается Г.А. Архангельский. Современные исследователи также проявляют большой интерес к тайм-менеджменту и возможности его использования.

Т.И. Кузнецова в своей статье определяет сущность технологии «тайм-менеджмент», обозначает ряд задач, которые необходимо решить до начала ее реализации; выявляет педагогические условия, способствующие эффективному овладению технологией «тайм-менеджмент» [2].

В книге Марии Хайнц объединено лучшее из того, что есть в позитивной психологии и тайм-менеджменте. Автор утверждает, что позитивный тайм-менеджмент ставит в центр внимания счастье, то есть способность сохранять отличный настрой и радоваться каждому дню; учит планировать дела с учетом энергетических подъемов и спадов организма [3].

Алена Мороз – автор крупнейшего в Рунете проекта для родителей «Успевай с детьми!» делится в своей книге советами, как эффективно организовать себя и ребенка, как составить эффективный режим дня для всех членов семьи [4].

Т.И. Аболенина характеризует педагогический потенциал технологии тайм-менеджмента в воспитании у ребенка таких важнейших личностных качеств, таких, как целеустремленность, организованность, пунктуальность, точность [5]. Автор обосновывает необходимость его использования на основе анализа основных проблем современного школьника и дает методические советы о том, как использовать приемы тайм-менеджмента по отношению к детям разного возраста, начиная с 1,5 лет.

В литературе рассмотрены отдельные аспекты использования тайм-менеджмента в воспитательной работе со школьниками [6].

Практическая работа по формированию умений самоорганизации у младших школьников с помощью технологии тайм – менеджмента, на наш взгляд, должна вестись в трех направлениях:

1. «Цель». В школьной практике очень мало ситуаций, в которых ребенок сам определяет цели своей деятельности и пути ее достижения. Чаще всего взрослые задают детям нужные им цели. Дети должны научиться формулировать цели, осознавать, каким образом можно их достичь в установленный срок.

2. «Время». Младшему школьнику достаточно трудно отслеживать время, тем более, что для взрослого и ребенка время «течет» неодинаково. Необходимо научить ребенка «чувствовать» время, чтобы планировать задачи и успешно их решать в конкретном временном диапазоне.

3. «Управление». Это подразумевает то, что практическое освоение детьми основ тайм – менеджмента должно происходить под руководством педагогов и родителей с помощью особой системы развивающих занятий.

Экспериментальная работа по формированию умений самоорганизации деятельности с помощью технологии тайм-менеджмента у младших школьников проводилась на базе МБОУ «СОШ № 2» г. Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте участвовало 96 школьников: контрольная группа (3А и 3В), экспериментальная группа (3Б и 3Г).

В целях экспериментального исследования нами были разработаны показатели сформированности исследуемых умений, которые определяются на основе включенного наблюдения в интерактивном режиме обучения (Табл. 1).

На основе разработанных показателей мы разработали диагностический опросник, позволяющий определить актуальный уровень умений самоорганизации у испытуемых. Опросник состоит из 20 вопросов, направленных на выявление того, насколько актуальны для респондентов следующие действия: 1) ежедневное планирование своих дел; в том числе учебных и внеурочных занятий; 2) выполнение домашних заданий в рамках определенного временного интервала; 3) умение беречь время, не тратить его впустую; 4) способность соблюдать режим дня, совмещать учебу, дополнительные занятия, досуг; 5) проявление самостоятельности и навыков самообслуживания; 6) умение выделять важные и второстепенные дела и задачи; 7) соблюдение меры в играх на компьютере, общении в социальных сетях, просмотре телевизионных передач; 8) способность быть организованным и собранным; 9) умение доводить дело до конца, не «разбрасываться»; 10) способность оценивать эффективность своих действий, умение видеть свои ошибки.

Таблица 1

Показатели сформированности умений самоорганизации младших школьников

	Обучающийся	Да	Нет
1.	Умеет планировать свои учебные дела на день.		
2.	Умеет планировать внеурочные занятия.		
3.	Демонстрирует способность выполнять домашние задания в определенное время.		
4.	Умеет ставить конкретные задачи, пути их решения.		
5.	Проявляет самостоятельность.		
6.	Демонстрирует рассудительность в оценке своих действий.		
7.	Не тратит время на незапланированные, отвлекающие дела.		
8.	Соблюдает режим дня.		
9.	Показывает способность ценить время и рационально его использовать.		
10.	Демонстрирует способность доводить начатое дело до конца.		

Опросник представляет собой 20 утверждений, с которыми испытуемый должен согласиться или нет. За каждый положительный ответ он получает 1 балл.

По методике, предложенной А.А. Кыверлом, к высокому уровню развития исследуемого качества относятся те испытуемые, кто набрал от 75 до 100% максимально возможных баллов, к среднему – от 50 до 75%, к низкому – от 0 до 50%.

Поскольку учащиеся теоретически могли набрать максимально 20 баллов, у нас получилось следующее распределение: высокий уровень самоорганизации имеют учащиеся, набравшие 15-20 баллов, средний уровень – 11-14 баллов, низкий уровень – 0-10 баллов.

В ходе констатирующего эксперимента был определен уровень сформированности умений самоорганизации учащихся. В качестве диагностического инструментария использовались – диагностический опросник, наблюдение, метод экспертной оценки.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности умений самоорганизации был выявлен у 39,3% респондентов, средний уровень – у 42,9%, высокий уровень – у 17,8% обучающихся.

В контрольной группе низкий уровень был диагностирован у 39,6% респондентов: средний уровень – у 44,4%, высокий уровень – у 16% обучающихся.

Программа формирующего этапа эксперимента была реализована во внеурочное время. В экспериментальной группе проводились дополнительные занятия 2 раза в неделю в течение полугодия.

Основная цель данной программы – развитие у младших школьников умений и навыков эффективной самоорганизации жизни и деятельности; знакомство с основами технологии тайм-менеджмента.

Задачи программы:

1. Познакомить с понятиями «тайм-менеджмент», «планирование», «время», «поглотители времени».
2. Формировать умения и навыки планирования своей деятельности, постановки целей и задач, организации и использования личного времени; обучать приемам рационального выполнения домашнего задания.
3. Развивать способность к самоанализу и самооценке своих действий, осознанию ответственности за свои поступки.
4. Воспитывать интерес к самовоспитанию и самоорганизации как условию и средству разностороннего развития и активности личности.
5. Стимулировать у детей желание быть успешным и уверенность возможности самостоятельно организовывать свою жизнь в будущем.

Программа содержит 2 блока: занятия с детьми (8 занятий) и работу с родителями школьников.

Программа занятий с учащимися включает следующие темы:

1. Тайм-менеджмент, или умение управлять временем.
2. Потеря времени и как с этим бороться.
3. Достижение цели: алгоритм действия.
4. Планирование дел, выбор приоритетов.
5. Как стать организованным и успешным

Каждое занятие состояло из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть занятия строилась по типу «открытие нового знания». Все основные понятия раскрывались с помощью рассказов и стихотворений, извест-

ных школьникам. Благодаря этому занятия были интересными и доступными для понимания. Использовались такие методы, как игры, моделирование ситуаций, беседа, групповая творческая деятельность, проектирование, мини-дискуссия.

В практическую часть были включены приемы, которые являются специфическими для тайм-менеджмента: анализ количества потерянного времени с помощью листа хронометража; планирование дня, фиксация в виде плана и его проживание с использованием «золотых правил» управления временем; ведение ежедневника; оценка выполнения запланированного и фиксация итогов; использование таких инструментов, как «Мемуарник», «Список достижений», «Карта желаний», «Матрица Эйзенхауэра»; использование памятки – инструкции по самовоспитанию умений самоорганизации; выполнение упражнений: Мои зоны развития, «Зато...» «Чего я хочу добиться в жизни» «Элли спасает Страшила и Железного дровосека» и др.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. Сравнительные данные эксперимента, полученные с помощью диагностического опросника, представлены в таблице 2.

На заключительном, контрольном этапе эксперимента, результаты формирующего этапа эксперимента оценивались с помощью таких диагностических методов, как опрос учащихся, тестовые испытания, метод экспертной оценки. Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе наблюдается увеличение количества респондентов, имеющих высокий уровень (с 17,8% до 37,4%, то есть прирост составил 19,6%). Соответственно уменьшилось количество респондентов, имеющих низкий уровень (с 39,3% до 20%, то есть уменьшение составило 19,3%). В контрольной группе динамика этих показателей составила 2% и 1,6% соответственно (табл. 2).

Таблица 2

Динамика уровней сформированности умений самоорганизации у групп испытуемых

Уровни	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
	ЭГ (в %)	КГ (в %)	ЭГ (в %)	КГ (в %)
Низкий	39,3	39,6	20	38
Средний	42,9	44,4	42,6	44
Высокий	17,8	16	37,4	18

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что использование технологии «тайм-менеджмента» эффективно в формировании умений самоорганизации у младших школьников. При постоянном использовании приемов тайм-менеджмента уровень самоорганизации у респондентов повышается: появляется объективная картина времени, новая информация о себе и о личных резервах роста, возможность количественно (объективно) отслеживать улучшения, вырабатывается «чувство времени». Тем самым крайне важно педагогам начального обучения [7] владеть этими навыками и реализовывать их в учебном процессе.

Библиографический список

1. Трейси Б. *Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем*. Москва, 2007.
2. Кузнецова Т.И. Педагогический потенциал технологии «тайм-менеджмент» в профессиональном и личностном развитии студентов. *Молодой учёный*. 2015; 8: 966 – 969. Available at: <https://moluch.ru/archive/88/17323/>
3. Хайнц М. *Позитивный тайм-менеджмент. Как успевать быть счастливым*. Москва, 2018.
4. Мороз А. *Семь навыков. Семейный тайм-менеджмент, или Как успевать все. Книга-тренинг*. Москва, 2018.
5. Аболенина Т.И. Тайм-менеджмент в самовоспитании младшего школьника. *Молодой учёный*. 2016; 7.6: 3 – 5. Available at: <https://moluch.ru/archive/111/27745/>
6. Чемерилова И.А. *Теория и методика воспитательной работы*. Чебоксары, 2010.
7. Чемерилова И.А. Профессиональное саморазвитие педагога. *Педагогика профессионализма: проблемы формирования личности молодого человека в образовательном процессе*. Кириллова О.В., Абулгазимов Е.А., Гаврилова И.В., Кокель С.В., Николаева Е.Ф., Селиванова Л.В., Чемерилова И.А., Шубникова Е.Г. Научный редактор: О.В. Кириллова. Чебоксары, 2013: 161 – 192.

References

1. Trejsi B. *Rezultativnyj tajm-menedzhment: `effektivnaya metodika upravleniya sobstvennym vremenem*. Moskva, 2007.
2. Kuznecova T.I. Pedagogicheskij potencial tehnologii «tajm-menedzhment» v professional'nom i lichnostnom razvitii studentov. *Molodoy uchenyj*. 2015; 8: 966 – 969. Available at: <https://moluch.ru/archive/88/17323/>
3. Hajnc M. *Pozitivnyj tajm-menedzhment. Kak uspevat' byt' schastlivym*. Moskva, 2018.
4. Moroz A. *Sem' navykov. Semejnyj tajm-menedzhment, ili Kak uspevat' vse. Kniga-trening*. Moskva, 2018.
5. Abolenina T.I. Tajm-menedzhment v samovospitanii mladshego shkol'nika. *Molodoy uchenyj*. 2016; 7.6: 3 – 5. Available at: <https://moluch.ru/archive/111/27745/>
6. Chernerilova I.A. *Teoriya i metodika vospitatel'noj raboty*. Cheboksary, 2010.
7. Chernerilova I.A. Professional'noe samorazvitiye pedagoga. *Pedagogika professionalizma: problemy formirovaniya lichnosti mladogo cheloveka v obrazovatel'nom processe*. Kirillova O.V., Abulgazimov E.A., Gavrilova I.V., Kokel' S.V., Nikolaeva E.F., Selivanova L.V., Chernerilova I.A., Shubnikova E.G. Nauchnyj redaktor: O.V. Kirillova. Cheboksary, 2013: 161 – 192.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 371

Ediev I.V., postgraduate, Department of DPI and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: isa.0@mail.ru

THE VALUE OF FOLK CRAFTS IN THE DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC CULTURE OF STUDENTS. The article deals with the development of the artistic culture of schoolchildren and the importance of folk arts and crafts in art education and upbringing of students in the modern school. The role of arts and crafts on the basis of the optimal involvement of the creative pedagogical potential of folk art in the development of the artistic culture of schoolchildren is emphasized in detail. The article presents the approaches to the formation of artistic culture of schoolchildren on the example of Chechen folk pedagogy. The specificity of the Chechen folk pedagogy is in humane methods of pedagogical influence on the child, namely: to promote the manifestation of love and conscience in the person with kindness and affection, the development of humanity, virtue with conviction and personal example.

Key words: artistic culture, folk art, art crafts, students of schools, traditions of people.

И.В. Эдиев, аспирант каф. ДПИ и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: isa.0@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы развития художественной культуры школьников и значение народных художественных промыслов в художественном образовании и воспитании учащихся в современной школе. Подробно раскрывается роль художественных промыслов на базе оптимального привлечения творческого педагогического потенциала народного творчества в развитии художественной культуры школьников. В статье приводятся подходы формирования художественной культуры школьников на примере чеченской народной педагогики. Спецификой чеченской народной педагогики являются гуманные методы педагогического воздействия на ребенка, а именно: способствовать проявлению в личности любви и совести добротой и лаской, развитие человечности, добродетели убеждением и личным примером.

Ключевые слова: художественная культура, народное творчество, художественные промыслы, учащиеся школ, традиции народа.

Существенные изменения, во всех сферах, которые происходят в современной жизни, в период демократизации требуют переосмысления духовно-нравственных идеалов, осознания индивидуумом системы общественных отношений, основанных на освоении мировой художественной культуры прошлого, постоянном изучении культуры настоящего. Сказанное определяет необходимость дальнейшего развития художественно-педагогического образования на основе изучения и познания традиционной художественной культуры и культурного наследия народа.

Одним из наиболее действенных средств приобщения учащихся к национальной художественной культуре являются произведения мастеров народных художественных промыслов, бережно сохраняющие культурные и национальные традиции, обладающие этно-педагогическими, духовно-нравственными и историко-культурными особенностями.

Обращённость современного общества к культуре, её ценностям, человеку становится доминантой цивилизованного развития. Н.К. Рерих называл культуру: «Древом, питающим творчество, духовной ценностью». Он видел назначение культуры в сохранении основ образования, называл ее священным оплотом человечества, мечтал о том, что культура войдет в каждодневный обиход хижины и дворца и писал: «Культура есть почитание Света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты. Культура есть синтез возвышенных и утонченных достижений. Культура есть двигатель. Культура есть сердце. Если соберем все определения культуры, мы найдем синтез действенного Блага, очаг просвещения и созидательной красоты» [1].

В условиях духовного возрождения общества, роста его национального самосознания, закономерен интерес к освоению культурного пространства как корневой системе, питающей современное общество, способствующей духовному оздоровлению всего народа. Народные традиции, будучи значимыми элементами региональной культуры, предоставляют уникальную возможность для освоения культурного пространства родного края; они позволяют знакомиться не только с образом жизни представителей разных народов, населяющих регион, а также позволяют раскрыть яркую самобытность культур соседних народов, их внутреннее сущностное сходство [2].

Художественная культура – совокупный способ и продукт художественной деятельности людей. Художественная культура представляет с собой локальный слой культуры, со своим предметным содержанием – произведениями искусства, с собственными институциональными образованиями – театрами, музеями, филар-

мониями и т. п., с особыми механизмами и закономерностями внутренней регуляции, самоуправления и развития» [3].

Художественная культура все более входит в труд, обогащая его красотой, творческими поисками, гармонией форм окружающей человека предметной среды.

Преемственность – закономерная связь между художественными явлениями прошлого и настоящего, объективное и постоянное свойство художественной культуры. Каждое новое поколение людей заставит в обществе своеобразную совокупность духовных, художественных ценностей, что позволяет человечеству, как бы отталкиваясь от уже достигнутого уровня художественной культуры, подниматься все выше в своем развитии, используя для своего движения вперед, успехи, достижения всех предшествующих этапов общественного развития [4].

Функционирующие сегодня народные художественные промыслы – наглядный пример того, как коллективно разрабатываются тема, форма, образ, стиль в искусстве промысла в рамках вуза, области и региона. Каждый мастер, соответственно своему художественному чувству, по-своему переосмысливает изделие, и её неповторимость несет свое обаяние. Поэтому авторский замысел осуществляется в границах уже заданного, отобранного жизненного материала [5].

Народная художественная педагогика была направлена на развитие этих природных данных и на основе многовекового опыта отработала методы их закрепления и окончательной шлифовки. Это определяло и выбор для каждого студента наиболее перспективной для него технологии работы – дерево, глина и т. п.

В приобщении к традиционной художественной культуре может помочь знакомство традиционными бытовыми предметами народных мастеров. Через это знакомство учащиеся узнают, как и в каких случаях применялся тот или иной предмет в быту, для чего служит определенная вещь, а также сами пробуют ее использовать на практике в быту. Также учащимся предлагается рассмотреть способы декорирования предметов народных промыслов. Объясняет значение отдельных элементов орнамента, где какой орнамент применяется и т. д. Также важно отметить, какие есть у разных народов традиционные способы украшения предметов в разных регионах России.

Занятия по народным художественным промыслам помогают научить учащихся основным принципам построения орнамента, правильному выполнению повторяющихся элементов, способам приготовления глины, композиционно правильной постановке, работе с гончарным кругом и т. д. Для образцов можно ис-

пользовать любые предметы быта, или же изделия народных мастеров. Особую роль играют в приобщении школьников к традиционной художественной культуре познавательные и творческие занятия, что предполагает посещение выставок именитых мастеров народных промыслов, как художников, скульпторов и т. д. Традиционная художественная культура должна изучаться еще с ранних лет и должна входить в обязательную программу обучения, так как формирование привычек и навыков происходит именно в ранние годы. Чтобы правильно складывалось понятие о мире, об искусстве, культуре необходимо еще с раннего возраста формировать в их сознании представления об окружающем мире, рассказывать о мастерах народных художественных промыслов, о произведениях искусства мастеров своего народа, знакомить с традиционными бытовыми предметами.

Одним из наиболее эффективных средств, приобщения учащихся Чеченской Республики к традиционной художественной культуре, являются местные народные художественные промыслы, бережно сохраняющие культурные и национальные традиции народа, его духовные и материальные ценности. Важным является приобщение школьников к традициям, сложившимся в своем регионе, у своего народа. Это заключается в том, что национальная культура объединяет в себе традиционные художественные традиции народа, обладающие историко-этнографическими, культурными особенностями. Преподаватель должен владеть системой педагогических ценностей своего народа и потенциальными дидактическими возможностями народных художественных промыслов, используя народные художественные промыслы как средство приобщения учащихся к традиционной художественной культуре. Принципиально важным является изучение влияния исторически сложившихся традиций народных художественных промыслов на художественное образование учащихся, ознакомить их с основными положениями народной педагогики, сделать глубокий анализ традиционных методов обучения школьников народным художественным промыслам, приобщению к традиционной художественной культуре.

Если хорошо знать и уметь использовать традиции народных художественных промыслов, в сочетании с современными методами и приемами, как средства приобщения школьников к традиционной художественной культуре, возможно сформирование у них национального мировоззрения, что научит смотреть на мир глазами своего народа, а также воспитает интерес к общечеловеческим ценностям и культуре.

Традиции имеются в истории и культуре каждого народа, нации и государства. В истоках традиций лежат как географические условия, историческая преемственность, так и влияние социально-экономического уклада общества.

Во все времена общество нуждалось не только в преобразовании, но и в усвоении и поддержании существующих традиций, которые являются основным фондом культуры, результатом новаторской деятельности предшествующих поколений. Национально-художественные традиции находятся в постоянном движении: изменения общественной жизни влияют на их развитие и обогащение.

Культурные и художественные традиции народа есть основной, неисчерпаемый фонд, освоив и используя который художник – создатель может сотворить нечто новое, достичь еще одной вершины в искусстве.

Накопленный народом художественный опыт есть результат творческих усилий, находок целого ряда поколений людей. Он же, в свою очередь, служит основой дальнейших достижений в художественном творчестве. Опыт художественной культуры базируется на историческом общественном развитии, переходя к более совершенным общественно-историческим формациям.

Художественно-ремесленные традиции это ничем не заменимая школа эстетического воспитания школьников. Они вырабатывают трудолюбие, усидчивость, аккуратность, тщательность, т. е. именно те черты, которые мы должны перенять у педагогической практики народа, так как именно они наиболее ярко выражены в образцах мастеров народного прикладного искусства [6].

Основными средствами выразительности в народных художественных промыслах, или же в декоративно – прикладном искусстве, являются форма, пропорции, симметрия, цвет, ритм, масштаб, силуэт, фактура, которые изначально подмечались в природе и только потом находили отражение в предметах народных художественных промыслов. Народные художественные промыслы обладают большими возможностями в обучении и воспитании школьников и играют огромную роль в приобщении к народной художественной культуре своего народа. Исходя из этого, содержание образовательных и воспитательных программ школьников должно отражать народные художественные промыслы, как средства приобщения, так же как образцы массовой культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение молодежи.

В специфических условиях Чеченской республики необходимо тщательно учитывать особенности народных художественных промыслов и декоративно – прикладных ремесел в развитии творческих способностей учащихся. Занятия средствами декоративно – прикладного искусства должны, по нашему глубокому убеждению, стать основополагающим фактором развития творческих и, в частности, художественных способностей каждого учащегося на базе оптимального использования регионального народного средствами декоративно-прикладного искусства.

В завершение темы о роли развития художественной культуры школьников средствами народного творчества подчеркнем, что народные промыслы являются неоспоримо важными компонентами общей системы художественно-эстетического образования, способствующими эффективному приобщению молодежи к народной художественной культуре и духовной жизни общества. Чеченская народная педагогика располагает нормами и нравственными ценностями, составляющим этническую основу жизни людей. Она связана со способностью придерживаться твердых правил поведения и не отступать от них. Спецификой чеченской народной педагогики являются гуманные методы педагогического воздействия, а именно: способствовать проявлению в личности любви и совести добротой и лаской, развитие человечности, добродетели убеждением и личным примером.

Библиографический список

1. Рерих Н.К. Культура – почитание света. *Твердыня Пламенная*. Рига, 2010.
2. Неволина В.А. *Педагогическая технология приобщения детей дошкольного возраста к народным традициям в процессе освоения культурного пространства региона: На примере Тюменской области*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. 2005. Available at: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-tehnologiya-priobshcheniya-detei-doshkolnogo-vozrasta-k-narodnym-traditsiyam-v-protsesse-osvoeniya-kulturnogo-prostranstva-regiona-na-primere-tyumenskoy-oblasti>
3. Каган М.С. *Избранные труды в VII томах*. Том IV. Вопросы эстетики и искусствознания. Санкт-Петербург: Петрополис, 2011. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/27050.html>
4. Алимов С.Ю. *Эстетическое воспитание и самовоспитание учащихся: учебно-методическое пособие*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2015; Кн. 2: 93 – 99.
5. Шарбузов Х.З. *Художественная культура и искусство народных мастеров в системе художественного образования: пособие*. Махачкала, ДГПУ. 2010.
6. Раджабов И.М. *Художественные традиции изобразительное искусство в школе: учебное пособие*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990.

References

1. Renih N.K. *Kul'tura – pochitanie sveta. Tverdnyia Plamennaya*. Riga, 2010.
2. Nevolina V.A. *Pedagogicheskaya tehnologiya priobshcheniya detej doskol'nogo vozrasta k narodnym traditsiyam v processe osvoeniya kul'turnogo prostranstva regiona: Na primere Tyumenskoy oblasti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. 2005. Available at: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-tehnologiya-priobshcheniya-detei-doshkolnogo-vozrasta-k-narodnym-traditsiyam-v-protsesse-osvoeniya-kulturnogo-prostranstva-regiona-na-primere-tyumenskoy-oblasti>
3. Kagan M.S. *Izbrannye trudy v VII tomah*. Tom IV. Voprosy 'estetiki i iskusstvovoznaniya. Sankt-Peterburg: Petropolis, 2011. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/27050.html>
4. Alimov S.Yu. *Esteticheskoe vospitanie i samovospitanie uchashchisya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala: IYALI DNC RAN, 2015; Kn. 2: 93 – 99.
5. Sharbuzov H.Z. *Hudozhestvennaya kul'tura i iskusstvo narodnykh masterov v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya: posobie*. Mahachkala, DGPU. 2010.
6. Radzhabov I.M. *Hudozhestvennye traditsii izobrazitel'noe iskusstvo v shkole: uchebnoe posobie*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1990.

Статья поступила в редакцию 20.01.19

УДК 378.6

Ulanov D.V., Adjunct, Department of Pedagogy, Military University of Ministry of Defense (Moscow, Russia), E-mail: dima_ulan@mail.ru

THE ROLE OF HUMAN RESOURCES IN THE EDUCATION OF VIGILANCE IN THE MILITARY STRATEGIC MISSILE FORCES. In the article, in the context of the problem, the dynamics of acquisition of strategic missile forces by young officers is considered. The paper studies and analyzes the facts of the relationship of the terms quality performance of job tasks, the conditions ensuring the maintenance and development of young professionals. The article notes the need to rely on vigilance as a professionally important quality of the soldier's personality. The author concludes that it is necessary to continue the analysis put forward by the research topics of pedagogy and to consider the essence and structure of vigilance, its content and specificity of expression, as one of the most important competencies strategic missile troops while performing combat tasks service.

Key words: vigilance, capacity, military.

Д.В. Уланов, адъюнкт кафедры педагогики, ФГКВОУ ВПО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: dima_ulan@mail.ru

РОЛЬ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВОСПИТАНИИ БДИТЕЛЬНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ

В статье в контексте проблемы рассмотрена динамика комплектования Ракетных войск стратегического назначения молодыми офицерами. Изучены и проанализированы факты взаимосвязи условий качественного выполнения служебных задач от условий обеспечения поддержания и до становления молодых профессионалов. В статье отмечается необходимость опоры на бдительность как профессионально важное качество личности военнослужащего. Автор делает вывод о том, что необходимо продолжить педагогический анализ выдвинутой темы исследования и рассмотреть сущность и структуру бдительности, её содержание и специфику проявления, как одного из важнейших профессиональных качеств военнослужащих РВСН при выполнении служебно-боевых задач.

Ключевые слова: бдительность, потенциал, военнослужащие, ракетные войска.

Для обеспечения высокой степени боевой готовности войск большое значение имеет бдительность. Безусловно, особую актуальность бдительность имеет для Ракетных войск стратегического назначения.

Бдительность – это психическое состояние человека, которое выражается в постоянной настороженности к окружающей действительности. Бдительность также можно рассматривать как специальный навык, который сопровождается постоянным контролем окружающей обстановки на предмет выявления потенциально опасных угроз жизни и здоровью конкретного человека. Большинство военнослужащих считают, что бдительность – это фундаментальная основа безопасности в целом как в отношении каждого человека, так и в масштабе целого государства. Бдительность – важнейшее качество личности, особенно необходимое военнослужащим, служба которых связана с выполнением задач особой государственной важности.

Общая структура бдительности отражена на рис. 1/



Рис. 1. Структура бдительности, как профессионально-важного качества военнослужащего [1]

Бдительность можно тренировать, это полностью субъективный навык и, безусловно, успешность его формирования зависит от мотивации самих военнослужащих. Как показывает анализ положения дел в войсках, у опытных военнослужащих этот навык сформирован, но на его формирование уходят целые годы. При этом для того, чтобы сформированность этого качества оставалась на должном уровне, необходимо систематически проводить большую работу с кадровым потенциалом, учитывая постоянное пополнение молодыми офицерами.

Как показали результаты наблюдения, бесед с молодыми военнослужащими, мотивация к формированию необходимых профессионально-важных качеств во многом зависит от того, насколько удовлетворены их базовые потребности – прежде всего, бытовые условия. Ещё А. Маслоу убедительно доказал, что невозможно удовлетворять более сложные потребности, связанные с профессиональной деятельностью, с личностным развитием, пока не удовлетворены базовые потребности.

Между тем, проблема комплектования первичных должностей молодыми офицерами всё ещё остаётся достаточно острой в вооруженных силах РФ, в том числе и в РВСН. Но если в сухопутных войсках, скажем, выполнение обязанностей командира взвода даже в бою может взять на себя сержант-контрактник, то в ракетных войсках стратегического назначения солдата за пульт управления стартами межконтинентальных баллистических ракет не посадишь, как и на боевое дежурство вместо офицера не пошлешь. Поэтому к молодежи в РВСН по традиции должно быть особенно внимательное отношение.

В 2018 году Ракетные войска стратегического назначения традиционно пополнились выпускниками военных училищ. Работа по удовлетворению базовых потребностей молодых кадров носит в войсках РВСН заблаговременный, плановый характер. Для холостых офицеров в соединениях и частях оборудованы комнаты в общежитиях на несколько человек, для семейных – подготовлены отдельные комнаты [1]. Начало службы в войсках – это всегда трудная пора для выпускников военно-учебных заведений. Поэтому работа по приему, обустройству и адаптации выпускников вузов начинается заблаговременно и уже на протяжении многих лет носит системный характер. В каждом соединении, военно-учебном заведении, учебном центре, на полигоне всегда издается приказ командира (начальника) о назначении комиссии для организации и руководства подготовкой и вводом в строй офицеров-выпускников вузов, проводятся занятия с руководящим составом по вопросам встречи выпускников, спланирован автотранспорт к

прибывающим поездом, определяются места проживания и питания офицеров, резервируются рабочие места для жен офицеров-выпускников (по их прибытии во многих ракетных гарнизонах проходят так называемые «ярмарки вакансий») и места в детских дошкольных учреждениях.

Таким образом, на данном этапе в Ракетных войсках стратегического назначения уже сложилась и реализуется четкая система подготовки и ввода в строй молодых офицеров. Выпускники высших военных учебных заведений в течение одного-полутора месяцев поэтапно вводятся в состав офицерского корпуса боевых частей и подразделений.

Данный механизм постоянно совершенствуется, идёт поиск новых методов стимулирования молодых кадров к развитию необходимых профессиональных качеств. При этом командирами соединений и частей, наиболее опытными офицерами проводится комплекс занятий как по специальности, так и по вопросам повседневной деятельности, начиная от ознакомления молодежи с традициями соединений и частей, изучения ВВТ, находящихся на боевом дежурстве, и заканчивая стажировкой офицера по штатной должности в качестве номера боевого расчета. Как показала практика, именно такой подход к выпускникам вузов позволяет обеспечить их становление как войсковых офицеров, привить заинтересованность в дальнейшем повышении военно-теоретических знаний и практических навыков [2].

На основе проведенного анализа [1 – 2] и личного опыта автора статьи, можно констатировать, что для поддержания высокой бдительности в условиях несения боевого дежурства военнослужащему необходима постоянная психологическая готовность к боевым действиям. Выделим основные негативные факторы, которые приходится преодолевать молодому офицеру, вместо того, чтобы все силы направлять на профессиональное совершенствование. Это, прежде всего, материально-бытовая неустроенность социальная незащищенность и др. Как известно, их наличие приводит к появлению пессимизма, апатии, неуверенности в завтрашнем дне, переоценке (кризису) ценностей, которые тяжело переносятся человеком вообще и военнослужащим в частности. Безусловно, данные состояния отрицательным образом влияют на процесс формирования бдительности как черты личности молодого офицера.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что всесторонняя работа с личным составом боевых расчетов в период подготовки и несения боевого дежурства является главной составляющей, оказывающей мобилизующее воздействие на военнослужащих. Всем своим содержанием она призвана воспитывать и развивать у военнослужащих глубокое понимание необходимости постоянной боеготовности, личной ответственности за безупречное несение боевого дежурства и решимости во что бы то ни стало с честью выполнить свой воинский долг. С этой целью командиры, их заместители по работе с личным составом систематически разъясняют солдатам, сержантам, прапорщикам и офицерам указания Президента, Правительства Российской Федерации о боевой готовности армии и флота, а также конкретные требования министра обороны РФ и главнокомандующего Ракетными войсками стратегического назначения к организации и несению боевого дежурства, оказывают молодым военнослужащим помощь в углубленном изучении вооружения, специальной аппаратуры и правил их эксплуатации, в усвоении функциональных обязанностей номеров боевых расчетов [1, с. 10 – 55].

В то же время из общего количества выпускников вузов, прибывающих в Ракетные войска, более 70% назначаются непосредственно в состав боевых расчетов пуска и несут боевое дежурство. По этой причине ввод в строй офицеров ведётся дифференцированно, с учетом уровня их специальной и общевоинской подготовки. В частности, осуществляется входной контроль уровня подготовки. По его результатам уже можно говорить об общей тенденции улучшения качественного состава нового пополнения. Уровень знаний выпускников вузов позволяет освоить особенности эксплуатации ВВТ, находящихся на боевом дежурстве, и получить первоначальные навыки несения боевого дежурства в качестве номера боевого расчета пуска. Уже сейчас целый ряд выпускников вузов в составе своих подразделений осваивают новые образцы ракетного вооружения и готовятся заступить на боевое дежурство на подвижный грунтовой ракетный комплекс «Тополь-М».

Исходя из вышесказанного, представляется необходимым продолжить педагогический анализ выдвинутой темы исследования и рассмотреть сущность и структуру бдительности, её содержание и специфику проявления, как одного из важнейших профессиональных качеств военнослужащих РВСН при выполнении служебно-боевых задач.

Библиографический список

1. Аলেখин И.А., Уланов Д.В. Бдительность как важное профессиональное качество военнослужащего, несущего боевое дежурство. *Мир образования – образование в мире*. 2016; № 4 (64): 165 – 169.
2. Соловцов Н.Е. От внимательного отношения к лейтенантам зависит будущее ракетных войск. Available at: http://www.vpknews.ru/print.asp?pr_sign=archive.2006.157.articles.names_01

References

1. Alehin I.A., Ulanov D.V. Bditel'nost' kak vazhnoe professional'noe kachestvo voennosluzhashego, nesushchego boevoe dezhurstvo. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; № 4 (64): 165 – 169.
2. Solovcov N.E. Ot vnimatel'nogo otnosheniya k lejtenantam zavisit budushee raketnyh voysk. Available at: http://www.vpknews.ru/print.asp?pr_sign=archive.2006.157.articles.names_01

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 378

Gorbunova I.B., *Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

Tovpich I.O., *Headmistress of School No. 8 with Profound Study of Music Series 8 'Music', Frunze District (St. Petersburg, Russia), E-mail: tov_ru@mail.ru*

Yakimchuk O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: micho03@rambler.ru*

THE WAY OF INTEGRATION OF INFORMATION, LINGUISTIC AND ARTISTIC MILIEUX OF EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION WITH THE USE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES. The article highlights the pedagogical experience of the process of integration of information, linguistic and artistic means of education in the system of general education on the example of secondary school with in-depth study of subjects of the musical cycle and English; the process of implementation of integration of information and artistic means of education in the system of general education with the use of contemporary music computer technologies as one of the tools in the formation of information educational environment of the school aimed at achieving new educational results by all participants of the educational process is illustrated; metatechnology of formation of values of through (continuous) education by means of modern creative digital educational environment is presented.

Key words: music computer technologies, linguistic, software, information technology, general education, information educational environment, interactive educational technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник УМП «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

И.О. Товпич, директор школы № 8 с углубленным изучением музыкальных дисциплин «Музыка», Фрунзенский район, г. Санкт-Петербург, E-mail: tov_ru@mail.ru

О.С. Якимчук, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: micho03@rambler.ru

ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАТИКИ, ЛИНГВИСТИКИ И ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье освещается педагогический опыт процесса интеграции информационных, лингвистических и художественных средств обучения в системе общего образования на примере средней общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов музыкального цикла и английского языка; проиллюстрирован процесс реализации интеграции информационно-художественных средств образования в системе общего образования с использованием современных музыкальных компьютерных технологий как одного из инструментов формирования информационной образовательной среды школы, направленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса; представлена метатеchnология формирования ценностей сквозного (непрерывного) образования средствами современной творческой цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: музыкальные компьютерные технологии, лингвистика, программное обеспечение, информационные технологии, общее образование, информационно-образовательная среда, интерактивные образовательные технологии.

Training of educated and intellectually developed generation as the most important condition for sustainable development and modernization of the society is a priority task of contemporary education, the question of methodological and methodological support of this process naturally arises. For example, the popularization of scientific knowledge and ideas in the scientific and entertainment museum centers, giving an opportunity to participate in experiments, experiments and other cognitive activities, have become one of the trends of the contemporary museum-pedagogical process, and the creation of large-scale children's technology parks, allowing children to conduct independent research activities, created the preconditions for the introduction of a new standard of additional education in large cities and regions.

However, the school remains the place where the child spends most of the school day and receives additional education. In some cases, this hinders the possibility of development due to the weak technological equipment and (or) the lack of appropriate methodological developments, visual tutorial, maquettes, models and other materials that expand the information educational space. As a result, school education is in dire need of opportunities to conduct both scientific and educational, and project activities at a level close to such centers, but, if possible, on their own and without attracting large-scale funding.

With the advent and mass availability of additive technologies, the Internet and free software, it becomes possible to create a digital educational environment that integrates knowledge, methodological and other developments in this area. They are created in an easily replicated format that allows each educational institution, each

child or adult to take advantage of the ready development of didactic educational or other developmental materials based on additive technologies, as well as to offer their own development created in a high-tech digital educational environment. The idea of such developments is not new and was present in the Russian scientific and technical periodicals in the form of "do it for school" sections, working as an excellent motivational tool for future researchers.

Development of additive technologies and licensing is Open Source spawned similar projects in the foreign language segments of the Internet (for example, www.thingiverse.com, myminifactory.com), but they are focused not only on educational objectives, and community people dedicated to the additive technologies, and as a result do not have the methodological developments in the use of the proposed projects there in training activities. The proposed project integrates specific pedagogical experience and contributes to the creation of a high-tech creative educational environment that allows teachers and pupils to share not only technical developments, but also ways to use them in educational institutions.

The introduction of a new effective model of synthesis of general and additional education of children by one educational institution, available for replication in various educational institutions and provides a joint effort of teaching staff, parents and pupils to form a system of accelerated development of children's technical and creative abilities (often – in their relationship) allows training future engineers, scientists, representatives of creative professions. Pupils' motivation to receive high-tech and engineering professions is a possibility to develop creative abilities and realize the

values of continuous education. The active inclusion in this process of *music computer technologies* (MCT), digital arts and the possibilities of modern digital creative educational environment will also allow forming a new type of specialists capable of active creative activity within the conditions of functioning of network infrastructure and digital technologies [1; 2; 3].

Among the main objectives of our project, which allows implementing of the synthesis of general and additional education of pupils in one educational institution, we highlight the following:

1) to teach the pupil to identify and obtain the necessary information (development metatechnology-learning) in modern digital educational environment;

2) to teach the skills of self-motivation, self-regulation and self-understanding (practical development of psychotechnologies-application of "instructions to the human body");

3) to teach an effective communication (teamwork) and effective problem solving (metatechnological art – technology of inventive problem solving, in Russian "TRIZ").

Pupils' skills:

- self-motivation,
- ability to learn (self-learning),
- self-regulation,
- self-understanding,
- inventiveness,
- ability to work in a team.

Digital educational space "MAKE-4-SCHOOL" is:

- environment for accelerated development of technical and creative abilities of children;

- space for creative and methodical interaction;
- stimulus for the formation of inventive thinking;
- advanced technologies of development of the child's personal orientations;
- a new educational format for children in the field of engineering, based on the integration model of the dissemination of technological knowledge, creative design and team activities.

The project consists of two complementary parts, involving joint the development for over several years and the translation of experience to other educational organizations.

Part one. Innovative laboratory

The forces of pupils of School no. 8 "Music" in the framework of extracurricular activities have already assembled a 3D printer project Prusa3, repeatedly upgraded and is they are working on at the creation of large-format 3D printer of their own design based on printed parts using the concept of RepRap. The devices are abundantly used in the course of "Music Computer Technologies" for prototyping musical instruments of original designs, wind instruments mouthpieces and other elements used in the educational process. One or even two 3D printing devices for the development of 3D models on the scale of the planned projects is not enough. Currently, free software OpenScad and Blender are being used for their implementation, which works well on low-power computers, but it hinders the development of pupils' engineering and design skills; educational versions of professional software, the corresponding hardware and additional software are installed.

Part two. Methodical website development MAKE-4-SCHOOL.RU

A digital educational environment is being created and it describes the activities of the innovation laboratory and methodological developments that arise both in the process of pupils' joint work and in the framework of free exchange on the Internet, the implementation of joint projects with foreign partners and the methodological segment that allows broadcasting the experience of successful projects not only of School no. 8 "Music", but also of other participants in the educational process.

For example, it is proposed to implement a pedagogically new approach to teaching children musical literacy, focused on the modern child, brought up largely under the influence of computer logics and aesthetics. In particular, the inclusion of MIDI-keyboard in music lessons in secondary school allows you to provide maximum opportunities for each pupil's creative activity, regardless of his musical abilities [4; 5; 6; 7; 8]. The difference is that the study of computer science in a school with in-depth study of musical disciplines can be built on materials related to music. Thus, in practice, we implement meta-methodical technology (meta-methodical approach) and inter-subject integration: *musical computer* (MC) creates the necessary framework for effective music lessons using MC [9; 10] as a learning tool at the lesson.

Active inclusion of MCT in the educational process allows achieving the following learning goals:

- obtaining new sustainable educational results taking into account the specifics of the changing society and its modern needs;
- creation of an integrated digital learning environment;
- formation of pupils' activity research approach to understanding of knowledge;
- mastering the ability to use computer technology as a practical tool for working with the use of MCT;
- formation of pupils' ability of independent formulation and finding a solution to creative problems, critical attitude to existing information and intellectual involvement in the desired problem;
- education of pupils with active position to knowledge.

The use of MCT in the activities of a contemporary teacher-musician involves the following tasks:

- to include in the system of schoolchildren's music education modern technologies of sound reproduction;
- to significantly expand the set of information and illustrative materials available for pupils and teachers in the classroom and outside the classroom [11; 12];
- to improve the quality of the material presentation and make it more interesting and attractive to pupils compared with traditional textbooks;
- to support the creative and research work of pupils and teachers, etc.

Computer musical creativity is a means of formation of information competence of both the pupil and the contemporary teacher-musician [13; 14; 15].

In addition to solving these priorities, the use of MCT and electronic musical instruments allows the application of computer services that greatly facilitate the work of the teacher and the pupil: a quick search for information, the preservation of intermediate results and its results, automatic verification of test tasks, etc. Based on the best examples of classical music, with the help of a set of programs developed by us, the introduction of MCT into the educational process corresponds to the contemporary level of education [16; 17].

The article presents the experience of implementation of the integration process of information, linguistic and artistic means of education in the system of general education on the example of secondary school with in-depth study of music cycle and English allows you to create a model of synthesis of children's general and additional education by one educational institution, available for replication in various educational institutions.

The process of integration of information and artistic means of education in the system of general education with the use of contemporary music computer technologies as one of the tools in the formation of high-tech educational creative environment of the school, aimed at achieving new educational results by all participants of the educational process is illustrated.

Metatechnology of the formation of values through (continuous) education using the tools of digital creative educational environment (media) is set out.

Библиографический список / References

1. Gorbunova I.B. Computer Science and Computer Music Technologies in Education. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 12: 428 – 432.
2. Gorbunova I.B. Information Technology in Music and Music Education. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
3. Gorbunova I.B. Music Computer: Modeling the Process of Musical Creativity. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
4. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies and Digital Humanities. In Prof. Dr. I.B. Gorbunova (Ed.), *Contemporary Musical Education – 2015. Proceedings of the annual 14th International Research and Practical Conferenc*. St. Petersburg, Russia. 2015: 29 – 34.
5. Gorbunova I.B. Musical-Computer Technology: the Laboratory. *Mediamusic*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
6. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. In Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Thaweesak Yingthawornsuk (Eds). *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHS-18 International Conference Proceedings*. 2018: 107 – 113. Paris, France. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184024>
7. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.). *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 23 – 29. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184023>
8. Gorbunova I.B., & Chibirev S.V. Music Computer Technologies and the Problem of Modeling the Process of Musical Creativity. *Regional Informatics "RI-2014"*, Proceedings of the XIV St. Petersburg International Conference. St. Petersburg, Russia. 2014: 293 – 295.
9. Gorbunova I.B. & Davletova K.B. Studying Electronic Musical Instruments: Main Content of the Musical Informatics Training Course for Children. In (Ed.), *International Conference on Education and Social Science (ICES-2018)*. ISERD International Conference Proceedings. London, United Kingdom. 2018: 24 – 27.
10. Gorbunova I. & Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering*. ISSEP 2018. *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 11169. Springer, Cham. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29
11. Gorbunova I.B., Hiner E. Music Education Today: Music Computer Technology System for Learning Music Soft Way to Mozart. *The World of Science, Culture, Education*. 2018; 5 (72): 336 – 341.
12. Gorbunova I.B. & Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; 3: 55 – 64. Available at: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.055-064>

13. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. & Tovpich I.O. Mathematical Methods of Research in Musicology: an Attempt of Analyzing a Material from Contemporary Historical Heritage (Reflections on Xenakis' Book MUSIQUES FORMELLES). In Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Thaweesak Yingthawornasuk (Ed.). *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHS-18 International Conference Proceedings*. Paris, France. 2018: 97 – 102. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184022>
14. Gorbunova I.B. & Plotnikov K.Yu. The Position of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Proceedings of the ICMRP International Conference. Oxford, United Kingdom. 2018: 1 – 4.
15. Gorbunova I.B. & Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 19. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184021>
16. Gorbunova I.B. & Hiner H. Interactive Network Technologies Music Learning: the Program 'Soft Way to Mozart'. *Bulletin of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
17. Gorbunova I.B. & Hinner H. Music Computer Technologies and Interactive Network Systems of Learning Music. *International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT)*. Proceedings of the IIER International Conference. Oxford, United Kingdom. 2018: 16 – 21.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Gorbunova I.B., *Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
Hellene Hiner, *musicologist, Music Vision International LLC (Houston, USA), E-mail: admin@softmozart.com*

MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES: MUSICAL EDUCATION IN DIGITAL AGE SCHOOL. The number, the letter, the music note – this is the very foundation of the world of words, numbers and sounds. The development of music computer technologies in the late 20th – early 21st century has significantly expanded the ways to look at the music note as a unity of a pitch, a symbol and duration of both in real time. Uniting these elements and empowering the beginners with the essential opportunity to become musically literate, we form in them complete, creative minds. By seeing and perceiving the harmony and interrelations of all the elements of music, we give music notation a new meaning and new mission. The global applicability of the music computer technologies (MCT) provides new, in fact, limitless possibilities of self-realization, stimulates the rapid development of intelligence, raising training to a new level. Compatibility with traditional musical technology creates conditions for the continuity of musical eras and styles, their interpenetration and synthesis, reinforcing the interest in musical culture in general. The authors of the article analyze the problems concerning the current significance of contemporary musical notation, and, in particular, the ones being formed by the development of high-tech information environment, as well as the ways to solve some problems of learning music on the basis of computer technologies using the 'Soft Way to Mozart' system.

Key words: interactive network systems, keyboard electronic synthesizer, music computer technologies, musical education, music note, Grand Staff as a system.

И.Б. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник УМП «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
Е. Хайнер, *музыковед, директор LLC «Vision International», Хьюстон, США, E-mail: admin@softmozart.com*

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА

Числа, буквы, ноты – это основа мира слов, цифр и звуков. Развитие музыкально-компьютерных технологий в конце XX – начале XXI века значительно расширило возможности взгляда на музыкальную ноту как на единство тона, символа и длительности в реальном времени. Объединяя эти элементы и наделяя начинающих учеников возможностью стать музыкально грамотными, мы формируем в них творческие способности. Видя и воспринимая гармонию и взаимосвязи всех элементов музыки, мы придаем нотной записи новый смысл и новую миссию. Глобальное применение музыкально-компьютерных технологий (МКТ) открывает новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулирует стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень. Совместимость с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом. В статье анализируются проблемы, связанные с современной системой нотной записи, которая обусловлена функционированием высокотехнологичной информационной образовательной среды и использованием системы «Soft Way to Mozart».

Ключевые слова: интерактивные сетевые технологии, клавишный электронный синтезатор, музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, музыкальная нота, нотный стан как система

What are music computer technologies (MCT) [1; 2; 3; 4] from the educational point of view? They are an interactive way to communicate with a program or with a person by a code. Computer technologies today are a very powerful educational resource. Not long ago, it took a lot of labor to find any research about any piece of literature. Now such information can be retrieved with the click of a mouse. With the help of the Internet, we can easily exchange our ideas with people from any country and any part of our planet. Knowledge and skills begin to spread instantly – and this is outstanding. Today we can use all the potential of digital tools in music education as well; we can use more interactive learning, graphics, and audio capability for the creation, development and mastery of music skills that we can apply to our academic practice every day. Therefore, one of the main tasks of musicology today is to understand the functions of music both as an art and as a written language at a new level, to understand contemporary culture and cultural processes, and the influence of information technology on the formation of a creative personality capable of consciously perceiving various musical phenomena directly, analytically and structurally.

Bach, Mozart, Beethoven or Schubert had not the opportunity to play on a "real" piano. But that did not stop them from becoming great composers. Classical musical education was formed on 5-octave clavichords and harpsichords not the 88-key piano we're familiar with. In fact, many original instruments were much simpler, with a smaller number of octaves and significantly less impressive performance value than contemporary synthesizers [5; 6].

Musical hearing is an ability to distinguish sounds according to their pitch. Absolute pitch/musical hearing is the ability to identify the absolute pitch of every sound. It

is more true to say that aging acoustic instruments may damage the musical hearing of beginners (no such problem occurs with the use of digital keyboards). Each sound has its own pitch that depends on the frequency of sound waves. Musical hearing is damaged by listening to sounds that are off key, as they often are in older pianos. Keyboards from well-known brands will create sounds that are indistinguishable from the sound of an acoustic piano. These instruments are made in a way that allows guaranteed precision of the sound at all times. The condition of an acoustical instruments deteriorates with time: their core breaks down, and tuning pins, to which the strings are attached, gradually get loose and the instrument gets out of tune.

In 1984, 500 experts (musicians, sound directors, engineers and "just" listeners) evaluated the sound of a real piano by Steinway and an electronic piano by Kurzweil; the 500 experts were not able to distinguish the sound of the electronic piano from the acoustic one. https://en.wikipedia.org/wiki/Ray_Kurzweil

Digital pianos are the universal, fundamental, and most accessible multi-octave instrument for learning the music literacy. The keys' layout presents an obvious representation of the Grand Staff, making it much easier for a beginner to understand music grammar. Being a melodic and percussive instrument at the same time, the digital instruments is the ideal training device for the development of hearing and rhythm. Playing doesn't require any special physical exertion, like stringed and wind instruments do. While playing, a child can simultaneously sing, developing his voice and mastering proper intonation.

The digital instruments can't be played out of tune; when a key is pressed, a clean, even note is sounded, allowing the hearing to develop without obstacle. While

playing, the student receives the melody, harmony, and rhythm all at once. Reproduction of both the melody and accompaniment develops the melodic and harmonious ear. When we teach our fingers to 'walk' smoothly (legato) or stomp (staccato), we are developing everything at once – the depth of hearing, control of the voice, and the subtle nuances of motor movement. Such instruments are very important at an elementary stage of music development. In this, the piano has no competitors. Moreover, the Electric Pianos is even more effective than ordinary since they can deliver interactive learning.

Interactive computer technologies help us to understand the essential aspects of traditional music notation on a different level. According to traditional musicology the Grand Staff is defined as a "set" of lines and spaces: MCT unites all spatial music elements into one Grand Staff system: music note, its symbol and duration become one in real time [7; 8; 9; 10]. The fact that music notation and sounding of it are bifurcated during the teaching process has stunted the growth of most all music students for a very long time.

Today we see more accurate way to describe the Grand Staff is as follows: The Grand Staff is one part of an integrated system for recording and reproducing musical sounds. The system consists of two interrelated components: symbols (notes placed within lines and spaces) and sounds (from keys on a piano). The integrated system can be clearly understood when the Grand Staff is turned sideways and shown in relationship to a piano keyboard.

Duration of music notation is not static. The general feature of the process is that every sound has a beginning, a development and an end. In this regard, the graphic representation of each note's duration is a more specific element. Only MCT is capable of adequately communicating the beginning, the development and the end of the physical music sound in real time. For example, the touch of a key and a sound can be presented as an animated flower (for the beginning and the development) and a butterfly (the end that marks the necessity to move on).

With this in mind the authors see one of the main tasks of pedagogical research in revealing the didactic features of the use of MCT, the possibility of their application in the musical education and education of the younger generation based on classical music, modified traditional approaches to the methods of broadcasting the products of centuries-old musical culture. It is important that the passion for external, new digital effects and opportunities should not only contribute to the bright and colorful "hot" impressions in communication with the art of music [11; 12; 13], but also develop critical thinking, intellectual and cultural growth of students and their practical abilities communicate with music notation 1 on 1. The authors see one of the main tasks of pedagogical research in revealing the didactic features of the use of MCT, the possibility of their application in the musical education and education of the younger generation based on classical music, traditional approaches to the methods of broadcasting the products of centuries-old musical culture.

Leopold Mozart, while was teaching his own children music, interacted with them, and was available, knowledgeable, and capable of correcting mistakes. He could show them where to look, what to press, estimating all the errors made and helping fix each and every one of them. Today, all this basic valuable feedback can be delivered by MCT. Music helps develop human brains, and piano playing especially contributes to such development. We also always need talented listeners with well-developed minds for music. Nothing develops musical aptitude better than the personal hands-on experience of playing musical instrument. Considering that cognitive necessities are the basic ones for a student as well as the fact that the exchange rate of information has increased greatly, we face an urgent need to reassess our kids' education. Old methods barely work nowadays, and when we ignore technology, we teachers quickly lose our credibility among children and youth.

Today, it is clear that the use of the MCT has great potential for writing, performing, researching music and music education and education; that this process should not be feared for, but rather should be supported and actively participated in. So, to the often sounding question: "What is the reason for substituting the gifted musicians by 'machines', and thus lowering the aesthetic value of music art?", composer and musicologist, teacher and scientist Yu.N. Rags, who worked in various fields of music science (problems of music aesthetics, music acoustics, research in the field of music psychology, the interaction of composer and performing arts, the study of the role and place of information technology in music and music education, the role of electronic and computer music in the contemporary musical and artistic space, etc.), replied, "But in this regard, no one sets the task. It is known that the computer and electronic sound fills the now advertising, music videos, television and radio broadcasts, films etc. Their quality is not always satisfying. Therefore, there is a need to prepare in this area real professionals who could really raise the artistic level of art. And schools should not give up the case, and, if possible, to lead them" [14, p. 202]. Calling for the unification of musicians, musicology theories, knowledge about music, Rags says about the need to

unite the musicians themselves: "To unite the interests of musicians working in secondary schools and in special music schools in all specialties and at all levels of education (in the children's musical school, comprehensive schools or colleges, Universities)" and "to use the rich opportunities of new IT and in the methodological development of the system of music education" [14, p. 203], to establish mutual understanding between representatives of various areas of musical research.

We present the results of our pedagogical research aimed at studying the possibility of using both auditory and visual features of students' perception of the musical text in the field of general music education by the example of an interactive learning system "Soft Way to Mozart", developed by H. Hiner in 2002 and tested in music schools and studios in 52 countries. The program "Soft Way to Mozart" also uses a wide range of media features, putting at the forefront the fundamental principles and scientific achievements of the Russian School of Music.

A feature of the "Soft Way to Mozart" system is the fact that it is actively implemented in the music-text field (individual skills, especially with musical text), allowing us to integrate direct audio experience with the possibility of "detached" analysis of musical notation. This allows us to enrich the art education and education of students, it promotes their spiritual and moral development [15; 16; 17]. It allows us to actively introduce health-saving educational technologies in conjunction with the principles of the highest educational standards.

The central part of the "Soft Way to Mozart" system is specialized software, the necessary condition for the functioning of which is the connection with a digital keyboard musical instrument, carried out by means of a MIDI interface.

In musical practice, the big distribution has acquired a new class of musical instruments that includes keyboards, synthesizers, workstations, multimedia computers, etc. The choice of a keyboard instrument such as a clavier, a synthesizer, a MIDI-controller or a piano (in the "Soft Way to Mozart" system, we use digital keyboard instruments) was due to the crystallized traditions of classical music education. It is the keyboard that is able to convey the multi-voice palette of the musical fabric most accurately. Keyboard instruments have been the sound equivalent of a multi-voice sounding space for the last few centuries [18; 19; 20]. Many genres of musical culture are based on the use of scores; they are translated into the format of the clavier for wider use in the study of musical material and teaching IT.

The most important feature of the MCT is the possibility of direct and simultaneous interaction of not only all multimedia structures, but also the algorithm of interaction of these structures with human perception. Digital media technologies have raised the process of visual and auditory perception of the music stream to a new level: the level of a high degree of interaction. The integration of "hot", direct experience with "cold" analytical have become possible due to the fact that "live" time and experience in "live time" have become a unit managed, not spontaneous, as it was before. In the "Soft Way to Mozart" system, a person can be in the "live time" field and outside it by pressing the synthesizer key. This allowed us to enrich the experience of the auditory perception with the possibilities of visual analysis, as well as rethink the studied material and evaluate it with the help of the built-in statistical analysis.

The possibilities of pedagogy, crystallized in everyday musical pedagogical practice-registration of sound and rhythmic errors, metric and coordination stability, speed of visual, tactile and classroom reaction when communicating with musical text, were initially taken into account in the development of the "Soft Way to Mozart" system. The tested media means inherent in MCT (computer graphics, sound and graphic cards, animation, interactive ways of communication, etc.) have also found their place in this computer-didactic system. The selection of the keyboard as part of a single system of MCT is also due to the visual identity existing between the keyboard and the music space (see also works: [21; 22; 23]).

The diversity, the global applicability of the MCT, provide new, in fact, limitless possibilities of self-realization, stimulate the rapid development of intelligence, raising training to a new level [24; 25]. Compatibility with traditional musical technology creates conditions for the continuity of musical eras and styles, their interpenetration and synthesis, reinforcing the interest in musical culture in general.

Music develops human brain, and nothing contributes to the development of creative abilities, as the desire to sing, perform music and direct the ability to play a musical instrument. The authors believe that now, when the world is experiencing another economic and political crisis, musical culture, musical education, based on high spirituality, tolerance, intercultural communication, can affect the level of public consciousness, support and develop contacts between experts in various fields of knowledge and the classical music art, including inclusive musical education [26].

The results of using the system in a relatively short period of time showed that the media use of MCT in the field of audio and visual material in conjunction with the possibility of direct interaction with the musical text on the tactile level is the way to integrate "hot" – direct and "cold" – analytical experience of the man.

Библиографический список / References

1. Gorbunova I.B. Musical-computer technology: the laboratory. *Mediamusic*. 2012; 1: 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
2. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in prospect of DIGITAL HUMANITIES. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2015; 3: 44 – 47.
3. Gorbunova I.B. *Music Computer Technologies in General and Professional Musical Education, Contemporary Musical Education*. Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2004: 22 – 52.
4. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. and Hiner H. Music Computer Technologies as Information and Translation System at the School of the Digital Century. *Vestnik of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2014; 4 (39): 99 – 103.

5. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.). *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 23 – 29. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184023>
6. Gorbunova I.B. *Electronic Musical Instruments: Formation of Performing Skills. Electronic Musical Instruments. Theory and Practice of Performing Arts*. Collection of articles. St. Petersburg: Publ. House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 2017; 95 – 108.
7. *Soft Way to Mozart*. Retrieved from <http://www.softmozart.com/> www.softmozart.ru
8. Gorbunova I.B., Hiner H. Interactive Network Technologies Music Teaching at the School of the Digital Age: "SOFT WAY TO MOZART" Program. *Vestnik of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2014; 4 (39): 104 – 109.
9. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies as Social and Cultural Factors Intellectual and Emotional Development of the Personality in the School of the Digital Century. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2015; 5: 22 – 29.
10. Gorbunova I.B. *Music Computer Technologies in Education of the Teacher-Musician Contemporary Musical Education*. Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, International scientific-practical conference. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg State Conservatory named after N.A. Rimsky-Korsakov. 2014: 32 – 38.
11. McLuhan M. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/McLuhan,_Marshall
12. Gorbunova I. B. Information Technology in Music and Music Education. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
13. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. On Importance of Information Technology for Contemporary Experimental Aesthetics (Musical and Theoretical Aspects). *Subcultures and Communicative Strategies of the Information Society*. Proceedings of the International Scientific and Theoretical Conference. Ed. By O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
14. Rags Yu.N. Prospects of Development of Informatics Course in Music Educational Institutions. *Contemporary Musical Education, Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. Ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2003: 200 – 203.
15. Gorbunova I.B. Methodical Aspects of Interpretation of Functional Logic Patterns of Music and Music Computer Technologies: the System of Music notation. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2016; 10: 69 – 77.
16. Gorbunova I.B. Computer Recording Studio as a Tool for Musical Creativity and the Phenomenon of Musical Culture. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2017; 2: 87 – 92.
17. Gorbunova I.B. Computer Recording Studio as a Tool for Musical Creativity: Methodological Aspects of Interpretation. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 1 (62): 175 – 179.
18. Belov G.G. and Gorbunova I.B. *Music and Cybernetics, Music and Time*. 2016; 11: 25 – 32.
19. Gorbunova I.B. "Automatic composition" as the Forerunners of the Application of Cybernetics in Music. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2016; 9: 97 – 101.
20. Gorbunova I.B. & Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; 3: 55 – 64. Available at: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.055-064>
21. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Tablet and Music Computer Technologies in the System of Professional Musical Education. *Theory and Practice of Social Development*. 2015; 8: 211 – 219.
22. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Tablet (Mobile) Technology in Professional Musical Education. *Mediamusic*. 2016; 6: p. 3.
23. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Musical Computer and Cloud-Oriented Technologies in the System of Contemporary Musical Education. *Scientific Opinion*. 2015; 3-2: 68 – 82.
24. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. & Tovpich I.O. Mathematical Methods of Research in Musicology: an Attempt of Analyzing a Material from Contemporary Historical Heritage (Reflections on Xenakis' Book *MUSIQUES FORMELLES*). In Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Thaweesak Yingthawornasuk (Ed), 15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHS-18 International Conference Proceedings. Paris, France. 2018: 97 – 102. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184022>
25. Gorbunova I.B. & Plotnikov K.Yu. The Position of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Proceedings of the ICMRP International Conference. Oxford, UK. 2018: 1 – 4.
26. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience". In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham, 2018; Vol. 11169. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 378

Gorbunova I.B., *Doct. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
Karpets M.I., *Cand. of Sciences (Art History), senior researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: mcarpets@mail.ru*

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE "ORGANUM DE POETICA NOVA" FOR FORMATION OF VIRTUAL VALUES IN CREATIVE WORK AND MUSIC EDUCATION. The progression of science and the arts nowadays has been largely influenced by our understanding of the universum around us, and been formed a novel instrumentarium, including a virtual "organum" for its comprehension. In this context, virtuality could act as a new ontological hypothesis of artistic reality. The tendencies of virtualization of artistic phonographic contexture can be considered as a specific characteristic of an aesthetical landscape, which in its evolution, gradually departing from such original basic values inherent in it as the orderliness of the whole system, the immanence of the means and mechanisms for its functioning, the idea of the presuppositional unpreconditional givenness of artistic creativity as a phenomenon itself. The work looks upon the process of integration of information and artistic means of education in the system of professional education with the use of contemporary music computer technologies as one of the tools in the formation of information educational environment.

Keywords: musical timbre, aural aesthetics, sound object, artistic creativity, psychoacoustics, perceptual analysis, music computer technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник УМП «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

М.И. Карпец, канд. искусствоведения, старший научный сотрудник УМП «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mcarpets@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: «ORGANUM DE POETICA NOVA» В ФОРМИРОВАНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ И В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Начиная с середины XX века, музыкально-компьютерные и электронные аудиотехнологии стали постепенно завоевывать пространство не только академических кругов, но и сферу популярной музыки, музыки для театра и кино, составив мощный фундамент в арсенале средств выразительности индустрии прикладной музыки. Генезис виртуальности в рассматриваемой перспективе постулируется абстрактностью символических уровней музыкальной культуры как имманентной виртуальной сферы. Соответственно, элементы музыкального текста, являясь древнейшей формой замещения «реальных» психических феноменов, переживаний выступают в роли главного инструмента виртуализации музыкальной культуры. Сегодня этот контекст расширяется также за счёт виртуализации конкретных форм представления имманентных музыкальных идей в конкретном тембре, свойствах конкретного акустического пространства с помощью техники замещения их виртуальными символическими, условными абстракциями. Прогресс науки и искусства в настоящее время в значительной степени повлиял на понимание творческого универсума. Был сформирован новый инструментарий для его понимания этого прогресса. В этом контексте

виртуальность может выступать новой онтологической гипотезой художественной реальности. Рассматривается процесс интеграции информационных и художественных средств обучения в системе профессионального образования с использованием современных музыкальных компьютерных технологий как одно из средств формирования информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: музыкальный тембр, аудиальная эстетика, звуковой объект, художественное творчество, психоакустика, перцептивный анализ, музыкально-компьютерные технологии.

One of the main tasks of musicology today is to understand the functions of music both as an art and as a written language at a new level, to understand contemporary culture and cultural processes, and the influence of information technology on the formation of a creative personality capable of consciously perceiving various musical phenomena both directly and analytically and structurally. Research in the field of musicology, based on a number of interdisciplinary connections (philosophy, aesthetics, psychology, acoustics, neurology, semiotics, etc.) are directed today, on the one hand, to the study of culture, centuries formed in the history of mankind, on the other hand, to the study of the specifics of contemporary perception of music.

The authors see one of the main tasks of pedagogical research in revealing the didactic features of the use of music computer technologies (MCT), the possibility of their application in the musical education and education of the younger generation on the basis of classical music, traditional approaches to the methods of transmission the products centuries-old musical culture. It is important that the passion for external, new digital effects and opportunities not only contributed to the bright and colorful "hot" impressions in communication with the art of music, but also developed critical thinking, worked on the development of intellectual and cultural growth of students, including the use of MCT.

Virtuality – is one example of the terminology of the new era thesaurus, such a fashionable definition, used nowadays everywhere with respect to a variety of phenomena, often of different nature. This term is considered by researchers and philosophers either as a metaphor or as a synonym for concepts: "imaginary reality" [1], "cyber-space". In this context, virtuality can act as a new ontological hypothesis of artistic reality. However, it is the metaphorical aspect of this phenomenon that is of special interest to us.

The process of transformation of cultural and social reality into an everchanging, unstable, sometimes imaginary, elusive form of existence, actualized the emergence of the role of various images of reality replacing the reality itself. And such processes have strengthening and growth in the artist's consciousness, as well as in the public consciousness. As a result, artistic processes in a wide range of creative directions began to acquire features whose definition of essence leads us to introduce the concept of virtual reality into creative practice. And this context presupposes interaction and operation of the artist not with specific semantic elements, for example, musical textuality, but with simulations of the latter, a kind of virtual metaphors. Being fully aware of all the terminological fuzziness and the broadest range of interpretations of the definition of "virtuality", we will nevertheless allow ourselves, for the particular purposes of simplification, to apply such a generalizing term, since in the broad public consciousness, the latter has long been associated with the basic images of those phenomena of contemporary musical practice that or otherwise coming into contact with electronic audio technologies, use the latter as the main tool for their own implementation. This factor, being one of the fundamental aspects of the aesthetic symbols both in the field of organology and in the art of music in general, in essence, delineates the final point of the evolution of the creative model in the contemporary art process.

Considering the nature of virtuality in the context of aural art, we can identify two polar approaches. They are from a different angle, therefore, one – on formal, another – on essential degree, describe the given phenomenon. At the same time, both, in their binary nature, are based on the principle of contraposition. On the one hand, the ephemerality of infinitely small, unstable quantities, having infinitesimal periods of their existence, both in structural and in qualitative units, have contrasted to the stability of the spatio-temporal properties and meanings of the semantic elements of the traditional auditory aesthetics. Another approach suggests the opposition to the practice of using computer simulations, to the illusory image of phonographic entities, – the objects created by means of computer synthesis, the "living" reality of "material" objects of traditional auditory practice. The abstractness of the symbolic levels of the semantic formulas of musical culture postulates the genesis of the aural artistic space as immanently a virtual sphere. Accordingly, the elements of the musical text, being the oldest forms of substitution of "real", "living" mental phenomena [2], are the main instrument for the virtualization of artistic space. This circumstance, at one time, gave grounds to Yu.M. Lothman to write about the virtuality, openness, incompleteness, non-incarnation of the creative image in the mind of an author dealing with some sort artistic text [3]. Nowadays, this context is expanding due to virtualization, specific forms of representation of immanent musical ideas in a particular timbre, pitch, dynamics, agogics, specific acoustic space properties, i.e. both in the structural and in the qualitative properties of the aural environment, with the help of the technique of replacing them with virtual symbolic abstractions. The macroalgorithm of the artistic process have been reproduces itself, its own forms of existence by recreating the archetypes already established in practice, but on fundamentally different – a virtual levels of their realization. Wherein, virtualization of the space of audiovisual art unfolds both in the form of electronic substitution of key components of text facture for their virtual counterparts, metaphors, and in the form of simulations of the artistic objects themselves, practices, styles [4]. The general idea for the phenomenon of replacing the semantics

of the reality of the auditory space with its virtual images allows one to look at the problem from a different "higher" perspective: *not the computerization of the instrumental stuff virtualizes the fabric of the artistic space, but the virtualization of art itself in the phenomenological significance of the nature of this process gives rise to the ideology of computerization of creative techniques and means*. In many respects, such processes taking place in the artistic space have been inspired by aspirations to compensate by means of computer simulations the process of stagnation, degradation of the structure of the social-artistic reality dualism. The virtual synthesis tools (VST and such), software acoustic signal processing, sequencing, are nowadays a *comprehensive tool for modeling virtual values*, the artistic paradigm of a new nature, which have might been called the "organum de poetica nova". In this case, the postulate of the artist individual autonomy in the circumstances of the "organum novum", the instrumental tools which are invade with a completely new origin to the basics of the art inner nature has been found to be very consistent reflection in the structure of the virtual values [5]. The very term virtual values are considered from the point of view of phenomenology of facts, which are not simply actualized by means of so-called "Virtual reality" but are the basic to the nature of its essential content, generated by interactions in a virtual environment, reflect the value structure of the artistic space of the contemporary media landscape as an immanently virtual category.

Information, being a semantic element of the virtual values phenomenon, has been a basic element of the new artistic paradigm as well, – an inalienable aspect of the new aural culture ontology, symbolizing a significant modulation of the value structure of contemporary art space [6]. The development of science and the arts largely influenced our understanding of the world around us, as well as formed a new, a virtual instrumentarium for its comprehension. Musical art, while evolving in its forms, has offered its own tools for its presentation. The impact and correlation of these paradigms in the formation of the artistic landscape of today, however, is not at all unprecedented, but has a profound history. From Pythagoras to contemporary theories and realities in the field of musical acoustics, psychoacoustics, musical analysis – all this was fueled by inspiration proceeding from the most immanent nature of musical art. The vital needs of musical art have largely inspired and outlined the forms of existence and progress in virtual reality technologies. Today, research in the field of digital technologies, inspired and driven by the potential of scientific, intellectual work, creates the foundation for the formulation of the thesaurus and syntax expansion in the artistic sphere on global scale. This process has already significantly changed the status of the phonography of today's media landscape, it led to the birth of fundamentally new forms and types of art [7]. As a result, the transformation of the so-called "Objective reality" aestheticization algorithm itself with the help of new virtual tools, led to a gradual departure from the postulate of the presuppositional unpreconditional givenness of artistic creativity act as a phenomenon, from the need in its "legalization" through extrapolar interpretation of the latter. It also led to the emergence as a scientific tool of ideas borrowed from the technological spheres to forming a system of interdisciplinary concepts, to the emergence and affirmation in the system of art the very instrument of interdisciplinarity, as a phenomenon claiming the status of a new fastening vector of development, – those power that can present the mechanisms for overcoming entropy and retaining the linearity of the development of the entire system. However, only due to the powerful integration processes in art and science, due to social changes and requests in the public consciousness, it became possible for the emergence, formation and successful development by the artists of an electronic audio technologies, which are instruments of the highest intellectual level of complexity. The creative realization of artistic issues with their help became possible.

MCT as a part of this process. The development of computer technology in the late 20s – early 21st centuries has significantly expanded the ways of obtaining information. High-tech information educational environment requires the search for new approaches and fundamentally new systems of education in the School of the Digital Age.

MCT as New Creative Educational Medium. The authors were guided by the general principles that had been developed at the Educational and Methodical Laboratory 'Music Computer Technologies', the Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg). Sphere of interests of its members includes the problems of interrelation of natural and technical sciences and humanities, as well as the possibilities of applying the results of such interrelation for the purposes of music education and upbringing. Scientific group of the Laboratory also take part in working out the specialized software for computer music devices and in application of this software in pedagogical processes.

Research activities of the members of Laboratory including such directions as:

- MCT in professional musical education (as a means to expand creative opportunities),
- MCT in general musical education (as one of the means of education),
- MCT as a means of rehabilitation of people with disabilities,
- MCT as the new direction in preparation of specialists of humanitarian and techno-logical profile,

- MCT in the field of digital arts,
- MCT in information technology, psychoacoustics and musical acoustics (see: [8; 9; 10; 11; 12; 13]).

Developments and researches in the field of musical pedagogics and musicology, music computer science (musical informatics), computer modeling of processes of musical creativity, timbre programming, art of performing skill and

arrangement on electronic musical instruments, creative work in the field of computer music, mathematical methods in musicology, etc. (see, for example: [14; 15; 16; 17]). All these directions in its totality allow to work up the methodological principles and pedagogical approaches to the use of MCT in inclusive education (as part of inclusion) for children with profound visual impairment (see: [18; 19]).

Библиографический список / References

1. Bychkov V.V. & Mankovskaya N.B. Virtual reality as a phenomenon of contemporary art. *Aesthetics: Yesterday. Today. Always*. Issue. 2. Moscow: IF RAS, 2006.
2. Maciejewski I.V. Intonation, contonation and formative universals in music (European and non-European, traditional and contemporary). *Music of the peoples of the world. Problems of study*. Proceedings of the International Scientific Conference. Moscow Conservatory. 2008; Issue. 1: 9 – 56.
3. Lotman Yu.M. *On the nature of art. Sociology of art. Reader* (Edited by T.A. Klyavina, V.S. Zhidkov), Art. St. Petersburg, 2005.
4. Karpets M.I. The Edge of the Electronic Revolution in Musical Art Genesis. *Modern Audiovisual Technologies in Artistic Creativity and Higher Education*. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. St. Petersburg, Russia, 2010.
5. Karpets M.I. To the question of the phonographic authenticity of electronic music compositions. *Cultural and artistic environment: creativity and technology*. Materials of the Fifth Scientific-Creative Conference of Young Scientists, Ministry of Culture of Ukraine. National Academy of Leaders of Culture and Arts. Institute of Arts. Department of Creative Technologies. Kiev, Ukraine, 2011.
6. Karpets M.I. Interactivity as the predominant of contemporary electroacoustic music. *Ethnic tradition in modern musical culture. To the 80th anniversary of Algirdas Vizintins*: Materials of the international symposium. St. Petersburg, Russia. SPb.: RIAH, 2010: 117 – 120.
7. Karpets M.I. Metamorphosis of the perceptual & conceptual models of timbre in the space of contemporary aural culture. *Culture and Arts Herald*. 2017; 1 (49): 93 – 101.
8. Gorbunova I.B. Science and Computer Music Technologies in Education. *Theory and Practice of Social Development*. 2015. Computer 12: 428 – 432.
9. Gorbunova I.B. Information Technology in Music and Music Education. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
10. Gorbunova I.B. Music Computer: Modeling the Process of Musical Creativity. *The World of Science, Culture, Education*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
11. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies and Digital Humanities. In Prof. Dr. I.B. Gorbunova (Ed.), *Contemporary Musical Education – 2015*. Proceedings of the annual 14th International Research and Practical Conference St. Petersburg, Russia. 2015: 29 – 34.
12. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. In Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Thaweesak Yingthawornasuk (Ed), *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHS-18*. International Conference Proceedings. Paris, France. 2018: 107 – 113. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184024>
13. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.). *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 23 – 29. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184023>
14. Gorbunova I.B. & Chibirev S.V. Music Computer Technologies and the Problem of Modeling the Process of Musical Creativity. Regional Informatics "RI-2014", Proceedings of the XIV St. Petersburg International Conference. St. Petersburg, Russia. 2014: 293 – 295.
15. Gorbunova I. & Gorbunova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018. Lecture Notes in Computer Science*. 2018; vol 11169. Springer, Cham. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29
16. Gorbunova I.B. & Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; 3: 55 – 64. DOI: <http://dx.doi.org/10.17674/1997-0854.2018.4.055-064>
17. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. & Topich I.O. Mathematical Methods of Research in Musicology: an Attempt of Analyzing a Material from Contemporary Historical Heritage (Reflections on Xenakis' Book MUSIQUES FORMELLES). In Prof. Dr. B. Topcuoglu, Prof. Dr. M. Plaisent, Dr. Thaweesak Yingthawornasuk (Ed). *15th Int'l Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies. EEHS-18*. International Conference Proceedings. Paris, France. 2018: 97 – 102. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184022>
18. Gorbunova I.B. & Plotnikov K.Yu. (2018). The Position of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *International Conference on Multidisciplinary Research & Practice (ICMRP)*. Proceedings of the ICMRP International Conference. Oxford, United Kingdom. 2018: 1 – 4.
19. Gorbunova I.B. & Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.). *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 19. Available at: <https://doi.org/10.17758/URUAE4.UH10184021>

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 371

Gadzhiyeva 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

Kurbanov M.A., Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of Jurisprudence and Human Rights, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

LEGAL EDUCATION AND LEGAL EDUCATION AS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE YOUNGER GENERATION. Modern trends in the development of civil society and the rule of law define new stereotypes of personality formation in the conditions of secondary school. The research substantiates the relevance of a problem of development of legal competence and the formation of legal culture among young people through the implementation of the ideas of legal education and legal education of students. The article highlights a content of the program for students "Your Rights", which is based on the existing life experience of the student in the legal sphere, through games, discussions. Control of assimilation of the material is carried out in the form of a game, in the form of crosswords, puzzles. The curricula developed, like the course "Your Rights", are based on the characteristics of the age of the students and use the following materials available for perception at this age – the Universal declaration of human rights, Declaration of the rights of the child, Convention on the rights of the child.

Key words: legal education, legal consciousness, legal education, legal values, legal beliefs, legal ideology.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

М.А. Курбанов, канд. экон. наук, ст. преп. каф. правоведения и прав человека, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: patimat.kamus@mail.ru

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Современные тенденции развития гражданского общества и правового государства определяют новые стереотипы формирования личности в условиях общеобразовательной школы. В данной статье обосновывается актуальность проблемы развития правовой компетентности и формирования правовой культуры у молодежи посредством реализации идей правового просвещения и правового воспитания школьников. В статье освещается содержание програм-

мы для школьников «Ваши права», которая опирается на имеющийся жизненный опыт школьника в правовой сфере, посредством игр, дискуссий. Контроль усвоения материала осуществляется так же в игровой форме, в виде кроссвордов, ребусов. Разработанные учебные программы, подобно курсу «Ваши права», в своей основе учитывают особенности возраста учащихся и используют доступные для восприятия в этом возрасте материалы следующего содержания – Всеобщей декларации прав человека. Декларации прав ребенка, Конвенции о правах ребенка.

Ключевые слова: правовое просвещение, правовое сознание, правовое воспитание, правовые ценности, правовые убеждения, правовая идеология.

Рассматривая вопросы правового воспитания и перевоспитания, в той или иной степени как элементы реализации системы правового образования школьников, нельзя не сказать, что эти два значимых этапа напрямую зависят от формирования правовой культуры и правовой грамотности. Реализация функционирования данного механизма по задумке автора, должна базироваться на элементах формирования правосознания, росту правовой культуры и в целом повышению самих правовых знаний, их уровня. В своей сути, это можно объяснить несовершенством системы самого правового образования, его теоретичностью, не ориентированностью на применение полученных знаний на практике, а также отрывочностью полученных знаний. Попытки повысить эффект от проведения правового образования, реализовывались с помощью инновационных методик по типу школ-клиник правовой грамотности.

Реализация просветительских программ правового образования, в интерпретации его через школы правовой грамотности, носит достаточно оригинальный характер и достигается реализацией более интенсивного и систематического характера занятий по правовому просвещению. Учитывая характер проводимых занятий и их характеристики, данная образовательная деятельность получила наименование «Правовой интенсив» [1].

В рамках данной программы в течение нескольких дней осуществлялись занятия по целому перечню остроактуальных вопросов правового просвещения. При этом обязательно учитывались возрастные особенности учащихся, уровень их базовой подготовки. Немаловажную роль играло и то, что данные занятия осуществлялись специалистами в той сфере, о чем шла речь на занятии. В свою очередь подобный подход не мог не дать те ощутимых сдвигов в росте правовой заинтересованности учащихся, и повышении интереса школьников к вопросам права и росту правовой культуры, снижению уровня правонарушений у учащимся общеобразовательных учебных заведений.

Рассматривая различные программы реализации правового образования, можно так же отметить опыт подобной программы, реализуемой в лицее № 51 г. Махачкала. В этом учебном заведении, учебные программы правового образования разрабатывались и формировались с учетом документации и информационно-методических материалов по правовым дисциплинам и обществознанию Министерства образования и науки РФ: «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» (от 28.12.94 г.).

Изучение этого учебного курса, в рамках системы правового образования, предполагает достижение следующих целей:

- Развитие у школьников устойчивого уровня правосознания;
- Формирование у учащихся минимального аппарата функций социально-го поведения и навыков социализации личности;
- Выработка у учащихся, в процессе проведения занятий по блоку правовых дисциплин, определенной жизненной позиции;
- Воспитание в процессе обучения морально-нравственных качеств личности, направленных на формирование правового государства и развитие гражданского общества;

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы обучения в правовом образовании учащихся: учебно-методическое пособие*. Махачкала, 2015.
2. Бирюков С.А. и др. Система гражданско-правового образования в средней школе. *Преподавание истории в школе*. 2014; 7: 61 – 64.
3. Болотина Т.В. Проблема прав человека в содержании образования. *Педагогика*. 2014; 2: 3 – 8.

References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii uchashchisya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Mahachkala, 2015.
2. Biryukov S.A. i dr. Sistema grazhdansko-pravovogo obrazovaniya v srednej shkole. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2014; 7: 61 – 64.
3. Bolotina T.V. Problema prav cheloveka v sodержanii obrazovaniya. *Pedagogika*. 2014; 2: 3 – 8.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378.147

Abdulgalimov R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

Guseinov M.K., Cand. of Sciences (Engineering), teaching assistant, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

Kasimov A.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

Abdulgalimova G.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE MODERN UNIVERSITY. The article is dedicated to a problem of the use of interactive educational technologies in the educational practice of the modern university, in particular medical. In this regard, an attempt is made to reveal and justify such concepts as interactive learning, interactive educational environment of medical University, interactive educational environment of a doctor and others, which are the basis of the educational space of a doctor. The article concludes that in the process of co-creation develops stable cognitive motivation to address the educational and research tasks. This is possible only if electronic resource meets the criteria for a high level of interactivity, involving the full interaction of students with educational environment, is modeled after real-world objects and processes.

Key words: technology, interactive learning, educational environment, doctor.

Р.М. Абдулгалимов, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала,

E-mail: ramazan.abdulgaliyev@mail.ru

М.К. Гусейнов, канд. техн. наук, ассистент, ФГБОУ ВО «Дагестанский технический государственный университет», г. Махачкала,

E-mail: ramazan.abdulgaliyev@mail.ru

А.К. Касимов, канд. пед. наук, ассистент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала,

E-mail: ramazan.abdulgaliyev@mail.ru

Г.Н. Абдулгалимова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала,

E-mail: ramazan.abdulgaliyev@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы использования интерактивных образовательных технологий в образовательной практике современного вуза, в частности медицинского. В связи с этим произведена попытка раскрыть и обосновать такие понятия, как интерактивное обучение, интерактивная образовательная среда медицинского вуза, интерактивная образовательная среда врача и другие, которые лежат в основе образовательного пространства врача. В статье делается вывод о том, что в процессе совместного творчества развивается устойчивая познавательная мотивация к решению образовательных и исследовательских задач. Это возможно лишь в том случае, если электронный ресурс соответствует критериям высокого уровня интерактивности, предполагающего полноценное взаимодействие студентов с образовательной средой, моделирующей объекты и процессы реального мира.

Ключевые слова: технология, интерактивное обучение, образовательная среда, врач.

В образовательной практике достигаются разнообразные цели, решаются многие задачи с опорой на различные технологии. Известно, что для достижения цели используют разные технологии, методы, средства, применение которых может дать разный эффект.

В большой советской энциклопедии технология определяется как искусство, мастерство, умение в совокупности с методами обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы, сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Понятие технология изначально связывали в большей степени с производством материальных ценностей, позже термин приобрел философское толкование и стал применяться в области человеческой деятельности. По мнению Э.Де Боно, технология – это процесс производства чего-либо полезного на основе использования знаний [1].

Термин технология в науке и образовании связывают с особенностями применения технологического подхода к решению задач обучения, воспитания и развития субъектов педагогического процесса.

До сих пор нет единой точки зрения относительно термина технология применительно к образованию. Так, А.В. Осин в работе [2, с. 13 – 14] термин технология определяет как процедурное воплощение компонентов организуемого педагогом процесса в виде системы действий; алгоритмов действий субъектов образовательного процесса; возможность построения педагогической системы на основе определённого набора приёмов; редукция образовательных целей к целям деятельности конкретного педагога по реализации государственного образовательного стандарта на уровне конкретной учебной дисциплины, организуемого для реализации образовательной программы и успешного её освоения для решения не менее важных образовательных задач; способ реализации конкретного процесса в образовательной практике путем расчленения его на систему последовательных, взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются субъектами этого процесса однозначно; конструирование и оценка образовательных процессов при учете человеческих, временных и других ресурсов в достижении эффективности образования и его целей.

Далее, анализируя различные толкования термина технология в образовании, можно обнаружить тенденции в изменении их содержания, которое, по сути, представлено разными аспектами, отражающими направления развития и смыслового обогащения рассматриваемой категории [2, с. 18 – 19]:

- технико-инструментальный, которое по содержанию сводится к техническим средствам, которые применяются в образовательном процессе;
- функционально-процессуальный – технологический подход к построению вузовского образовательного процесса, в котором способы, средства и условия могут выполнять разные функции в достижении одной и той же образовательной цели.

В настоящее время термин технология активно расширяет свою географию в разных направлениях образовательной практики. Поэтому требуется уточнение разных его смыслов и значений, а также наиболее общих понятий, связанных с этим термином, таких как «педагогическая технология», «технология обучения», «интерактивное обучение», «образовательная технология», «интерактивная образовательная технология», которые составляют фундамент понятийного аппарата технологического подхода в образовании.

И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, Ю.С. Мануйлов, В.Л. Назаров, Т.А. Панкова, О.Ю. Стрелова, Э.Г. Юдин и другие считают, что разработка теории любого подхода начинается с осмысления, обоснования и содержательного наполнения понятийного аппарата. Его единицами являются уже имеющиеся термины и новые, специально вводимые в ход разработки подхода. «Объекты современного научного познания требуют не просто расширения существующего концептуального аппарата, но именно нового категориального строя, новой системы понятий» [3]. За счёт увеличения числа новых понятий и обогащения содержательного их наполнения совершенствуется такого рода категориальный понятийный аппарат. Понятийный аппарат обозначает новый подход, обоснование «идеальной» модели образовательной технологии. В связи с этим попытаемся раскрыть и обосновать современные понятия, которые лежат в основе образовательного пространства врача. К таким понятиям относятся «Интерактивное обучение», «Интерактивная образовательная среда медицинского вуза», «Интерактивная образовательная среда врача» и т. д.

Интерактивное обучение направлено на оптимизацию активной познавательной деятельности, формирование их ценностных ориентаций и мотивации к учению, развитие самостоятельности в поиске и осмыслении учебной информации, навыков субъект-субъектного общения на основе диалога, стимулирования исследовательской позиции конкретных практико-ориентированных действий, связанных с будущей профессиональной деятельностью студента.

Интерактивное обучение с использованием интерактивных механизмов формирования профессионального мировоззрения в медвузе полагает организацию учебно-воспитательного процесса следующими средствами:

- интерактивных форм – интерактивная лекция, семинар, мастер-класс, тренинг и др.;
- интерактивных методов:
 - дискуссионные методы (диалог, «мозговой штурм», «круглый стол», кейс метод);
 - игровые методы (деловые, ролевые, организационно-деятельностные игры);
 - тренинговые методы (упражнения, тесты, методы психометрии, технологии ИКТ и др.);
 - проектные методы (метод проектов, метод сотрудничества и др.);
- средств (электронные учебники, компьютерное тестирование, мультимедиа, видеоконференции);
- методическое обеспечение (видеоматериалы, аудиоматериалы, тренажеры для организации практик);
- ресурсы Интернет;
- технологий по Г.К. Селевко – это микротехнологии (студент – педагог), модульнолокальные (совместные творческие дела), макротехнологии (дистанционное обучение), метатехнологии (технологии социального воспитания, сетевые, телекоммуникационные). Все перечисленные средства в комплексе направлены на реализацию моделируемой интерактивной образовательной среды, включающей в себя учебную и самостоятельную деятельность студента.

Несмотря на то, что понятие «интерактивная среда» основательно вошло в лексику современного образования, его определение в исследуемых нами

источниках отражено недостаточно четко, тем более для медицинского образования. Вместе с тем, анализ смыслообразующих выше перечисленных доминант (среда, образовательная среда, интеракция, интерактивность, интерактивное обучение и т. п.), которые лежат в основе дефиниции «интерактивная среда» и являются ее составляющими элементами, которое позволил нам сформулировать понятие «**Интерактивная образовательная среда медицинского вуза**» – интерактивная система, включающая совокупность специально организованных педагогических условий развития личности врача, интерактивных форм, методов и технологий, обеспечивающих взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, самостоятельности, способности корпоративной культуры в различных видах деятельности (лечебной, диагностической, профилактической, консультативной), с перспективой самореализацией в профессии врача, целенаправленно на формирование профессионального мировоззрения будущего врача.

На основе обсуждения дефиниций литературных источников мы сформировали еще одно понятие «**Интерактивная образовательная среда врача**» – система межличностного, информационного, учебно-компьютерного взаимодействия, позволяющая развивать умение обмениваться деловой информацией с помощью современных информационных и телекоммуникационных средств и технологий, ориентироваться в медицинских информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими навыками работы, направленных на формирование профессиональных качеств врача и его мировоззрения.

Раскроем названные интерактивные формы взаимодействия врача:

– *межличностная интерактивность врача*, понимаем, как двусторонняя переписка между врачом и пациентом и, наоборот, в ходе которой получатель и отправитель сообщений могут смениться местами и создать подлинное взаимодействие. Такого рода взаимодействие происходит в случае заинтересованности обеих сторон в электронной почте или дискуссионных списках по определенной тематике, если субъект пребывает в активной позиции;

– *информационная интерактивность врача* ограничена возможностями взаимодействия, заранее предусмотренных при проектировании медицинских электронных изданий, электронной истории болезни. Она нацелена на представление медицинской информации, навигацию по содержанию и размещении каких-либо сведений о больных, включает использование гиперссылок, заполнение форм, поиск информации по медицинским базам данных, ключевым словам и прочим формам взаимодействия врача и пациента;

– *учебно-компьютерное взаимодействие* – область, относящаяся к взаимодействию между пользователем и аппаратно-программным обеспечением компьютера на основе сети интернет (телемедицина, веб-конференция, скайп и т. п.). По такой системе осуществляется обратная связь между субъектами данного взаимодействия (врачом и пациентом, врачом – коллегами, врачом и медицинским персоналом).

Сегодня компьютерные технологии активно стали применяться как в медицинском образовательном процессе, так и в медицине и здравоохранении. Создается множество компьютерных программ в различных областях (диагностики, профилактики, лечения и управления) познания медицины. В зависимости от применяемых программ компьютер может быть диагностом, экзаменатором, рассказчиком, репетитором, выступать в роли оппонента, врача-специалиста. Существуют различные компьютерные средства, направленные на развитие различных психических функций, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление и другие, с успехом применяющиеся в обучении будущих врачей.

Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, анимация, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные заболевания, ситуации и среды. Важно, что игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность студентов и усиливают усвоение и получения новых знаний.

Использование компьютеров в совместной и самостоятельной деятельности является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создание благоприятного эмоционального фона. Из чего следует очевидность высокой эффективности использования в обучении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе формирования профессионального мировоззрения будущих врачей.

В условиях современной цифровой революции, характеризующейся огромной скоростью внедрения новых технологий, изменением способов получения и передачи информации и сопровождающейся мощнейшей профессиональной конкуренцией, представляется возможным совершенствование образовательного процесса на основе рационального использования ИКТ – технологий, усиления сетевого взаимодействия и академической мобильности. В то же время сохраняется информационное неравенство, проявляющееся в неравном распределении информационных ресурсов, в неравенстве качества трансляторов информации и информационных хранилищ [4], что означает неравноценный доступ студентов к знаниям. В таких условиях принцип интерактивности реализован в идеологии интернета. Сегодняшняя стадия развития интернета называется термином «Web2.0» [5]. Интернет WWW второго поколения базируется на принципах интерактивности и социализации, основное внимание которого уделяется организации взаимодействия между пользователями сервисов в виде публичного обмена информационными ресурсами (графическими, текстовыми сообщениями, фото-

графиями, аудио- и видеотрекками и др.), взаимного оценивания и маркировки содержания.

Рассматривая толкование термина «образовательная технология», мы также не находим единого толкования в науке. Это понятие в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовательной практике. Понятие «образовательные технологии» многозначно по своей сути. Это означает, что в разных контекстах оно имеет несколько значений и смыслов, может быть понято в зависимости от того, в каком значении и смысле употребляется.

Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. Образовательные технологии рассматриваются в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике [2].

Словосочетание «образовательные технологии» используют как собирательный термин, не соотносимый с каким-то конкретным видом продуктивной и эффективной деятельности, допуская возможность различных технологий в деятельности педагогов и других субъектов. Если терминологически фиксируется специфика продуктивной организации конкретного вида деятельности в образовательной практике, то используется термин «технология»: технология обучения, технология воспитания, технология управления, технология организации самостоятельной деятельности, технология общения, технология проектирования и чтения лекции и т. д.

Однако существенным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса и только потом – на содержании, предмете или условиях. В качестве субъектов образовательного процесса может выступать только один, либо оба субъекта, студенческая группа, педагогический коллектив.

Анализируя категорию «образовательная технология», необходимо обращать внимание на конструктивный и функциональный аспекты. Первый из них означает соответствие образовательной технологией некой модели, существенным признакам, а второй означает удовлетворение реальных потребностей в их применении к образовательной среде.

Выделим основные направления технологического обеспечения образовательного процесса:

- технологическое совершенствование и оптимизация организации совместной деятельности преподавателей и студентов в учебное время. Она связана с усвоением постоянно изменяющегося содержания образования – научных знаний, информации о мире, о предметах и способах деятельности человека. При этом в помощь приходят такие технологии как проблемное и развивающее обучение, интенсивное и модульное, игровое и программированное, личностно-ориентированное и дистанционное обучение;

- опора на новые информационно-коммуникационные технологии и возможности глобальной информатизации. Это связано с техническим оснащением образовательного процесса и передачей части функций педагога техническим средствам, компьютерам, Интернету. Тем самым в какой-то мере повышается уровень конструкторско-технического обслуживания и автоматизации труда преподавателей и делается более доступной различная по содержанию и сложности информация для студентов в ходе её поиска и отбора;

- связано с внедрением социальных технологий в процесс взаимодействия участников образовательного процесса как через овладение технологиями общения, сотрудничества, сотворчества, стимулирования диагностики со стороны преподавателей, так и через овладение техникой общения с людьми разного статуса и культуры, самопознания и самооценки, самообразования и самосовершенствования со стороны студентов;

- связано с поиском оптимальной системы средств и условий, обеспечивающих развитие студентов как субъектов учения и общения, познания и саморазвития. Во взаимосвязи с этим направлением можно говорить о выходе на управление процессом личностного и профессионального развития и саморазвития субъектов образовательной среды. Разработка технологий развития тех или иных индивидуально-личностных характеристик человека средствами учебных дисциплин и возможностями образовательной среды находится в поле внимания и интересов современных ученых и практиков;

- наличие таксономии целей и технологий мониторинга определения качества образовательных результатов применительно к контрольно-оценочной составляющей образования.

Таким образом, технологичность образовательного процесса – это описание стандартизации в виде предписывающей конструктивной схемы деятельности субъектов с информацией, общения или взаимодействия в определенных, заданных условиях с самим собой в роли субъекта образовательной или профессиональной деятельности.

Понимание образовательной технологии как системы действий субъектов, связанных с достижением поставленной образовательной цели одним из них или кем-то другим, расширяет возможности их применения – не обязательно в условиях учебной среды, а, возможно, в библиотеке, лаборатории, производственной практике.

Итак, следует отметить, что понятие технология применительно к образовательной практике можно определить [2] как:

- эмпирический аспект процедурной характеристики в деятельности вузовского преподавателя;
- теоретический аспект прогностической характеристики;
- единство теоретического и практического аспекта.
- нормативный аспект. Представляет преобразованную теоретическую информацию в предписывающую информацию для субъекта о конкретных содержательно-процессуальных действиях.

Как инновационная образовательная деятельность, ориентированная на подготовку кадров современное образование требует внедрения в учебный процесс новых образовательных интерактивных технологий и является одним из стратегических направлений развития университета, отвечающих запросам постиндустриального общества. В современном мире на информатизацию образования обращают пристальное внимание, поскольку молодые люди стремятся к выработке интерактивных форм и методов обучения.

В образовательном процессе применение персональных компьютеров привело к появлению нового поколения интерактивных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства учебно-воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать педагогам и обучающимся с вычислительной техникой. Внедрение компьютера в сферу образования стало началом революционного преобразования традиционных и нетрадиционных методов и технологий обучения во всей отрасли медицинского образования. Важную роль на этом этапе играли коммуникационные технологии: телефонные средства связи, телевидение, космические коммуникации, телемедицина, которые в основном применялись при управлении процессом обучения в системах дополнительного и дистанционного обучения [6].

Развитие современного общества предполагает широкое применение интерактивных образовательных технологий в процессе обучения в российских вузах. Такие технологии определяются следующими факторами:

- значительно ускоряется приём, передача знаний и опыта от одного человека к другому;
- повышается качество обучения и образования, что позволяет человеку более успешно адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям.

Библиографический список

1. Де Боно Эдвард. *Рождение новой идеи*. Пер. с англ. Под общей редакцией и с послесловием док. псих. наук проф. О.К. Тихомирова. Москва: Прогресс, 1976.
2. Осин А.В. *Электронные образовательные ресурсы нового поколения: в вопросах и ответах*. Москва: Агентство «Социальный проект», 2007.
3. Баранова Ю.Ю., Переваляева Е.А. [и др.] Методика использования электронных учебников в образовательном процессе. *Информатика и образование*. 2000; 8: 56 – 60.
4. Шолохов А.В. Информационные аспекты образовательного неравенства. *Известия Южного федерального ун-та*. Серия: Технические науки. 2007; 2: 121 – 127.
5. O'Reilly Tim. *What Is Web 2.0*. Available at: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
6. Абдулгалимов Р.М. Образовательный процесс в формировании мировоззрения будущего врача в медицинском вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2018; Вып. 59; Ч. 2: 4 – 6.
7. Гуськова Е.И. *Методика применения инструментальных средств для создания учебных компьютерных курсов в системе базовой подготовки по информатике студентов педагогического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.

References

1. De Bono 'Edvard. *Rozhdenie novoy idei*. Per. s angl. Pod obshej redakciej i s poslesloviem dok. psih. nauk prof. O.K. Tihomirova. Moskva: Progress, 1976.
2. Osin A.V. *Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya: v voprosah i otvetah*. Moskva: Agentstvo «Social'nyj projekt», 2007.
3. Baranova Yu.Yu., Perevalena E.A. [i dr.] Metodika ispol'zovaniya 'elektronnyh uchebnikov v obrazovatel'nom processe. *Informatika i obrazovanie*. 2000; 8: 56 – 60.
4. Sholohov A.V. Informacionnye aspekty obrazovatel'nogo neravenstva. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta*. Seriya: Tehnicheskie nauki. 2007; 2: 121 – 127.
5. O'Reilly Tim. *What Is Web 2.0*. Available at: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
6. Abdulgalimov R.M. *Obrazovatel'nyj process v formirovanii mirovozzreniya budushchego vracha v medicinskom vuze. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2018; Vyp. 59; Ch. 2: 4 – 6.
7. Gus'kova E.I. *Metodika primeneniya instrumental'nyh sredstv dlya sozdaniya uchebnyh komp'yuternyh kursov v sisteme bazovoj podgotovki po informatike studentov pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

Murzaeva D.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgp@mail.ru

Ramazanov Z.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philological Education Department, Dagestan Institute of Education Development (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

THE USE OF MODERN APPROACHES IN ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF THE PRIMARY CLASSES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. Teaching a foreign language to primary school students is an extremely important aspect of the educational process, with a number of difficulties. At the same time, this is an extremely important life stage of schoolchildren. Therefore, educational organizations include in the curriculum of foreign language courses such forms of interaction between the teacher and students, which would be aimed at the most effective mastering of the material, and also assumed the ability to use the skills learned in the classroom in real situations. To this end, the article discusses the following methods and technologies: role-playing, staging of the play, "my piggy bank", a musical lesson, extra-curricular activities, information and design technologies. As an example, the work of the teacher and students in the lesson on the topic "Journey to London" is described in detail, and the results of this lesson, which reflect the list of skills acquired by students, are stated.

Key words: foreign language, elementary school, project technologies, communication skills, innovative forms of education, cooperation.

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

Д.М. Мурзаева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgru@mail.ru

З.М. Рамазанова, канд. филол. наук, доц. каф. филологического образования, Дагестанский институт развития образования, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение учащихся младших классов иностранному языку – это чрезвычайно важная сторона образовательного процесса, сопряженная с рядом трудностей. Вместе с тем, это и крайне важный жизненный этап школьников. Потому образовательные организации включают в программу курсов иностранных языков такие формы взаимодействия учителя с обучающимися, которые были бы нацелены на максимально эффективное усвоение материала, а также предполагали умение пользоваться усвоенными на уроках навыками в реальных ситуациях. С этой целью в статье рассматриваются следующие методы и технологии: ролевые игры, постановка спектакля, «моя копилка», урок-мюзикл, внеклассная работа, информационные и проектные технологии. В качестве примера детально описывается работа педагога и обучающихся на уроках различного типа.

Ключевые слова: иностранный язык, начальная школа, проектные технологии, коммуникативные навыки, инновационные формы обучения, сотрудничество.

В начальной школе одной из незаменимых форм деятельности является инновационная работа, поскольку она способствует развитию у обучающихся необходимых коммуникативных навыков, творчества и активности. Важным условием инновационной работы является обеспечение релевантных, комфортных условий, в которых деятельность обучающихся будет наиболее эффективной. Именно ради начальной школы, в которой воспитание ребенка соответствует промежуток его стремительного личностного развития, актуально использование метода проекта, ролевых игр, драматизации.

Для удержания интереса обучающихся применяются особые технологии, которые предусматривают индивидуальную, групповую и коллективную работы в рамках класса, позволяющие школьнику эффективно развивать все необходимые коммуникативные навыки. Применение фрагментов технологии «Языковой Портфель» обеспечивает увеличение мотивации в изучении иностранного языка среди школьников, а это, в свою очередь, ведёт к повышению общей результативности и является одним из элементов фундамента для формирования творческих навыков и самореализации.

Технологии критического мышления предоставляют школьникам возможность грамотно организовать свою деятельность, максимально полно оценивать и осмысливать изучаемый материал, а также благоприятно влияет на развитие навыков сотрудничества. Так, на уроке по теме «Путешествие в Лондон» была обозначена следующая ситуация: учащиеся отправляются в Лондон, чтобы узнать больше о достопримечательностях столицы Великобритании. Часть учащихся, согласно условиям, будет жить в английской семье. Тип проекта смешанный, поскольку в нем имеются элементы исследовательских, творческих и ролево-игровых технологий. Работа над проектом предполагает несколько стадий. На первом уроке учащимся была предложена ситуация и организовано вводное обсуждение основного содержания будущего проекта. В итоге обсуждения были обозначены проблемы, выделены векторы деятельности, составлен план. Помимо этого в проекте для более глубокого погружения используются такие материалы, как макет карты Лондона, фотографии и «презентации» достопримечательностей города, а также прочий репертуар. На начальном этапе урока организовано повторение клише этикетного характера («В магазине», «В кафе», «Спрашивая дорогу» и т. д.) [1].

По закреплению речевого материала каждая группа представила свое сообщение.

Учащиеся группы № 1 инсценировали посадку на самолет. «Стюардесса» произвела посадку, приветствуя пассажиров, просила их предъявить билет, пройти в салон самолета, обслуживала их во время полета. Обучаемые, получившие роль пассажиров, просили попить воды, сока, чая, послушать музыку, заказывали обед.

Учащиеся группы № 2 по прибытии в гостиницу были направлены в английскую семью для дальнейшего проживания. Эта группа провела сюжетно-ролевую игру «В гостях у семьи Смит», используя речевые клише этикетного характера, диалогические и монологические высказывания.

Участники группы № 3 после отдыха в отеле отправились в магазин, а группа № 4 – поужинать в кафе.

Вечером большинство участников отправляется ознакомиться с достопримечательностями Лондона. Пользуясь речевыми клише, объединенными в группу «Asking the Way», спросили у местного жителя, как пройти к заданной достопримечательности. Слушая объяснения местного жителя, нарисовали свой путь на карте, прошли по макету карты центра Лондона до нужного объекта. Правильность выполнения задания подкреплялось появлением слайда с изображением искомой достопримечательности. Все этапы урока сопровождалась презентацией в Power Point, совместно подготовленной учащимися и учителем. Центральными задачами таких занятий являются практические, заданные учителем задачи, развивающие навыки аудирования и говорения. В конце урока резюмируются результаты (рис. 1.)

Позитивно себя зарекомендовали следующие методы и технологии:

– Ролевые игры. Продуманная игра в английском языке – это одновременно и обучение, и развитие речевых навыков, и тренировка памяти, и коррекция произношения. Включаясь в ролевые игры на уроках английского языка, ученики представляют себя в роли кого-то другого в конкретной ситуации, ведут себя надлежащим образом согласно правилам этой игры. Конечной целью любой ролевой игры на уроках английского языка является получение новых знаний и отработка их до навыков.

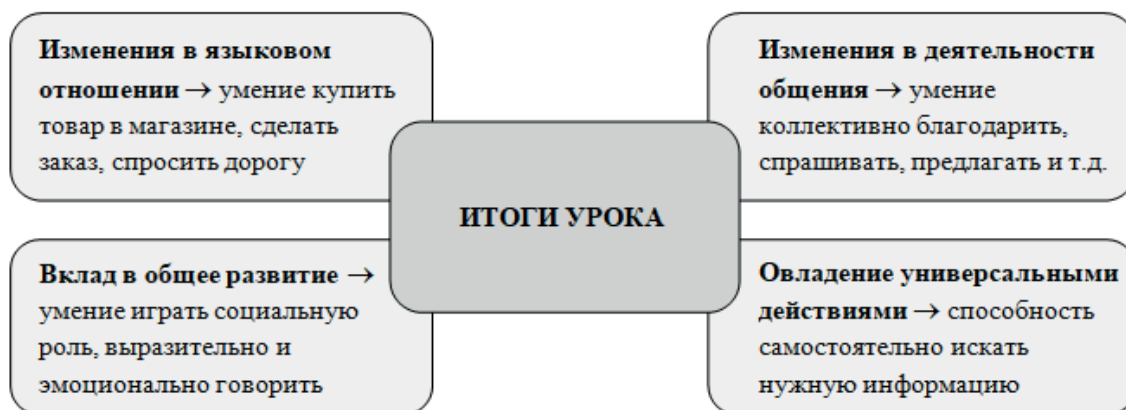


Рис. 1. Результаты урока по теме «Путешествие в Лондон»

– Постановка спектакля. Подготовка спектакля – творческая работа, которая способствует выработке навыков языкового общения детей и раскрытию их индивидуальных творческих способностей. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики. И немаловажно, что учащиеся получают удовлетворение от такого вида работы.

– «Моя копилка». Это специальная папка, в которую дети складывают продукты своего труда – результаты деятельности по овладению английским языком: сочинения, творческие и проектные работы, рисунки с подписями на английском языке. Сегодня невозможно достичь цели, решить задачи обучения школьников без создания условий для самостоятельного присвоения, приобретения и осмысления знаний. А задача современного учителя – не преподносить знания школьникам, а создать мотивацию и сформировать комплекс умений учиться самостоятельно.

– Урок-мюзикл. Урок-мюзикл способствует развитию социокультурной компетенции и ознакомлению с культурами англоязычных стран. Методические преимущества песенного творчества в обучении иностранному языку очевидны. Известно, что в Древней Греции многие тексты разучивались пением, а во многих школах Франции это практикуется сейчас. То же можно сказать и об Индии, где в настоящее время в начальной школе азбуку и арифметику выучивают пением. Урок-мюзикл содействует эстетическому и нравственному воспитанию школьников, более полно раскрывает творческие способности каждого ученика, на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается усталость, активизируется языковая деятельность. Во многих случаях он служит и разрядкой, снижающей напряжение, и восстанавливает работоспособность учащихся.

– Внеклассная работа. Она оказывает положительное влияние на развитие творческих способностей учащихся, повышение уровня знаний по предмету. Внеклассная работа выражается в проведении недели иностранного языка, фестивалей и традиционных праздников культур: «Halloween», «Three Piglets», «Literary Diligence».

– Информационные технологии. Разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой английского языка, учат понимать речь на слух, правильно писать. Компьютерные программы сочетают в себе цветную графику, видеофильмы, музыку. Используя такие программы как «Euro Talk», «Learn to Speak English». Фрагментарное использование этих программ позволяет повысить мотивацию и интерес учащихся к предмету. Используя при изучении тем: «Числительные», «Цвета радуги», «Магазины и покупки» и т.д. В этих программах предусмотрен контроль знаний по каждой теме. Дети с удовольствием работают за компьютером. Учащиеся начальной школы изучают информатику со второго класса, поэтому многие делают презентации на различные темы, составляют мини – проекты «Мой лю-

бимчик», «Мы идем в зоопарк», «Моя школа», «Дом, милый дом». В старших классах практически по каждой теме выполняются проекты с презентацией в Power Point. [2]

– Проектная технология. В начальной школе возможно использование мини-проектов, рассчитанных на один урок или его часть, а также продолжительных проектов, требующих для их выполнения нескольких уроков. Проекты могут быть как индивидуальными (например, коллаж или альбом «Разрешите представиться – это я», «Мое фамильное дерево»), так и групповыми («Мы о себе», «Наш родной город»). Со второго по четвертый класс применяются проектные задания следующего типа:

1. «Мы анкетуем друг друга». Детям предлагаются различные варианты анкетного опроса:

а) «Опроси своих друзей, а затем расскажи, кто что ест (пьет) за завтраком (обедом, ужином).

2. «Мы оформляем коллаж». Каждый ребенок работает дома самостоятельно, используя фотографии, рисунки и презентации; детям предлагаются темы и ориентировочный план:

а) «Я о самом себе» (мое имя, имена моих родителей, сестёр, братьев; адрес; мой возраст; день рождения; моя внешность; мои интересы);

б) «Мой родной город» (название; географическое положение; памятники; мои любимые места);

3. «У нас сегодня 'салатный урок'» (проводится в рамках темы «Еда») Заранее распределяется, кто и что приносит в класс (посуду, овощи, фрукты). На уроке организуется тренировка детей в использовании лексики, необходимых для общения и клише с опорой на принесенные предметы и совместно созданные презентации. Затем класс разбивается на группы, каждая получает свое задание (на английском языке) – нарезать морковь, натереть яблоко, накрыть на стол и т.д. – и идёт выполнять его к столу с соответствующей вывеской: «Морковный стол», «Яблочный стол».

Учитель-«консультант» задаёт вопросы на английском языке: «Что ты делаешь?», «Что это?», «Какого цвета?», даёт советы: «Режь аккуратно», комментирует действия детей: «Молодец, ты делаешь всё правильно» и т.д.

Интерактивные методы обучения наиболее важны на начальном этапе обучения грамматике английского языка: например, при изучении и употреблении глагола «to be». Для того чтобы материал урока вызывал у обучающихся интерес, можно пользоваться приёмом сказки, то есть подавать информацию следующим образом: «В лесу есть озеро, называют то озеро «to be», что значит «быть, находиться». И водятся в том озере разные рыбки; зовут тех рыбок «am», «is», «are»...»

Таким образом, можно сделать закономерный вывод, что инновационные формы обучения способствуют организации и активизации учебной деятельности школьников, повышают результативность обучения, создают благоприятный микроклимат на уроках английского языка.

Библиографический список

1. Савченко Л.И. Инновационные формы обучения на уроках английского языка как средство развития креативности младших школьников и повышения результативности обучения. *Первое сентября*. 2011.
2. Левицкая И. *Инновационные методы обучения английскому языку младших школьников*. Available at: <https://infourok.ru>
3. Саидова Я.М., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г. Структура и содержание межкультурной компетентности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 524 – 526.
4. Рамазанова З.М., Абдурахманова П.Д. Дидактические возможности метода case study в процессе обучения школьников английскому языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 358 – 360.
5. Рамазанова З.М., Абдурахманова П.Д. Методические подходы использования компьютерных обучающих программ и видеоматериалов при обучении школьников старших классов английскому языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 360 – 363.

References

1. Savchenko L.I. Innovatsionnye formy obucheniya na urokah anglijskogo yazyka kak sredstvo razvitiya kreativnosti mladshih shkol'nikov i povysheniya rezul'tativnosti obucheniya. *Pervoe sentyabrya*. 2011.
2. Levickaya I. *Innovatsionnye metody obucheniya anglijskomu yazyku mladshih shkol'nikov*. Available at: <https://infourok.ru>
3. Saidova Ya.M., Abdurahmanova P.D., Idrisova P.G. Struktura i sodержanie mezhkul'turnoj kompetentnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 524 – 526.
4. Ramazanova Z.M., Abdurahmanova P.D. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case study v processe obucheniya shkol'nikov anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 358 – 360.
5. Ramazanova Z.M., Abdurahmanova P.D. Metodicheskie podhody ispol'zovaniya komp'yuternyh obuchayuschih programm i videomaterialov pri obuchenii shkol'nikov starshih klassov anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 360 – 363.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

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

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROTECTION OF LARGE FAMILIES IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article reveals the features of social and pedagogical protection of large families in the Republic of Dagestan. Folk traditions of family education have the basis to serve as an effective means of education of children in modern conditions. The study reveals that it is in a large family with deep and branched roots of family ties that the most favorable situation for the preservation of national customs and folk traditions develops. It is concluded that a large family leads a more sedentary lifestyle, less likely to change their place of residence, place of work. In conversations with experts, parents of large families often express fear of changing the usual way of life, they have no inclination to risk and adventurism. This fear is justified by concern for their children.

Key words: social and pedagogical protection, large family, family, family socialization, children.

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

В статье выявлены особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Народные традиции семейного воспитания имеют основание служить эффективным средством воспитания детей в современных условиях. Исследование позволило выявить, что именно в многодетной семье, имеющей глубокие и разветвленные корни родственных связей, складывается наиболее благоприятная ситуация для сохранения национальных обычаев, народных традиций. Сделан вывод о том, что многодетная семья ведёт более оседлый образ жизни, реже меняет место жительства, место работы. В беседах со специалистами родители многодетных семей часто высказывают страх перед сменой привычного образа жизни, у них отсутствует склонность к риску и авантюризму. Этот страх обоснован беспокойством за своих детей.

Ключевые слова: социально-педагогическая защита, многодетная семья, семья, семейная социализация, дети.

Семья – часть общества, малая социальная группа, где человек получает основы жизнедеятельности. Находясь в непосредственном эмоциональном общении с членами семьи, ребёнок не только приобретает навыки речи и мышления, предметных действий и межличностных взаимоотношений, он усваивает образцы поведения взрослых, хотя бы они этого или нет. Родители представляют для ребёнка реальный мир культуры, клеточкой которого является жизнь самой семьи. Она же служит для ребёнка первой непосредственно воспринимаемой моделью общества, а взаимоотношения в семье – основным образцом межличностных отношений. Ребёнок научается в семье различать интонационные оттенки голоса, пользоваться языком мимики, жестов и тем самым разгадывать скрывающиеся от него мысли и переживания взрослых.

Социально-педагогическая адаптация детей и подростков идет тем успешнее, чем больше социальный опыт, приобретенный в общении с другими людьми. Многодетная семья дает такую возможность. Наблюдение, анализ ошибок и успехов близких людей, эмоциональная близость с ними способствуют более тонкому восприятию и отклику; разнообразные социальные роли, в которые включается ребёнок с самых первых дней жизни (внук, сын, брат, брат сестры, брат брата, старший брат, младший брат, племянник, дядя и т. п.), и другие условия способствуют устойчивости и гибкости в приспособлении к самым различным условиям жизни. Эти качества наиболее необходимы в ситуации, в которой находится сегодня российское общество. Неопределённость завтрашнего дня, кризис основных социальных институтов формируют такие требования к личности, как уникальность (конкурентоспособность), интернальность (самостоятельность, активность), коммуникативность и другие. Именно эти качества и развивает многодетная семья. Исследования [1 – 4] показывают, что в современных социально-экономических условиях многодетная семья относится к группе наиболее социально незащищенных и экономически слабых. Чтобы определить это, рассмотрим доход семей с различным количеством детей. На основании закона «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» установлены следующие виды пособий для семей: пособие по беременности и родам; единовременное пособие женщинам, ставшим на учет в ранние сроки беременности; единовременное пособие при рождении ребенка; пособие на период отпуска по уходу за ребенком до 1,5 лет; единое ежемесячное пособие на ребенка.

Однако, если в отношении первых трёх из этих видов пособий семьи находятся в одинаковом положении, то в отношении 2 последних они явно в неравном. Исследования показывают, что многодетная семья отличается от других типов не только социальной незащищенностью и возросшей экономической нагрузкой, она является социально-педагогическим феноменом. Она реагирует на социальные изменения нетипично и обостренно. Феномен многодетной семьи особенно можно выявить через анализ проблем её развития. При благоприятных и при критических условиях многодетная семья дает полярные результаты формирования и развития личности:

во-первых, многодетная семья менее всего подвержена стиранию гендерных различий, формирует традиционные и здоровые отношения типа: «мужчины и женщины», «отцы и дети», но при неблагоприятных условиях жизни в многодетной семье чаще проявляются отклонения от нравственных норм. В полной многодетной семье социальные роли усваиваются ребёнком намного раньше и шире, чем в малодетной. Это обусловлено четким распределением функций между отцом, матерью и старшими детьми («добытчик», «хранительница очага», помощники»). Отношения родителей легко усваиваются детьми как норма и формируют у них традиционные представления об отношениях между мужем и женой, старшими и младшими и т. п. При отсутствии одного из родителей или если, как показали наблюдения, в полной семье эти отношения нездоровые, то есть присутствует постоянный конфликт, нравственный порог, усваиваемый детьми, крайне низок, а недостаток тепла и любви приводит к поиску эмоциональных контактов в других социальных группах: на улице, в подвалах, на чердаках. Всё это делает еще более актуальной проблему социально-педагогического влияния на социум многодетной семьи, на микромир, спецификой которого является замкнутость, самодостаточность общения между членами семьи и слабость внешних контактов, социальных связей;

во-вторых, исследование позволило выявить, что именно в многодетной семье, имеющей глубокие и разветвленные корни родственных связей, склады-

вается наиболее благоприятная ситуация для сохранения национальных обычаев, народных традиций. Стремление самовыразиться при отсутствии достаточного материального обеспечения обуславливает, как показали исследования, активизацию разнообразных способностей для решения бытовых вопросов, обустройства жилища, развития навыков шитья, плетения, вязания, технического мастерства, основой для которых зачастую служит пример старших. Именно в многодетной семье чаще сохраняются традиции, передаваемые из поколения в поколение, обычаи и обряды.

Семейное воспитание в Дагестане в современных условиях имеет множество своеобразных особенностей, которые, с нашей точки зрения, обуславливаются самим социальным статусом семьи, как социального явления, действующего по многим параметрам.

Нынешняя семья переживает серьезные трудности и изменения. В своем большинстве семьи теперь состоят из двух поколений – родителей и детей. Бабушки и дедушки, как правило, живут отдельно. В результате супруги не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущих поколений, да и применимость этого опыта часто проблематична. Учитывая изменения в социально-политических условиях, трудно переносить опыт отношений предшествующих поколений в нынешние условия. В семье происходит довольно болезненная ломка, перестройка привычных позиций [3 – 6].

Современная дагестанская семья существенно отличается от семьи прошлых лет: стала равноправной женщина, более демократичными внутрисемейные отношения, повысился культурный уровень семьи и др. Однако в семье произошли и такие изменения, которые привели к большому нравственным потерям. Корень многих негативных явлений, имеющих место в семейной сфере, следует видеть в деформациях общественной жизни: в падении престижа ценности человеческой жизни, духовных богатств семьи и общества, в материальной и моральной неустойчивости жизни значительной части семей. Игнорируется положительная роль народных традиций и обычаев, изменилась традиционная семейная мораль, влияющая на формирование нравственного облика человека в семье [7].

Влияние семейного окружения отличается непрерывностью и продолжительностью родственных уз и семейных отношений, а также повседневным общением с людьми разного пола, возраста, с различным жизненным опытом.

В настоящее время для Дагестана характерны три типа семьи:

1. Семьи, в которых не соблюдают национальные традиции. Они рассматривают традиционные формы семейного быта и семейной обрядности, религиозные нормы, как устаревшие. В таких семьях при заключении брака, праздновании рождения детей преобладают традиции, сложившиеся в общественной среде в современных условиях.

2. Однонациональные семьи коренных народностей. Как правило, родной язык в таких семьях изучается с младенчества, в живом общении с родителями, друг с другом изучается история своего народа, его культура ценится и интерес к ней прививается с детства. В семье соблюдаются бытовые традиции, что проявляется в свадебной обрядности, семейной этике, характере питания, оформлении жилища.

3. Семьи, сохранившие все традиционные черты старого семейного быта и обрядности, соблюдают все предписания ислама. В таких семьях все мужчины, особенно старшего поколения, посещают ежедневно мечеть, члены семьи совершают молитвы, соблюдают религиозные обряды, празднества. Такие семьи встречаются в городах, но чаще характерны для жителей сел, сельских районов.

Независимо от типа семьи ребенок не только не испытывает на себе ее влияние в большей или меньшей степени, но и является объектом ее целенаправленного воздействия, с помощью таких методов, как разъяснение, приучение, нарекание, осуждение, наказание и т. д. Разъяснение и убеждение всегда применялись с целью формирования у детей положительного отношения к труду, достойного поведения в семье, в обществе. С детства применялся показ способов выполнения различных видов труда по дому – обращение с орудием труда, приготовления пищи, национальных блюд, резьба, вышивание и др. Упражняясь в совместном труде со взрослыми, прислушиваясь к их советам, юноши и девушки вырабатывали у себя определенные навыки и умения, распространенным методом воспитания в семье является приучение. Оно более типично для ран-

него возраста. Приучают к порядку, к культуре поведения в семье, в обществе, в различных жизненных ситуациях. Приучая ребенка, взрослые дают поручения, проверяют их выполнение, показывают примеры и образцы поведения и действия. Народные традиции семейного воспитания имеют основание служить эффективным средством воспитания детей в современных условиях. На собственном опыте народ убеждался, что семье приходится выполнять духовно-нравственную функцию через религию, коммуникативную, вырабатывая нормы оптимальных взаимоотношений между родителями и детьми, самими детьми, близкими родственниками, соседями, организаторскую функцию, устанавливая режим отдыха и учебных занятий детей. Все это создавало систему семейных отношений.

По мнению психологов, многодетная семья – это наиболее оптимальная социальная группа, в которой не происходит нивелирования личности, как в боль-

шом коллективе, и которая способствует индивидуальному развитию, получению социального опыта, взаимному духовному и интеллектуальному обогащению, психологическому комфорту. При нарушении в ней родственных связей и негативном стиле воспитания дети отстают в психическом и социальном развитии от детей в малодетных семьях, чаще становятся школьными, а впоследствии и социальными дезадаптами.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в силу своей специфики, многодетная семья ведет более оседлый образ жизни, реже меняет место жительства, место работы. В беседах со специалистами родители многодетных семей часто высказывают страх перед сменой привычного образа жизни, у них отсутствует склонность к риску и авантюризму. Этот страх обоснован беспокойством за своих детей. Существует непосредственная зависимость семьи и общества: чем больше общество вкладывает в семью, тем больше оно получает и наоборот.

Библиографический список

1. Асылдерова М.М. Воспитательные возможности семейных традиций и обычаев в национально-смешанной семье (на примере дагестанской семье). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2018; Т. 12; № 1: 39 – 44.
2. Асылдерова М.М., Явбатырова Б.Г. *Семейные традиции как фактор социализации детей*: монография. 2018.
3. Асылдерова М.М., Явбатырова Б.Г. *Деятельность социального педагога в учреждениях интернатного типа*: учебное пособие. 2018.
4. Азаров Ю.П. *Семейная педагогика*. Москва, 2016.
5. Гаджиева С.Ш. *Семья и семейный быт народов Дагестана*. Москва, 2014.
6. *Основы социальной работы*: учебное пособие для нач. проф. образ. Москва, 2017.
7. Дибиров М.А. *Народная педагогика Дагестана*. Махачкала, 2012.

References

1. Asil'derova M.M. Vospitatel'nye vozmozhnosti semejnyh tradicij i obycaev v nacional'no-smeshannoj sem'e (na primere dagestanskoy sem'e). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2018; T. 12; № 1: 39 – 44.
2. Asil'derova M.M., Yavbatyrova B.G. *Semejnye tradicii kak faktor socializacii detej*: monografiya. 2018.
3. Asil'derova M.M., Yavbatyrova B.G. *Deyatel'nost' social'nogo pedagoga v uchrezhdeniyah internatnogo tipa*: uchebnoe posobie. 2018.
4. Azarov Yu.P. *Semejnaya pedagogika*. Moskva, 2016.
5. Gadzhieva S.Sh. *Sem'ya i semejnyj byt narodov Dagestana*. Moskva, 2014.
6. *Osnovy social'noj raboty*: uchebnoe posobie dlya nach. prof. obraz. Moskva, 2017.
7. Dibirov M.A. *Narodnaya pedagogika Dagestana*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378

Vendina A.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: roven-ka@yandex.ru
Kirichek K.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: KirichekKA@mail.ru

MATHEMATICAL EXPERIMENT IN THE PROGRAM OF GEOGEBRA AS ONE OF THE FORMS OF IMPLEMENTATION OF THE INTERACTIVE TEACHING METHOD (ON THE EXAMPLE OF PREPARING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL). The article reveals the need to include research activities in the study of curriculum disciplines in the preparation of bachelors of pedagogical education. In this connection, the authors of the article see the importance in the process of mastering mathematics to offer students the implementation of a mathematical experiment (as a type of research), including using computer tools. The work describes the positive aspects of a dynamic GeoGebra research application with graphical content. Analyzing the pedagogical literature and regulatory documents, they conclude that a mathematical experiment can be attributed to one of the forms of realization of an interactive teaching method. They reveal the organization and conduct of a mathematical experiment in 5 stages using the GeoGebra program using the example of solving a problem with a parameter. Stage 1: the collection and analysis of information required for experimental research. Stage 2: the formulation of a hypothesis. Stage 3: creating a computer visualization of the model in the program GeoGebra. Stage 4: hypothesis testing: the study of the constructed geometric configuration with the involvement of mathematical tools. Stage 5: preparation and discussion (protection) of the report on the work performed.

Key words: mathematics, pedagogical education, interactive learning, competences, experiment, GeoGebra.

A.A. Вендина, канд. физ.-мат. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: roven-ka@yandex.ru
К.А. Киричек, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: KirichekKA@mail.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРОГРАММЕ GEOGEBRA КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)

В статье раскрыта необходимость включения в подготовку бакалавров педагогического образования исследовательской деятельности в рамках изучения дисциплин учебного плана. В связи с этим авторы статьи видят важность в процессе освоения математики предлагать студентам реализацию математического эксперимента (как разновидности исследования), в том числе и с использованием компьютерных средств. Описывают положительные стороны динамического приложения GeoGebra для проведения исследований с графическим содержанием. Анализируя педагогическую литературу и нормативные документы, делают вывод о том, что математический эксперимент можно отнести к одной из форм реализации интерактивного метода обучения. Раскрывают организацию и проведение математического эксперимента в 5 этапов с помощью программы GeoGebra на примере решения задачи с параметром. 1 этап: сбор и анализ сведений, необходимых для экспериментального исследования. 2 этап: формулирование гипотезы. 3 этап: создание компьютерной визуализации модели в программе GeoGebra. 4 этап: проверка гипотезы: исследование построенной геометрической конфигурации с привлечением математического инструментария. 5 этап: составление и обсуждение (защита) отчета о проведенной работе.

Ключевые слова: математика, педагогическое образование, интерактивное обучение, компетенции, эксперимент, GeoGebra.

Одной из задач учителя математики, согласно требованиям ФГОС ВО [1] и стандарта педагога [2], является проведение исследовательской работы с обучающимися. Она включает в себя: выдвижение гипотезы, самостоятельное планирование и осуществление исследовательской деятельности с привлечением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), проверку

гипотезы: её подтверждение или опровержение. Будущему учителю необходимо быть готовым к выполнению требований стандартов в своей профессиональной деятельности, а, следовательно, обучение в вузе должно включать в себя элементы исследовательской деятельности и подготовку к ее реализации. Формированию у бакалавров педагогического образования компетенции

исследовательской деятельности посвящены работы Ф.О. Джанибековой [3], Н.В. Дидковской [4] и др.

Одной из разновидностей исследования является математический эксперимент. Провести эксперимент возможно посредством ИКТ, то есть изучить математические модели (описание каких-либо процессов уравнениями, неравенствами, их системами, или графическими, геометрическими объектами) с помощью компьютерных программ, например, таких как: «1С: Математический конструктор», «GeoGebra» и др. Суть математического экспериментирования заключается в варьировании ключевых параметров модели и анализе полученных результатов. Особенности использования математического экспериментирования при подготовке бакалавров отражены в трудах А.В. Букушевой [5], Г.Д. Гефан [6] и др.

Применению программы GeoGebra посвящено большое количество работ как в процессе математической подготовки школьников (например, С.В. Ларин [7], Р.П. Овчинникова, М.В. Шабанова, А.В. Ястребов [8] и др.), так и студентов (например, Н.В. Андрафанова [9], Э.В. Чеботарева [10] и др.). Интерес к программе GeoGebra не случаен, ведь она русифицирована, бесплатно распространяема и позволяет создавать динамические чертежи, то есть выполнять построения геометрических объектов так, что при изменении одного из элементов чертежа остальные также изменяются, сохраняя заданные свойства объекта. Работая с динамическими моделями, студент выдвигает гипотезы; проверяет истинность или ложность утверждений; делает выводы, адекватные собранным данным; логически обосновывает корректность построения динамического чертежа, используемого для компьютерной проверки утверждения, корректирует алгоритм математического решения задания.

Проведение математического эксперимента способствует как формированию коммуникативных навыков бакалавров педагогического образования, т. е. УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [1, с. 7], так и развитию системного и критического мышления, а именно компетенции УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [1, с. 7]. Всё это позволяет нам отнести математический эксперимент к одной из форм реализации интерактивного метода обучения.

На примере подготовки учителей математики рассмотрим организацию и проведение математического эксперимента с использованием интерактивного приложения GeoGebra на лабораторно-практических занятиях по дисциплине «Элементарная математика» в процессе обучения теме «Задачи с параметрами». Первоначальное знакомство студентов с приложением GeoGebra осуществляется в рамках изучения дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ» до ее применения на занятиях по математике. За основу заданий для экспериментирования мы берем задачи с параметром из учебно-методических материалов для подготовки к профильному экзамену по математике [11, с. 15–31], некоторые из которых представлены ниже.

Задача 1 (вариант 1, № 18). Найдите все значения a , при каждом из которых система уравнений

$$\begin{cases} (ay + ax + 3)(y + x - a) = 0, \\ |xy| = a. \end{cases}$$

имеет от одного до пяти решений.

Задача 2 (вариант 2, № 18). Найдите все значения a , при каждом из которых система уравнений

$$\begin{cases} (ay + ax - 2)(y + x + 3a) = 0, \\ |xy| = a. \end{cases}$$

имеет ровно шесть решений.

Экспериментальное исследование решения представленного вида задач может быть реализовано в пять этапов. На каждом этапе обучаемые работают над задачей, следуя указаниям преподавателя (или инструкции, разработанной им), объединившись по желанию в группы по 3–5 человек. Роль преподавателя сводится к организации, регулированию процесса решения, при необходимости к помощи, и оцениванию работы студентов.

Далее раскроем содержание каждого из этапов на примере решения задачи 1.

1 этап: сбор и анализ сведений из школьного курса алгебры и геометрии, необходимых для экспериментального исследования. Для решения представленной задачи следует актуализировать и систематизировать знания по следующим вопросам:

- 1) линейная функция, способы построения ее графика (уделить особое внимание уравнению прямой в отрезках и проходящей через две заданные точки);
- 2) функция обратная пропорциональности, построение ее графика и свойства;
- 3) модуль, его значение, раскрытие;

4) геометрическое решение системы уравнений;

5) количество решений квадратного уравнения в зависимости от знака дискриминанта.

2 этап: формулирование гипотезы.

На этом этапе каждая группа студентов, опираясь на теоретические сведения, формулирует гипотезу о значении параметра a , при каждом из которых система имеет от одного до пяти решений, следующего содержания: «При $a = 0$ система имеет одно решение; нет таких значений параметра a при которых бы система имела два и три решения; при $a_1 < a < a_2$ система имеет четыре решения; при a_1 и a_2 – пять решений». Сталкиваются с тем, что определить значение параметра без решения системы невозможно.

3 этап: создание компьютерной визуализации модели в программе GeoGebra.

Для уточнения и проверки гипотезы можно воспользоваться возможностями специальных компьютерных программ, например GeoGebra. Алгоритм реализации третьего этапа для выполнения задания 1 (т. е. построение графиков функций представленных в системе уравнений при различных значениях параметра a) будет выглядеть следующим образом:

1) Второе уравнение системы содержит знак модуля, значит, a (по определению модуля) отрицательным быть не может. Этот факт можно установить экспериментальным путем с помощью построений в GeoGebra.

2) Рассмотрим случай: $a = 0$, тогда система принимает вид:

$$\begin{cases} 3(y + x) = 0, \\ xy = 0, \end{cases} \quad \text{откуда} \quad \begin{cases} y = -x, \\ xy = 0. \end{cases}$$

Построим графики полученных после преобразований функций $y = -x$ и $xy = 0$ в программе GeoGebra (рис. 1). Для этого запишем в поле «Ввод» с помощью клавиатуры уравнения системы. Введенные формулы отображаются на панели объектов, а графики функций – в поле «Полотно».

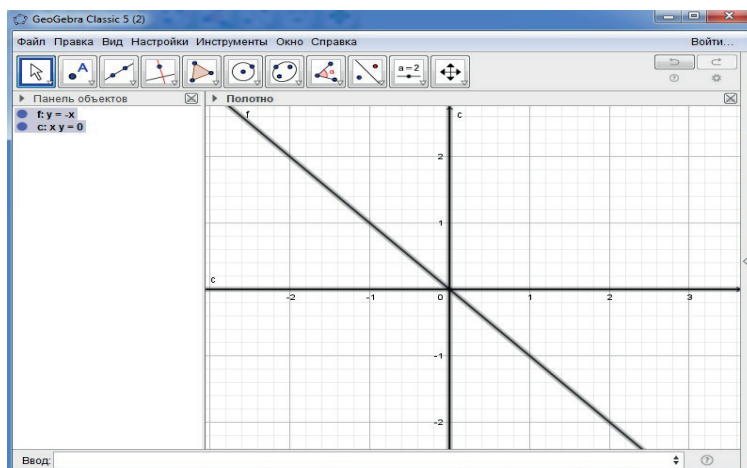


Рис. 1. f и c - графики функций $y = -x$ и $xy = 0$ соответственно (графическое решение системы уравнений при $a = 0$)

Графиками функций $y = -x$ и $xy = 0$ являются прямые, пересекающиеся в единственной точке $(0; 0)$. Поэтому система в случае $a = 0$ имеет единственное решение $(0; 0)$.

3) Рассмотрим случай: $a > 0$. На панели инструментов выберем элемент «Ползунок» (рис. 2), позволяющий задавать изменения значений параметра в программе GeoGebra. Отметим, что верхняя граница параметра a может быть любой, нижняя граница остается неизменной, так как мы рассматриваем случай

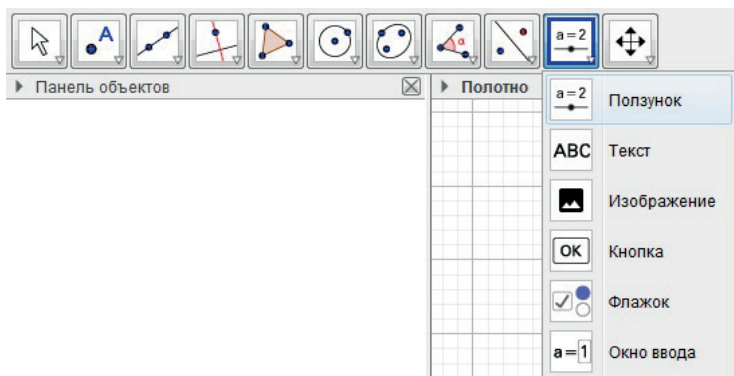
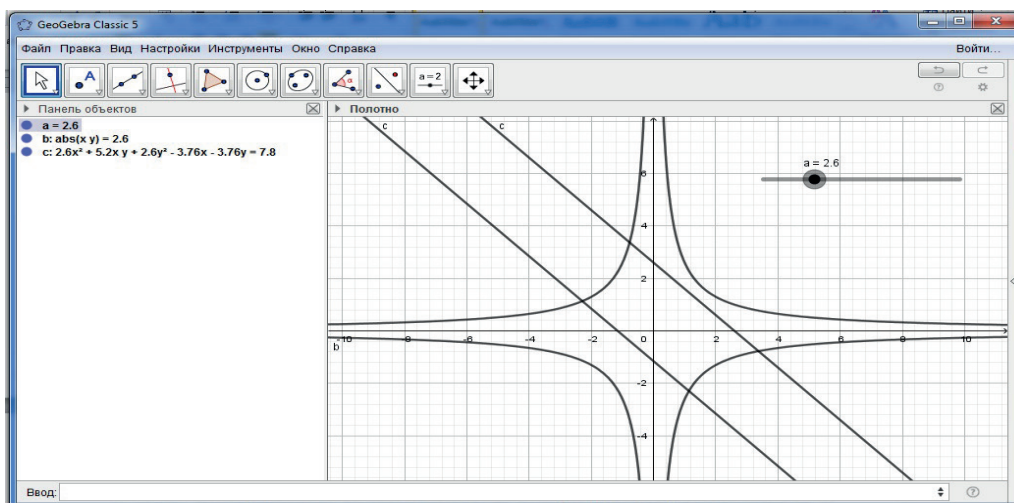


Рис. 2. Элемент «Ползунок» на панели инструментов GeoGebra

Рис. 3. Одно из решений системы уравнений при $a > 0$

$a > 0$. Для определенности выберем верхнюю границу $a = 10$ (впоследствии при необходимости более точного анализа графического решения системы можно изменить это значение).

Вводим в поле «Ввод» уравнения системы, в результате получим четыре ветви гиперболы и пару параллельных прямых (рис. 3). Отметим, что в системе GeoGebra «модуль» можно вводить как $\text{abs}(x)$, так и $|x|$.

Меняя верхнюю границу параметра a произвольным образом, мы видим, что система уравнений при $a > 0$ может иметь разное число решений, а именно четыре, пять или шесть (рис. 4). С помощью элемента «Пересечение», находящегося в контекстном меню, определяем точку пересечения прямых и парабол.

4 этап: проверка гипотезы: исследование построенной геометрической конфигурации с привлечением математического инструментария.

При $a > 0$ уравнение $|x| = a$ задает на плоскости две пары гипербол: $y = \frac{a}{x}$ и $y = -\frac{a}{x}$, а уравнение $(ay + ax + 3)(y + x - a) = 0$ – параллельные прямые:

$$ay + ax = -3, \quad (1)$$

$$y + x = a. \quad (2)$$

С помощью правой кнопки мыши анимируем «Ползунок», в результате увидим, что прямая (1), расположенная на графике слева, не пересекает первую четверть ни при каком положительном значении a , а прямая (2), расположенная на графике справа, не пересекает третью четверть. В тоже время каждая прямая (1) и (2) пересекает гиперболу $y = -\frac{a}{x}$ в двух точках: во второй и третьей чет-

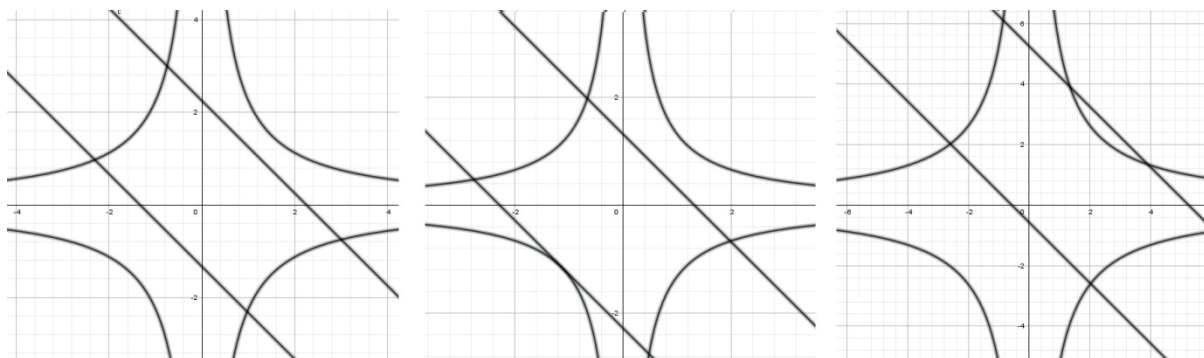
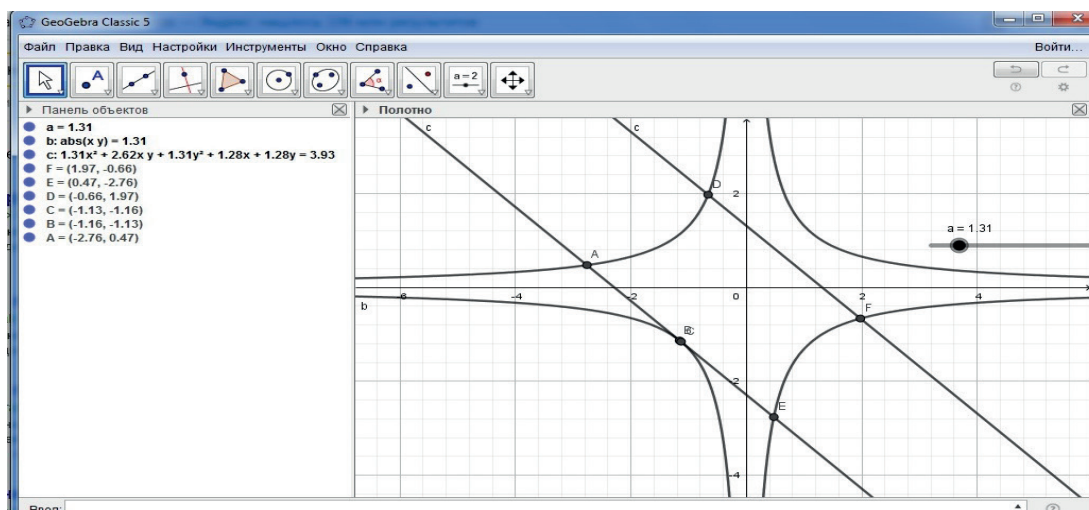
Рис. 4. Графическое решение системы уравнений при $a > 0$ 

Рис. 5. Первый случай пяти решений системы

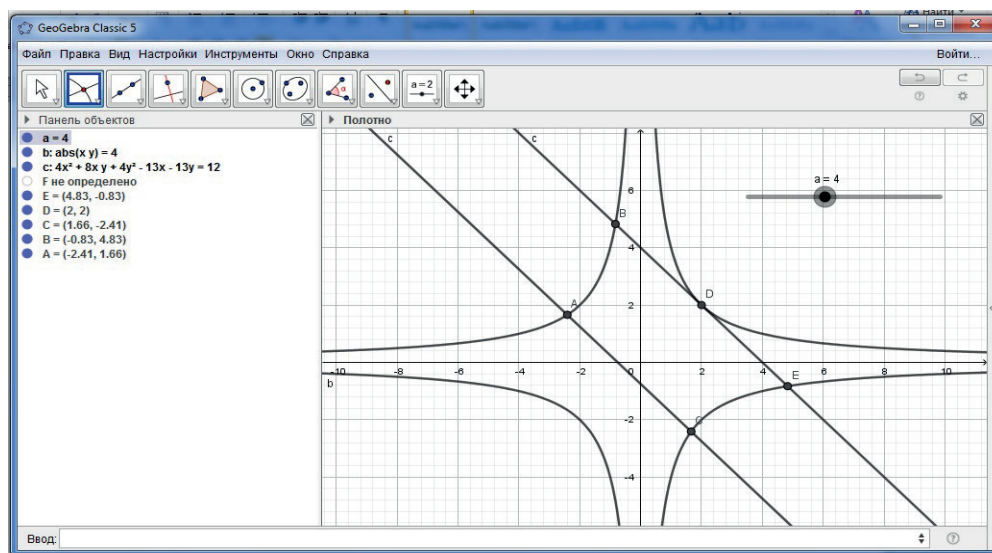


Рис. 6. Второй случай пяти решений системы

вертях, то есть, рассматриваемая система уравнений всегда имеет, как минимум, четыре решения при положительном значении a .

Как было отмечено ранее, система уравнений может иметь более четырех решений. Первый случай пяти общих точек графиков функций изображен на рисунке 5 при $a \approx 1,31032$. Если $a < 1,31032$, то система будет иметь шесть решений.

Второй случай пяти общих точек графиков функций системы изображен на рисунке 6 при $a = 4$. При $a > 4$ система будет иметь шесть решений.

Точное определение нижней и верхней границ параметра a возможно при выполнении алгебраических преобразований. Не останавливаясь на них подробно, отметим, что: $a_1 = \sqrt[3]{2,25}$ и $a_2 = 4$.

Таким образом, уточнена и проверена гипотеза, отражающая решение приведенной задачи 1: при $a = 0$ система имеет одно решение; нет значений параметра a при которых бы система имела два или три решения; при $\sqrt[3]{2,25} < a < 4$ система имеет четыре решения; при $a = \sqrt[3]{2,25}$ и $a = 4$ – пять решений.

Библиографический список

1. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) № 125 от 16.03.2018. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Available at: <http://base.garant.ru/70535556/>
3. Джанибекова Ф.О. Проектная деятельность как одно из условий формирования исследовательских компетенций бакалавров. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 57-12: 94 – 102.
4. Дидковская Н.В. Формирование компетенций исследовательской математической деятельности бакалавров по направлению «Педагогическое образование» («математика и информатика») при изучении математических дисциплин. *Образование и наука в современных реалиях сборник материалов Международной научно-практической конференции*: в 2 томах, 2017: 148 – 152.
5. Букушева А.В. Компьютерный эксперимент в продуктивном обучении будущих бакалавров. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017; Т. 6, № 4 (21): 34 – 38.
6. Gefan G.D. Математический эксперимент как средство повышения познавательного интереса. *Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения материалы Второй всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 2017: 118 – 121.
7. Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. Ростов-н/Д: Легион, 2015.
8. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение: коллективная монография / М.В. Шабанова, Р.П. Овчинникова, А.В. Ястребов и др. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2016.
9. Андрафанова Н.В. Об использовании систем динамической геометрии при подготовке бакалавров экономики. *Инновационные технологии в науке и образовании*. 2016; 4 (8): 71 – 75.
10. Чеботарева Э.В. Компьютерный эксперимент с GeoGebra. Казань: Казанский университет, 2015.
11. ЕГЭ 2019. Математика. Профильный уровень. 50 вариантов. Типовые тестовые задания от разработчиков ЕГЭ. Под редакцией И.В. Ященко. Москва: Издательство «Экзамен», 2019.

References

1. Prikaz ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilami podgotovki) № 125 ot 16.03.2018. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
2. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')». Available at: <http://base.garant.ru/70535556/>
3. Dzhanibekova F.O. Proektnaya deyatel'nost' kak odno iz uslovij formirovaniya issledovatel'skih kompetencij bakalavrov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 57-12: 94 – 102.
4. Didkovskaya N.V. Formirovanie kompetencij issledovatel'skoj matematicheskoy deyatel'nosti bakalavrov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» («matematika i informatika») pri izuchenii matematicheskikh disciplin. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh realiyah sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*: v 2 tomah, 2017: 148 – 152.
5. Bukusheva A.V. Komp'yuternyy `eksperiment v produktivnom obuchenii buduschih bakalavrov. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2017; Т. 6, № 4 (21): 34 – 38.
6. Gefan G.D. Matematicheskij `eksperiment kak sredstvo povysheniya poznatel'nogo interesa. *Sovremennyye problemy professional'nogo obrazovaniya: opyt i puti resheniya materialy Vtoroy vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 2017: 118 – 121.
7. Larin S.V. Komp'yuternaya animaciya v sfere GeoGebra na urokakh matematiki. Rostov-n/D: Legion, 2015.

8. 'Eksperimental'naya matematika v shkole. Issledovatel'skoe obuchenie: kollektivnaya monografiya / M.V. Shabanova, R.P. Ovchinnikova, A.V. Yastrebov i dr. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016.
9. Andrafanova N.V. Ob ispol'zovanii sistem dinamicheskoy geometrii pri podgotovke bakalavrov 'ekonomiki. *Innovacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii*. 2016; 4 (8): 71 – 75.
10. Chebotareva E.V. *Komp'yuternyy 'eksperiment s GeoGebra*. Kazan': Kazanskij universitet, 2015.
11. EG'E 2019. *Matematika. Profil'nyj uroven'. 50 variantov. Tipovye testovye zadaniya ot razrabotchikov EG'E*. Pod redakciej I.V. Yaschenko. Moskva: Izdatel'stvo «Ekzamen», 2019.

Статья поступила в редакцию 04.02.19

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

Kurbanov M.A., Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of Jurisprudence and Human Rights, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

TECHNIQUE OF THE USE OF NORMATIVE – LEGAL DOCUMENTS IN IMPROVING THE LEGAL CULTURE OF PUPILS. In this article, based on the analysis of methodological literature devoted to the problem of increasing the law of consciousness and legal culture of the younger generation, and practical experience of working with young people, in the educational space of secondary school and pedagogical university, the possibility of using legal documents in training sessions on legal and social science disciplines that contribute to the development of students' legal competence. The article also describes the guidelines for the use of legal documents in the educational process. The method of working with legal acts involves the purposeful work of the teacher with students to develop the skills of obtaining knowledge from legal acts. With these skills, students will be able to independently extract the necessary legal knowledge from the regulation and operate them in everyday life. Skills of work with normative legal acts – a group of skills aimed at mastering the specifics of the legal training material the article also describes the guidelines for the use of legal documents in the educational process.

Key words: legal culture, legal consciousness, legal education, lawful behavior, regulatory documents.

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

М.А. Курбанов, канд. экон. наук, ст. преп. каф. правоведения и прав человека, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В данной статье, на основе анализа методической литературы, посвященной проблеме повышения правосознания и правовой культуры подрастающего поколения, и практического опыта работы с учащейся молодежью, в условиях образовательного пространства общеобразовательной школы и педагогического вуза, рассмотрены возможности применения нормативно правовых документов на учебных занятиях по правовым и обществоведческим дисциплинам, которые способствуют развитию правовой компетентности обучающихся. Методика работы с нормативными актами предполагает целенаправленную работу преподавателя со студентами по развитию умений получения знаний из юридических актов. Обладая этими умениями, студенты смогут самостоятельно извлекать необходимые правовые знания из нормативного акта и оперировать ими в повседневной жизни. Умения работы с нормативно-правовыми актами – это группа умений, направленных на усвоение специфики юридического учебного материала. В статье также описаны методические рекомендации по использованию нормативно-правовых документов в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: правовая культура, правовое сознание, правовое воспитание, правомерное поведение, нормативно-правовые документы.

В современном российском обществе сложилась ситуация, когда вопросы, связанные с правовой культурой и правовым сознанием требуют особого внимания, так как их разрешение напрямую связано с проблемами правового воспитания.

Правовую культуру мы рассматриваем как сложное психологическое, личностное образование, представляющее совокупность устойчивых характеристик правосознания и деятельности (поведения) на основе правовых норм. Суть правовой культуры проявляется в образе жизни, основанной на праве, правопорядке, современной системе правовых ценностей. К современным правовым ценностям относят, прежде всего, прогрессивность законов, правовую стабильность общества, законность, самоценность права. Под правовым сознанием понимается совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву, правовым явлениям в общественной жизни [1].

Развитие правосознания невозможно без сформированных у учащихся умений работать с нормативно-правовыми актами. Поэтому важно объяснить студентам практическую значимость умения работать с нормативно-правовыми актами и научить их этому, что даст возможность грамотного решения проблем формирования правосознания. Это даст возможность полноправно, осознанно и ответственно участвовать в гражданских правоотношениях, в которые включен каждый член общества. Осознанию этого студентом способствует непосредственное знакомство с юридическими источниками, поэтому формирование умений работы с НПА особенно актуально в период учебы в вузе [1, с. 113].

Работа с нормативно-правовыми актами на учебных занятиях по праву способствует повышению языковой культуры и развитию речи обучаемых. Анализируя юридический текст, студенты обогащают свой словарный запас, знакомятся с особенностями изложения юридического материала и построения логических и синтаксических конструкций. С одной стороны, происходит усвоение новых значений известных понятий. Например, «сделка», «договор мены», «потребитель», «предпринимательская деятельность» и др. характеризуются студентами на бытовом уровне, что неприменимо к юридическому значению данных понятий. В процессе изучения правового курса они осознают, что эти и другие понятия в праве имеют строгий и точный юридический смысл. С другой стороны, происхо-

дит усвоение и ранее неизвестных понятий, например, «приобретательная давность», «налогово-процессуальное право» и т. д. Необходимо также учитывать, что формирование умений работы с нормативно-правовыми актами предусматривается нормативными требованиями, обязательного минимума содержания правового образования студентов.

Нормативно-правовые акты могут использоваться на занятиях по праву со следующими задачами: осознание студентами значимости правовых документов в жизни общества; уяснение смысла юридических норм, содержащихся в текстах нормативных актов; использование полученных из источника права знаний в практической учебной деятельности (решение юридических задач, разбор ситуаций, имеющих правовой смысл, выполнение иных практических заданий); применение смысла правовых норм в реальной жизни [2].

Обобщая можно сказать, что главной целью использования нормативно-правовых актов на занятиях по праву является научить студентов извлекать необходимые правовые знания из нормативного акта, и использовать их для решения повседневных проблем в правовой сфере.

Методика работы с нормативно-правовыми актами предполагает целенаправленную работу преподавателя со студентами по развитию умений получения знаний из юридических актов. Обладая этими умениями, студенты смогут самостоятельно извлекать необходимые правовые знания из нормативного акта и оперировать ими в повседневной жизни. Умения работы с нормативно-правовыми актами – это группа умений, направленных на усвоение специфики юридического учебного материала [2].

В качестве умений работы с нормативно-правовыми актами можно выделить следующие: умение давать общую характеристику нормативно-правового акта (реквизиты, структура, регулируемые отношения, субъекты, понятия, введенные в качестве нормативных и др.); умение определять место нормативно-правового акта – в системе права (систематизация); умение читать нормативно-правовой акт и извлекать из него требуемые правовые знания; умение анализировать содержание текста нормативного акта, которое включает в себя: умение объяснять смысл юридической нормы, давать ее комментарий; умение выявлять существенные признаки юридических понятий, содержащихся в тексте

нормативного акта; умение извлекать и обобщать знания из нескольких нормативных актов; умение использовать выдержки из текста акта при ответе для иллюстрации теоретических положений; умение использовать своей позицией; умение определять вид юридической нормы; умение использовать текст нормативного акта для аргументации своей позиции; умение определять вид юридической нормы; умение использовать нормативно-правовые акты при решении юридических ситуаций (задач) [3, с. 115].

Библиографический список

1. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва, 2003: 113 – 115.
2. Идерева И.В. Значимость правового образования в процессе формирования правовой культуры школьников. *Право и образование*. 2008; 8: 58 – 59.
3. Ильин И.А. *О сущности правосознания*. Москва, 2003.

References

1. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*. Moskva, 2003: 113 – 115.
2. Iderova I.V. *Znachimost' pravovogo obrazovaniya v processe formirovaniya pravovoy kul'tury shkol'nikov*. *Pravo i obrazovanie*. 2008; 8: 58 – 59.
3. Il'in I.A. *O suschnosti pravosoznaniya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378

Guzueva E.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru

Magomedalieva M.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muminatroma@list.ru

THE POSSIBILITIES OF INTERNET RESOURCES IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS. The article reveals the possibilities of Internet resources in the formation of professional competences of future specialists. It is concluded that the Internet creates conditions for obtaining any necessary information in the educational process, both for the teacher and for the students. It allows you to delve into the content of the material, as well as contributes to the formation of practical skills of students in the development of the material. The use of educational information on the servers of the Internet creates the basis for the organization of independent activities of the teacher to analyze and summarize the material with the widespread use of individual and group forms of the educational process. Teachers use Internet resources more effectively manage cognitive activity of students quickly and easily track training results, take reasonable and appropriate measures to raise the level and the quality of students' knowledge.

Key words: Internet, Internet resources, professional competence, future specialist.

Э.Р. Гузеева, канд. пед. наук, доц. каф. бизнес-информатика, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru

М.Р. Магомедалиева, к. канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: muminatroma@list.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ – РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье выявлены возможности интернет – ресурсов в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов. Сделан вывод о том, что интернет создаёт условия для получения любой необходимой в образовательном процессе информации, как для педагога, так и для обучаемых. Он позволяет углубляться в содержание материала, а также способствует формированию практических умений и навыков учащихся, в освоении материала. Использование образовательной информации на серверах сети Интернет создаёт основу для организации педагогом самостоятельной деятельности по анализу и обобщению материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм учебного процесса.

Ключевые слова: интернет, интернет – ресурсы, профессиональные компетенции, будущий специалист.

Процессы глобализации обострили проблемы всемирного информационного пространства и средства электронной коммуникации, включая процессы образования и приобретаемые специалистами компетенции. Стремительное научно-техническое развитие, увеличение концентрации насыщенности событий в мире за небольшой промежуток времени, не говоря уже о количестве оцифрованного библиотечного знания, накопленного за всю историю человечества, привело к тому, что приобретаемая информация уже не может гарантировать её полное осмысление и достоверность. Ввиду всеобщей доступности информации, учитель перестал быть единственным ее источником, однако он остаётся главным ориентиром для своих учеников в чрезмерно переполненной автоматизированной системе.

Генеральная задача, стоящая перед высшей школой, научить студента учиться, обеспечить развитие потенциала и профессиональных компетенций будущих специалистов для самостоятельной, креативной, творческой деятельности. В качестве основной цели модернизации профессионального образования стоит целеполагание научить специалиста самостоятельно работать и пользоваться с инновационно-развивающимся, информационно-цифровым пространством профессиональной деятельности.

Интернет предоставляет много возможностей для повышения качества преподавания и создания стимулов к обучению. Несомненно, дидактический потенциал Интернет – ресурсов велик. Их интеграция в учебный процесс на сегодняшний день не вызывает никакого сомнения и обсуждаются вопросы каким образом это лучше сделать. Использование возможностей сети Интернет в подготовке будущих специалистов существенно расширило бы спектр реальных

коммуникативных ситуаций, повысило бы мотивацию к учению, позволило бы применять полученные знания, умения и навыки для решения реальных коммуникативных задач.

Организация учебной деятельности обучаемых с использованием ресурсов Интернет позволяет развивать определенные умения, на которых базируются профессиональные компетенции, в их числе: отбора нужной информации из различных источников; анализа полученной информации; сравнения фактов, явлений; систематизации и обобщения полученных данных в соответствии с определенной познавательной задачей; формулирования выводов, доказательств; выявления проблемы в различных областях знания; выдвижения гипотез при решении проблем; мысленно экспериментировать.

Использование Интернет – ресурсов в образовательном учреждении может быть организовано по следующим направлениям: поиск и применение информации, размещенной на образовательных порталах и научных сайтах сети Интернет с целью подготовки учебно-методических материалов, самообразования; организация сайта образовательного учреждения и его размещение в сети Интернет; размещение сайта с содержанием дисциплин в сети Интернет; создание личных Web-сайтов преподавателей и студентов.

В процессе формирования профессиональных компетенций могут быть задействованы самые разнообразные информационные Интернет – ресурсы. В настоящий момент сеть Интернет содержит довольно много каталогов и порталов, сосредоточивающих ресурсы, использовать которые было бы целесообразно в системе профессионального образования для учебного заведения.

Можно выделить ресурсы: справочного и энциклопедического характера, средства измерения, контроля и оценки результатов учебной деятельности.

Интернет значительно превышает объемы любых печатных изданий, даёт возможность широкого выбора информации, размещенной на серверах, в базах данных ведущих библиотек, научных центров, музеев; на сайтах ведущих компаний; различных аналитических обзорах, журналах и др. Это даёт возможность не только углубиться в содержание материала, но и способствует формированию практических умений и навыков студентов, на которых базируются профессиональные компетенции.

Интернет – ресурсы дают доступ студентам к информационным ресурсам сети, обеспечивая основным и дополнительным информационным материалом, который необходим в учебном процессе, самостоятельном обучении и организации досуга.

Использование педагогами Интернет – ресурсов даёт возможность более результативно управлять познавательной деятельностью студентов, быстро и легко отслеживать результаты обучения, принимать обоснованные и целесообразные меры по повышению уровня и качества знаний студентов, целенаправленно улучшать педагогическое мастерство, иметь оперативный адресный доступ к требуемой информации учебного, методического и организационного характера.

Преподаватели, занимающиеся разработкой собственных информационных ресурсов, приобретают дополнительную возможность использования фрагментов образовательных ресурсов, опубликованных в сети, делая необходимые ссылки и соблюдая авторское право.

Образовательные Интернет-ресурсы могут использоваться в учебном процессе следующим образом: для подготовки к занятиям; для скачивания из сети компьютерных обучающих или моделирующих программ для после-

дующего их использования на занятиях; для проведения занятий с использованием ресурсов сети в режиме реального времени; для организации обучения и контроля с помощью дистанционных уроков и тестов; для организации самостоятельной работы или выполнения домашних заданий; для проектной деятельности, во внеклассной работе; для организации участия студентов в дистанционных конкурсах, олимпиадах и викторинах; для самообразования педагога, повышения профессионального уровня, участвуя в телеконференциях, виртуальных педсоветах, общаясь с коллегами в сети, изучая сайты методических объединений.

Формы работы с Интернет-ресурсами могут быть различны: при изучении новой темы; самостоятельная работа с Интернет-ресурсами при подготовке докладов, сообщений (использование поисковых систем); участие в городских, региональных, международных проектах; переписка по электронной почте; создание собственного сайта; общение с коллегами по обмену опытом.

Педагоги, использующие Интернет-ресурсы, должны понимать, что формирование профессиональных компетенций должно быть предварительно соотносено с основными компонентами реализуемой методической системы обучения. Применяемые ресурсы должны вписываться в эту систему, соответствовать ее компонентам и не противоречить ей.

Таким образом, Интернет создает условия для получения любой необходимой в образовательном процессе информации, как для педагога, так и для обучаемых. Он позволяет углубляться в содержание материала, а также способствует формированию практических умений и навыков учащихся, в освоении материала. Использование образовательной информации на серверах сети Интернет создает основу для организации педагогом самостоятельной деятельности по анализу и обобщению материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм учебного процесса.

Библиографический список

1. Алиева Р.Р., Пейзузова У.А. Интернет-ресурсы в профессиональной деятельности педагога. *Интерактивные технологии в профессиональном образовании: материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций*. Под редакцией М.Х. Хайбулаева. Махачкала, 2016: 34 – 39.
2. Алиханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. *Современные педагогические технологии профессионального образования*. Москва-Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 361 – 366.

References

1. Alieva R.R., Peizuzova U.A. Internet-resursy v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Interaktivnye tehnologii v professional'nom obrazovanii: materialy mezhvuzovskoy studencheskoy i regional'noj nauchno-prakticheskikh konferencij*. Pod redakciej M.H. Hajbulaeva. Mahachkala, 2016: 34 – 39.
2. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Primenenie komp'yuternykh igr v obrazovanii. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moskva-Berlin: ООО "Direktmedia Publishing", 2018: 361 – 366.

Статья поступила в редакцию 04.02.19

УДК 378

Zangieva M.Zh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: marizangieva@yandex.ru

THE EDUCATIONAL ACTIVITIES AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS DURING PRACTICE. The article deals with the concept of "pedagogical activity". On the example of the experience of teaching practice of students of 2-4 courses of the North Ossetian State Pedagogical Institute, its structure is described. During the passage of all stages of pedagogical practice there is an "immersion" of the student in professional and pedagogical activity by acquaintance of the trainee with the normative documents in the field of education; development of educational and methodical documentation (lesson plans, methodical development) and self-conducting classes as a teacher. The article concludes that the developed tasks performed by students in the course of practice allow to prepare students for the upcoming practice, make informed conclusions on the results, that is, contribute to the formation of professional competence and readiness for teaching.

Key words: pedagogical activities, structure of pedagogical activity, practice, types of pedagogical practice.

М.Ж. Зангиева, канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ,
E-mail: marizangieva@yandex.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается понятие «педагогическая деятельность». На примере опыта проведения педагогической практики студентов 2–4 курсов Северо-Осетинского государственного педагогического института описана её структура. В течение прохождения всех этапов педагогической практики происходит «погружение» студента в профессионально-педагогическую деятельность путем знакомства практиканта с нормативными документами в области образования; разработкой учебно-методической документации (планов-конспектов занятий, методических разработок) и самостоятельного проведения занятий в качестве преподавателя. В статье делается вывод о том, что разработанные задания, выполняемые студентами в ходе практики, позволяют подготовить студентов к предстоящей практике, сделать обоснованные выводы по полученным результатам, то есть способствуют формированию профессиональной компетентности и готовности к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, структура педагогической деятельности, практика, виды практики.

Педагогическая деятельность на сегодняшний день с точки зрения различных источников по педагогике трактуется как вид профессиональной деятельности, реализуемый специально подготовленными работниками [1], который направлен не только на передачу духовно-практического опыта, но и на процессы обучения, воспитания и развития личности [2].

Мы можем наблюдать, что к выпускнику, получившему высшее педагогическое образование, предъявляются высокие требования, выраженные в виде перечня компетенций. Так, учебный процесс в образовательной организации должен быть построен таким образом, чтобы выпускник мог иметь возможность развития и формирования компетенций, представленных в федеральных госу-

дарственных образовательных стандартах (ФГОС) на основе реализации компетентного подхода.

С представленными характеристиками профессионально-педагогической деятельности студенты бакалавриата Северо-Осетинского государственного педагогического института знакомятся во время прохождения практики на, втором и третьем курсах. Практика проходит в три этапа:

- учебная практика,
- педагогическая практика 1,
- педагогическая практика 2.

Отличительной особенностью практики является поэтапное «знакомство – погружение» студента в профессионально-педагогическую деятельность [3].

Так на первом этапе, в период учебной практики студент первого курса знакомится с наиболее важными и актуальными нормативно-правовыми документами в области образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция поддержки развития педагогического образования», Профессиональный стандарт педагога).

На основании просмотренных материалов студенту необходимо подготовить краткую характеристику каждого документа, выявить наиболее важные положения, сопоставить с ними реальный образовательный процесс в образовательной организации, обозначить свои замечания и предложения по его организации, выявить сильные и слабые стороны. Помимо этого студентам предлагается проанализировать нормативно-правовые документы регионального и вузовского уровней (учебные планы, рабочие программы образовательной организации и др.) и описать реальный образовательный процесс с точки зрения соответствия действующим документам.

Таким образом, в ходе учебной практики студенты реализуют учебно-профессиональную деятельность, которая подразумевает профессиональную готовность личности к организации и осуществлению образовательной деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.

Следует отметить, что учебно-профессиональная деятельность является интегративной, сочетающей учебную и профессиональную деятельности. Под учебной деятельностью понимается «деятельность по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий» [4, с. 193].

Под профессиональной деятельностью понимается «социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков» [5, с. 38] и профессионально важных качеств личности, предполагающих, в том числе саморазвитие и воспитание.

В нашем случае, во время учебной практики, студент знакомится с требованиями, описанными в нормативно-правовых документах в области образования; получает «общие» знания в области педагогики, прикладного преподавания, требований к преподавателю в образовательной организации и т. д. (учебная деятельность). Далее на основе обобщения, синтеза, анализа, языковой информации, фоновых знаний (обобщенные знания о среде, окружении, мире) студент готовит характеристику учебно-воспитательного процесса в организации (профессиональная деятельность); определяет наиболее важные требования для себя в качестве будущего специалиста.

На втором этапе, в ходе прохождения первой педагогической практики (2 – 3 курс) студенты «погружаются» в профессионально-педагогическую деятельность, актуализируя полученные теоретические знания по дисциплинам «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Общая и профессиональная педагогика», «Психология профессионального образования», «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии». Особенностью данного этапа является привлечение студентов к подготовке и проведению занятий, в том числе лекционных, как в своей, так и в других учебных группах, а также к разработке учебно-методических пособий по дисциплинам учебного плана.

С позиций контекстного обучения А.А. Вербицкого [6], таким образом, осуществляется процесс «погружения» студента в научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную и организационно-технологическую деятельности. В основе этого процесса лежит воссоздание на практике условий «искусственной системы», то есть максимально приближенных к реальным условиям ситуаций, когда студент-практикант становится на место преподавателя.

Обязательным условием при разработке практического занятия по представленной теме является использование интерактивных технологий, направленных на взаимодействие участников образовательного процесса. Формами проведения таких занятий могут быть дебаты, деловые игры, научные бои, викторины, блиц-опросы для каждого участника группы по теме разработанного теоретического материала и др. [7].

На заключительной стадии педагогической практики подготовленную в виде учебно-методического пособия разработку студент защищает перед аудиторией студентов-практикантов. При этом он подводит итоги выполненной им работы и оценивает ее по установленным ранее критериям.

Опыт показывает, что представленные в авторской разработке задания, выполняемые студентами в ходе практики, позволяют подготовить студентов к предстоящей практике, сделать обоснованные выводы по полученным результатам, то есть способствуют формированию профессиональной компетентности и готовности к педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Писарев В.Е. *Теория педагогики*. Воронеж, 2009.
2. Кукушин В.С. *Введение в педагогическую деятельность*. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Зеер Э.Ф. *Личностно-ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург, 1998.
4. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва, 1999.
5. Исаева Т.А. Учебно-профессиональный тренинг как способ организации педагогической практики студентов. *Вестник Ижевского гос. техн. ун-та*. 2014; 4 (64): 185 – 187.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие*. Москва, 1991.
7. Исаева Т.А. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов. *Образование и наука*. 2014; № 9 (118): 98 – 112.

References

1. Pisarev V.E. *Teoriya pedagogiki*. Voronezh, 2009.
2. Kukushin V.S. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Rostov-na-Donu, 2005.
3. Zeer E.F. *Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie*. Ekaterinburg, 1998.
4. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva, 1999.
5. Isaeva T.A. *Uchebno-professional'nyy trening kak sposob organizatsii pedagogicheskoy praktiki studentov*. *Vestnik Izhevskogo gos. tehn. un-ta*. 2014; 4 (64): 185 – 187.
6. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod: metodicheskoe posobie*. Moskva, 1991.
7. Isaeva T.A. *Trening kak forma organizatsii pedagogicheskoy praktiki studentov*. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 9 (118): 98 – 112.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378

Ivanova N.I., methodist, Stavropol Construction Technical School; postgraduate, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SPACE. The article deals with the issue of professional readiness of a modern teacher of secondary vocational education for the integration of vocational training and additional professional education, which is necessary in modern socio-economic conditions for the preparation of a competitive specialist. The professionalism of the teacher is considered as a condition for achieving high quality education. The authors conclude that in order to implement the requirements of modernization of the system of secondary vocational education is necessary, first of all, the development of professional competence of teachers through competent organization and management of methodical work in the creation of professional educational institutions of structures (centers) of additional professional education.

Key words: additional professional education, secondary vocational education, integration, professional competence.

Н.И. Иванова, методист ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», аспирант ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается вопрос профессиональной готовности современного педагога среднего профессионального образования к интеграции СПО и дополнительного профессионального образования, которая необходима в современных социально-экономических условиях для подготовки конкурентно-способного специалиста. Авторы делают вывод о том, что для реализации требований модернизации системы среднего профессионального образования необходимо, в первую очередь, развитие профессиональных компетенций педагогов через грамотную организацию и управление методической работой в условиях создания в профессиональных образовательных организациях структур (центров) дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, интеграция, профессиональная компетентность.

Успешность современного образовательного процесса зависит от того, насколько субъекты системы образования способны поддерживать конкурентно-способность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности как активность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Одним из приоритетов Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [1] является возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе, применяя методы гуманитарных и социальных наук, что может быть обеспечено модернизацией системы образования и развитием профессиональных качеств, повышением уровня компетенций субъектов образовательного процесса, изменением целевых установок и мировоззренческих оснований, ориентированных на нравственно-эстетические ценности отечественной культуры, в том числе и образования.

Сегодня профессионализм педагога рассматривается как условие достижения высокого качества образования. Важен процесс развития профессиональных компетенций педагогических работников в условиях интеграции среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, направленный на формирование личности обучающегося и ее социально значимых качеств. На сегодняшний день актуально противоречие между возросшими требованиями рынка труда к качеству профессиональной подготовки, к уровню профессионализма педагогов и их владению профессиональными компетенциями для осуществления подготовки специалистов среднего звена и недостаточной теоретической и практической разработанностью путей совершенствования методической деятельности и развития профессиональных компетенций преподавательских кадров, призванных обеспечивать эффективность подготовки будущих специалистов в условиях динамично развивающегося педагогического процесса.

В ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» на сегодняшний день активно ведется работа по интеграции СПО и ДПО в соответствии с современными образовательными тенденциями, в рамках реализации Программы модернизации образовательной организации [2]. В техникуме создан Центр дополнительного образования, реализующий образовательные программы, разработанные преподавателями техникума.

Согласно Профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [3], требуется подготовка, повышение квалификации и переподготовка преподавательского корпуса, развитие института наставничества. Главное условие эффективного развития профессионального образования – это взаимодействие со сферой труда, развитие общих и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Для успешной модернизации профессионального образования необходимо развивать систему непрерывного образования, проводить интеграцию СПО и ДПО и диверсификацию основных и дополнительных образовательных программ. Создаваемые структуры ДПО в СПО на основе внедрения современных методов и инструментов организации обучения, использования ресурсов цифровой образовательной среды и признания результатов образования, могут стать движущей силой обновления профессионального образования [4; 5].

Важнейшим компонентом личности преподавателя является профессиональная компетентность, понимаемая как интегральная характеристика деловых и личностных качеств, отражающая уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Профессиональную компетентность преподавателя следует рассматривать как многофакторное явление, определенную составляющую профессионализма, включающую в себя теоретические знания и способы их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также показатели его культуры: речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и др. [6 – 7].

В качестве основных компонентов профессиональной компетентности педагога в современных условиях интеграции образовательного пространства СПО и ДПО можно выделить:

- социально-правовую компетентность – знания и умения в области взаимодействия в социуме, владение способами и приемами коммуникации;
- персональную компетентность – способность и стремление к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, к самореализации;
- специальную компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;
- экстремальную компетентность – стрессоустойчивость, способность действовать во внезапно усложнившихся условиях.

23 ноября 2018 г. на базе ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» была проведена XIII Межрегиональная научно-практическая конференция «Модернизация профессионального образования в новых социально-экономических условиях: теория и практика», в рамках работы которой был организован круглый стол «Проблемы и перспективы развития современного профессионального образования». На заседании круглого стола были обозначены следующие актуальные проблемы и задачи:

- необходимость формирования дополнительных смежных профессиональных компетенций у обучающихся через систему дополнительного образования;
- непрерывное профессиональное образование;
- внедрение ДПО с образовательное пространство СПО;
- повышение требований к педагогам;
- интенсификация деятельности педагога и развитие его профессиональных компетенций;
- низкая мотивация к успешной инновационной профессиональной деятельности и отсутствие знаний у педагогов о современных веяниях, нововведениях;
- синдром профессионального выгорания у преподавателей.

Нами было проведено анкетирование среди участников «круглого стола» (представители средних профессиональных образовательных организаций Ставропольского края, Кабардино-Балкарской республики, Ростовской области), цель которого заключалась в оценке уровня профессиональной компетенции преподавателей. В анкету были включены следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, в полной мере ли сформированы профессиональные компетенции у педагогических работников Ваших образовательных организаций?
2. Какими компетенциями, на Ваш взгляд, должен обладать современный педагог?
3. Каковы методы и средства развития профессиональных компетенций педагогов?
4. Какие формы методической работы, на Ваш взгляд, способствуют повышению профессионального мастерства?
5. Какие факторы препятствуют развитию профессиональных качеств педагогов?
6. Как Вы считаете, актуально ли на сегодняшний день внедрение ДПО в систему СПО?
7. По Вашему мнению, способствует ли интеграция ДПО и СПО развитию профессиональных компетенций педагогических работников?
8. Какие качества/компетенции развиваются у педагогов при реализации взаимодействия ДПО и СПО?

На вопрос «Как Вы считаете, в полной мере ли сформированы профессиональные компетенции у педагогических работников Ваших образовательных

организаций?» 30 человек – 85% (из 35 опрошенных) ответили отрицательно, соответственно 5 человек из опрошенных считают, что у педагогических работников профессиональные компетенции сформированы в полной мере.

При ответе на 2-ой вопрос респонденты отметили, что, в первую очередь, педагог должен обладать персональной компетентностью, которая выражает стремление к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, к самореализации, отметили 88% опрошенных, 31 человек. На втором месте экстремальная компетентность, стрессоустойчивость, 71%, 25 человек. Такие же показатели характерны для специальной компетентности, которая заключается в самостоятельном выполнении конкретных видов деятельности, умении решать профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способности самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. Значение социально-правовой компетентности было оценено в 57% (25 человек). Аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкции – заняла 50% (18 человек).

К основным методам и средствам развития профессиональных компетенций педагогов отнесли саморазвитие (40%), обучение на курсах повышения квалификации (35%), участие в работе методических семинаров, круглых столов, конференций (25%).

Повышению профессионального мастерства способствуют такие формы методической работы как работа в методических объединениях (33%), индивидуальные консультации (30%), обмен опытом (17%), практико-ориентированные семинары (10%), мастер-классы, открытые уроки (5%), конкурсы профессионального мастерства (5%).

По мнению опрошенных, к факторам, препятствующим развитию профессиональных качеств педагогов, относятся эмоционально-профессиональное выгорание, неготовность меняться и нежелание «подстраиваться» под современные требования и динамичный ритм жизни, взрослый (предпенсионный и пенсионный) возрастной состав педагогических работников, низкая мотивация, новые требования к педагогам, несоответствие целей и задач модернизации СПО в современных условиях и необходимости интеграции с ДПО и материальной базы, небольшое число молодых целеустремленных педагогов. В связи с вышеперечисленными обстоятельствами очевидна необходимость развития и совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников

в современном образовательном пространстве и формирование модели современного педагога СПО.

100% опрошенных считают актуальным на сегодняшний день внедрение услуг ДПО в систему СПО и соответственно интеграцию этих образовательных сфер.

По мнению 80% респондентов, интеграция ДПО и СПО способствует развитию профессиональных компетенций педагогических работников.

При реализации взаимодействия ДПО и СПО у педагогов развиваются в большей степени такие качества как творческий подход к профессиональной деятельности, способность организовать работу коллектива; наблюдательность.

Деятельность педагога СПО в современных образовательных условиях направлена на развитие, в первую очередь, специальной и социально-коммуникативной компетенций как части профессиональной педагогической компетентности, следовательно, возникает необходимость совершенствования профессиональных умений и навыков современных педагогов [8].

Для реализации требований модернизации системы среднего профессионального образования необходимо, в первую очередь, развитие профессиональных компетенций педагогов через грамотную организацию и управление методической работой в условиях создания в профессиональных образовательных организациях структур (центров) дополнительного профессионального образования, которые будут ориентированы на следующие решение следующих задач:

- разработка и реализация дополнительных образовательных программ, востребованных современными экономическими и общественными условиями, но неидеальных по времени;
- повышение компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций;
- развитие внебюджетной деятельности профессиональных образовательных организаций и получение прибыли;
- развитие компетенций обучающихся;
- развитие системы непрерывного профессионального образования;
- развитие инновационных проектов в системе СПО.

Создаваемые структуры ДПО на основе внедрения современных методов и инструментов организации обучения, использования ресурсов цифровой образовательной среды и признания результатов образования, станут драйвером обновления профессионального образования и развития и совершенствования компетенций педагогов.

Библиографический список

1. *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утв. Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642)*. Available at: www.kremlin.ru/acts/bank/41449
2. *Программа модернизации образовательной организации*. Available at: <http://stavstroyteh.ru>
3. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Available at: <http://base.garant.ru/71202838/#ixzz5dY6ZDCIG>. – (Система ГАРАНТ)
4. Бобрышова Б.И. Личностно-профессиональное развитие педагога в образовательном учреждении. *Модернизация профессионального образования в новых социальных условиях: теория и практика*: материалы X межрегиональной научно-практической конференции. – Невинномысск: НГГИ, 2015: 291 – 294.
5. Иванова Н.Н., Филимонок Л.А. Современные проблемы организации целостного педагогического процесса образовательной организации среднего профессионального образования. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 2; № 12: 113 – 116.
6. Белоусова Л.В., Филимонок Л.А. Проблемы и перспективы деятельности региональных учебно-методических объединений среднего профессионального образования в Ставропольском крае. *Мир науки, культуры образования*. 2018; 1 (68): 43 – 46.

References

1. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii (utv. Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 1 dekabrya 2016 g. № 642)*. Available at: www.kremlin.ru/acts/bank/41449
2. *Programma modernizacii obrazovatel'noj organizacii*. Available at: <http://stavstroyteh.ru>
3. *Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya»*: Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. № 608n. Professional'nyj standart «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya». Available at: <http://base.garant.ru/71202838/#ixzz5dY6ZDCIG>. – (Sistema GARANT)
4. Bobryshova B.I. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya v novyh social'no-ekonomicheskix usloviyax: teoriya i praktika*: materialy X mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Nevinnomyssk: NGGI, 2015: 291 – 294.
5. Ivanova N.N., Filimonuk L.A. Sovremennye problemy organizacii celostnogo pedagogicheskogo processa obrazovatel'noj organizacii srednego professional'nogo obrazovaniya. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2016; T. 2; № 12: 113 – 116.
6. Belousova L.V., Filimonuk L.A. Problemy i perspektivy deyatel'nosti regional'nyh uchebno-metodicheskikh ob'edinenij srednego professional'nogo obrazovaniya v stavropol'skom krae. *Mir nauki, kul'tury obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 43 – 46.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 371

Tarieva V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tarieva.valida@mail.ru
Kokaeva I.B., MA student, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tarieva.valida@mail.ru

DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL. The article presents one of the ways to solve two complex didactic tasks simultaneously: the design of an individual educational route and the organization of independent work of students in the classroom, according to a individually assigned educational route. The realization of an individual educational route is carried out in the study in order to organize independent work of younger students in the classroom technology. The authors conclude that the developed content of individual educational routes, designed in the "road map", technical specifications, technological maps and guidelines for their use will allow to organize effective independent work of students for the development of thinking in the classroom technology in primary school.

Key words: individual educational route, design of individual educational route, independent work of students.

В.А. Тариева, канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: tarieva.valida@mail.ru
И.Б. Кокаева, магистрант, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: tarieva.valida@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье приводится один из способов решения одновременно двух сложнейших дидактических задач – проектирование индивидуального образовательного маршрута и организация по спроектированному индивидуальному образовательному маршруту самостоятельной работы обучающихся на уроке. Реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляется в нашем исследовании с целью организации самостоятельной работы младших школьников на уроках технологии. Авторы делают вывод о том, что разработанное содержание индивидуальных образовательных маршрутов, спроектированное в «дорожной карте», технические задания, технологические карты и методические рекомендации по их применению позволят организовать результативную самостоятельную работу обучающихся для развития мышления на уроках технологии в начальной школе.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, проектирование индивидуального образовательного маршрута, самостоятельная работа обучающихся.

Реализация современной образовательной и социальной политики в мире в целом и в Российской Федерации в частности определяет следующие основные направления изменения системы образования: индивидуализация процесса обучения и реализация системно-деятельностного подхода. Данная тенденция получила развития и в системе начального общего образования, которая в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как система создания условий для развития саморазвивающейся личности, четко понимающей свои возможности и перспективы своего развития [1]. Приоритет в организации системы обучения младших школьников соответственно определяется принципом индивидуализации и персонализации, форма реализации которого регламентирована в Указе Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» как «...составление оптимального образовательного маршрута». Содержание и структура проектирования и тип данного образовательного маршрута охарактеризованы в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования как «участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [2]. Соответственно поиск и выявление форм проектирования индивидуального образовательного маршрута младших школьников делает проблему исследования актуальной на социально-педагогическом уровне.

Исследованием проблем проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося в педагогике в настоящее время занимаются целые научные коллективы, в состав которых входят такие ученые как А.С. Белкин, В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский и др. Однако как показывает проведенный нами анализ в современных научных трудах не достаточно рассматривается аспект проектирование индивидуального образовательного маршрута для различных видов учебной деятельности и категорий обучающихся, в частности для младших школьников. Между тем некоторые виды учебной деятельности и их алгоритмизация позволяют конструировать индивидуальные образовательные маршруты не только учителем, но и обучающимся даже начальной школы самостоятельно или совместно с педагогом. А, следовательно, реализация специально спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося или их групп может решить одну из актуальных методических задач – повышения роли и места самостоятельной работы младших школьников в системе учебной деятельности. И такая система организации самостоятельной работы в свою очередь не только создаст условия для более результативной ее организации в начальной школе, но и позволит решить проблему организации самостоятельной работы младших школьников в процессе обучения специфическим предметным областям и процедурам мышления, требующим большого объема интегрированного знания, системного образовательного материала.

Во-первых, наличие формализма в основах технологических знаний у значительной части обучающихся начальной школы, о котором достаточно много пишут в методической литературе Федерального института развития образования (2013 – 2015 гг.), выделяя одну из основных причин формализма в знаниях – отсутствие системы необходимых условий для активной, индивидуализированной

самостоятельной работы младших школьников в процессе изучения программного материала.

Во-вторых, как показал проведенный нами сравнительный анализ 10 учебников, учебных пособий и рабочих, творческих тетрадей по технологии для начальной школы – в большинстве из них организация самостоятельной работы носит только алгоритмический репродуктивный характер и представляет собой последовательность запланированных технологических операций, в форме схемы с заданиями на повторения технологического процесса или вообще не планируется как таковая, при рекомендации организовывать фронтальную работу и контроль за выполнением практического задания.

В-третьих, как показывают результаты обобщения передового педагогического опыта, проведенного в ходе производственной практики и анализе материалов методических и профессиональных конкурсов педагогов предметной области «Технология», педагоги-практики и педагоги-ученые определяют форму организации самостоятельной работы учащихся по специально разработанным индивидуальным образовательным маршрутам как наиболее целесообразную и оптимальную, которая позволяет реализовать унификацию организации, не нарушать структуру и содержание образовательного процесса, сохранить единство подходов, что вызывает затруднения при проектировании самостоятельной работы в индивидуальном учебном плане и рабочей программы.

Все вышеперечисленные факты определяют проблему реализации индивидуального образовательного маршрута организации самостоятельной работы обучающихся для развития мышления в начальной школе. И большинство из данных проблем образованы по нашему мнению из-за отсутствия единого устоявшегося определения самого понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляется в нашем исследовании с целью организации самостоятельной работы младших школьников на уроках технологии, ориентированных на развитие мышления, что в свою очередь определило объем и содержание термина «самостоятельная работа обучающегося» как организованную педагогом, с его помощью или самостоятельно активную деятельность обучающихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально запланированных для этого условиях (И.К. Журавлев [3], Ю.А. Коноводов [4] и др.). Выявленные признаки позволили научно обосновать выбор основных направлений и формы проектирования индивидуального образовательного маршрута – «дорожная карта». Понятие «дорожная карта» определено в нашем исследовании как наглядное представление пошагового плана реализации спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов для организации самостоятельной работы обучающихся на уроках технологии в начальной школе [5, с. 24]. «Дорожная карта» соответствуют всем факторам и этапам проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также условиям результативности их реализации.

Разработанное содержание индивидуальных образовательных маршрутов, спроектированное в «дорожной карте», технические задания, технологические карты и методические рекомендации по их применению позволят организовать результативную самостоятельную работу обучающихся для развития мышления на уроках технологии в начальной школе.

Библиографический список

1. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Министерство образования и науки РФ. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3988>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Министерство образования и науки РФ. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/922>
3. Журавлев И.К. Руководство самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва: Педагогика, 2009; Вып. 2: 31 – 34.
4. Коноводова Ю.А. Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной научной конференции*. Пермь, 2014; Т. I: 67 – 71.
5. *О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы*. Указ Президента РФ от 01 июня 2012 г. № 761. Система ГАРАНТ. Available at: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz4DkEzJith>

References

1. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Available at: <http://minobnauki.rf/dokumenty/3988>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Available at: [kjr://minobnauki.rf/dokumenty/922](http://minobnauki.rf/dokumenty/922)
3. Zhuravlev I.K. Rukovodstvo samostoyatel'noj poznatel'noj deyatel'nosti uchashihsya. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. Moskva: Pedagogika, 2009; Vyp. 2: 31 – 34.
4. Kononodova Yu.A. Otlichie samostoyatel'noj deyatel'nosti uchashihsya ot samostoyatel'noj raboty uchashihsya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm', 2014; T. I: 67 – 71.
5. *O Nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012 – 2017 gody*. Ukaz Prezidenta RF ot 01 iyunya 2012 g. № 761. Sistema GARANT. Available at: <http://base.garant.ru/170183566/#ixzz4DkEzJith>

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 377+378

Alexandrova N.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: profped@bk.ru

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DIDACTICS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART. The article is dedicated to the identification of the methodological foundations of the didactics of vocational education in the field of traditional applied art, namely, approaches, concepts, trends. The relevance of the research consists in theoretical understanding, systematization and generalization of modern didactic achievements of professional education in the above-mentioned area for their subsequent introduction into mass educational practice. Particular attention is paid to the identification of methodological grounds that are specific to the field of preparation of artists in secondary vocational and higher education. The work disclosed new approaches for professional pedagogy stated in the results of scientific research. The specific logic of research methodology of didactic objects of vocational education in the field of traditional applied art has been built. The material of the article is based on the research of scientists of the Higher School of Folk Arts (Academy).

Key words: vocational education didactics, traditional applied art, approaches, concept, trend.

Н.М. Александрова, д-р пед. наук, проф., Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: profped@bk.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена выявлению методологических оснований дидактики профессионального образования в области традиционного прикладного искусства, а именно, подходов, понятий, тенденций. Актуальность исследования состоит в теоретическом осмыслении, систематизации и обобщении современных дидактических достижений профессионального образования в указанной выше области для последующего внедрения их в массовую образовательную практику. Особое внимание уделено выявлению методологических оснований, которые являются специфическими для области подготовки художников в среднем профессиональном и высшем образовании. Раскрыты новые для профессиональной педагогики подходы, заявленные в результатах научных исследований. Выстроена специфическая логика методологии исследований дидактических объектов профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства. Материал статьи основан на научных исследованиях ученых Высшей школы народных искусств (академии).

Ключевые слова: дидактика профессионального образования, традиционное прикладное искусство, подходы, понятие, тенденция.

Профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства является новым объектом исследования профессиональной педагогики. Объект исследования включает разные его уровни, но чаще всего среднее профессиональное и высшее образование. Изучение дидактики профессионального образования в области традиционного прикладного искусства сосредоточено в основном в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Высшая школа народных искусств (академия)». Это учебное заведение существует уже 15 лет, подготавливает бакалавров, специалистов, магистров по таким видам традиционного прикладного искусства как: художественное кружевоплетение, художественная вышивка, косторезное искусство, лаковая миниатюрная живопись, ювелирное искусство, художественная резьба по дереву, декоративная роспись по дереву, металлу, ткани. При этом учебном заведении успешно работает диссертационный совет по научной специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, в котором защищены более 25 исследовательских работ по профессиональному образованию в области различных видов традиционного прикладного искусства.

Именно в Высшей школе народных искусств (академии) впервые применена концепция многоуровневой преемственности и непрерывности среднего профессионального и высшего образования в области традиционного прикладного искусства, разработана и внедрена структура нового учебного заведения высшего образования в сфере народного искусства. Заслуга в этом всего коллектива вуза и, прежде всего, его руководителя и вдохновителя академика Российской академии образования В.Ф. Максимович [1; 2].

За указанный выше период научная школа В.Ф. Максимович развернула свои исследования в методологии, дидактике, методике профессионального образования по различным видам традиционного прикладного искусства, что вносит существенный вклад в развитие профессиональной педагогики и открывает её новое направление. Остановимся на этом более подробно.

Как показали многолетние исследования методология, являющаяся отраслью научного познания дидактики и методики среднего профессионального и высшего образования, в соответствии с новым предметом исследования – традиционным прикладным искусством изменяется. Эти изменения касаются подходов и их функций, понятий, тенденций развития образования. Известные в профессиональной педагогике интегративный, модульный, личностно-деятельностный и

другие методологические подходы обогащаются новыми свойствами и возможностями применения.

Так, использование интегративного подхода в исследовании учебных дисциплин профессионального цикла подготовки художников-ювелиров в среднем профессиональном образовании [3] доказало, что, во-первых, интегративный подход в изучении дидактических объектов применим в единой логике с системным подходом, во-вторых, этот подход в контексте модульной структуры содержания образования, заявленной в современных Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования, возможно соединить с модульным подходом в интегративно-модульный подход.

Логическое соединение интегративного и системного подходов при изучении учебных дисциплин в подготовке художников-ювелиров позволило вначале установить несколько уровней и стадий интеграции дисциплин, а затем интеграцией создать их общее системное построение и рассмотреть его универсальным системным подходом. В интегративной методологии профессионального образования, основанной в конце XX века отечественными учеными [4], определен вышший результат (продукт) интеграции – система. Именно это утверждение было взято за научную основу в сочетании действий этих двух подходов. Благодаря этому выявлено: на междисциплинарном и внутридисциплинарном уровнях интеграции новые понятия и умения для формирования профессионального мастера будущего художника-ювелира; стадийная последовательность изучения содержания учебных дисциплин профессионального цикла обучения; система эффективных методов, средств, форм и критериев оценивания обучения профессиональному мастерству.

Применение интегративно-модульного подхода к изучению содержания учебных дисциплин в становлении профессионального мастерства у будущих художников ювелирной отрасли позволило: в соответствии с признаками мастерства сопоставить формируемые в современном модульном обучении знания, умения, навыки с содержанием всех дисциплин и определить новые деятельностно-содержательные основы интеграции, которые необходимы для эффективного формирования мастерства; предложить по результатам этого исследования новые модули содержания, их технологическую последовательность изучения.

Дидактические исследования в области профессионального образования по различным видам традиционного прикладного искусства выявили и новые ме-

тодологические подходы. Это регионально-исторический и художественно-творческий подходы.

Необходимость применения регионально-исторического подхода исходит из того, что содержание и процесс профессионального образования в области традиционного прикладного искусства строится по каждому его виду отдельно. Это подтверждается отличием в предметах, средствах и продуктах профессиональной деятельности художников различных видов этого искусства. Так холуйская лаковая миниатюрная живопись отличается этими признаками от федоскинской лаковой миниатюрной живописи или палехской лаковой миниатюрной живописи [5; 6]. В исследованиях ученых доказано, что для глубокого понимания и видов профессиональной деятельности, и содержания образования по отдельному виду традиционного прикладного искусства нужно изучить его региональные и исторические корни. История развития отдельного вида искусства всегда связана с конкретным регионом его появления. Эта взаимосвязь влияет на появление композиционных, колористических, конструктивных, технологических, орнаментальных особенностей каждого конкретного вида искусства. Она проявляется через виды и художественно-технологическую особенность деятельности, результаты работы художника.

Ярким примером использования регионально-исторического подхода является изучение и анализ среднего профессионального образования в области художественного кружевоплетения Рязанского региона, проведенный Д.Ю. Христюбовой [7]. В результате проведенных исследований были определены этапы становления и развития этого вида традиционного прикладного искусства в Рязанском регионе; установлены многочисленные педагогические ошибки, допущенные в современном содержании и процессе обучения. Это послужило причиной изменения содержания учебных дисциплин профессионального цикла. Для чего впервые введено изучение всех техник плетения, которые были характерны для центров кружевоплетения Рязанской области, освоение технологии сочетания ручного кружевоплетения и вышивки в одной художественной работе; формирование умений применения многообразия колористических решений видов художественного кружевоплетения этого региона.

Художественно-творческий подход используется при изучении образовательной среды учебного заведения для подготовки художников традиционного прикладного искусства. Впервые он был применен в 2012 году П.В. Гусевой для исследования дидактических условий в высшем профессиональном образовании художников-иконописцев [8]. Основной принцип педагогического действия художественно-творческого подхода к изучению среды образования – это установление доминантности выстраивания таких отношений между преподавателем и студентом, когда преподаватель старается передать студенту своё профессиональное мастерство, а обучающийся стремится его постичь. Применение художественно-творческого подхода к исследованию образовательной среды послужило причиной появления нового понятия «художественно-творческая среда». Под художественно-творческой средой в профессиональном образовании специ-

алистов, бакалавров и магистров традиционного прикладного искусства в настоящее время понимают не только наличие оборудования специализированных кабинетов и мастерских, образцов высокохудожественных изделий, творческих проектов, но и созданная особая атмосфера творчества и уважения к художнику.

Отсюда, можно сделать вывод о том, что регионально-исторический и художественно-творческий подходы необходимы для использования в дидактике профессионального образования области традиционного прикладного искусства.

Изучение дидактических объектов профессионального образования в области традиционного прикладного искусства привело к открытию новых понятий, которые имеют научно обоснованные определения.

Среди них, понятие «метадисциплина «Декоративный рисунок», используемое в подготовке художников в высшем образовании по всем профилям традиционного прикладного искусства, которое определяется как результат интеграции двух частей (инвариантной и вариативной): «Декоративный рисунок для всех видов традиционного прикладного искусства» (инвариантная часть метадисциплины) и «Декоративный рисунок по видам традиционного прикладного искусства» (вариативная часть метадисциплины) [9, с. 9].

Поиск и использование традиционных для профессионального образования и новых методологических подходов, понятий приводит к выявлению важнейшего методолого-теоретического аспекта исследования педагогических явлений в области традиционного прикладного искусства – тенденций развития профессионального образования в каждом конкретном его виде. Эта логическая связь прослеживается в педагогических научных работах ученых по художественному кружевоплетению, художественной вышивке, лаковой миниатюрной живописи, ювелирному искусству, декоративной росписи по металлу и дереву и другим видам.

Так, использование Д.С. Дроновым регионально-исторического, социально-экономического и личностно-деятельностного подходов в исследовании подготовки конкурентоспособных на рынке труда художников-ювелиров [9] позволили выявить важнейшую тенденцию развития профессионального образования – подготовка специалистов, способных сохранять традиции ювелирного искусства, противостоять появлению низкокачественной массовой продукции, более эффективно применять достижения новых технологий ювелирного производства.

Определение и использование новых понятий, таких как, «условия формирования социокультурной адаптации художника», «художественно-эстетические потребности личности художника» и других легли в основу определения требований к процессу обучения художников в профессиональном учебном заведении.

Результаты анализа использованных исследователями для изучения дидактических объектов профессионального образования в области традиционного прикладного искусства подходов, научных понятий и тенденций доказывает становление нового раздела профессиональной педагогики – методологии дидактики традиционного прикладного искусства.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства. *Научный диалог*. 2016; 12 (60): 387 – 398.
2. Максимович В.Ф. *Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
3. Александрова Н.М., Чуракова М.В. Обоснование отбора профессиональных учебных дисциплин с целью формирования профессионального мастерства художников-ювелиров в среднем профессиональном образовании. *Научное мнение*. 2018; 11: 52 – 57.
4. Беляева А.П. *Методология и теория профессиональной педагогики*. Санкт-Петербург: Институт профтехобразования РАО, 1999.
5. Бешапошникова Ю.А. *Художественно-технологическое содержание высшего образования в холуйской лаковой миниатюрной живописи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
6. Салтанов М.А. Инновации в содержании профессионального образования в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 159 – 161.
7. Христюбова Д.Ю. *Особенности содержания среднего профессионального образования в области художественного кружевоплетения Рязанского региона*. Диссертация кандидата педагогических наук: Санкт-Петербург, 2017.
8. Гусева П.В. *Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
9. Ломакин М.О. *Декоративный рисунок в подготовке бакалавров по конкретным видам традиционного прикладного искусства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
10. Дронов Д.С. Формирование системы художественно-эстетических ценностей при профессиональной подготовке студентов на кафедре ювелирного и косторезного искусств ВШНИ. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 201 – 203.

References

1. Maksimovich V.F. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki specialistov v oblasti traditsionnogo prikladnogo iskusstva*. *Nauchnyy dialog*. 2016; 12 (60): 387 – 398.
2. Maksimovich V.F. *Teoriya i praktika podgotovki uchashchihся po hudozhestvenno-promyshlennym vidam truda v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
3. Aleksandrova N.M., Churakova M.V. Obosnovanie otbora professional'nykh uchebnykh disciplin s cel'yu formirovaniya professional'nogo masterstva hudozhnikov-yuvelirov v srednem professional'nom obrazovanii. *Nauchnoe mnenie*. 2018; 11: 52 – 57.
4. Belyaeva A.P. *Metodologiya i teoriya professional'noy pedagogiki*. Sankt-Peterburg: Institut proftekhobrazovaiya RAO, 1999.
5. Beshaposhnikova Yu.A. *Hudozhestvenno-tehnologicheskoe sodержanie vysshego obrazovaniya v holujskoy lakovoy miniatyurnoy zhivopisi*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
6. Saltanov M.A. Innovatsii v sodержanii professional'nogo obrazovaniya v oblasti fedoskinskoy lakovoy miniatyurnoy zhivopisi *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 159 – 161.
7. Hristolyubova D.Yu. *Osobennosti sodержaniya srednego professional'nogo obrazovaniya v oblasti hudozhestvennogo krughevopteleniya Ryazanskogo regiona*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk: Sankt-Peterburg, 2017.
8. Guseva P.V. *Formirovaniye masterstva buduschih hudozhnikov palehskoy ikonopisi v vysshej professional'noy shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
9. Lomakin M.O. *Dekorativnyy risunok v podgotovke bakalavrov po konkretnym vidam traditsionnogo prikladnogo iskusstva*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
10. Dronov D.S. Formirovaniye sistemy hudozhestvenno-esteticheskikh cennostey pri professional'noy podgotovke studentov na kafedre yuvelirnogo i kostoreznogo iskusstv VShNI. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 201 – 203.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Vasilieva E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vaskrav@bk.ru

Ukolova Yu.I., junior research associate, Mstyora branch of Lacquer Miniature Painting n.a. F.A. Modorov, Higher School of Folk Arts (Academy) (Mstjora, Vladimirskaya Region, Russia), E-mail: zayceva_j.i@mail.ru

THE INFLUENCE OF THE RULES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AND APPLICATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING ART SUBJECTS ON EFFECTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION. The article analyzes a problem of training specialists and bachelors of lacquer miniature painting in the field of plastic and fine arts. The authors consider the basic rules for the organization of the educational process, describe the developed requirements for monitoring the implementation of educational tasks of artistic disciplines, given in a number of recommendations for teaching, used in the Higher School of Folk Arts (Academy) and branches. The interrelation of subjects of drawing and painting with composition and design expressed in: coordination of the thematic contents of programs of educational disciplines on studying of objects and application of an associative method of the image at application of the integrative approach in the course of training of future artists of lacquer miniature painting is considered.

Key words: artistic disciplines, integrative approach, theme, learning, image.

Е.И. Васильева, канд. пед. наук, проф. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: vaskrav@bk.ru

Ю.И. Уколова, мл. научный сотрудник Мстёрского филиала лаковой миниатюрной живописи им. Ф.А. Модорова, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств» (академия), Мстёра, Владимирская область, E-mail: zayceva_j.i@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПРАВИЛ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу проблемы подготовки специалистов и бакалавров лаковой миниатюрной живописи в сфере пластических и изобразительных искусств. Авторы рассматривают общие правила по организации учебного процесса, описываются разработанные требования контроля выполнения учебных заданий художественных дисциплин, данные в ряде рекомендаций по преподаванию, применяемые в Высшей школе народных искусств (академии) и филиалах. Рассматривается взаимосвязь предметов рисунка и живописи с композицией и проектированием, выраженная в: согласовании тематического содержания программ учебных дисциплин по изучению объектов и применение ассоциативного метода изображения образа при применении интегративного подхода в процессе обучения будущих художников лаковой миниатюрной живописи.

Ключевые слова: художественные дисциплины, интегративный подход, тема, обучение, изображение.

Проблемы современного высшего образования в сфере пластических и изобразительных искусств, проявляются и при подготовке специалистов и бакалавров лаковой миниатюрной живописи. Актуальными остаются проблемы преподавания рисунка и живописи наряду с профильными предметами проектированием, общей композицией. «Современные требования диктуют применение новых технологий в процессе обучения студентов различных профилей подготовки в системе высшего образования» [1, с. 88].

Исследование и разработка новых подходов к обучению – это способ определения современных направлений содержания в сфере профессиональной подготовки, который представляет для педагогов не только практический, но и научный интерес. «Сфера образования формирует разноплановые способы организации педагогической деятельности различного направления, где необходимо развитие новых педагогических идей, нацеленных на повышение уровня знаний, умений и способности к самообразованию у обучающегося, как субъекта образовательного процесса» [2, с. 83].

Президент Высшей школы народных искусств (академии) В.Ф. Максимович считает, что для улучшения качества высшего образования требуется модернизация учебной программы. «Перед педагогической наукой стоят задачи усиления комплексных научных исследований в вопросах повышения качества подготовки специалистов в области народных художественных промыслов, поиск новых форм и методов» [3, с. 18].

«Базируясь на опыте русской и европейской художественных школ в применении традиционных подходов, педагогических методов, остаётся необходимость углубления в требования специфики конкретной специализации и применение современных технологий в обучении студентов» [1, с. 88].

Современные проблемы преподавания художественных дисциплин в системе высшего образования выражаются в том, что подход в обучении студентов различных специализаций зачастую остаётся традиционным. Говоря о традиционном подходе в преподавании, например, рисунка и живописи, мы имеем в виду академический, при котором достигается результат реалистического изображения с натуры.

Профессор русской академической школы, построенной на системном академическом подходе М.Д. Бернштейн описывал основные установки, обеспечивающие высокое качество обучения рисунку, которые выражаются в «развитии творческих способностей на основе познавательного, активного восприятия действительности и явлений природы» [4, с. 3].

Перед преподавателями ставятся вопросы, касающиеся содержания программ и методик преподавания художественных дисциплин будущим художникам. «Модернизация высшего образования является неотъемлемой частью развития современного общества и ставит задачу соответствия содержания

образовательных программ новым требованиям, улучшения качества обучения будущих специалистов» [5, с. 67].

«Важной задачей образования в сфере декоративно-прикладного искусства, становится повышения качества профессиональных компетенций будущих художников, что требует разноплановых способов организации педагогической деятельности» [6, с. 6]. Эффективность организации процесса обучения в системе высшего образования зависит и от взаимодействия кафедр выпускающих с преподаванием других учебных дисциплин.

Организация процесса обучения в сфере высшего образования для будущих художников требует направленности на определённый профиль. «Остаётся необходимость согласованности по темам содержания программ художественных дисциплин и профильных предметов» [1, с. 88].

Выполнение ряда требований организации и контроля процесса обучения, согласование сроков выполнения тем с выпускающими кафедрами, взаимодействие педагогов художественных и специальных дисциплин, укрепление междисциплинарных связей, выраженное в тематическом содержании с профильными предметами, повышает эффективность обучения рисунку, живописи, композиции. Применение интегративного подхода преподавания художественных дисциплин может стать одним из составляющих способов способных влиять на качество обучения лаковой миниатюрной живописи на всех уровнях высшего образования.

На XXIV Международной научно-практической конференции «Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития», которая состоялась в ноябре 2018 года в Санкт-Петербурге прозвучал доклад Ю.И. Уколовой, который осветил процесс и результаты педагогического эксперимента по внедрению интегративного подхода преподавания художественных дисциплин в институте лаковой миниатюрной живописи им. Ф.А. Модорова.

При подготовке бакалавров по профилю художественная роспись – мстёрская лаковая миниатюрная живопись, Мстёрский филиал ВШНИ столкнулся с научными и практическими трудностями в области педагогической взаимосвязи между художественной и проектной деятельностью. Данные трудности выражались в недостаточном уровне развития навыков у студентов при проектировании, по применению умений трансформировать и компоновать объекты декоративно ранее изображенной действительности реалистическим способом.

На учебной дисциплине «Проектирование» будущие бакалавры должны овладеть высоким уровнем знаний применения умений и навыков академического и декоративного рисунка по профилю подготовки. Однако, изучение содержания образовательных программ учебных дисциплин, а также сопоставление практических результатов выполнения проектной графики с современными требованиями подготовки студентов на всех уровнях высшего образования показали не-

достаточный уровень тематической и стилистической связи учебных дисциплин «Декоративный рисунок» и «Проектирование».

На базе проведенных научно-теоретических исследований внутри Мстёрского филиала ВШНИ, была выдвинута гипотеза о возможности повышении качества эффективности обучения на ступени высшего образования в области мстёрской лаковой миниатюрной живописи, путем усиления взаимосвязей художественной и проектной деятельности, при внедрении интегративного подхода в педагогический процесс.

«Исследуемая проблема повышения качества образования и необходимость использования интегративного подхода, обусловлена объективно существующим характером всего педагогического процесса. Это обусловлено возрастанием комплексных проблем, решение которых возможно только на междисциплинарном уровне» [7, с. 74].

Реализация интегративного подхода, как способа, повышения качества обучения будущих бакалавров, сопряжена с противоречиями:

- взаимодействие художественной и проектной деятельности существует, но не учитывается в содержании и совершенствовании мастерства;
- противоречия между новыми требованиями обучения и традиционными подходами выявляют проблему внедрения инноваций в образовании;
- необходимость создания целостного непрерывного научно-практического опыта интегративного подхода.

Однако эффективность подготовки бакалавров лаковой миниатюры мстёрской живописи будет достигнута при соблюдении определенных условий:

- изучены исторические хронологии и учтены региональные особенности;
- определены основы методологии технологического и художественного содержания высшего образования лаковой миниатюры мстёрской живописи;
- выстроен процесс образования с учётом тематического соответствия отраженного в программах учебных дисциплин.

Назревшая необходимость усиления педагогических мер организации художественной, проектной и творческой деятельности студентов привела к тому, что в 2017 году руководством Мстёрского филиала ВШНИ была поставлена задача – разработать экспериментальные творческие задания по самостоятельной работе, связывающие художественные дисциплины с профилирующими. Был внедрен экспериментальный комплекс учебных заданий, ориентированный на творческий подход с целью повышения исполнительского мастерства и способствующий формированию профессиональных навыков проектирования у будущих бакалавров.

Экспериментальный комплекс был разработан как сопряженный процесс для повышения качества обучения студентов проектной деятельности. Результаты проводимого эксперимента могут быть интегрированы в целях развития навыков стилизации реалистического изображения у студентов при обучении академическому и декоративному рисунку.

Взаимосвязь предметов рисунка и живописи с композицией и проектированием в университетском комплексе ВШНИ выражается в согласовании тематического содержания программ учебных дисциплин по изучению объектов и применение ассоциативного метода обучения изображения художественного образа в процессе обучения будущих художников лаковой миниатюрной живописи.

Наиболее значимый способ декоративного преобразования изображения объектов в традиционном прикладном искусстве – ассоциативный. Применение ассоциативного метода обучения при создании условного изображения художественного образа основанного на принципе исключения некоторых признаков формы объекта, тогда как определённые черты комбинируются между собой, выражая «характерные признаки произведений традиционного прикладного искусства с элементами узнаваемости некоторых черт прообраза, которые являются важнейшими частями восприятия формы» [8, с. 10].

Для достижения эффективности преподавания художественных дисциплин в Высшей школе народных искусств (академии) и филиалах проводится эксперимент внедрения интегративного подхода для специалистов и бакалавров лаковой миниатюрной живописи. Разработаны правила по организации, применяются общие требования контроля процесса обучения, выраженные в ряде рекомендаций преподавания, такие как:

- Рекомендации поэтапной работы над темой;
- Правила живописного изображения;
- Требования при живописном изображении;
- Рекомендации при живописном изображении с натуры по этапам.
- Рекомендации по технике кистевого черно-красного рисунка

Рекомендации поэтапной работы над темой

Рекомендуется выполнение упражнений, направленное на обеспечение полноценного освоения поэтапной работы над темой. Раскрытие содержание темы необходимо реализовывать вначале теоретически, способом анализа объектов для изучения составляющих постановку художественной дисциплины или образов и явлений, когда рассматривается профильные предмет, а затем практически применяя художественно-пластические средства изображения.

Выполнять работу над темой следует последовательно – по стадиям.

I – исследовательская включает: изучение аналогов работ по теме, студенческих работ из методического фонда; исполнение реплик аналогов; выполнение упражнений копирования фрагментов.

II – поисковая включает: выполнение серии эскизов (композиционного, конструктивного, светотеневого, тонального, цветового, декоративного); анализ и обсуждение результата поиска раскрытия темы в предварительных эскизах; выбор наиболее композиционно удачных и художественно выразительных решений; компоновка утверждённого эскиза в заданном формате или по выбору (в соответствии с заданием), точная отрисовка эскиза в формате основы.

III – подготовительная включает: выбор основ, инструментов, материалов; подготовку основы (обработка, растяжка, проклейка, грунтовка, тонировка, имбриматура); выполнение ахроматических, колористических растяжек.

IV – исполнительная включает: поэтапное выполнение учебной работы по теме на основе; применение изобразительной грамоты для выражения темы; закрепление навыков живописного мастерства, в процессе исполнения.

V – завершающая включает: анализ и обсуждение результата исполнения темы; выявление недочётов и недостатков; определение технологий для исправлений ошибок; применение способов выделения акцентов; использование приёмов раскрытия нюансов.

VI – итоговая включает: просмотр и обсуждение исполнения темы; анализ процесса выполнения работы; выводы по итогам раскрытия темы; применение приобретенных знаний, умений, навыков в дальнейшей учебной, творческой, профессиональной деятельности художника ТПИ.

Правила живописного изображения

Правила живописного изображением с натуры могут быть рассмотрены на примере программ учебных дисциплин разных уровней образования таких как: «Живопись», «Академическая живопись», «Декоративная живопись».

Задания разделов программ распределяются в строгой последовательности от изучения основных объемных форм: геометрических фигур, предметов быта, цветов и плодов растений, гипсовых рельефов растений, чучел птиц и животных, человека. На примере раздела программы «Тематический натюрморт» дается понятие натурального реалистического изображения, применение линейной перспективы и декоративно-композиционного решения. Необходим контроль соблюдения студентами правил последовательного выполнения как изображения с натуры, так и его стилизацию.

В процессе обучения закрепляются знания композиции, изображение объектов в заданном формате, моделирования формы при помощи цвето-тональных отношений, имитирование фактур живописными приемами, изображение плановости постановки с учётом и световоздушной перспективы.

Интегрированное изучение по темам изображения тематического натюрморта, человека в костюме и создание композиций декоративного решения изученной натурной постановки, соотносённое в программах художественных и профильных дисциплин, имеет определяющее значение в обучении будущих художников ТПИ.

Требования при живописном изображении

Общие требования живописного изображения относятся, как к профильным предметам, так и при обучении живописи на всех уровнях образования. Педагогам рекомендуется обучить студентов придерживаться ряда требований, основанных на знаниях терминологии, основах изобразительной грамоты.

- Понимание определений: ахроматические цвета, монохромности, «триады» – трех основных, хроматических цветов и практического применения этих знаний при практическом выполнении заданий.
 - Владение основами изобразительной грамоты: масштаба, пропорций, контраста, ритма, движения позволяет выполнять композиционные задачи.
 - Использование средств изображения: разнохарактерные точки, разнообразные линии, первоформы и силуэты направленно на применение знаний о первоэлементах.
 - Определение средств художественной выразительности: тональный и цветовой контрасты, пятно, колорит способствуют анализу эскизов.
 - Применение основ изобразительной грамоты: соблюдение требований компоновки изображения в заданных или произвольных форматах, для вариативного выполнения эскизов и основного задания.
- Рекомендации при живописном изображении с натуры по этапам**
- Начало работы: разобрать характер постановки по содержанию, тональности, колориту; провести конструктивный анализ; проанализировать пластику модели, применяя знания анатомического строения.
 - Пропорциональное изображение: применить способ измерения основных пропорций; выполнить линейно-конструктивное построение.
 - Цвето-тональное изображение: определить источник освещения, его характер, направление, интенсивность; выявить общие цвето-тональные отношения; моделировать форму цветом и тоном.
 - Ведение работы: распределить интенсивность контрастов между светлыми и темными, холодными и тёплыми; определить нюансы цветового строя; расставить акценты на главном, используя дополнительные контрасты противоположных цветов.
 - Завершение работы: подчеркнуть детали; обобщить изображение по тональности; выявить плановость; достигнуть цельности колорита.
 - Работа над ошибками: проанализировать изображение, сравнивая с натурой; выявить ошибки, несоответствия; выполнить исправления и уточнения.

Трансформация и стилизация фигуры человека выполняется путем выполнения набросков с живой натуры с последующей переработкой в технике кисте-

вого черно-красного рисунка – «прориси»). Нами сформулированы определения, некоторых специфических терминов, выражающих определённые технологические приёмы в лаковой миниатюре:

- «инокоп» или «асист» – метод наложения светонесущих линий на стилизованную фигуру или окружения в иконописном стиле в различном виде лаковой миниатюрной живописи;
- «оживки», именуемые в разных регионах «пробега» или «отметки» – самые светонесущие части, которые в различных видах лаковой миниатюрной живописи, имитирующие блики.

Рекомендации по технике кистевого черно-красного рисунка

Этапы выполнения стилизации и трансформации при изображении фигуры человека в стилистике лаковой миниатюрной живописи:

- уменьшения натуралистичного изображения формата А-4 в 10 раз;
- изменения изображения до вытянутых пропорций, приближая образ к иконописным аналогам;
- преобразование изображения одежд, складок, ритмики, пластики приближенной стилистике определённого вида ТПИ;
- выполнение кистью прописи стилизованного образа обрисовкой контура усиленными графическими линиями, прописью складок одежды в три приема ведения линии (тонкая – сходящая на «нет», средняя – усиленная по тону, показывающая пластику движения фигуры и складок, теневая – «удар», обостряющая и подчеркивающая стилизацию);
- выполнения «притенения» по контуру и самым глубоким складкам и изгибам выполняется в три приема – путем мягкого перехода от света к тени «живописными плавными»;
- выявления светонесущих частей красными графическими линиями «инокопью», написанными в три приема по аналогии с прописью складок, где «удар» является уже самой светонесущей частью – «оживкой».

Особенностью преподавания художественных дисциплин студентам различных профилей является её направленность на конкретный вид традиционного прикладного искусства, которые выражаются в «приёмах декоративной переработки, стилизации и трансформации форм изображаемых объектов, продиктованные технологиями обработки изделий, техниками декорирования, художественными средствами» [1, с. 89].

По убеждению В.Ф. Максимович преподаватель обязан владеть своим предметом безукоризненно «он должен освоить его как органическую часть целого, иначе неосуществимо преподавание всех предметов художественного цикла на едином основании» [9, с. 162].

Рассматривая результаты педагогической деятельности преподавателей, профессиональные позиции заведующих кафедрами, директоров филиалов, «большинство из которых являются выпускниками ВШНИ (академии) видна их нацеленность на сохранение традиций и модернизацию образования» [1, с. 88].

Библиографический список

1. Васильева Е.И., Кравцов Д.В., Левданская Ю.А. Современные проблемы преподавания художественных дисциплин студентам различных специализаций в системе высшего образования. *Научное мнение*. 2018; 11: 87 – 91.
2. Фомина С.Н. *Интегративный подход к профессиональной подготовке в вузе специалистов по работе с молодежью*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2015.
3. Максимович В.Ф. *Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование*. Москва: 2000: 162.
4. Бернштейн М.Д. *Проблемы учебного рисунка*. Москва: 1940: 162.
5. Васильева Е.И., Кравцов Д.В., Сmealова А.А. Применение способа систематизации междисциплинарных связей в процессе обучения студентов декоративно-прикладного искусства. *Научное мнение*. 2017; 10: 67 – 70.
6. Максимович В.Ф. Сохранение, возрождение и развитие народных художественных промыслов – приоритет государственной культурной политики. *Декоративно-прикладное искусство и образование*. Сетевой электронный научный журнал. 2018; 2 (24): 4 – 12.
7. Ломакин М.О. *Декоративный рисунок в подготовке бакалавров по конкретным видам традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
8. Серов П.Е. *Декоративная живопись*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2017: 108.
9. Федотова О.В. *Современные проблемы профессионального образования в области традиционного прикладного искусства России и пути их решения*. Монография. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2016: 123.
10. Бешапосникова Ю.А. *Модель системы художественно-технологического содержания профессионального образования в области лаковой миниатюрной живописи*. Научное мнение. 2016; 16: 89 – 95.
11. Гусева П.В. *Создание иконостаса домового храма как фактор совершенствования профессионального образования в иконописи*: монография. Санкт-Петербург: ВШНИ: 100.

References

1. Vasil'eva E.I., Kravcov D.V., Levdan'skaya Yu.A. Sovremennye problemy prepodavaniya hudozhestvennykh disciplin studentam razlichnykh specializacij v sisteme vysshego obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2018; 11: 87 – 91.
2. Fomina S.N. *Integrativnyj podhod k professional'noj podgotovke v vuze specialistov po rabote s molodezh'yu*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
3. Maksimovich V.F. *Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. Moskva: 2000: 162.
4. Bernshtejn M.D. *Problemy uchebnogo risunka*. Moskva: 1940: 162.
5. Vasil'eva E.I., Kravcov D.V., Smealova A.A. Primenenie sposoba sistematizacii mezhdisciplinarnykh svyazej v processe obucheniya studentov dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Nauchnoe mnenie*. 2017; 10: 67 – 70.
6. Maksimovich V.F. Sohranenie, vozrozhdenie i razvitie narodnykh hudozhestvennykh promyslov – prioritet gosudarstvennoj kul'turnoj politiki. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. Setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2018; 2 (24): 4 – 12.
7. Lomakin M.O. *Dekorativnyj risunok v podgotovke bakalavrov po konkretnym vidam tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
8. Serov P.E. *Dekorativnaya zhivopis'*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2017: 108.
9. Fedotova O.V. *Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniya v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva Rossii i puti ih resheniya*. Monografiya. Sankt-Peterburg: VShNI, 2016: 123.
10. Besshaposhnikova Yu.A. *Model' sistemy hudozhestvenno-tehnologicheskogo soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti lakovoj miniaturnoj zhivopisi*. Nauchnoe mnenie. 2016; 16: 89 – 95.
11. Guseva P.V. *Sozdanie ikonostasa domovoj cerkvi kak faktor sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya v ikonopisi*: monografiya. Sankt-Peterburg: VShNI: 100.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Drakina I.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector on Methodical Work of Higher School of Folk arts (Academy) (St. Petersburg, Russia),
 E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ACTUALIZATION OF PROBLEMS OF FORMATION OF REGIONAL SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PUBLIC ASSESSMENT OF QUALITY. In modern conditions, education is actively positioning itself as a socio-cultural and socio-economic system, organically linked to professional standards. The article deals with problems of integration of educational and professional standards that affect the quality of training of students and graduates studying in the conditions of formation and development of modern quality system. This system is based not only on the developed theoretical basis from the standpoint of a systematic approach, the functioning and development of educational systems, the methodology of evaluation of objects as participants of the educational process, the theoretical foundations of pedagogical measurements and innovative methods of quality management of vocational education, but also from the standpoint of practical experience in the procedure of professional and public accreditation of educational programs.

Key words: higher education, secondary vocational education, quality system, professional and public accreditation, professional standard.

И.К. Дракина, д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург,
 E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА

В условиях современности образование активно позиционирует себя в качестве социально-культурной и социально-экономической системы, органично связанной с профессиональными стандартами. В статье рассмотрены проблемы интеграции образовательных и профессиональных стандартов, оказывающих влияние на качество подготовки студентов и выпускников, обучающихся в условиях становления и развития современной системы качества; данная система базируется не только на разработанной теоретической основе с позиции системного подхода, функционирования и развития образовательных систем, методология оценивания объектов в качестве участников образовательного процесса, теоретических основ педагогических измерений и инновационных методов управления качеством профессионального образования, но и с позиции практического опыта в процедуре проведения профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

Ключевые слова: высшее образование, среднее профессиональное образование, система качества, профессионально-общественная аккредитация, профессиональный стандарт.

В современных условиях образование все более активно позиционирует себя в качестве социально-культурной и социально-экономической системы, органично связанной с профессиональными стандартами. От эффективности работы, созданной таким образом интегрированной системы обучения и подготовки кадров, зависят показатели качества жизни, уровня развития регионов Российской Федерации, её конкурентоспособности и международного авторитета. В связи с этим повышение качества образования выступает основным направлением государственной политики в области образования. В стратегии развития оценки качества российского образования ключевая роль отводится региональным системам внешней оценки качества через введенную в 2012 году профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ. Данная процедура позволяет получить на основе комплексного анализа функционирования образовательных программ с участием сферы труда, высокую объективность и обоснованность выводов о качестве высшего и среднего профессионального образования в регионе, представить информационный ресурс для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества образования.

В настоящее время активно разрабатываются подходы к определению качества образования через процедурные мероприятия профессионально-общественной аккредитации, исследуются различные её аспекты, индикаторы и показатели. Вместе с тем еще не сложилось единого мнения о критериях качества образования и методах его внешней оценки. Необходимо найти баланс между перспективными подходами к измерению качества образования, исследовать причины и характер его изменения, а также разработать концептуальные модели и технологии его эффективного внешнего оценивания сферы образования сферы труда.

Профессионально-общественная система оценки качества профессионального образования начинает только складываться, поэтому многие аспекты её деятельности еще не нашли должного научно-теоретического и практического осмысления. Так, остаются неразработанными механизмы внешнего оценивания качества образовательных результатов студентов и выпускников, образовательных программ, качества функционирования образовательных систем федерального, регионального и муниципального уровня, учета всего многообразия их деятельности; обеспечения прозрачности деятельности органов управления образованием, полноты и доступности информации для всех социальных партнеров системы образования. Сложность заключается в несопоставимости, разнородности показателей качества высшего и среднего профессионального образования в образовательных системах различного уровня, находящихся в не зависящих от них и существенно отличающихся условиях. Несовременность модели внешней оценки качества профессионального образования федерального уровня инициирует необходимость её разработки на уровне региона.

В научной литературе достаточно глубоко разработаны общая теория систем и специфика системного подхода, влияющего на оценку качества образования (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Бепалько, В.Н. Волков, Б.К. Коломейц, Ф.Ф. Королев, С.В. Кузнецов, И.С. Ладенко, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий.); функционирование и развитие образовательных систем (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конражевский, В.В. Сериков, А.И. Субет-

то); методология оценивания объектов образовательных систем (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Батулин, А.Г. Доманов, А.И. Захарова, Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов, А.М. Новиков); проблемы управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях (В. Аверкин, И.И. Калина, С. Репина, И. Шалаев, Г. Швецова).

Теоретические основы педагогических измерений и инновационные методы управления качеством образования отражены в трудах А.Е. Бахмутского, В.А. Болотова, Г.С. Ковалевой, Н.Г. Корнещук, А.Н. Майорова, А.О. Татур, В.А. Хлебникова.

Компьютеризация оценочных процессов современных контрольно-оценочных систем исследована В.Н. Крюковым, П.Д. Лебедевым, В.И. Нардоджевским, В.В. Петрусинским, А.О. Сергеевым, А.Н. Тихоновым.

Методы количественной оценки качества объектов образовательных систем исследуются как зарубежными (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кроттерс, Дж. Стэнли), так и отечественными учеными (С.И. Архангельский, И.Б. Ительсон, М.М. Потапкин, А.М. Сохор, Е.В. Яковлева).

Контекст оценивания, связанный с мониторингом качества образования и учетом опыта международных оценочных систем, представлен в трудах Н.Н. Булынского, Н.Ф. Ефремовой, Э.Л. Красновского, А.А. Макарова, Е.И. Михайловой.

Теоретические основы развития региональных систем образования, особенности оценочных систем, характерные для ряда регионов России, нашли свое отражение в трудах Д.А. Данилова, Д.Ц. Дугаровой, А.А. Григорьевой, Н.М. Швецова.

Основной социальный эффект профессионально-общественной оценки качества профессионального образования в регионе заключается в социальной направленности образовательной политики; проводимой в соответствии с профессиональными стандартами, влияющих на модернизацию целей и содержание деятельности образовательных учреждений и административных структур региональных систем профессионального образования; их ориентации на деятельность, соответствующую профессиональным потребностям личности, трудового общества и прогрессивным тенденциям социокультурного и экономического развития региона [1].

Под качеством профессионального образования в контексте поставленной проблемы следует понимать совокупность тех образовательных результатов и необходимых условий, которые обеспечивают успешную профессиональную социализацию студентов и выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования. Соответственно характеристиками качества профессионального образования выступают: качество образования как система (доступность, непрерывность, открытость); качество образования как процесс (условия реализации образовательных программ, соответствующих профессиональным стандартам различного уровня и направленности, ресурсное обеспечение образовательных процессов (кадровых, финансово – экономических, материально – технических, учебно-материальных, информационных), профессиональная компетентность педагогических и научно-педагогических кадров, эффективные средства обучения); качество образования как ценность (востребованность образования со стороны сферы труда, сохранение традиций, воспро-

изводство требуемых кадров), качество образования как результат (результаты освоения образовательных программ различного уровня и направленности, удовлетворенность потребностей различных сфер труда в молодых специалистах, обеспеченность трудовыми ресурсами).

Выявить уровень качества образования, его соответствие нормам позволяет процедура профессионально-общественного оценивания, в которой могут принять участие все субъекты оценивания (представители сферы труда, органы государственной власти, управления образованием, педагогические коллективы, студенты, выпускники, родители и т. д.), поэтому необходимость оценки качества образования признана, и обществом, и работодателями.

С позиций современных научных подходов профессиональное образование может трактоваться одновременно и как общественное благо, и как услуга. Когда объектом оценки являются обеспечение конституционных гарантий прав граждан на образование, социальные аспекты образования, условия равенства доступа к образованию, то образование рассматривается как общественное благо. В то же время с позиций внешней оценки результатов образования рассматривается как услуга, имеющая определенные выраженные потребительские свойства, тесно интегрированные с запросами сферы труда. Такой подход обуславливает создание адекватной системы оценки качества образования в формате профессионально-общественной аккредитации.

Терминологический анализ понятия «профессионально-общественная оценка» также показывает значительный смысловой разброс в определениях, относящихся к оценке как к результату и как к процессу, обобщение которых приводит к выводу: оценка производится путем сравнения характеристик оцениваемых образовательных объектов – условий, результатов или процессов с принятыми критериями, образцами или нормами, принятыми в производственных сферах. С философской точки зрения оценка рассматривается через призму теории ценностей, а её конкретизация усиливается математической логикой оценок.

Оценка предусматривает наличие критерия (в нашем случае образовательного и профессионального стандартов), в сравнении с которым определяется относительная ценность объекта. Соответственно критерии должны обладать свойствами надежности (точность измерения, основанная на математических методах), валидности (объективность, конкретность и корректность измерения) [2].

В зависимости от цели различают суммирующее оценивание, ориентированное на принятие управленческих решений, и формирующее оценивание, ориентированное на получение промежуточной рефлексии для определения вектора дальнейшего развития. В связи с этим различают три типа оценок: количественная оценка (применяется при низком информативном потенциале проблемы, недостаточной их формализации); экспертная оценка (применяется при наличии информационного потенциала, но отсутствии разработанных методов измерения, как следствие – недостаточной формализации проблемы), качественная оценка (применяется при высоком информативном потенциале проблемы) [3]. Относительно рассматриваемой проблемы наиболее предпочтительными являются количественные и экспертные оценки профессионально-общественной экспертизы образовательных программ.

Таким образом, философский подход к оценке качества образования заключается в оценке либо процесса и образовательных услуг, либо в оценке образовательного результата.

Синтез дефиниций «оценка» и «качество образования» позволил определить, что профессионально-общественная оценка качества образования – это процесс, в результате которого определяется степень соответствия образовательных достижений студентов и выпускников, образовательных программ профессиональным стандартам, свойств образовательного процесса и его ресурсного обеспечения стандартам и другим требованиям, зафиксированным в нормативных документах, подписанных в сфере образования и труда. Результатом оценивания должны стать положительные, отрицательные или нейтральные оценки качества профессионального образования [4; 5]. Процедура оценивания предполагает определение субъекта оценки (обучающийся, соответствующий конкретной компетентностной характеристике); предмета оценки (объект труда, которому приписываются трудовые действия); характера оценки (абсолютная и сравнительная величина); основания оценки (норма, профессиональные стандарты, с точки зрения которых производится оценивание).

Библиографический список

1. Меморандум непрерывного обучения. Available at: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/llilife/memoen.pdf>
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования в школе*. Москва: Российское Педагогическое Агентство, 1998.
3. Бординский Г.А. *Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования*. Санкт-Петербург, 2008.
4. Котлярова И.О., Сериков Г.Н., Сериков С.Г., Ханжина О.А. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса. *Человек. Спорт. Медицина*. 2008; № 29 (129): 34 – 53.
5. Балашов Ю.К., Рыжов В.А. *Профессиональная подготовка кадров*. Москва: 2007.

References

1. *Memorandum neprerivnogo obucheniya*. Available at: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/llilife/memoen.pdf>
2. Shishov S.E., Kal'nej V.A. *Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole*. Moskva: Rossijskoe Pedagogicheskoe Agenstvo, 1998.
3. Bordin'skiy G.A. *Innovatsionnye processy v sovremennoj sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2008.
4. Kotlyarova I.O., Serikov G.N., Serikov S.G., Hanzhina O.A. Pokazатели ocenki kachestva rezul'tatov obrazovatel'nogo processa. *Chelovek. Sport. Medicina*. 2008; № 29 (129): 34 – 53.
5. Balashov Yu.K., Ryzhov V.A. *Professional'naya podgotovka kadrov*. Moskva: 2007.

Таким образом, методологическое обоснование рассматриваемой проблемы позволило нам определить внешнюю оценку качества образования в контексте профессионально-общественной аккредитации как единую систему элементов, их свойств и характеристик, функционирование и развитие которых носит закономерный характер в сфере труда и позволяет получить аргументированное представление о состоянии, степени соответствия реально достигаемых образовательных результатов требованиям общества, социальным и личностным ожиданиям.

Настоящий формализованный подход к оценке качества профессионального образования позволяет определить предметную сферу и проблематику внешнего оценивания в системе профессионально-общественной аккредитации. Вхождение страны в мировое сообщество актуализирует усиление личностной и практической направленности деятельности в соответствии с требованиями профессиональной сферы, повышение развивающего и творческого характера обучения. Все это является основанием определения стратегических ориентиров для построения системы внешней оценки качества профессионального образования, позволяет приступить к поиску научных подходов к разрешению проблемы формирования «диагностических» целей и требований к результатам высшего и среднего профессионального образования, а в контексте ФГОС четвертого поколения профессиональных стандартов – к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ.

На общероссийском уровне такими ориентирами выступают:

- модернизация технологий оценки качества профессионального образования на основе комплексного применения современных организационно-педагогических, информационных, технологий. В современной педагогической науке модернизация технологий оценочной деятельности рассматривается в направлении бенчмаркинга – использования достижений науки, передового организационного в производственной, методического и технологического опыта в реализации внешней оценки качества высшего и среднего профессионального образования;
- стандартизация оценочных мероприятий и процедур экспертно-аналитической деятельности; применение сертифицированных сферой труда оценочных средств и материалов;
- делегирование функций по оценке качества профессионального образования внешним экспертам (руководители и специалисты предприятий и организаций);
- независимая профессионально-общественная аккредитация образовательных программ;
- развитие региональных систем внешней оценки качества профессионального образования.

С учетом выявленных направлений развития складывающейся системы внешней оценки качества профессионального образования в исследовании был проведен анализ опыта деятельности региональных образовательных систем субъектов Российской Федерации, принимавших участие в профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. Он позволил выявить основные тенденции в развитии региональных систем внешней оценки качества профессионального образования: разработка ключевых элементов системы обеспечения качества образования (образовательные и профессиональные стандарты и оценка их достижения независимыми организациями сферы труда; выделение показателей, характеризующих разные уровни образовательной системы (национальный, региональный, предприятия/организации), а также показателей, характеризующих инвестиции в образование; информирование общественности через самоанализ учреждений профессионального образования, сайты образовательной организации с действующими рубриками о состоянии системы профессионального образования и происходящих в ней процессах; разработка нормативной базы, программного обеспечения и экспериментальный запуск интегрированных со сферой труда образовательных программ; механизмов оказания финансовой поддержки профессиональным учебным заведениям на основе результатов оценки их деятельности. Сдерживающим фактором развития системы внешней независимой оценки качества профессионального образования является недостаточность нормативно-правового обоснования процессов развития систем оценки качества профессионального образования, технологических основ формирования и оценки общих и профессиональных компетенций.

УДК 378

Kuznetsov N.G., Cand. of Sciences (Art History), senior lecturer, Head of Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: kafedra.risunka.vshni@mail.ru

THE TRAINING OF THE FUTURE CHURCH-HISTORICAL PAINTING STUDENTS AT THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS (ACADEMY) AS THE SIGNIFICANT FACTOR OF THE RUSSIAN CULTURAL TRADITION PRESERVATION. The article summarizes the experience of training highly professional artists of Church-historical painting as one of the conditions of spiritual revival and cultural development of the country and society. The author reveals the potential of historical icon-painting centers of Russia (Palekh, Kholuy, Mstera) in preserving the traditions of icon-painting mastery. On the example of the analysis of the experience of professional training of students in the specialty "Painting" (Church-historical painting) at the Higher School of Folk Arts revealed the method of implementation of course projects of icons and lacquer miniature painting under the guidance of the teacher. The article defines the correlation principles between the academic disciplines "General composition course", "Projection and modelling fundamentals", "Icon painting features".

Key words: professional training, icon painting, lacquer miniature painting, composition, correlation.

Н.Г. Кузнецов, канд. искусствоведения, зав. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: kafedra.risunka.vshni@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (АКАДЕМИЯ), КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ

В статье обобщён опыт подготовки высокопрофессиональных художников церковно-исторической живописи как одного из условий духовного возрождения и культурного развития страны и общества. Автором выявлен потенциал исторических иконописных центров России (Палех, Холуй, Мстёра) в сохранении традиций иконописного мастерства. На примере анализа опыта профессионального обучения студентов по специальности «Живопись» (церковно-историческая живопись) в Высшей школе народных искусств раскрыта методика выполнения курсовых проектов икон и лаковой миниатюрной живописи под руководством преподавателя, определены принципы взаимосвязи дисциплин: «Общий курс композиции», «Основы проектирования и макетирования», «Особенности иконописи» с курсами рисунка и живописи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иконопись, лаковая миниатюрная живопись, композиция, взаимосвязь.

В XXI веке перед Россией остро стоит проблема духовного возрождения и культурного развития страны и общества. Одно из важных мест, в процессе сохранения и развития традиционной культуры занимает подготовка высокопрофессиональных художников церковно-исторической живописи. Большой потенциал сохранения и развития иконописного и монументального церковного искусства России существует в исторических иконописных центрах России: Палех, Холуй и Мстёра. В исторических иконописных центрах, даже в советский атеистический период были сохранены самобытные стилистические и технологические приемы иконописи, которые нашли свое отражение в лаковой миниатюрной живописи. До недавнего времени профессиональная подготовка в иконописных центрах: Палех, Холуй и Мстёра будущих иконописцев заканчивалась на ступени среднего профессионального образования, что не позволяло в полной мере подготовить высокопрофессиональных художников церковно-исторической живописи. Только после преобразования средних профессиональных образовательных заведений в Холуе и Мстёре в филиалы Высшей школы народных искусств, у студентов колледжа появилась возможность продолжить свое обучение на ступени высшего образования – бакалавриат.

Одним из факторов сохранения традиционной культуры является подготовка высокопрофессиональных специалистов в области церковно-исторической живописи. Уровень подготовки, которых должен соответствовать определенным требованиям:

- Знание колористических, пластических, композиционных, особенностей иконописи и лаковой миниатюрной живописи традиционных, иконописных центров России – Мстёра, Палех и Холуй.
- Умение создавать высокохудожественные произведения в области церковно-исторической живописи.
- Владение традиционной техникой и технологией иконописи и лаковой миниатюрной живописи.
- Умение организовывать и руководить творческими коллективами и мастерскими.
- Преподавать на высоком профессиональном уровне иконопись и лаковую миниатюрную живопись.

С 2011 года в Высшей школе народных искусств открывается специальность «Живопись» специализация церковно-исторической живописи. Обучение будущих художников церковно-исторической живописи проходит на кафедре лаковой миниатюрной живописи. Основная направленность работы кафедры лаковой миниатюрной живописи, заключается в подготовке профессиональных художников в области современной церковно-исторической живописи. Обучение на кафедре направленно на подготовку художников способных спроектировать и выполнить в материале икону или лаковую миниатюру на тему Евангельской истории. Студенты изучают и выполняют иконы и миниатюру в стилистике исторических центров иконописного искусства России: Палеха, Холуя и Мстёры [1; 2].

На первом курсе обучение начинается с изучения общего курса композиции. На занятиях студенты знакомятся с основными понятиями в композиции: ритм, симметрия, асимметрия, равновесие, раппорт, тон, колорит и другие. Изучают простейшие формы: квадрат, треугольник, круг, и их влияние на компози-

ционные построения на плоскости. Учатся определять особенности стилизации растительных форм в композиции и схемы построения стилизованного растительного орнамента.

На практических занятиях по дисциплине «Общий курс Композиции» студенты используют основные понятия композиции: «ритм», «равновесие», «пропорции», «масштаб». В процессе обучения выполняются иконографические рисунки композиции пейзажа с возможным включением архитектуры и животных в Новгородском и Строгановском стиле. Новгородский стиль более условно-декоративный, он отличается простотой форм, прямыми линиями, строгановский стиль изображения менее условен, приближен к натуре. На практике изучаются традиции и стилистические особенности Новгородского и Строгановского стилей иконописи. Задание выполняется в технике графики и черно-красного рисунка. Дисциплина «Общий курс Композиции» знакомит студентов с основными понятиями композиции, дает основы для дальнейшего профессионального образования в области церковно-исторической живописи.

На первом и втором курсе большое внимание уделяется копированию произведений иконописного искусства, для этого в учебном плане предусмотрена дисциплина «Копирование произведений иконописного искусства». Выполняя задания по копированию, студенты изучают традиции древнерусской живописи, последовательность построения орнамента или орнаментального мотива с предложенных образцов, анализируют содержания росписи орнаментов на образцах, определяют линейность орнамента, виды линий и размер модулей орнамента. Особое внимание уделяется тонкому кистевому рисунку, характерному для различных иконописных школ. Изучение в копировании древнерусской живописи начинается с копий элементов иконографического рисунка: дерева, горка, палат, в Новгородском и Строгановском стиле XV – XVII вв., и завершается копированием сюжетных икон и композиций в технике лаковой миниатюрной живописи. В процессе копирования изучается последовательность выполнения иконы: перевод методом припороха, роскрышь в цвете, пропись «живыми», разнообразными по силе линиями, подплата теневых и световых частей изображения (для выявления условного объема) [3]. В копировании необходимо точно передать колорит, образца с которого ведется работа, так же в процессе копирования студенты овладевают технологическими приемами росписи золотом.

Одной из главных задач в обучении церковно-исторических живописцев является подготовка не только профессионала в исполнительском плане, владеющими в совершенстве техникой и технологией в иконописи и лаковой миниатюрной живописи, но и воспитания художника способного создавать творческие, авторские композиции [4]. Данная задача решается на занятиях по проектированию икон и композиций на церковно-исторические темы в технике лаковой миниатюрной живописи. В дальнейшем количество часов, отводимое на выполнение проектов, должно быть увеличено, так как воспитания художника способного создавать сложные авторские композиции является приоритетной задачей на современном этапе обучения в этой области.

Важную роль в подготовке художников церковно-исторической живописи играет изучение рисунка и живописи [5]. Учебные программы по рисунку и живописи взаимосвязаны с другими дисциплинами, такими как: мастерство, проек-

тирование, копирование, пластическая анатомия и техника и технология живописных материалов. В учебные программы по рисунку и живописи включаются задания по изображению человека с натуры, что в результате позволяет более грамотно и свободно выполнять стилизованное изображение человека в композициях. При выборе материала и технике выполнения рисунков и живописных этюдов также учитывается специфика профессиональной подготовки художников церковно-исторической живописи.

Первая защита дипломных работ на кафедре лаковой миниатюрной живописи состоялась в июне 2017 года, на защиту были представлены пять дипломных работ: «Образ господина нашего Иисуса Христа с предстоящими и избранными святыми» выполнил студент Шарафутдинов Н., «Святой Николай Чудотворец и Преподобный Сергей Радонежский» выполнил студент Смирнова Н., «Образ

Пресвятой Богородицы на престоле с младенцем и избранными святыми» выполнил студент Ближнецова Л., «Святые апостолы Петр и Павел» выполнил студент Зайцева Ю., «Иоанн Предтеча – Ангел пустыни с клеймами» выполнил студент Попова С. Все проекты, были выполнены под руководством директора Мстерского филиала ВШНИ Полины Вадимовны Гусевой. Иконы были выполнены в стилистике Ярославской школы иконописи XVII века. Можно выделить особенности характерные для всех выполненных икон – монументальность, тонкость письма, богатство разделок, праздничный колорит. Приобретенные выпускниками в процессе выполнения дипломных работ знания, умения и навыки позволят молодым художникам церковно-исторической живописи создавать новые произведения в области церковно-исторической живописи, в которых будут сохраняться и развиваться традиции национальной культуры России.

Библиографический список

1. Гусева П.В., Максимович В.Ф. *Мстерская лаковая миниатюрная живопись*. Работы студентов Высшей школы народных искусств (института). Научная редакция В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ (и), 2017: 76.
2. Бешшапошников Ю.А., Максимович В.Ф. *Холуйская лаковая миниатюрная живопись*. Работы студентов Высшей школы народных искусств (института). Научная редакция В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ (и), 2017: 76.
3. Завалей Д.В. *Техника темперной живописи и технология живописных*: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Живопись» (церковно-историческая живопись). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2016: 65.
4. Кузнецов Н.Г. *Композиция церковной росписи*. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Живопись» (церковно-историческая живопись). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2017: 85.
5. Кузнецов Н.Г. *Живопись: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Живопись» (церковно-историческая живопись)*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2016: 85.

References

1. Guseva P.V., Maksimovich V.F. *Msterskaya lakovaya miniaturnaya zhivopis'*. Raboty studentov Vysshej shkoly narodnyh iskusstv (institut). Nauchnaya redakciya V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI (i), 2017: 76.
2. Besshaposhnikova Yu.A., Maksimovich V.F. *Holujskaya lakovaya miniaturnaya zhivopis'*. Raboty studentov Vysshej shkoly narodnyh iskusstv (institut). Nauchnaya redakciya V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI (i), 2017: 76.
3. Zavalej D.V. *Tehnika tempernoj zhivopisi i tehnologiya zhivopisnyh*: uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti «Zhivopis'» (cerkovno-istoricheskaya zhivopis'). Sankt-Peterburg: VShNI, 2016: 65.
4. Kuznecov N.G. *Kompozitsiya cerkovnoj rospisi*. Uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti «Zhivopis'» (cerkovno-istoricheskaya zhivopis'). Sankt-Peterburg: VShNI, 2017: 85.
5. Kuznecov N.G. *Zhivopis': uchenoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti «Zhivopis'» (cerkovno-istoricheskaya zhivopis')*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2016: 85.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 377

Kurakina I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: ladybug90@yandex.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE HISTORY OF THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF FOLK ART AS PART OF ARTISTIC CULTURE AND THE FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF XIX-XX CENTURIES. Folk art is an integral part of the national artistic culture, the various components of which (dance, music, folklore) historically attracted scientists. The article is dedicated to the understanding of the importance of the activities of researchers at the turn of XIX-XX centuries in the preservation, study and development of traditional arts and crafts in the aspect of the formation of the system of professional training of future masters. With the involvement of a large body of specialized literature and archival information, on the example of the analysis of the training system in the Mariinsky practical school of lace-makers and the School of folk art, the author reveals its characteristic didactic and methodological features, substantiates the importance of historical experience of training for modern specialized education in the field of traditional applied art.

Key words: folk art, traditional folk crafts, traditions, professional training, folk master.

И.И. Куракина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. истории искусств, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: ladybug90@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ НАУЧНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА КАК ЧАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАСТЕРОВ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ.

Народное искусство – составная часть национальной художественной культуры, различные компоненты которого (танец, музыка, фольклор) исторически привлекали ученых. Статья посвящена осмыслению значения деятельности исследователей рубежа XIX-XX вв. в сохранении, изучении и развитии традиционных художественных промыслов в аспекте формирования системы профессиональной подготовки будущих мастеров. С привлечением большого корпуса специальной литературы и архивных сведений, на примере анализа системы обучения в Мариинской практической школе кружевниц и Школе народного искусства автором выявлены её характерные дидактические и методические особенности, обосновано значение исторического опыта подготовки для современного профильного образования в данной области.

Ключевые слова: народное искусство, традиционные народные художественные промыслы, традиции, профессиональная подготовка, народный мастер.

Народное искусство – компонент художественной культуры, включающий народную музыку и танец, фольклор, народные художественные промыслы. Впервые объектом научного изучения народное искусство (изначально – устное слово, фольклор) становится в XVIII столетии. В противовес ориентации императора-реформатора Петра I на западноевропейский путь развития и формы культуры, в обществе возникает тенденция, направленная на осмысление собственной истории. К этому периоду относятся реформы русской словесности и

литературного стиха В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова; призывы В.Н. Татищева к собиранию народных песен и былин, описанию обычаев и обрядов; включение фольклора в произведения А.Н. Радищевым.

Обращение к традициям национальной культуры было продолжено в XIX в. в связи с Отечественной войной 1812 года, победа в которой была обусловлена именно народным движением, показавшим красоту духа и мужество простого русского народа; впоследствии оформилось в движение славянофилов, и народ-

ничество. В первой половине – середине XIX в. внимание учёных в основном было сосредоточено на изучении фольклора: И.М. Снегирев собирал пословицы и притчи; П.В. Киреевский – эпические и лирические песни; В.И. Даль – пословицы, поговорки; А.Н. Афанасьев – сказки; П.Н. Рыбников и А.Ф. Гильфердинг – онежские песни и былины. В их трудах прослеживается эволюция отношения к народному слову: если исследователи раннего периода вносили литературные правки, сводили тексты разных редакций в один, то впоследствии наоборот, стремились сохранить все особенности диалектов, фиксировали информацию о респондентах, в чем прослеживается внимание и интерес именно к самобытности слова, проявлявшемуся в нем представлениях народа о миропорядке.

Но хотя понятие «народное искусство» и включает танец и музыку, песню, преимущественно оно используется для обозначения произведений материальной культуры народа – предметов быта и изделий народных художественных промыслов. Подобная практика словоупотребления складывается во II пол. XIX в., когда его впервые начали собирать и анализировать в аспекте материальной составляющей. Первыми были историки, археологи, архитекторы, художники, чьи начинания с течением времени развились в глубокое научное изучение этого самобытного явления.

Ключевая роль в пробуждении интереса к народному искусству, демонстрации его глубинных смыслов и эстетики принадлежит В.В. Стасову. Он видел в художественном и музыкальном творчестве народа проявления национальности искусства; призывал не к копированию устаревших форм культуры, а к живому развитию и продолжению традиций. Так, характеризуя Всероссийскую художественно-промышленную выставку 1882 г., коллекция которой позднее была куплена и стала основой Кустарного музея, он восклицает: «Что всего сильнее порадовало меня, это – непосредственное народное творчество, которое выступило на нынешний раз на выставке в таком богатстве и в такой полноте, с какими оно еще, кажется, никогда не являлось на русских выставках» [1].

Вслед за В.В. Стасовым к постижению традиций прикладного искусства народа обратились С.А. Давыдова, М.К. Тенишева, Н.Л. Шабельская. Эти женщины не только занимались изучением и сохранением его подлинных образцов, но и участвовали в организации профессионального обучения с целью сохранения и пропаганды традиций женских художественных промыслов.

Основу коллекции Н.Л. Шабельской составляли комплексы русского традиционного костюма, а также сопутствующие произведения художественной вышивки и ткачества, кружевоплетения, резьбы и росписи по дереву. Отличительной чертой собрания, насчитывающего к 1904 г. более 20000 предметов, был научный подход: каждая вещь описывалась, указывалось её бытование по губерниям и уездам, впоследствии была реализована фотофиксация экспонатов. По свидетельству В.В. Стасова, «после нескольких немногих лет занятий она сделала одним из величайших и капитальнейших знатоков этой характерной отрасли древнего русского творчества, а дом её в Москве сделался настоящим музеем, необыкновенно богатым и разнообразным» [2]. С целью сохранения и развития традиций народных промыслов Н.Л. Шабельской в имении в Харьковской губернии также была создана вышивальная мастерская.

Княгиня Тенишева М.К. в своей деятельности объединила талант художника, исследователя, коллекционера и мецената. Обширное собрание, формировавшееся на протяжении многих лет, включало в себя образцы резьбы по дереву и вышивки, костюмы разных губерний (Московской, Тверской, Смоленской, Ярославской, Костромской и др.), живопись и графику, декоративно-прикладное искусство и скульптуру. По её воспоминаниям «с годами все чаще и чаще, все более и более русские древности останавливали мое внимание, манили, и все шире и шире открывался передо мной целый, до сих пор неведомый мне мир, и этот мир все сильнее привлекал меня к себе. Я вдруг почувствовала, что все это близкое, свое, родное» [3]. Она также стремилась показать собрание широкой общественности: лучшие произведения экспонировались в 1900 году на Всемирной выставке в Париже, в Смоленске в 1905 году был создан музей «Русская старина», в 1909 – 1911 годах издан его каталог.

М.К. Тенишева много сделала и для развития профессиональной подготовки в области народного искусства. В имении в Талашкино были созданы художественные мастерские (резьбы по дереву, столярная, керамическая и вышивальная), в которых получили возможность работать местные крестьянки. Княгиня стремилась сохранять традиции народного искусства, вытесняемые на рубеже веков малохудожественными узорами. В мастерских, по аналогии с Абрамцевом, знакомилась с предметами старины и развивали русский стиль и художники – М.А. Врубель, И.Е. Репин, С.В. Малютин, что способствовало популяризации традиций народного искусства в дворянской среде.

Начало общественной деятельности С.А. Давыдовой в деле сохранения традиций народного искусства было положено знакомством с В.В. Стасовым.

С.А. Давыдова стала участвовать в организации профессиональных женских школ – прядения и ткачества для крестьян в Смоленской губернии, классов учительниц рукоделия в Александровском сиротском доме и Школы учительниц домоводства в Петербурге и др. Были изданы и специальные пособия – «Руководство для преподавания рукоделия в школах» (1887).

Основной круг научных интересов этого исследователя был связан с русским художественным кружевоплетением, вследствие чего С.А. Давыдова объездила 11 губерний России, где изучала состояние кружевной промышленности. Результаты были опубликованы в фундаментальном труде «Русское кружево и русские кружевницы. Исследование историческое, техническое и статистическое» (1892).

Потребность в сохранении и развитии традиций художественного кружевоплетения обусловило создание Марининской практической школы кружевниц в Петербурге в 1883 г., инициатором чего выступила С.А. Давыдова. Помимо кружевного, были учреждены еще три отдела: вышивальный, ковровый и ткацкий. Срок обучения составлял три года и включал изучение практических предметов, связанных с видами народного искусства, и теоретических дисциплин: Закон Божий, чтение, письмо и арифметика.

Практико-ориентированный характер образовательной деятельности Марининской школы в дальнейшем способствовал развитию центров народного искусства в регионах: многие выпускницы этого учебного заведения работали в школах в Вологодской (кружевная школа М.Ю. Авиновой), Рязанской (скопинские кружевные школы Е.Н. Половцовой, школа рукоделия С.П. Казначеевой, школа-мастерская в Мураевне), Вятской (школы в слободах Кукарка и Белая Холуница) губерниях. В них были заложены основы профессионального обучения, сочетающие практическую и теоретическую подготовку – постижение художественных традиций, культуры страны, что обусловило улучшение технической и художественной составляющей промыслов.

Однако наибольшее значение для формирования и совершенствования профессиональной подготовки мастеров в области народного искусства оказало открытие Школы народного искусства императрицы Александры Федоровны в 1911 г. Программа в этом заведении включала практические занятия, формирующие исполнительское мастерство (рукоделия – ткачество, шовничество, кружевоплетение, вышивка, рисование, черчение), и теоретические, способствующие развитию общего культурного уровня. К последним относились истории народного орнамента, священная и русская история, русская литература, отечествоведение и др. Обучение было дополнено посещениями и работами в Этнографическом музее Петра I, осмотрами церквей и архитектурных памятников, экскурсиями в Ботанический сад и поездками в Москву, Ростов, Ярославль, Владимир [4].

Значимым фактором, способствующим расширению представлений учениц Школы о народном искусстве, было наличие собственного музея и библиотеки. Фактически, опыт Школы народного искусства стал первым примером разработки содержания и дидактических основ курсов в области теории и практики традиционных народных художественных промыслов.

Не только женские рукоделия интересовали просвещенную общественность: проблемы сохранения произведений народного зодчества, костюма, резьбы по дереву, керамики раскрыты в трудах И.Я. Билибина, В.В. Суслова, Н.В. Султанова, гр. А.А. Бобринского. И.А. Голышев выступил инициатором организации профессионального обучения иконописи во Мстёре, результаты которого отражены в его публикациях.

Первые шаги к пониманию художественной ценности произведений народного искусства, осмыслению его как компонента национальной духовной культуры способствовали осознанию необходимости не только сохранения, но и развития традиций народных художественных промыслов, что выдвинуло в создании системы профессиональной подготовки мастеров и художников. Первый опыт был заложен в деятельности профессиональных школ в регионах и получил наиболее глубокое и полное воплощение в деятельности Марининской практической школы кружевниц и Школы народного искусства. Сформированная в них система обучения неслучайно в себе «первый опыт создания принципов обучения народного мастера, основанных на соединении изучения общеобразовательных дисциплин и освоения специальности» [5, с. 83].

Сочетание практической и теоретической подготовки, ориентация на развитие творческих способностей, наличие учебных планов, программ и пособий, изучение подлинных образцов народного искусства – перспективные черты обучения, заложенные в практике профессиональных школ, дали импульс к развитию традиционных художественных промыслов и формированию централизованной системы подготовки художников в послереволюционный период.

Библиографический список

1. Стасов. В.В. *Избранные сочинения в трех томах. Живопись. Скульптура. Музыка*. Москва: Искусство, 1952. Т.2. Available at: http://az.lib.ru/s/stasow_w_w/text_1882_na_vystavkah_v_moskve.shtml
2. Шабельская Н.Л. *Этнографический библиографический словарь*. Available at: <http://www.ethnos.nw.ru/biobib/Result.php?fnc=66>
3. Тенишева М.К. *Впечатления моей жизни. Воспоминания*. Москва: Захаров, 2002: 397.
4. *Основанная её Императорским Величеством Государыней Императрицей Александрой Федоровной женская «Школа народного искусства»*. Санкт-Петербург, 1914: 14.
5. Большова С.И. *Формы и методы передачи мастерства в Михайловском производственном объединении «Труженица». Формы и методы передачи мастерства в современных традиционных промыслах: сборник статей*. Отв. ред. Н.В. Черкасова. Москва: НИИХП, 1990: 83 – 89.

References

1. Stasov. V.V. *Izbrannye sochineniya v trekh tomah. Zhivopis'. Skulptura. Muzyka*. Moskva: Iskustvo, 1952. T.2. Available at: http://az.lib.ru/s/stasow_w_w/text_1882_na_vystavkah_v_moskve.shtml
2. Shabel'skaya N.L. *Этнографический библиографический словарь*. Available at: <http://www.ethnos.nw.ru/biblib/Result.php?fnc=66>
3. Tenisheva M.K. *Vpechatleniya moej zhizni. Vospominaniya*. Moskva: Zaharov, 2002: 397.
4. *Osnovnaya ee Imperatorskim Velichestvom Gosudarynej Imperatricej Aleksandroj Fedorovnoj zhenskaya «Shkola narodnogo iskusstva»*. Sankt-Peterburg, 1914: 14.
5. Bol'shova S.I. *Formy i metody peredachi masterstva v Mihajlovskom proizvodstvennom ob'edinenii «Truzhenica»*. *Formy i metody peredachi masterstva v sovremennyh tradicionnyh promyslah: sbornik statej*. Otv. red. N.V. Cherkasova. Moskva: NIHP, 1990: 83 – 89.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378.15

Larionova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: larionova_ma@mail.ru

SOME ASPECTS OF TEACHER PROFESSIONALISM IN CORRECTIONAL DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. Modernization of the educational system and programs aimed at improving the quality of education of students. As a result of the introduction of the Federal State Educational Standard of the IEO for students with disabilities, there are real resources for training and education of children with autism spectrum disorder (ASD). There is a modern experience in creating an inclusive environment for students with ASD. The author analyzes four variants of training with ASD, revealing their specific features; considers professional-value orientations of teachers. The teacher's professional readiness for correctional and developmental work with children with autism spectrum disorder accumulates in his personal and semantic readiness.

Key words: GEF NOO for students with disabilities, autism spectrum disorder, inclusive environment, principles of psychological and pedagogical support, correctional-developmental work with children with ASD, teacher's personality.

М.А. Ларионова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. философии и социально-гуманитарных наук, Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: larionova_ma@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОналиЗМА ПЕДАГОГА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Современная модернизация образовательной системы и программ направлена на повышение качества образования обучающихся. Вследствие внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья появились реальные ресурсы обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Существует современный опыт создания инклюзивной среды для обучающихся с РАС. Автор анализирует четыре варианта обучения с РАС, выявляя их специфические особенности; рассматривает профессионально-ценностные ориентации педагогов и делает вывод, что его профессиональная готовность к коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройством аутистического спектра аккумулируется в личностно-смысловой готовности.

Ключевые слова: ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, расстройство аутистического спектра, инклюзивная среда, принципы психолого-педагогического сопровождения, коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС, профессионализм личности педагога.

Сегодня активно внедряется ФГОС начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Современная модернизация образовательной системы и программ направлена на повышение качества образования обучающихся, в том числе на реализацию национальной политики относительно обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Впервые в образовательном стандарте предусмотрена спецификация обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС). Это даёт возможность воспользоваться правом на образование всем обучающимся и освоить адаптированную основную образовательную программу (далее АООП) в инклюзивной (интегрированной) образовательной среде.

Для детей с РАС предусмотрено четыре варианта обучения. Каждый вариант имеет различия по срокам обучения, а также по результатам, которые предусмотрены для обучающихся по окончании реализации АООП. К данной категории относятся дети с различными расстройствами аутистического спектра. Это, пожалуй, одна из сложнейших категорий детей, имеющих нарушения в онтогенетическом развитии, которые обуславливают особенности их взаимодействия с другими людьми, а вслед за этим, построение и осуществление образовательного процесса. Аффективное и когнитивное неблагополучие аутичного ребёнка, как отмечает О.С. Никольская, определяет его поведенческое неблагополучие и социальную дезадаптацию [1, с. 17].

Одним из значимых компонентов АООП является программа коррекционной работы. Если в первом варианте она направлена «на обеспечение эмоционально-личностного и социального развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП», то уже в четвёртом варианте предусматривается «планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов со сверстниками, взрослыми» [2, с. 231].

Поскольку четвёртый вариант разработан для обучающихся со сложными множественными нарушениями наряду с расстройством аутистического спектра, то возможность достижения эффективных результатов образования предусматривается в том числе за счёт реализации специальной индивидуальной программы развития (далее СИПР). Реализуя вариант АООП, рекомендованный психолого-медико-педагогической комиссией, образовательной организации

следует в первую очередь обратить внимание на перечень специалистов психолого-педагогического сопровождения. Это позволит эффективно реализовать коррекционно-развивающую работу с обучающимися. В каждом варианте обучения и воспитания ребёнка с РАС предусматривается целенаправленная, долгосрочная коррекционно-развивающая работа всех специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения.

Как подчёркивают О.С. Никольская и И.А. Костин, ребёнку с аутизмом не показано домашнее обучение именно в силу наличия особых образовательных потребностей, и без того затруднённой социальной адаптацией и коммуникацией с окружающими людьми [1]. До разработки и внедрения новых ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) практически лишались своевременной психолого-педагогической помощи, не создавалась для них и особая коррекционно-развивающая образовательная среда, которая может способствовать социально-коммуникативному продвижению таких детей посредством общения со сверстниками, создания учебных ситуаций и т. д. Даже при сохранном интеллекте дети с РАС оказывались в образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта, либо в классах для детей с задержкой психического развития и т. п.

Специфичность расстройств аутистического спектра определяется, прежде всего, нарушением эмоционального механизма регуляции психической деятельности. Вследствие этого обнаруживаются нарушения социальной коммуникации различной степени, серьезные трудности в использовании речи в качестве средства общения, ритуальность и стереотипизация поведенческих реакций и многие другие искажения в развитии психических процессов ребёнка. Вот почему сегодня учёные и практики пришли к единому мнению о наличии спектра аутистических расстройств, затрудняющих социализацию и образование данной категории детей без создания специальных образовательных условий и учета их особых образовательных потребностей.

Организация таких условий зависит не только (или не столько) от управленческих решений администрации образовательной организации, грамотной разработке АООП, а главным образом, от профессионально-личностной готовности и компетентности педагога как ведущего специалиста психолого-медико-

ко-педагогического сопровождения ребёнка с РАС. Умение следовать за потребностями особого ребёнка, осуществляя трудоемкую и психологически затратную коррекционно-развивающую работу, шаг за шагом добиваясь позитивных, стойких результатов определяет высокий уровень профессионализма педагога специального образования.

Г.С. Абрамова указывает, что профессиональная готовность специалиста психолого-педагогического профиля складывается из трёх компонентов: теоретической, практической и личностной готовности [3]. Данные компоненты не равны по значению для общей профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на необходимость сформированности теоретического и практического (технологического) компонентов, ведущее значение в работе с детьми с РАС приобретает личностный компонент профессиональной готовности. Так как именно личностные, ценностно-смысловые качества педагога (толерантность, ответственность, субъектность и др.) позволяют настроиться на долговременную, сложную, психологически затратную работу с особым ребёнком.

Если педагог не обладает личностно-профессиональной заинтересованностью в достижении оптимального результата коррекционно-развивающей деятельности, осознанно не стремится к раскрытию гуманистического направления личности и проявлению гуманистических ценностей в своей профессиональной деятельности, вряд ли он способен к качественному освоению технологических приемов и способов осуществления инклюзивного (интегрированного) образования с обучающимися с РАС, к мобильному решению возникающих сложных ситуаций в ходе коррекционно-развивающих занятий, динамическому изменению траектории продвижения в достижении коррекционных-образовательных задач.

Таким образом, обсуждая вопрос профессиональной готовности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми с РАС, следует уделить пристальное внимание системе его профессионально-ценностных ориентаций, ядром которой мы считаем признание значимости любого человека независимо от степени нарушения его онтогенетического развития, убежденность в необходимости коррекционно-развивающей работы, даже если она напрямую не определяет получение образовательного результата.

Именно эти ценности и смыслы лежат в основе профессиональной готовности педагога к оказанию помощи, при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Немаловажным следует считать и такое профессиональное качество личности педагога как педагогический оптимизм в работе с детьми с РАС, сущностью которого является уверенность и деятельное участие в позитивном продвижении такого ребенка в развитии.

Толерантность педагога при взаимодействии с ребёнком с РАС связана с принятием его поведенческих особенностей, терпимостью, пониманием долгосрочности и малозаметности существенных личностных и поведенческих изменений в ходе кропотливой педагогической работы. По отношению к педагогической деятельности уместнее говорить, на наш взгляд, об эмпатичности педагога, которая определяет степень его толерантности к особому ребёнку. Однако проявление данного качества возможно при развитой субъектности, понимании собственных профессиональных ресурсов и ограничений, основанное на профессиональной рефлексии, объективным определением зоны ответственности за профессионально-педагогические действия.

Из выше сказанного следует, что формирование личностного компонента профессиональной готовности сопряжено, по нашему мнению, с развитием профессиональной рефлексии и мотивации. Данные механизмы профессионально-личностного развития педагога обуславливают не только повышение качества деятельности, но и динамику личностно-профессиональных свойств, выступающих базисом эффективности в профессии, ориентированности на личность обучающегося (воспитанника).

Объективная рефлексивность позволяет педагогу адекватно воспринимать педагогические и учебные ситуации в их неразрывной взаимосвязи, находить средства развития и коррекции поведенческих и личностных проявлений ребёнка

с РАС, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию и обучение. Оптимальная профессиональная мотивация педагога определяет вектор саморазвития его профессиональной компетентности [4]. Взаимовлияние указанных механизмов определяет процесс и уровень развития личностно-профессиональных качеств педагога.

Д.В. Воробьева утверждает, что «профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности» [5, с. 24]. Данная точка зрения подтверждает нашу позицию относительно сущности и значения профессиональной готовности для эффективной профессиональной деятельности педагога. Очевидно, что профессиональная готовность является системокомплексом, в котором качества личности педагога занимают приоритетное место в эффективной коррекционно-развивающей работе с ребёнком с РАС.

Прогрессивное профессионально-личностное развитие педагога необходимо для полноценной коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС. В целом же значима совместная продуктивная работа многих специалистов психолого-педагогического сопровождения, которое понимается как система условий и направлений деятельности специалистов психолого-педагогического профиля и родителей, ориентированная на оптимизацию развития, обучения и воспитания ребенка в образовательном процессе.

В зависимости от возможностей и ограничений ребёнка создаваемая система психолого-педагогического сопровождения решает ряд специфических и общих задач. К общим задачам можно отнести эмоционально-волевое развитие ребёнка, формирование базовых и/или универсальных учебных действий, социализацию и т. д. Специфические же задачи психолого-педагогического сопровождения выделяются исходя из конкретного ограничения здоровья, обучающегося (воспитанника).

Основными специфическими задачами сопровождения ребёнка с РАС мы считаем следующие: обеспечение условий для психологически экологичного вхождения ребёнка в образовательный процесс; индивидуализация обучения и развития ребёнка; обеспечение условий для развития у него бытовых и коммуникативных навыков; оптимизация социально-эмоционального развития личности; организация ситуаций обучающего взаимодействия со сверстниками, другими людьми.

Эффективность решения каждой из обозначенных специфических задач сопровождения ребёнка с расстройством аутистического спектра зависит от профессиональной готовности конкретного специалиста, в частности, педагога. Многие из задач требуют создания инклюзивной среды, поддержания её ресурсной составляющей педагогом, который непосредственно реализует образовательную программу, адаптированную под возможности ребёнка с РАС. Формирование профессиональной готовности к таким действиям и деятельности может осуществляться в рамках курсов повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки педагога, обучающих семинаров внутри образовательной организации и т. д.

Однако, по нашему мнению, приоритетным всё-таки будет личностно-профессиональное саморазвитие педагога с учётом отрефлексированных профессиональных затруднений. Понимание и принятие эмоциональных, когнитивных и поведенческих особенностей ребёнка с расстройством аутистического спектра позволит педагогу выстроить программу профессионального саморазвития, реализация которой может происходить как в непосредственной профессионально-педагогической деятельности, так и при активном участии в различных образовательных мероприятиях, самообразовании. Эффективным способом мы так же видим психолого-педагогическое консультирование у специалистов, работающих с конкретным ребёнком с РАС и сотрудничестве с его родителями. В этом случае решение общих и специфических задач психолого-медико-педагогического сопровождения, и коррекционно-развивающей работы, как приоритетного направления в деятельности педагога с обучающимися (воспитанниками) с РАС будет эффективнее.

Библиографический список

1. Никольская О.С., Костин И.А. Ещё раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра. *Дефектология*. 2015; 6: 17 – 26.
2. Приказ от 19 декабря 2014 г. № 1598 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Available at: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/5132>
3. Абрамова Г.С. *Практическая психология*: учебное пособие. Москва: Академия, 2011: 368.
4. Ларионова М.А. Профессионально важные качества в портрете вузовского преподавателя. *Педагогическое образование и наука*. 2008; 8: 40 – 43.
5. Воробьева Д.В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. 10 международной научно-практической конференции. Часть 1. Новосибирск: СибАК, 2011: 23 – 27.

References

1. Nikol'skaya O.S., Kostin I.A. Esche raz pro osobyie obrazovatel'nye potrebnosti mladshego shkol'nika s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. *Defektologiya*. 2015; 6: 17 – 26.
2. *Prikaz ot 19 dekabrja 2014 g. № 1598 ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya obuchayuschisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Available at: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/5132>
3. Abramova G.S. *Prakticheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2011: 368.
4. Larionova M.A. Professional'no vazhnye kachestva v portrete vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2008; 8: 40 – 43.
5. Vorob'eva D.V. Ponyatie psihologicheskoy i professional'noj gotovnosti pedagogov v rabote s det'mi s OVZ v inkluzivnoj praktike. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po mater. 10 mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chast' 1. Novosibirsk: SibAK, 2011: 23 – 27.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 304.3

Lebedev S.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Head of Department of Philosophy, Higher School of Folk Arts (Academy) (Saint Petersburg, Russia), E-mail: serviceb@list.ru

THE REALIZATION OF PRODUCTS OF NATIONAL ART CRAFTS. The paper studies the understanding of the historical practice of realization of works of traditional folk art, the characteristic of the role of small retailers (ofeni, peddlers, walkers), fairs, national and international exhibitions in this process. With the involvement of a large volume of special literature identified the historical stages of formation and development of the system of distribution of handicrafts; emphasized the importance of each in the preservation and promotion of folk art traditions. Of particular interest is the material dedicated to the analysis of the experience of presentation of works of artisanal art industry at international exhibitions of the XIX century, its relationship with the practice of exhibiting the best works of folk crafts of the Soviet period.

Key words: ofeni, peddlers, fairs, exhibitions, kitsch.

С.В. Лебедев, д. филос. наук, проф., зав. каф. философии, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: serviceb@list.ru

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИЗДЕЛИЙ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

Статья посвящена осмыслению исторической практики реализации произведений традиционных народных художественных промыслов, характеристике роли мелких розничных продавцов (офеней, коробейников, ходебщиков), ярмарок, всероссийских и международных выставок в этом процессе. С привлечением большого объема специальной литературы выявлены исторические этапы формирования и развития системы распространения изделий народных промыслов; подчеркнуто значение каждого в сохранении и популяризации традиций народного искусства. Особый интерес представляет материал, посвященный анализу опыта представления произведений кустарной художественной промышленности на международных выставках XIX в., его взаимосвязь с практикой экспонирования лучших произведений художественной промышленности (народных промыслов) советского периода.

Ключевые слова: офени, коробейники, ярмарки, выставки, кит.

1. Офени и другие распространители

Произвести замечательное художественное изделие ещё мало. Необходимо доставить его потребителям.

Некоторые центры традиционного прикладного искусства России изначально возникли в больших селах, стоящих на больших наезженных дорогах (трактах). Центры иконописи, такие, как Палех, Мстёра, Холуй, стояли именно на торговом тракте. Кроме того, несмотря на распространенное мнение, что традиционное прикладное искусство «делается» в деревне, особенностью России было также и то, что среди центров народного искусства были города. Например, такие промышленные центры, как Екатеринбург и Нижний Тагил на Урале, Тула в Центральной России и даже столичные города Санкт-Петербург и Москва были также важными центрами производства и (что также важно) потребления изделий народных художественных промыслов. Таким образом, география промыслов напрямую связана с возможностью распространять изделия традиционного народного искусства по всей России и даже за рубеж.

В России вплоть до начала XX столетия существовали целые категории населения, занимавшиеся торговлей изделиями традиционного прикладного искусства. Они назывались офенями, коробейниками. Существовали многие местные названия розничных торговцев. Но офени из Владимирской губернии были из них самыми знаменитыми. Собственно, даже само профессиональное прозвище «офеня» было местным владимирским словом. В губерниях западнее Москвы бродячих торговцев обычно называли коробейниками, поскольку они носили за спиной большой короб с товарами.

Офени (в единственном числе – офеня), это – бродячие розничные торговцы, продававшие мануфактурные изделия, галантерею, книжки, дешевые ювелирные изделия, иконы и пр. В XVII – XIX веках именно офени были главными, а подчас и единственными распространителями среди крестьян «городских» изделий, а также способствовали распространению в массах изделий народных художественных промыслов. И только в начале XX века, когда по всей России протянулась сеть железных дорог, офенский промысел пошел на убыль, и в советское время, в начале 30-х гг., он совсем исчез. Расцвет деятельности офеней пришелся на период сразу после отмены крепостного права 60 – 80-е гг. XIX века. Освобождение крестьян сразу вызвало рост торговли и облегчило передвижение по России. В то время, по косвенным оценкам, промысел офеней охватывал более пяти миллионов человек крестьянского населения, занимавшихся в той или иной мере торговлей в разное. Сюда можно было бы отнести как сезонную торговлю, вне времени обычной крестьянской занятости, так и профессионалов, занимавшихся исключительно торговлей.

Происхождение слова «офеня» не ясно. К. Тихонравов наиболее вероятно считал его происхождение от «афинян», как называли странствующих греческих торговцев, которых много появилось на Руси, особенно во второй половине XV века [1, с. 23]. Следует заметить, что в офенском жаргоне действительно присутствовали греческие слова. С течением времени прозвище «офени» могли усвоить местные торговцы-ходебщики.

Хотя офени предлагали крестьянам практически все изделия, которых нельзя было произвести в деревне, или же деревенские изделия более высокого качества, но среди них особо надо выделить офеней-иконщиков. Они в основном проживали в Вязниковском уезде Владимирской губернии. Центрами офеней-иконщиков были села Мстёра, а также Холуй и Палех, стоящие на важных тор-

говых трактах. Именно Владимирская губерния с её обилием лиственных лесов, наличием водных торговых путей (Ока, Клязьма, Теза и др.), близостью к Москве и одновременно к городам Поволжья, бедностью местных почв, что не давало возможности жить только земледелием, сезонностью и неравномерностью самого крестьянского труда, – все это дало возможность развития иконописных и сопутствующих ему промыслов на Владимирщине.

Размах деятельности владимирских офеней не может не впечатлить. Только в последней четверти XIX века, когда уровень мелкой розничной торговли начинает идти на убыль, офенских сел насчитывается более 150. Об огромной территории, на которую распространяли свой промысел офени-иконщики, можно судить также по разнообразию прозваний, которыми их награждали в тех или иных регионах России. В частности, в Малороссии их называли «варягами», в Белоруссии «маяками», на русском Севере «торгованами», в Сибири — «взяниковцами» и «суждалами», т. е. суздальские офени настолько широко распространили географию своего промысла, что различные ими иконы можно было найти от Финляндии и Сербии до Дальнего Востока [2].

Суздальские иконы начали попадать даже за границу Российской Империи, причем, первые упоминания об этом относятся, по крайней мере, к началу XVIII века. В частности, в 1705 году десять палехских крестьян с разрешения своего помещика Бутурлина обратились в Посольский приказ с просьбой выдать им проезжую грамоту в Волошскую и Сербскую земли «для промена» икон. Учитывая количество предполагаемого к продаже и обмену товара (несколько тысяч), можно заключить, что то были иконы массового производства, т. е. «раскожие». Через три года палешане вновь оказались там же; и это несмотря на то, что русское правительство направило киевскому губернатору специальный указ о закрытии границы для офеней и запрещении им торговать святыми образами на землях Турецкой империи. В 1754 году суздальский протоиерей Афанасий Федоров писал, что «многие жители Холуя и Палеха отходят со святыми иконами в дальние страны, то есть в Польшу, в Цесарию, в Словению, в Сербь, Болгары и прочия, и там оныя св. иконы променивали» [2].

В XIX — начале XX вв. офени продолжали активно продавать иконы за рубеж. Выдающийся русский историк искусств Н.П. Кондаков отмечал, что главные пункты сбора икон Палеха, Холуя и Мстёры «южная и восточная Россия, ранее также Румыния и Балканский полуостров» [3, с. 32].

Среди наиболее активных покупателей икон у офеней были старообрядцы. Торговля иконами дониконского письма была официально запрещена еще со времен Петра I, но офени ловко обходили запреты, распространяя иконы среди старообрядцев самых разных толков и согласий. Справедливости ради надо отметить, что офени славились также и различными обманами и плутовством, сбывая, например, иконы, подделанные «под древность». Интересно, что по этой причине в Москве офеней называли «фарисеями».

Помимо икон, офени также распространяли в народе лубки и иную литературу. Вплоть до советского времени именно офени знакомили крестьян с богослужебной, популярной и художественной литературой, календарями и картинками. Наконец, именно офени продавали по деревням чай, сахар, металлическую, а в дальнейшем и стеклянную и даже фарфоровую посуду. Таким образом, без деятельности офеней и коробейников вряд ли бы русское традиционное прикладное искусство получило бы масштабное развитие.

2. Ярмарочная торговля изделиями традиционного прикладного искусства

Ярмарки — одна из главных традиционных форм русской торговли, главный источник распространения в народе всех видов традиционного прикладного искусства. Ярмарка представляла собой места периодического привоза товаров и их купли — продажи. Существовали в России с глубокой древности. В 1913 в России было 29 808 ярмарок [4, с. 3 — 4], действовавших в 7 тыс. населенных пунктах, общий оборот их достигал примерно 1,5 млрд. руб. Сельские ярмарки составляли более 80% общего числа ярмарок.

Граница между ярмаркой и обычным рынком достаточно условна. Считается, что рынок функционирует постоянно, а ярмарка — достаточно сезонная. Как правило, ярмарки также отличаются и специализацией реализуемых товаров — лесные, конные, пушные и пр.

Самая большая в России Нижегородская ярмарка была универсальной, на ней продавались и покупались едва ли не все изделия, которые можно было найти в мире. В 1913 в ней приняли участие 2 919 торговых фирм и 13 654 иногородних и зарубежных коммерсантов. Её торговый оборот в 1912 достигал почти 200 млн. руб. [5, с. 160].

Среди произведений традиционного прикладного искусства на ярмарках продавались 1. иконы, крестики и другие изделия, имеющие религиозное значение; 2. красный товар (одежда, ткани с художественной вышивкой, кружева, ситец, сукно, коленкор, бархат, парча, пряжа, пр.); 3. железо и металлические изделия, включая самовары; 4. полезная в хозяйстве мелочь (солонки, наперстки, корбочки самого разного назначения, ложки, лубочная литература и пр.); 5. самое редкое и дорогое — ювелирные изделия, зеркала, часы.

Ярмарки имели своеобразную «специализацию» на иконах. Например, Тихвинская в Холуе поставляла маленькие иконки на территорию нескольких губерний [6, с. 684].

3. Всероссийские художественно-промышленные выставки

Всероссийские художественно-промышленные выставки, достаточно регулярно проводившиеся общенациональные выставки последних достижений промышленности, науки, искусств и ремесел.

В России еще в 1807 году министр коммерции граф Николай Румянцев предложил устройство общей выставки изделий русской промышленности. Тогда же приступили к разработке проекта её осуществления. Знаменитые архитекторы В. Стасов, Ч. Камерон разрабатывали оригинальные проекты архитектурного убранства выставок, оказавшиеся тогда не реализованными. Войны с Наполеоном и вызванные ими финансовые трудности надолго отложили реализацию проекта.

Первая Всероссийская выставка мануфактурных изделий состоялась в Санкт-Петербурге 9 мая 1829 года. Таким стало начало проведения подобных выставок в России на целое столетие. «Правила об устройстве выставок российских мануфактурных изделий в Санкт-Петербурге» были введены в действие сенатским указом от 22 октября 1828 года. В 1849 году было разработано специальное выставочное законодательство (статья 211 Свода Законов). В 1913 году был введен новый соответствующий закон.

На протяжении столетия были организованы и проведены следующие Всероссийские выставки: 1829 г. — Петербург; 1831 г. — Москва; 1833 г. — Петербург; 1835 г. — Москва; 1839 г. — Петербург; 1841 г. — Варшава; 1843 г. — Москва; 1845 г. — Варшава; 1849 г. — Петербург; 1853 г. — Москва; 1857 г. — Варшава; 1861 г. — Петербург; 1865 г. — Москва; 1870 г. — Петербург; 1882 г. — Москва; 1896 г. — Нижний Новгород; 1901 г. — Рига; 1913 г. — Киев.

Первоначально выставки именовались мануфактурными, хотя на них демонстрировались также изделия ремесел и кустарных промыслов, многие из которых имели художественное значение. Уже на Варшавскую выставку 1841 года, наряду с промышленными, допускались сельскохозяйственные и художественные изделия. А 15-я выставка 1882 года в Москве была задумана как «показ всей совокупности производящей человеческой деятельности в целом» как промышленной, так и чисто художественной. По этой причине данная выставка получила название Всероссийской художественно-промышленной выставки. Такое же название носили и все последующие выставки.

Выставки рассматривались не просто как демонстрация изделий, а чаще в качестве «превосходных экзаменов для мануфактурных и вообще производительных сил Отечества». В результате выставки нередко играли роль своего рода биржи, и в ходе проведения каждой выставки заключались миллионные сделки.

На выставке в Москве в 1882 году и выставке в Нижнем Новгороде в 1896 году были открыты специальные художественные отделы, где были представлены работы известных художников.

В перечне устроителей Всероссийской выставки 1882 года в Москве и 1896 г. в Нижнем Новгороде указаны сведения о распространении промыслов по стране. Свои изделия на Нижегородской ярмарке 1896 года представили 1275 кустарей, участвующих самостоятельно, и примерно такое же количество мастеров в рамках экспозиций земских управ, всего около 2500 человек. Крупнейшие экспозиции показали Московское, Нижегородское и Вятское земства [7].

Помимо Всероссийских, проводились также Всероссийские специализированные (сельскохозяйственные, гигиенические, кустарные) выставки. На местном уровне проводились губернские выставки (с проведения в 1837 году выставки Владимирской губернии). Кроме того, устраивались областные науч-

но-промышленные выставки, посвященные хозяйственным и культурным достижениям целых регионов. Такими были Сибирско-Уральская выставка 1887 года в Екатеринбурге и Казанская 1890 года. Отдельного рассмотрения заслуживает Этнографическая славянская выставка 1867 года.

Большой общественный резонанс промышленных выставок, допуск на которые до 1853 года был для посетителей бесплатным, приводил к тому, что число посетителей выставок всегда был значителен. Уже на первых выставках количество посетителей превышало 100 тысяч человек, Московскую выставку 1882 года и Нижегородскую выставку 1896 года посетили свыше 1 млн. человек.

После проведения ряда местных выставок в 1882 года на всероссийском уровне впервые появился кустарный отдел, в подготовке которого главную роль сыграли губернские земства и статистические комитеты. Здесь кустарная промышленность предстала перед специалистами и широкой публикой с необходимой полнотой, характеризовавшей степень распространения, размеры производства, экономическое значение этой формы труда, куда было вовлечено несколько миллионов рабочих рук. Важным аспектом этой экспозиции было поддержание интереса к народному искусству, изучение массовых эстетических представлений, но одновременно — и выявление слабых сторон кустарных производств, необходимость оказания помощи в сохранении традиций народного творчества [8].

Развитие отечественной живописи, скульптуры и архитектуры за четверть века представлял обширный художественный отдел, где более 1 млн. посетителей увидели работы В.М. Васнецова, А.А. Иванова, И.Е. Репина, А.К. Саврасова, М.М. Антокольского, Е.А. Лансере, К.А. Тона, Н.Л. Бенуа и других.

Материальным результатом художественно-промышленных выставок стало формирование музейных собраний (например, Кустарного музея Московского земства, Технического музея ИРТО, Нижнетагильского заводского музея, музея Ижорских Адмиралтейских заводов и др.).

Опыт дореволюционных выставок был использован в советское время при организации ряда промышленных, сельскохозяйственных и кустарных выставок 1920-х гг. Высказываемые многими деятелями XIX века мысль о необходимости создания постоянно действующей стационарной выставки нашла отражение в создании Выставки достижения народного хозяйства (ВДНХ), ныне — Всероссийский выставочный центр (ВВЦ). В постсоветскую эпоху самые разнообразные выставки стали постоянным явлением хозяйственной и культурной жизни России.

4. Русское традиционное прикладное искусство на международных выставках

Русское традиционное прикладное искусство стало известно за рубежом благодаря участию русских художников и мастеров на международных выставках, на которых весьма часто изделия народных художественных промыслов получало всеобщее признание. И нередко вслед за выставкой следовало заключение контрактов. Россия выставляла произведения традиционного прикладного искусства на 5 всемирных выставках.

Всемирная Выставка 1851 года в Лондоне, первая из мировых художественно-промышленных выставок в истории. Эта Выставка как бы заложила методики проведения подобных выставок и оказала огромное влияние на многие виды и направления в искусстве. Действовала с 1 мая по 15 октября. Выставку посетили 6 млн. человек — ранее невиданная в истории цифра.

На первой мировой выставке были представлены промышленные товары и различные изделия ремесла, машины, производственные методы, а также полезные ископаемые и работы изобразительного искусства. Впервые миру показаны были многие технические достижения. Так, Германия продемонстрировала железнодорожные локомотивы и сталь заводов Круппа. Хрустальный Дворец (сооружение из стекла и металла, ставшее прообразом архитектуры XX века), главную сенсацию выставки, представила Англия. Кроме того, британцы показали также паровые двигатели для океанских судов США предъявили миру швейные машинки «Зингер» и автоматические револьверы Кольта. Франция покорила посетителей Северским фарфором, лионским шелком и гобеленами [9, с. 23]. Россия в силу недооценки российскими чиновниками значения выставки показала далеко не все свои достижения в области науки и промышленности. В российской экспозиции техника была представлена весьма скромно. В работе выставки принял участие П.П. Аносов известный металлург, демонстрировавший восстановленный им булат [9, с. 27]. Однако из-за судейской тенденциозности многие русские экспонаты не получили наград.

И, тем не менее, успехи России даже в таких условиях были неоспоримы. Россия удивляла всех успехами своей художественной промышленности и народным художественным промыслам. Шелковые ткани, художественно обработанная кожа, ювелирные изделия, многочисленные изделия из малахита, среди которых были даже столы, камин, вазы, и другая малахитовая мебель — все это поражаало посетителей выставки.

Из 365 российских экспонатов 3 были удостоены Большой медали (придворные ювелиры Каммере и Зефтиген; московский фабрикант серебряных изделий И. Сазиков; петербургская фабрика малахитовых изделий Демидовых). Также 60 экспонатов были удостоены Медали второй степени и 67 — Почвального отзыва [10].

Выставка всемирная 1867 года в Париже, одна из первых (после выставки 1851 года в Лондоне и 1855 года в Париже) в мировой истории художественно-промышленных выставок. Официальное название — «Всемирная выставка

произведений земледелия, промышленности и искусств» 1867 года. Выставка открылась в апреле и продолжалась до ноября. На Марсовом поле для нее возвели огромное здание из стекла и железа, внутри которого разместилось 7 экспозиционных галерей. 70 гектаров прилегающей площади заняли более 200 больших и малых павильонов. Всего в выставке участвовали около 42 тысяч экспонентов. За полгода функционирования выставки около 10 млн. европейцев познакомилось с новейшими достижениями российской промышленности, науки, техники и культуры. Среди представленных экспонатов Пруссия выставила гильотину, способную отрубать сразу 6 – 8 голов [9, с. 49].

Генеральным комиссаром Русского отдела был назначен известный писатель Дмитрий Григорьев. Русский Отдел насчитывал 1392 выставочных предметов. Выставку посетил прибывший в Париж император Александр II. Вместе с ним русскую экспозицию посетил правивший Францией император Наполеон III. Торжества были омрачены покушением на Александра II польским эмигрантом Антоном Березовским.

С первого же дня работы выставки начался небывалый триумф Русского Отдела. Этот триумф напрямую связан был с экспонировавшимися произведениями русского декоративного искусства. Толпы посетителей приходили посмотреть на бронзовую модель Петропавловской крепости работы петербургской фабрики художественной бронзы, и резную деревянную избу, сооруженную без единого гвоздя плотницей артелью из Владимирской губернии. Эту экспозицию жюри отметило серебряной медалью [11].

В художественной экспозиции демонстрировались работы 40 российских живописцев. Золотой медалью и денежной премией были награждены художник-баталист Коцебу за монументальное полотно «Полтавская победа», а также мозаичные работы Петергофской гранильной фабрики и Императорской Академии художеств. Мастер Петергофской гранильной фабрики за мозаики Исаакиевского собора Иван Соколов, участвовавший в еще в выставке 1851 года) был отмечен крестом ордена Почетного легиона [9, с. 55]. Российская делегация выставила также макет древней новгородской церкви на Нередице, построенной в 1198 году, и копии её фресок. Эти экспонаты очень понравились французам, но поскольку жюри не могло прийти к выводу, в какой номинации оценить это произведение, то потерявший терпение Наполеон III приказал отлить в честь этого храма специальную медаль.

При этом, как отмечала пресса, Россия «изумила некоторыми промышленными изделиями». По разделу промышленности медалями различной степени были отмечены: орудия и инструментальная сталь петербургского Обуховского завода, изделия адмиралтейских Ижорских заводов, Петербургского Монетного двора, ткани «Невской бумагопрядильной мануфактуры» и многие другие предприятия [11].

Из представленных в российском разделе более 1 300 экспонатов 478 получили награды (2 Гран-при, 21 золотая, 93 серебряная, 211 бронзовых медалей и 151 Почетный отзыв) [9, с. 56]. Среди награжденных были такие изделия русских промыслов и художественной промышленности: ювелирные изделия фирм И.П. Сазикова, П.С. Овчинникова, И.П. Хлебникова; хрусталь Ю.С. Нечаева-Мальцева, фарфор М.С. Кузнецова [12].

Всемирная выставка 1873 года в Вене (проходила с 1 мая по 2 ноября) также прославила русское традиционное народное искусство. Интерес проявили посетители к уникальным деревянным часам братьев Бронниковых из Вятки. Наградой также были отмечены: Е.Ф. Фальц-Фейн из Херсонской губернии за образцы мытой шерсти; меха рижского предпринимателя М. Грюнвальда, мебель петербургской мастерской Н.Ф. Штанге (люстры и канделябры), основанной еще в 1818 г. Золотой медали удостоился тульский самовар «Петух», выполненный по эскизу будущего знаменитого художника В.М. Васнецова, – ножки самовара были отлиты в виде петушиных лап и хвоста, а носик – в виде головы петуха. По сверкающей позолоте взяло красовались надписи: «Самовар кипит – уходить не велит» и «Где есть чай, там и под елью рай» [9, с. 74 – 75].

Всемирная выставка науки, техники и искусств 1889 года в Париже была приурочена к 100-летию Великой Французской революции. Именно эта политизированность привела к тому, что Россия и еще 10 монархических государств участвовали в мероприятиях выставки неофициально, то есть силами лишь частных лиц. Официально участие в выставке приняли 29 государств. Выставка собрала 56 тысяч участников. Около 62 тысяч экспонатов было тематически распределено на 9 групп. Выставка разместилась в самом центре Парижа. Выставочная территория занимала более 70 га. Специально к выставке по проекту Густава Эйфеля была сооружена металлическая башня высотой в 300 метров.

Несмотря на то, что Россия не принимала официального участия в парижском смотре, русский отдел был все же представлен достойно. Он занимал площадь в 3800 кв. м. Здесь выставили свои экспонаты 820 наших соотечественников. Неоднократно на выставочных мероприятиях выступал симфонический оркестр под управлением Н.А. Римского-Корсакова. Большим успехом у парижской публики пользовался русский ресторан с русскими блюдами, который был устроен на первой платформе Эйфелевой башни во время выставки.

Неофициальное участие России в выставке неизбежно сказалось на его качестве. Расходы по участию в выставке полностью легли на самих экспонентов. В отделе машин русских экспонатов не было. Горнозаводской раздел не отражал состояния горной промышленности России и значительно уступал подобным отделам на предыдущих всемирных выставках. Тем не менее, 671 российский экс-

понент получил награды – 19 почетных дипломов, 128 золотых, 184 серебряных, 210 бронзовых медалей и 130 почетных отзывов, т.е. более 80% от общего числа наград всемирной выставки.

Среди наиболее значительных экспонатов русского отдела выделялась коллекция почв, присланная профессором В.В. Докучаевым. Особым интересом пользовался «куб» чернозема, привезенного из Воронежа. Коллекция русских почв получила золотую медаль выставки. Посетители и пресса отмечали качество фаянса Кузнецова, тульские самовары Баташева и Воронцова, ситцы Морозова, меха Новинского, павлово-посадские платки Лабзина, охотничью мебель и чучела Гринвальда, изделия из камней Алибера. Особой похвалы удостоились кожи Савина, мебель Свирского, бронза Шопена, серебряные изделия Хлебникова и Овчинникова, мельхиор Фраше. Первый производитель российского коньяка, основатель известных коньячных заводов в Кизляре, Эривани (Ереване) и Тифлисе Д.З. Сараджиев был удостоен сразу двух золотых медалей [13].

Выставка всемирная 1900 года в Париже, международная художественно-промышленная и научно-техническая выставка, посвященная наступающему XX веку. Проходила в Париже с 15 апреля по 12 ноября 1900 года. Выставку посетило свыше 50 млн человек – рекордное количество за всю историю международной выставочной деятельности. Участвовали в выставке 35 государств. Россия оказалась главным триумфатором выставки.

Еще до начала работы выставки в Париже через реку Сену был открыт построенный русскими инженерами мост имени Александра III, который и поныне считается красивейшим парижским мостом. Русский отдел занимал самую большую экспозиционную площадь – 24 тысяч кв. м. Генеральным комиссаром Русского отдела был князь Тенишев. Участвовал в работе отдела и вице-президент Международного жюри Д.И. Менделеев. В отделе электротехники демонстрировалось первое радио, которое лично представлял его изобретатель Александр Попов. Центральный павильон Русского отдела был построен в виде Казанского Кремля. Рядом находились сооружения в виде крестьянских изб, боярских теремов и церквей.

За время выставки российская экспозиция получила 1 589 наград, из них: 212 высших, 370 золотых медалей, 436 серебряных, 347 бронзовых и 224 почетных отзыва.

Высшие награды, в частности, были присуждены целому ряду сооружений Великого Сибирского железнодорожного пути. Транссиб был представлен в виде панорамы. Зрители заходили в спальный вагон и видели в окнах движущуюся панораму, которая была изображена на ленте, наматывающейся с одного цилиндра на другой. Гран-при были присуждены крымскому шампанскому заводу «Новый Свет» князя Льва Голицина, и шоколаду товарищества «Эйнем» (сегодня – фабрика «Красный Октябрь»), и экспозиции Прохоровской мануфактуры. Хрустальный Гран-при выставки и большую золотую медаль получил Каслинский чугунный павильон Кыштымского горного округа, созданный по проекту архитектора-художника Е. Баумгартена. Даже матрешка, впервые участвовавшая в подобной выставке, получила золотую медаль – за оригинальность формы и своеобразие росписи [14].

5. Распространение изделий народных художественных промыслов в советский период

В советский период русской истории, несмотря на то, что большевики полностью разделяли прогрессистские идеи, идущие еще от философии Просвещения, и художников, творивших в традиционной манере, смотрели как на «черносотенцев», или, в лучшем случае, как на «отсталый элемент», народные художественные ремесла не исчезли. Более того, в 1920-30-х гг. появились новые центры лаковой миниатюры – Палех, Мстёра и Холуй. Безработные богемы нашли свое место в искусстве.

Соцреализм (господствующий художественный метод) оказал большое влияние и на народное искусство, как в тематике создаваемых произведений, так и в способах изображения. Например, в вышивке, в лаковой миниатюре, особенно в 30-е гг., изображалась советская символика (серпы и молоты, красные звезды, буденовки, портреты вождей). В целом для народного искусства период социалистического реализма был одним из наиболее сложных и противоречивых периодов развития [15, с. 314].

О достижениях традиционного искусства страны наглядно свидетельствовала победы русского народного искусства на всемирных выставках. Так, в 1925 году советские художники участвовали во Всемирной выставке современных декоративных и промышленных искусств в Париже. Это была международная художественная выставка, посвященная архитектуре и дизайну. Проходила с апреля по октябрь 1925 года. Была первой международной выставкой, в которой принимал участие Советский Союз. Большевикские лидеры стремились покорить публику с помощью различного «авангарда», выставив сооружения в стиле конструктивизма (так был выполнен главный павильон советской экспозиции). Однако главным и совершенно неожиданным для советских организаторов выставки стали изделия вологодских кружевниц, получивших золотую медаль. Так с 1925 года началось мировое признание вологодского кружева.

Новым триумфом русского народного искусства советского времени стала **Всемирная выставка искусства и техники**, проходившая с 25 мая по 25 ноября 1937 года в Париже. Советская экспозиция на выставке собрала 270 наград, из них 95 – Гран-при, 70 золотых, 40 серебряных, 6 бронзовых медалей, более полсотни дипломов. Созданная для выставки скульптура В.И. Мухиной «Рабочий

и колхозница» сразу же вошла в историю скульптуры XX века. Сенсацией мирового масштаба стало продемонстрированное на выставке ювелирное мозаичное панно «Индустрия социализма», представлявшее собой карту Советского Союза, сделанную из драгоценных и полудрагоценных камней. Предшественником панно были наборные иконы из драгоценных и поделочных камней, изготавливаемые на Урале в XVIII-XIX веках, а также составленные из минералов рельефные наборные карты Урала, изготовленные Кузьмой Денисовым и его сыном Алексеем Денисовым-Уральским в 70-80-х гг. XIX столетия. В этом смысле народное искусство оказало вдохновляющее воздействие на произведение художественной промышленности, сделанное по государственному заказу.

Большое внимание публики привлекли и изделия народного искусства. В частности, великоустюжское чернение по серебру Евстафия Шильниковского получило большую серебряную медаль. Также на этой выставке впервые мировое признание получила лаковая миниатюра Холуя, удостоенная бронзовой медали.

Триумф был особенно впечатляющим, учитывая откровенную враждебность и предвзятость жюри, и антисоветскую кампанию в прессе.

Распространялись изделия художественных промыслов через государственную торговлю. Но в условиях дефицита и нехватки многих предметов первой необходимости большинство изделий народного искусства отнюдь не считались необходимыми. В плановых показателях советских торговых учреждений реализация изделий народных промыслов чаще всего вообще не учитывалась.

В конце 1950-х гг. при Н.С. Хрущеве художественные артели, как и вся промышленная кооперация, были ликвидированы. Мощности артелей и кооперативов передали совнархозам. Для народных промыслов это было серьезным ударом. Государствление народных промыслов привело к тому, что теперь они должны были выпускать свою продукцию согласно плановым показателям, установленным чиновниками-самодурами, большинство из которых совершенно не разбирались в искусстве. Эти же чиновники утверждали тематику произведений, время их создания, место, где их реализуют. Сохранились совсем мелкие артели

художественных промыслов, причем им запрещалось осуществлять регулярную розничную торговлю своей продукцией.

Помимо политических, были и социокультурные проблемы, свойственные, впрочем, всем промышленно развитым странам. За четыре десятилетия после войны Россия превратилась из страны преимущественно крестьянской в страну горожан. В 1897 году городское население России составляло 12, 9% всего населения, в 1914 году – 15,3%, в 1926 году – 21,3%, а в 1979 году – 74,4%. Полностью исчезло как класс традиционное крестьянство. Кустарный сектор экономики также практически исчез, точнее, стал «теневым». В результате традиционное искусство в значительной степени исчезло, а то, что существовало, в основном представало в виде китча – изделий для туристов.

И в очередной раз русское традиционное искусство продемонстрировало уникальную выживаемость. Китч можно (и нужно!) рассматривать как свидетельство определенного художественного упадка, однако в конкретных условиях 1960-1980-х гг. стремление туристов приобрести сувенир оказалось благотворным для искусства.

Заключение

В новое тысячелетие традиционное прикладное искусство России вступило в условиях, когда интерес к своим исконным корням и народному искусству охватил уже немалую часть российского социума. При этом благодаря созданию ВШНИ народное искусство может рассчитывать на повышение качества благодаря основательной подготовке художников в данном вузе. Но определенные трудности для традиционного прикладного искусства России возникают в силу слабой и малоэффективной рекламы, и отсутствием системы распространения художественных изделий. Если продажа антиквариата, а также т.н. «современное искусство» опираются на широкую сеть соответствующих учреждений и организаций, то реализация изделий русского народного искусства еще только начинает приобретать организованные формы. Думается, со временем все же должна сложиться сеть продажи и распространения изделий народного искусства. При создании такой сети вполне может пригодиться опыт прошлого.

Библиографический список

1. Тихонравов К.Н. Владимирский сборник. *Материалы для статистики, этнографии, истории и археологии Владимирской губернии*. Владимир: Губ. Тип., 1857.
2. Дубровский П.С., Дубровский С.П. *Офени-иконники во Владимирской губернии*. Available at: <http://lubovbezus.ru/publ/istorija/vjazniki/p/61-1-0-2396>
3. Кондаков Н.П. Современное положение русской народной иконописи. *ДПИ*. Т. CXXXIX. Санкт-Петербург: Тип. И.Н. Скороходова, 1901.
4. Канделак И. *Роль ярмарок в русской торговле*. Санкт-Петербург: Типография редакции периодических изданий Министерства финансов, 1914.
5. Шацилло М.К. Торговля и снабжение населения. Аksenov B.B., Astashov A.B., Buldakov V.P. *Россия в годы Первой мировой войны: экономическое положение, социальные процессы, политический кризис*. Москва: РОССПЭН, Российская энциклопедия, 2014.
6. Лебедев С.В. Ярмарки. *Русский народ. Энциклопедия народного и декоративно-прикладного искусства*. Главный редактор, руководитель проекта О.А. Платонов, научный редактор-составитель С.В. Лебедев. Москва: Институт русской цивилизации, 2018. Т. 2.
7. Всероссийская выставка в Нижнем Новгороде 1896 г. *Город. – Ярмарка. – Выставка*. Путеводитель. Санкт-Петербург, 1896: 236.
8. *Всероссийская художественно-промышленная выставка в Москве 1882 года*. Под редакцией Гоппе Г. Д. Санкт-Петербург: Тип. Гоппе Г.Д., 1882: 256.
9. Шпаков В. Н. *История всемирных выставок*. Москва: АСТ: Зебра Е., 2008.
10. Промышленность. *Журнал мануфактур и торговли*. Санкт-Петербург, 1861; № 18. Т. III. 563 – 583.
11. *Забываемая реальность. Россия на всемирных выставках*. Available at: <http://xn--80aaacv7aqjpqe0jvae5b.xn--p1ai/rossijskaya-imperiya-na-vsemirnyx-vystavkax/>
12. *Иллюстрированное описание Всемирной Промышленной Выставки в Париже, 1867 года*. Санкт-Петербург: издание В.Е. Генкеля, 1869: 349.
13. Никитин Ю. Всемирная выставка 1889 года в Париже. *Новые Известия*. 08.06.2009. Available at: www.newizv.ru
14. Орлов М.А. *Всемирная Парижская выставка 1900 года в иллюстрациях и описаниях*. Санкт-Петербург: Типография брат. Пантелеевых, 1900: 224.
15. Сергиевский В. Социалистический реализм. *Русский народ. Энциклопедия народного и декоративно-прикладного искусства*. Главный редактор, руководитель проекта О. А. Платонов, научный редактор-составитель С.В. Лебедев. Москва: Институт русской цивилизации, 2018. Т. 2.

References

1. Tikhonravov K.N. Vladimirskij sbornik. *Materialy dlya statistiki, etnografii, istorii i arheologii Vladimirskoj gubernii*. Vladimir: Gub. Tip., 1857.
2. Dubrovskij P.S., Dubrovskij S.P. *Ofeni-ikonniki vo Vladimirskoj gubernii*. Available at: <http://lubovbezus.ru/publ/istorija/vjazniki/p/61-1-0-2396>
3. Kondakov N.P. Sovremennoe polozhenie russkoj narodnoj ikonopisi. *DPI*. T. CXXXIX. Sankt-Peterburg: Tip. I.N. Skorohodova, 1901.
4. Kandelaki I. *Rol' yarmarok v russkoj trgovle*. Sankt-Peterburg: Tipografiya redakcii periodicheskikh izdanij Ministerstva finansov, 1914.
5. Shacillo M.K. Torgovlya i snabzhenie naseleniya. Aksenov V.B., Astashov A.B., Buldakov V.P. *Rossiya v gody Pervoj mirovoj vojny: ekonomicheskoe polozhenie, social'nye processy, politicheskij krizis*. Moskva: ROSSP'EN, Rossijskaya 'enciklopediya, 2014.
6. Lebedev S.V. Yarmarki. *Russkij narod. 'Enciklopediya narodnogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Glavnyj redaktor, rukovoditel' proekta O.A. Platonov, nauchnyj redaktor-sostavitel' S.V. Lebedev. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2018. T. 2.
7. Vserossijskaya vystavka v Nizhnem Novgorode 1896 g. *Gorod. – Yarmarka. – Vystavka*. Putevoditel'. Sankt-Peterburg, 1896: 236.
8. *Vserossijskaya hudozhestvenno-promyshlennaya vystavka v Moskve 1882 goda*. Pod redakciej Goppe G. D. Sankt-Peterburg: Tip. Goppe G.D., 1882: 256.
9. Shpakov V. N. *Istoriya vsemirnyh vystavok*. Moskva: ACT: Zebra E., 2008.
10. Promyshlennost'. *Zhurnal manufaktur i trgovli*. Sankt-Peterburg, 1861; № 18. T. III. 563 – 583.
11. *Zabytaya real'nost'. Rossiya na vsemirnyh vystavkakh*. Available at: <http://xn--80aaacv7aqjpqe0jvae5b.xn--p1ai/rossijskaya-imperiya-na-vsemirnyx-vystavkax/>
12. *Illyustirovannoe opisanie Vsemirnoj Promyshlennoj Vystavki v Parizhe, 1867 goda*. Sankt-Peterburg: izdanie V.E. Genkelya, 1869: 349.
13. Nikitin Yu. Vsemirnaya vystavka 1889 goda v Parizhe. *Novye Izvestiya*. 08.06.2009. Available at: www.newizv.ru
14. Orlov M.A. *Vsemirnaya Parizhskaya vystavka 1900 goda v illyustraciayah i opisaniyah*. Sankt-Peterburg: Tipografiya brat. Panteleevykh, 1900: 224.
15. Sergievskij V. Socialisticheskij realizm. *Russkij narod. 'Enciklopediya narodnogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Glavnyj redaktor, rukovoditel' proekta O. A. Platonov, nauchnyj redaktor-sostavitel' S.V. Lebedev. Moskva: Institut russkoj civilizacii, 2018. T. 2.

Статья поступила в редакцию

УДК 377.6 + 378

Nikolaeva A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of Kholuy branch of VSHNI (a), (Kholuy, Ivanovo Region, Russia), E-mail: an221179@mail.ru

Basina I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of NMR of Kholuy branch of VSHNI (a) (Kholuy, Ivanovo Region, Russia), E-mail: ib091219@mail.ru

THE CONTENT MODEL LEARNING THE SKILL OF EMBROIDERY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION. The article deals with the model of teaching the art embroidery skills in the system of continuous professional education, which contains the following components: the purpose, objectives, methodological and theoretical foundations (approaches, principles), the necessary material and technical base common to the level of secondary vocational educa-

tion and higher education. The structure and content of the developed model confirms the use of the ideas of continuity, continuity, improvement of higher professional results in teaching the art of embroidery. The sequence and stages of development of the content of training to skill are revealed; stages of its realization in educational process of secondary professional and higher education are specified and opened.

Key words: embroidery, craftsmanship, continuous learning, education, tradition, technique, specifics.

А.А. Николаева, канд. пед. наук, директор Холуйского филиала ВШНИ (а), Ивановская область, с. Холуй, E-mail: an221179@mail.ru

И.А. Безина, канд. пед. наук, зам директора по НМР Холуйского филиала ВШНИ (а), Ивановская область, с. Холуй, E-mail: ib091219@mail.ru

МОДЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАСТЕРСТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается модель содержания обучения мастерству художественной вышивки в системе непрерывного профессионального образования, содержащая следующие компоненты: цель, задачи, методолого-теоретические основы (подходы, принципы), необходимую материально-техническую базу, общую для уровня среднего профессионального образования и уровня высшего образования. Структура и содержание разработанной модели подтверждает использование идей непрерывности, преемственности, повышения более высокого профессионального результата в обучении мастерству художественной вышивки. Выявлены последовательность и этапы разработки содержания обучения мастерству; указаны и раскрыты стадии его реализации в учебном процессе среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: вышивка, мастерство, непрерывное обучение, образование, традиция, приём, специфика.

Художественная вышивка, основанная на исторических художественных традициях, представляет собой целостную художественную систему, которая неразрывно связана с национальной культурой и требует возрождения, сохранения и развития уникального вида традиционного прикладного искусства.

По мнению президента Высшей школы народных искусств, В.Ф. Максимова, судьба каждого центра ценнейшей отрасли национальной художественной промышленности – народных художественных промыслов – сегодня полностью зависит от молодых профессиональных художников – выпускников профессиональных учебных заведений [1].

Однако существующая профессиональная подготовка в области художественной вышивки создает ситуацию, когда: выпускники среднего профессионального учебного заведения, не способные на создание собственных высокопрофессиональных художественно-творческих работ. Возникла необходимость в преемственности содержания обучения художественной вышивки в системе непрерывного среднего профессионального и высшего образования. Понятие непрерывного профессионального образования и необходимость его внедрения стали особенно важными сегодня в системе народных художественных промыслов [1].

В соответствии с исторически сложившимися особенностями конкретных видов художественной вышивки нами была разработана модель содержания обучения мастерству художественной вышивки в системе непрерывного профессионального образования, направленной на последовательное формирование интегративных качеств будущих художников, способствующих сохранению исторических художественно-технологических традиций этого искусства как духовного наследия страны и современному его развитию.

По мнению доктора педагогических наук Н.Н. Шамрай, моделирование процесса обучения является ведущим методом научного поиска, с помощью которого определяется опережающая информация для обоснования целей, содержания, средств и методов обучения [2]. «Целью моделирования является получение новых знаний о каком-либо педагогическом объекте путем вывода по аналогии» [3, с. 124].

Одна из главных задач использования модели – это оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях.

Модель содержания обучения мастерству художественной вышивки в системе непрерывного профессионального образования мы будем рассматривать как систему, в которой функционально связаны внешние и внутренние компоненты содержания обучения, а также его реализации.

Наиважнейшей целью обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании, которая создает условия для разработки особого содержания обучения мастерству, является формирование высококвалифицированного профессионала в непрерывном профессиональном образовании (среднее профессиональное и высшее образование). Главной задачей создания содержания обучения мастерству является установление его преемственности между содержанием среднего профессионального образования и высшего (бакалавриат).

Для эффективной разработки модели содержания обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании большое значение имеет установление методологических подходов. Нами были использованы следующие методологические подходы: системный, деятельностный, регионально-исторический.

Системный подход, используемый в среднем профессиональном и высшем образовании в области обучения мастерству художественной вышивки и являющийся определяющим в изучении системы непрерывного профессионального образования, позволяет отделить и тщательно изучить каждый компонент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, а затем объединить в целостную структуру. При этом мы определяем все сходства и различия, противоречия и связи компонентов [4].

В это время выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних компонентов по отношению к другим, динамика каждого из них и всей системы в целом. Системный подход определяется такими основными свойствами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью.

Деятельностный подход в обучении мастерству художественной вышивки выделяет основной элемент практической работы обучающихся – решение практических задач, которые по своим видам деятельности имеют учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, художественно-творческой, и иной характер. В этом случае фактические знания становятся следствием работы над задачами, организованными в целостную и эффективную систему непрерывного образования в области художественной вышивки [5].

Регионально-исторический подход употребляется в исследовании при описании особенностей различных видов художественной вышивки, которые используются в процессе непрерывного профессионального обучения мастерству. Особую значимость использованию регионально-исторического подхода в процессе обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании придает профессионально-ориентированный характер учебного процесса, который строится на: обоснованной подготовке и воспроизводстве профессиональных кадров в регионе и стране; создании условий для формирования любви к народному искусству, сохранению и развитию художественной вышивки; поддержке национального своеобразия региона за счет сохранения трудовых и культурных традиций; наполнении содержанием региональных компонентов учебных дисциплин и его раскрытии в ходе обучения.

Важнейшим компонентом системы содержания обучения мастерству в области непрерывного профессионального образования являются принципы отбора содержания.

Принцип преемственности мы рассматриваем как следование необходимости выстраивания преемственных связей в содержании профессионального образования при построении его непрерывной структуры. Преемственность обеспечивает реализацию таких принципов, как: научность, систематичность, последовательность, доступность.

Принцип междисциплинарных связей применяется в профессиональном образовании в области художественной вышивки для уточнения связей между содержанием учебных предметов, указывает на обязательную разработку технологии преемственности в структуре методов, средств и форм организации непрерывного процесса обучения мастерству художественной вышивки в среднем профессиональном и высшем образовании [6].

Для осуществления практического обучения мастерству художественной вышивки особым компонентом системы обучения выступает материально-техническая база. Она общая для среднего профессионального и высшего образования и в нее входят: учебно-производственные мастерские, художественно-творческие лаборатории, швейно-вышивальные машины, инструменты и приспособления для художественной вышивки, образцы вышивки и изделия из вышивки.

В непрерывном обучении мастерству художественной вышивки содержание обучения интегрировано. Интеграция просматривается в преемственности между содержанием среднего профессионального и высшего образованием на междисциплинарном уровне.

В модели содержания обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании указаны этапы обучения, которые относятся к наиболее важным компонентам системы и используются для непрерывной, гибкой, мобильной, динамичной и последовательной системы обучения мастерству художественной вышивки.

В ходе исследования нами выделены следующие этапы: адаптивно-ориентировочный, поисково-исследовательский, проектно-материализованный.

Адаптивно-ориентировочный этап обучения мастерству художественной вышивки в учебном процессе является необходимым этапом для: усвоения адекватных образовательных технологий, применяемых в художественной вышивке, совокупности средств и методов обучения мастерству; развития профессиональных качеств обучающихся, дающих возможность успешно реализовывать поставленные цели.

Поисково-исследовательский этап в обучении мастерству художественной вышивки предусматривает определение потребностей и возможностей деятельности обучающихся, основанных на умении генерировать и анализировать идеи, формулировать темы учебного задания.

Проектно-материализованный этап в обучении мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании является важным этапом учебного процесса, ориентированного на творческую самореализацию развивающейся личности обучающегося, развитие его профессиональных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых материализованных в готовые изделия проектов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость.

При построении модели содержания обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании одними из важных компонентов рассматриваются методы обучения мастерству художественной вышивки.

Так в среднем профессиональном образовании применяются: словесные, наглядные и практические методы обучения мастерству художественной вышивки.

В высшем образовании при обучении профессиональному мастерству художественной вышивки ко всем ранее перечисленным методам обучения добавляются методы: проблемного обучения, проектного обучения, контекстного обучения.

Важным компонентом модели содержания обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании являются уровни освоения мастерства, к которым относятся: в среднем профессиональном образовании – репродуктивный, эвристический; в высшем образовании – эвристический и творческий. Главной задачей применения данных уровней является последовательное создание обучающимися новых образовательных результатов: изучение технологии выполнения художественной вышивки, историко-региональных особенностей, орнаментальных и колористических решений; создание в материале изделий и коллекций, оформленных художественной вышивкой.

Таким образом, разработанная модель содержания обучения мастерству художественной вышивки в непрерывном профессиональном образовании, способствует на разных уровнях профессионального образования формированию профессиональных компетенций у обучающихся и как результат – возрождению и развитию искусства художественной вышивки, её востребованности в современном мире.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф. *Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования (на примере учебных заведений традиционного декоративно – прикладного искусства)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
2. Шамрай Н.Н. Инновационное развитие профессионального образования: гносеологический подход. *Научно-инновационное развитие системы непрерывного профессионального образования в традиционном прикладном искусстве*: сборник научных трудов. Под редакцией В.Ф. Максимович, Н.Н. Шамрай. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2011: 17 – 21.
3. Камнева С.Ю. Формирование проектной культуры студентов высшей профессиональной школы в области художественной вышивки. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
4. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Политиздат, 1977.
6. Беспалько В.П. *Педагогика и современные технологии обучения*. Москва: Ин-т проф. обр. РАО, 1995.

References

1. Maksimovich V.F. *Teoriya i praktika podgotovki uchashihsya po hudozhestvenno-promyshlennym vidam truda v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya (na primere uchebnykh zavedenij traditsionnogo dekorativno – prikladnogo iskusstva)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. Shamraj N.N. Innovatsionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya: gnoselogicheskij podhod. *Nauchno-innovatsionnoe razvitiye sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v traditsionnom prikladnom iskusstve*: sbornik nauchnykh trudov. Pod redakciej V.F. Maksimovich, N.N. Shamraj. Sankt-Peterburg: VShNI, 2011: 17 – 21.
3. Kamneva S.Yu. Formirovanie proektnoj kul'tury studentov vysshej professional'noj shkoly v oblasti hudozhestvennoj vyshivki. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
4. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
5. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1977.
6. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i sovremennye tehnologii obucheniya*. Moskva: In-t prof. obr. RAO, 1995.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Ozerova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of Museum and Research activities of Sergiyev Posad Institute of Toy, Branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Sergiev Posad, Russia), E-mail: ozerova_72@list.ru
Naumov V.M., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Director of Bogorodsky Branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Bogorodskoye, Moscow Region, Russia), E-mail: BHPY@yandex.ru

BOGORODSKAYA TOY AS A NATIONAL CULTURAL PHENOMENON. The article is dedicated to an analysis of characteristic stylistic features of Bogorodskaya woodcarving – one of the most interesting phenomena of Russian folk culture. The authors analyzed the stages of formation of the fishery, the impact of N.D. Bartram on formation of new images and plots of the Bogorodsky toy, experience of professional training of carvers of trade and methodical receptions of training. Special attention is focused on the characteristic of specific features of creative handwriting of the leading masters-carvers of craft N.I. Maximova and M.I. Smirnov, whose works currently are the basis for learning the techniques of classical Bogorodskaya carving teachers Bogorodskoe branch of VSNI (Academy) on subjects related to performing skills. In conclusion, the question is raised about the need to create trademarks for the products of Bogorodskaya carving, created by the educational institution.

Key words: Bogorodskaya wood carving, Bogorodskaya toy, Carver, wooden toy, N.I. Maximov, M.I. Smirnov, N.D. Bartram.

О.В. Озерова, зам. директора по музейной и научной деятельности Сергиево-Посадского института игрушки – филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Сергиев Посад, E-mail: ozerova_72@list.ru
В.М. Наумов, канд. юр. наук, доц., директор Богородского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Богородское, E-mail: BHPY@yandex.ru

БОГОРОДСКАЯ ИГРУШКА КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Статья посвящена анализу характерных стилистических особенностей богородской резьбы по дереву – одного из интереснейших явлений русской народной культуры. Авторами проанализированы этапы становления промысла, влияние деятельности Н.Д. Бартрама на формирование новых образов и сюжетов богородской игрушки, опыт профессиональной подготовки резчиков промысла и методические приемы обучения. Особое внимание сосредоточено на характеристике специфических черт творческого почерка ведущих мастеров-резчиков промысла – Н.И. Максимова и М.И. Смирнова, чьи произведения в настоящий момент являются основой для обучения приемам классической богородской резьбы преподавателями Богородского филиала ВШНИ (академия) по дисциплинам, связанным с исполнительским мастерством. В завершении ставится вопрос о необходимости создания товарных знаков для изделий Богородской резьбы, созданных учебным заведением.

Ключевые слова: богородская резьба по дереву, богородская игрушка, резчик, деревянная игрушка, Н.И. Максимов, М.И. Смирнов, Н.Д. Бартрам.

Богородская игрушка одно из интереснейших явлений русской народной культуры, где переплетаются воедино достоверность и вымысел. По сей день богородские мастера хранят и развивают навыки древнего мастерства. Богородская игрушка постоянно привлекает внимание художников, коллекционеров, специалистов по игрушке.

Богородскую игрушку можно рассматривать как национальное явление на основе историко-культурной и природно-географической среды. Этому способствовали богатые лесами земли, традиционная художественная обработка дерева, сложившаяся вокруг Троице-Сергиева монастыря.

Первые сведения о резьбе игрушек в Богородском датируется 1817 годом, их приводят Владимирские губернские ведомости, что дает основания говорить о том, что в первой половине XIX века уже почти все богородцы включаются в создание игрушки [1].

Расцвет промысла приходится на сер. XIX нач. XX века. В этот период наблюдается значительное влияние на промысел Московского Губернского Земства. В деревне занято до 200 человек мужчин и женщин (кроме взрослых, работают и дети). Всероссийская художественная выставка, проходившая в Нижнем Новгороде под покровительством императора Николая II еще более укрепила рынок за богородскими резчиками [2].

В издании 1913 года отмечено, что изделия богородцев весьма любопытны и единственны в своем роде во всей России. «В сущности, каждое изделие игрушечников представляют скульптуры из дерева и среди них встречаются многие весьма талантливые, исполняющие очень сложные группы, могущие украсить любой из музеев, как яркое проявление русского творчества. Навыки в резьбе, передаваемые из поколения в поколение, достигают иногда поразительных результатов» [2].

Для богородской резьбы характерно сочетание тонкой резьбы с гладкой поверхностью, вырезанные как бы «единым махом», отсюда прием резьбы называют «маховым», т. е. выполненным без предварительного эскиза. Мастера, избегая излишней детализации, придают форме обобщенный характер. По готовому изделию резцом или стамеской передают мелкие детали (шерсть медведя, гриву коня, оперение птиц и др.).

В начале XX века судьбой промысла интересуется художник и исследователь Н.Д. Бартрам. Он часто приезжает на промысел, внимательно присматриваясь к работе мастеров, помогая резчикам наладить производство.

Под влиянием Н.Д. Бартрама местные резчики начали делать сложные многофигурные композиции по мотивам лубочных картинок.

В первое десятилетие после Октябрьской революции в Богородском сохранялись старые земские образцы, продукция промысла в большом количестве уходила на экспорт. Из мастеров, работавших после революции 1917 года, широкую известность приобрел И. К. Стулов, создавший ряд скульптур на советскую тематику и сказочные темы. Лучшие его скульптуры: «Соколиная охота», «Охотник с тетеревом», «Трудолюбивый медведь», «Вершки и корешки», «Маша и медведь».

Богородский филиал ВШНИ (академия) основан в 1913 году как Богородская учебно-показательная мастерская с инструкторским классом резьбы по дереву. Первым директором стал профессиональный скульптор, выпускник Императорской академии художеств К.Э. Линдблад, которого сменил также выпускник Императорской академии художеств, ученик В.В. Матз график В.И. Быстринин, затем Г.С. Серебряков, бывший руководитель «Петровской ремесленной школы по игрушечному делу и вещей домашнего обихода» в Тотмее Вологодской области. В 1920-е гг. директором Богородской профессионально-технической школы назначается скульптор А.В. Петров, а преподавателем – его жена – живописец М.В. Ломакина.

Наряду с традиционной продукцией промысла, создаются изделия, отражавшие новые условия жизни. Однако именно в то время возникает проблема «станковизма».

В этот период резчики отказываются от многих прежних приемов резьбы, начинают более подробно детализировать формы, снимать следы черновых срезов наждачной бумагой, шлифовать готовые изделия, нарушая художественную систему резьбы, сложившуюся в промысле.

В середине 20-х годов в Богородском сохраняются старые земские образцы, продукция промысла в большом количестве уходила на экспорт. В 1923 г. была восстановлена артель «Богородский резчик», в ней продолжили свою работу мастера старшего поколения.

Богородский художественный промысел быстро выдвигается в число успешно развивающихся центров народного искусства. Немалая заслуга в этом принадлежит преподавателю богородской школы А.Я. Чушкину, возглавившему артель местных художников-резчиков и оказавшим большое влияние на новую смену мастеров. В этот период сокращается производство прежних образцов массовых богородских игрушек и скульптур и активно создаются скульптурные композиции на современные темы.

В школе начинают осваиваться начальные приемы лепки и скульптуры из мягких материалов. Курс лепки вводится в программу обучения. Но это имело и свои отрицательные стороны, поскольку способствовало утверждению станковизма. Полностью отказавшись от создания резных изделий по воображению, владея лепкой мастера, продуманно искали композицию будущего резного изде-

лия. Выполняются композиции на темы колхозной жизни, Красной Армии, нового советского быта.

Новые богородские скульптуры, выполненные сложнее, не уступают прежним в непосредственности, в силе образных характеристик, лаконичности. Многие изображения становятся похожими на макеты, состоящие из деревянных фигурок. Если они и были игрушкой, то уже рассчитанной на восприятие взрослого человека [3].

Ведущими художниками Богородского промысла 20-х годов XX века оставались потомственные династии Стуловых, Прониных, Балаевых, Максимовых. Освоив в школе принципы резьбы и лепки, они сохраняли в своем творчестве традиционные приемы скорой и виртуозной резьбы по дереву, а также традиционные для промысла чувства материала.

В 1930-х годах появляется так называемая игрушка-скульптура, отличавшаяся новизной темы и способов её раскрытия.

С самого основания Музея игрушки имени Н.Д. Бартрама, поддерживал постоянную связь с Богородской артелью и отдельными резчиками. Развитие резного промысла получило отражение в научной работе и экспозиции музея [4]. Особенно четко эта работа проводилась в 1934-40 гг. Целью этой работы было вызвать резчиков на создание новых образцов и поднять их качество до ценности художественных произведений. Проводимая работа дала возможность планомерно пополнить коллекции Музея резными богородскими изделиями. В 1934 году Музеем игрушки предложено богородским мастерам ввести в ассортимент фигурку красноармейца. Так были созданы красноармеец с ружьем, красноармеец с поднятыми руками, как бы готовящийся к защите для последующего копирования [5].

Следующие два десятилетия (1930-1950 гг.) в дела промысла вновь вмешиваются художники-профессионалы и художественные критики – в основном сотрудники созданного в этот период научно-исследовательского института художественной промышленности (НИИХП). Не только в Богородском, но и на других промыслах начинается откровенная политизация. Мастерам навязывали темы, чуждые крестьянской природе и народному пониманию красоты. В Богородском, реакцией на идеологический прессинг, стало развитие сказочной темы. Условность богородской резьбы, как нельзя лучше способствовала выражению необычного в сказке, созданию ярких и запоминающихся образов. Историческая тема в эти годы значительно сузилась, локализовалась. История богородского промысла знает много ярких авторов и династий мастеров.

Один из известнейших мастеров богородской резьбы Николай Иванович Максимов, заслуженный художник РСФСР. В 16 лет окончил профтехшколу Богородской фабрики, участник отечественных, зарубежных и всемирных выставок. Его любимая тема – литературные произведения.

Его композиция «Генерал Топтыгин» на сюжет стихотворения Н.А. Некрасова открыла в работе промысла новое направление и вместе с тем в ней просматривается тематика традиционных скульптурных изображений XIX века. Если в старых работах мастеров основными сюжетами были тройки, торжественные выезды горожан, конники, гусары, то в скульптуре Н.И. Максимова наблюдается оттенок комичности ситуации. Изображение испуганно мчащейся тройки с ревушим в санях медведем несколько приземисто и угловато. Фигуры сохраняют следы обработки ножом, каждая из которых вырезалась из куска дерева с расчетом наименьших затрат, без скидок на дальнейшую доводку поверхности наждачной бумагой.

В 1937 году Н.И. Максимов создаёт композицию «Чапаевская тачанка», открывшая еще одну новую тему для промысла и вызвавшая много подражаний и вариантов [3].

Во время Великой Отечественной войны Н.И. Максимова, наряду с другими богородскими мастерами после битвы на Курской дуге по ходатайству НИИ художественной промышленности отзывают с фронта с целью возрождения промысла.

Так уже в 1946-48 гг. на выставках появляются резные из дерева произведения богородских мастеров. Это был героический эпос, богатырские темы, иллюстрации к поэмам и сказкам, так или иначе относящиеся к годам Великой Отечественной войны.

С 60-х годов налаживается фабричное устройство, разделившееся на внедрение образцов и их тиражирование. Следом происходит расчленение единого процесса изготовления изделия на отдельные операции, выполняемые разными резчиками, что привело к потере основ мастерства, механизации промысла.

Самыми творческими годами в творческой биографии Н.И. Максимова стали 1950-60-е годы. В этот период создаются наиболее значительные работы на темы литературных произведений, образцы для массовых игрушек.

В этот период на Богородском промысле происходит поиск новых путей развития искусства резьбы, поиск новых образов скульптурных изображений. В большом количестве выходят резные скульптуры оленей, орлов на скале. Продукция начинает носить сувенирный характер [6].

В такой ситуации Н.И. Максимов создает скульптуры на темы произведений классической литературы, которые имели для промысла большое значение, показывая героев, близких фольклору, традициям русского народного искусства. Так были выполнены скульптурные группы на темы «Кому на Руси жить хорошо», «Конек-горбунок», «И под дудку дурака кони пляшут трепака», в которых изобра-

жались популярные и характерные в каноничных позах для богородской резьбы люди, животные.

В эти же годы Н.И. Максимов изготавливает резные игрушки, позволяющие соединить новое с традиционными принципами исполнения прежних богородских изделий. Разрабатывая массовую игрушку с фигурой медведя именно Н.И. Максимов внес в композицию забавность и современный сюжет. Его медведи становятся строителями, летят на ракете и др.

В середине XX в. сохраняются два направления: игрушка с движением и игрушка-скульптура. Вновь оживилось творчество по созданию игрушек, причем в них находят разнообразное выражение события современности, такие, как освоение космоса, новое строительство, спорт и т.д.

В середине 60-х годов Н.И. Максимов создает игрушку-сувенир на планках, скрепленных шарнирами, посвященную Отечественной войне 1812 года.

Изделия Н.И. Максимова, несмотря на свою яркость и художественную выразительность, не усложнены деталями. Выполнены в классических богородских традициях и поэтому их очень часто используют в программах подготовки будущих специалистов Богородского филиала ВШНИ (академия), по созданию богородских резных изделий.

Еще об одном мастере художественной резьбы по дереву отмечено в данном исследовании, основной творческой чертой которого является очеловечение медведя. Вероятно, благодаря творчеству Максима Ивановича Смирнова медведь стал символом богородского промысла.

Им создано более 250 произведений резной деревянной игрушки и скульптуры. Он участник более 150 отечественных и зарубежных выставок и награжден медалями, орденами. Его работы хранятся во многих музеях страны. С 1959 года М.И. Смирнов работал на Богородской фабрике. Художник много делал зарисовок с живой натуры, при этом обходясь без предварительной лепки фигуры из глины и пластилина. С помощью топора, намечая контуры будущей скульптуры, далее отделяя её круглыми стамесками и острым богородским ножом. В его работах нет лишних порезок, каждое движение ножа хорошо продумано. М.И. Смирнов выработал свою художественную манеру исполнения на традиционной богородской игрушке середины XIX века, это точно построенная форма крупной рельефной резьбы, с последующей дорисовкой мелкой узорной «росписью».

В 1960-е годы М.И. Смирнов много внимания уделял поиску новых форм детской игрушки. Его работы – игрушка с движением, сюжетные композиции, скульптурные изображения людей и животных, разнообразные по содержанию.

Сохраняя старые принципы движения, художник создает оригинальные образцы, в которых медведь работает на стройке («Кирпичники» 1959 г.), укладывает бревна («Штабелекладчик» 1965 г.), ловит рыбу («Медведь-рыболов» 1964 г.), занимается спортом («Штангист» 1964 г.) и др. Его работы отличаются новыми, интересными решениями, в которых откликаются события современности. Тема космоса получила в работах своеобразное сказочное преломление – «Путь открыт» 1962 г., «Геолог на луне», 1962 г., «Автоматическая стыковка» 1967 г., в которых мастер рассказывает о достижениях космонавтики.

Если в игрушках главным достоинством является выдумка и конструктивная изобретательность, то в скульптуре более тщательно используется техника

резьбы богатые пластические возможности чистого светлого дерева. Мастер проявляет большую наблюдательность, умение обобщать форму выделяя главные черты.

Поиск новых художественных форм постоянно привлекают к себе художника. В 1968 г. М.И. Смирнов по заказу В.М. Шукшина выполняет несколько скульптур для кинофильма «Странные люди». Во всех своих произведениях он использует традиционные приемы оформления богородской скульптуры, передавая образы русских людей [7].

М.И. Смирнов, так же, как и другие мастера ищет свои пути решения вдохновляющих его тем. Так были выполнены многофигурные композиции «Легендарная тачанка» 1967 г., «Боевой восемнадцатый год» 1969 г., с тщательной художественной проработкой, своей динамикой, ритмом разнообразных порезок.

1970-80-е годы работы М.И. Смирнова отличаются определенной оригинальностью, лаконичностью и выразительностью форм на игрушечные темы «Напроказничал», «Декораторы» 1970 г., «Бильярд» 1979 г. Совершенно изменяется образ медведя – если раньше мастер стремился передать характерные черты зверя, то теперь медведь наделен лирическим характером, очеловечен. Неуклюжий, никогда не унывающий, добрый медвежонок становится любимым героем М.И. Смирнова.

Работы Н.И. Максимова, М.И. Смирнова активно используются в качестве образцов классической богородской резьбы преподавателями Богородского филиала ВШНИ (академия), по таким дисциплинам как: исполнительское мастерство, совершенствование мастерства, художественное пластическое моделирование.

На протяжении всего столетия искусство богородской художественной резьбы вынуждено искать новые сюжеты, совершенствовать процесс исполнения резных изделий в соответствии с запросами рынка. Подчиняясь этому влиянию, резчики все больше изготавливают скульптуры и меньше традиционные для промысла подвижные игрушки. Их работы все очевиднее становятся похожими на станковую скульптуру, а истинное народное начало все заметнее подменяется увлекательностью сюжета.

Не секрет, что в последние годы упростились образная система богородских изделий, сократились поиски тематических решений, утрачиваются некоторые важные традиции.

Богородский филиал ВШНИ (академия) может претендовать на признание центром народного искусства резьбы по дереву. Учитывая особую любовь к изображению медведя, не случайно именно он стал символом учебного заведения.

Выпускники Богородского филиала ВШНИ (академия) участники многочисленных выставок; их произведения были отмечены наградами на российских и международных выставках.

Сегодня декоративно-прикладное искусство приобретает коммерческое направление, становится объектом рынка. В наше время важно сохранить те древние традиции, которые передавались нашими предками. В новых условиях изделия необходимо защищать от разного рода подделок, поэтому актуален вопрос о создании товарных знаков для изделий не только фабрики, но и созданных в стенах учебного заведения.

Библиографический список

1. Греков А.У. *Богородская мелкая пластика (истoki и развитие традиции)*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Москва, 1994. Available at: <http://cheloveknauka.com/bogorodskaya-melkaya-plastika-istoki-i-razvitie-traditsii#ixzz5dcUIDEr8>
2. *Русское народное искусство второй всероссийской кустарной выставки в Петрограде в 1913 г.* Петроград, 1913.
3. Масленицын С.И. Мастера богородской скульптуры А.Я. Чушкин и Н.И. Максимов. *Народные мастера. Традиции, школы*. Под редакцией М.А. Некрасовой. Москва: Изобразительное искусство, 1985: 50 – 63.
4. Наумов В.М. История развития богородской художественной резьбы по дереву. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 250 – 251.
5. Вайсеров В.Ф. Н.Д. Бартрам – художник, педагог, новатор в области богородской художественной резьбы по дереву. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2018; 4 (26): 136 – 143.
6. Озерова О.В., Наумов В.М. Игрушка как объект договорного регулирования в музейно-выставочной деятельности Художественно-педагогического музея имени Н.Д. Бартрама. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 135 – 138.
7. Князева С.Д. История развития богородской игрушки. *Игрушка в XXI веке. Традиции и инновации*. Материалы IX Бартрамовских чтений 12 декабря 2017 г. Часть 1. Под общей редакцией Т.Е. Лончинской. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2017: 11 – 15.

References

1. Grekov A.U. *Bogorodskaya melkaya plastika (istoki i razvitie traditsii)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1994. Available at: <http://cheloveknauka.com/bogorodskaya-melkaya-plastika-istoki-i-razvitie-traditsii#ixzz5dcUIDEr8>
2. *Russkoe narodnoe iskusstvo vtoroj vserossijskoj kustarnoj vystavki v Petrograde v 1913 g.* Petrograd, 1913.
3. Maslennitsyn S.I. Masters bogorodskoy skulptury A.Ya. Chushkin i N.I. Maksimov. *Narodnye masters. Traditsii, shkoly*. Pod redakciej M.A. Nekrasovoj. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1985: 50 – 63.
4. Naumov V.M. Istoriya razvitiya bogorodskoy hudozhestvennoj rez'by po derevu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 250 – 251.
5. Vajsero V.F. N.D. Bartram – hudozhnik, pedagog, novator v oblasti bogorodskoy hudozhestvennoj rez'by po derevu. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2018; 4 (26): 136 – 143.
6. Ozerova O.V., Naumov V.M. Igrushka kak ob'ekt dogovornogo regulirovaniya v muzejno-vystavochnoj deyatel'nosti Hudozhestvenno-pedagogicheskogo muzeya imeni N.D. Bartrama. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 135 – 138.
7. Knyazeva S.D. Istoriya razvitiya bogorodskoj igrushki. *Igrushka v XXI veke. Traditsii i innovacii*. Materialy IX Bartramovskih chtenij 12 dekabrya 2017 g. Chast' 1. Pod obschej redakciej T.E. Lonchinskoj. Sankt-Peterburg: VShNI, 2017: 11 – 15.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Serov P.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: serov_p@mail.ru

THE MAINTENANCE AND A TECHNIQUE OF TRAINING OF PAINTING ON THE BASIS OF TRADITIONS OF A DOMESTIC ART SCHOOL. The article is dedicated to understanding of the history of art education and the analysis of the possibility of using the pedagogical experience of the past in modern education. The author characterizes the historical stages of the formation of the pedagogical school of the Academy of Arts; reveals the importance and role of studying the experience of the national art school in the process of developing the content and methods of teaching painting to future artists of traditional applied art in the modern University. Specificity and methods are determined in the teaching of painting, correlated with the tasks of professional formation of future artists of traditional applied art. Particular attention is focused on identifying the difficulties faced by students in the performance of educational tasks.

Key words: painting, traditional applied art, traditions, methods, principles.

П.Е. Серов, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академия), E-mail: serov_p@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена осмыслению истории художественного образования и анализу проблемы возможности использования педагогического опыта прошлого в современном обучении. Автором дана характеристика историческим этапам становления педагогической школы Академии художеств; раскрыты значение и роль изучения опыта отечественной художественной школы в процессе разработки содержания и методике обучения живописи будущих художников традиционного прикладного искусства в современном вузе. Определена специфика и методы при обучении живописи, соотношенные с задачами профессионального становления будущих художников традиционного прикладного искусства. Особое внимание сосредоточено на выявлении сложностей, с которыми сталкиваются студенты при выполнении учебных заданий.

Ключевые слова: живопись, традиционное прикладное искусство, традиции, методы, принципы.

Художественное образование имеет многовековую историю. Это сложный, процесс, касающийся всех видов искусств: графика, живопись, все виды прикладного искусства.

Методы обучения живописи менялись в результате борьбы мнений, смены художественных направлений, изменений принципов обучения. История методов преподавания живописи, храня накопленный опыт предшествующих поколений, помогает правильно решать в современных условиях учебно-воспитательные и художественно-педагогические задачи.

Изучение архивных источников показало, что лучшие достижения в области методики преподавания живописи, выработанные в европейской классической педагогической науке, были заложены в основу художественного академического образования в России.

В основу педагогической системы Академии художеств в XVIII – XIX веках были положены принципы, выработанные Королевской академией живописи и скульптуры в Париже, однако во многом она ориентировалась на деятельность итальянских академий, прежде всего – Болонской. Восприняв лучшие методические опыт этих учебных заведений, Академия художеств пошла по пути их дальнейшего развития и в то же время отказа от всего устаревшего и мешавшего установлению новой системы. Таким образом, как показало исследование, Русская Академия художеств к началу XIX века была одной из ведущих художественных академий Европы. К этому времени в ней была создана последовательная система художественного образования и воспитания, а также оригинальная методика обучения живописи. Мы можем отметить следующих выдающихся представителей академической школы живописи: А.П. Лосенко, О.А. Кипренский, В.К. Шибурев, К.П. Брюллов и других [1].

В русской академической школе работа с натуры была основой изучения живописи. В произведениях, показывающих идеально сложенных натурщиков, отражалась ориентация на высокую мировую классику. Особенно велика в истории академии роль выдающегося педагога П.П. Чистякова. В 1861 году он окончил курс с Большой золотой медалью, был отправлен пенсионером в Италию и по возвращении стал преподавать в академии. Чистяков высоко ценил мировое классическое наследие, произведения выдающихся отечественных мастеров, особенно А.А. Иванова, Ф.А. Бруни и К.П. Брюллова. В собственной педагогической практике П.П. Чистяков опирался на лучшее, что несла в себе отшлифованная не одним поколением последовательная система академического образования [1].

Ведущий метод обучения, который практикуют современные отечественные вузы, готовящие художников-станковистов, – это выполнение учебных этюдов с натуры. Современная система обучения работе с цветом имеет свои глубокие корни, в ней используются лучшие достижения дореволюционных художественно-промышленных училищ, а также опыт ВХУТЕМАСа, являющегося первым советским художественным вузом [2].

Определив специфику и задачи профессионального становления при обучении живописи будущих художников традиционного прикладного искусства, мы пришли к выводу, что взаимодействие и синтез декоративно-прикладного и реалистического видов изобразительного искусства служит важным и эффективным фактором в художественном образовании студентов, изучающих традиционное прикладное искусство [3].

На основании работ психологов и педагогов сделан вывод, что студенты должны начинать обучаться живописи, изображая видимую действительность с

натуры. На занятиях по живописи студенты занимаются познавательной деятельностью, и именно поэтому в каждом занятии необходимо, чтобы происходил процесс наблюдения за окружающим миром и в ходе этого процесса происходило накопление знаний [4].

Между тем, как показывает практика, нередко ситуации отсутствия у студентов умений владения художественными материалами и навыками изображения, чтобы изображать мир так, как он воспринимается зрением. Чтобы изобразительная деятельность продолжала вызывать интерес, важно создание условий, когда удовлетворение обучаемый получает и от процесса работы, и от результата, когда про каждую работу можно с полным правом сказать, что это полноценное художественное произведение, когда она убедительно отображает видимый мир и нравится самому обучаемому. Важно, тем не менее, как полностью законченное произведение, так и каждый этап его создания. Таким образом, у студентов должно хватать знаний и навыков для беспрепятственного выполнения задания и получения ожидаемого результата. Успешное завершение одной работы станет мотивацией для того, чтобы приступить к новой.

Натурой может служить, например, натюрмортная постановка, при изображении которых исключено чрезмерно надуманное содержание. Используя натюрморт в качестве учебного задания, педагог располагает максимально возможным числом вариантов по созданию необходимых условий для обучения и наблюдения, которых не дает, например, портрет, пейзаж или другие жанры. Для натюрморта педагог может составить набор из предметов, форма, цвет и фактура которых будут весьма разнообразны, предлагать варианты интенсивности и цвета освещения, в то время как портрет или пейзаж такими возможностями не обладают. Благодаря этому сложность постановок может варьироваться в зависимости от поставленных образовательных задач, но при этом внешние обстоятельства, например, погодные условия, на нее влияют практически не будут [3].

При выполнении натюрморта студенты осваивают навыки и получают знания, как работать с композицией, формами, цветом, различными образами, то есть по сути всеми составляющими любой живописи. Анализировать натюрморт удобно, поскольку он максимально заостряет проблемы, будучи напрямую связанным с отношением к изображению, к тому, как решается определенная изобразительная задача. Процесс работы над натюрмортом моделирует работу над живописным изображением вообще. Предметы должны быть подобраны самые разнообразные, в них должны проявляться особенности отражающие разные стороны видов традиционного прикладного искусства, занятия и интересы, близкие студентам художественного вуза. Для нас очевидно, что студенты интересуются предметами, которые отражают специфику их будущей профессии. Подбор предметов для постановки по цвету должен производиться с учетом цветовой гармонии, цвета предметов должны быть взаимодополняющими и отражать колористические особенности конкретных видов традиционного прикладного искусства.

На младших курсах студенты сталкиваются со сложностью при верном, узнаваемом изображении формы и фактуры предметов, и если форма в итоге получается не такой, как студент видит ее, не соответствует реальности, то результат будет для самого обучающегося неудовлетворительным. Следовательно, в ходе первого этапа обучения натюрмортные постановки должны содержать предметы, ясной конструктивной формы. Среди них предметы с минимумом мелких деталей, предметы, у которых ясные пропорциональные соотношения и взаиморасположение элементов [4].

В дальнейшем, когда студенты получают все новые знания, набор предметов в постановках должен меняться: форма предметов должна требовать все большей точности и внимания при изображении.

Точное изображение видимой реальности – важная способность по нескольким причинам. Прежде всего, представления по большей части формируются за счет зрительного опыта, и они не похожи на непосредственный зрительный опыт только в том, что базой для них являются воспоминания.

Между тем, и представления, и непосредственный зрительный опыт – это создание изображения путем сопоставления его с конструируемыми нашим мозгом образами. Образам-воспоминаниям, образам-фантазиям свойственна меньшая стабильность, и значит, чтобы итог работы по представлению был в высокой степени точным, усилия будут значительнее по сравнению с тем, когда с натуры непосредственно изображается видимая реальность.

Вторая причина заключается в том, что ясное и понятное для зрителя выражение замысла в изобразительном искусстве возможно только при наличии серьезного зрительного опыта. Утрирование исходного образа, подчеркивание определенных особенностей, присущих натуре, возможно только в том случае, когда художник способен оценить, насколько изменяется исходный образ или особенность, а значит, требуется точность их видения и изображения.

Когда студентов увлекает изображение определенной детали постановки, они стремились к выписыванию данной детали в наивысшей степени завершенности, тогда как другие аспекты постановки оставались в стороне. Такая сосредоточенность не давала учесть общее изображение и изображаемого, в процессе работы студенты не учитывали общее изображение и изображаемое, не анализировали, не сравнивали, не соподчиняли части целому.

При изображении формы и объема студентам в начале обучения свойственно изображать только свет и тень, при этом расположены они не по форме, при этом характерно несоблюдение тональных отношений между ними, что свидетельствует об отсутствии понимания связи цвета и освещения.

Чтобы развить способность к различию нюансов цветовых оттенков и точному подбору цветов, на начальном этапе обучения важна работа с локальным

цветом предметов, а уже далее происходит переход к тому, чтобы живописно воспринимать натуру [5].

В конечном итоге, для развития целостного видения у студентов требуются четко направленные усилия. Так, на начальных этапах обучения натурные постановки должны содержать предметы, в форме которых четко прослеживаются несколько крупных поверхностей. Работе студентов в таких случаях свойственен такой же стиль исполнения: обучаемые используют минимальные средства, несколько крупных цветовых пятен, сосредоточив основное внимание на том, чтобы подобрать тональные и цветовые отношения, а также изучить, в какой зависимости находятся собственные цвета, присущие предметам, от того, какого цвета будет освещение. Первые постановки должны содержать предметы и быть организованы с такими условиями освещения, чтобы четко выявлять тональные отношения.

Освещение постановки не должно путать студентов относительно цвета освещения, они должны видеть, откуда именно исходит свет.

Когда требуется изображение светотеневых отношений, важно четко выявление освещенных и теневых поверхностей, используя свет. Расположение предметов должно обеспечивать легкое изображение формы, её привычный вид вне зависимости от того, какая точка обзора выбрана. Далее в процессе обучения в постановках необходимо использование близких по тону предметов с детализированной формой, предметов из разных материалов, предметов, сложно поддающихся сравнению по цвету и форме: блестящих, фактурных.

На основе особенностей, присущих зрительному восприятию, возможна достаточно объективная оценка реалистического изображения и степени, в которой оно отражает видимую действительность.

Таким образом, историческое изучение отечественных и зарубежных методов преподавания живописи будущим художникам декоративно-прикладного искусства и художникам – живописцам показало, что в разрабатываемой нами методике необходимо использовать весь опыт, накопленный в художественном образовании для цели повышения общехудожественной грамотности обучающихся традиционному прикладному искусству.

Библиографический список

1. Молева Н.М., Белятин Э.М. *Педагогическая система Академии художеств XVIII века*. Москва: Искусство, 1956: 519.
2. Орловский Э.И. *Изделия народных художественных промыслов*. Ленинград: Лениздат, 1974: 197.
3. Серов П.Е. *Преподавание живописи в Высшей школе народных искусств*. П.Е.Серов и его ученики: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ВШНИ(И), 2009: 63.
4. Беда Г.В. *Живопись: учебное пособие*. Москва: Просвещение, 1986: 192.
5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. *Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие для преп. учреждений сред. проф. образования*. Москва: Мастерство, 2001: 272.

References

1. Moleva N.M., Belyutin E.M. *Pedagogicheskaya sistema Akademii hudozhestv XVIII veka*. Moskva: Iskusstvo, 1956: 519.
2. Orlovskij E.I. *Izdeliya narodnykh hudozhestvennykh promyslov*. Leningrad: Lenizdat. 1974: 197.
3. Serov P.E. *Prepodavanie zhivopisi v Vysshej shcole narodnykh iskusstv*. P.E.Serov i ego ucheniki: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: VShNI(I), 2009: 63.
4. Beda G.V. *Zhivopis': uchebnoe posobie*. Moskva: Prosveschenie, 1986: 192.
5. Semushina L.G., Yaroshenko N.G. *Soderzhanie i tehnologii obucheniya v srednih special'nykh uchebnykh zavedeniyah: uchebnoe posobie dlya prep. uchrezhdenij sred. prof. Obrazovaniya*. Moskva: Masterstvo, 2001: 272.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Utkin A.L., senior teacher, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: alut@list.ru

TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING OF ANATOMY FOR ARTISTS IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ARTS. The article reveals the basics and contents of both traditional and innovative methods of the artistic anatomy teaching for the future artists of traditional applied arts at the High School of Folk Arts (Academy). The article substantiates the need for innovative approaches in the learning process and analyzes the features and advantages of modern methods, as well as the need for their flexible combination with traditional teaching methods. It gives special attention to the analysis of the creating visualization principles in relation to anatomy for artists' course contents, as well as to the role of modern technical means and computer technologies. The contents of innovative approaches not only to the theoretical part but also to the practical part of the course as well, and their role in the educational process is revealed.

Key words: traditional applied art, anatomy for artists, lecture-visualization, innovation, traditional method

А.Л. Уткин, ст. преп. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: alut@list.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрывается сущность и содержание как традиционных, так и инновационных методов обучения пластической анатомии будущих художников традиционного прикладного искусства в Высшей школе народных искусств (академии). Обосновывается необходимость инновационных подходов в процессе обучения и анализируются особенности и достоинства современных методов, а также необходимость их гибкого сочетания с традиционными методами обучения. Особое внимание уделено анализу принципов создания визуализации применительно к материалу курса Пластической анатомии, а также роли современных технических средств и компьютерных технологий. Раскрывается содержание инновационных подходов не только к теоретической, но и к практической части курса и их роль в учебно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство, пластическая анатомия, лекция-визуализация, инновация, традиционный метод.

Пластическая анатомия, как учение об обосновании внешних форм тела человека и животных их внутренним строением и закономерностями движения, существует с эпохи Ренессанса. Как учебная дисциплина с собственной программой и выстроенной системой обучения Пластическая анатомия сформировалась с момента образования европейских и российских Академий художеств. Дидактические принципы, содержание и методы обучения оттачивались столетиями, этот процесс продолжается и в настоящее время. Исторически сложившейся основой обучения Пластической анатомии являлся объяснительно-иллюстративный метод, подкрепленный большой практической работой по рисованию анатомических структур. Анатомический рисунок имел и имеет огромное значение в процессе обучения, при этом объекты изображения менялись от зарисовывания препарированных тел до рисования специально созданных анатомических пособий, таких как экорше.

В связи с ускорением научно-технического прогресса, появлением новых технологий, необходимостью быстрого реагирования на изменяющиеся условия жизни и деятельности человека, освоения огромного потока информации, устареванием одних знаний и целых профессий, появлением других, возникает необходимость изменения подходов к образованию, в том числе профессиональному. Процесс модернизации образования отразился в том, что уже с 80-х годов XX века в педагогический категориальный аппарат были введены новые понятия «инновации в образовании», «педагогические инновации». Изменилась точка зрения на принципы обучения, возникла ориентация не на «знаниевый», а на «деятельностный» подход и формирование творческой активности и инициативы [1].

Новый взгляд на традиционные подходы к обучению, необходимость их совершенствования и использования инновационных технологий, применимы и к дисциплине «Пластическая анатомия». Эта дисциплина относится к циклу общепрофессиональных дисциплин (художественный модуль) и является необходимой частью профессиональной подготовки художников любой направленности, в том числе работающих в области традиционного прикладного искусства. В Высшей школе народных искусств (академия) Пластическая анатомия входит в программу обучения будущих художников традиционного прикладного искусства большинства специальностей и направлений подготовки. Объем и глубина изучения анатомии в каждом случае определяется частотой применения и степенью реалистичности изображения человека и животных в художественных изделиях традиционного прикладного искусства. Кроме того, в программу обучения в обязательном порядке входят дисциплины «Академический рисунок», «Академическая живопись», в которых часть заданий – это изображения человека, фигуры и головы, по праву считающиеся самыми сложными, и их грамотное исполнение непосредственно связано с подготовкой по пластической анатомии.

Таким образом, для направленной подготовки «Художественное кружевоплетение», «Художественное вышивка», «Художественная роспись по металлу», «Художественный металл. Ювелирное искусство», где в профессиональной деятельности изображение человека и животных крайне редко и сильно стилизовано, курс обучения Пластической анатомии достаточно проводить в ознакомительном формате, для успешного выполнения учебных заданий по рисунку и живописи. Для направлений «Художественная резьба по кости», «Художественная резьба по дереву», где объемное изображение человека и животных (в круглой скульптуре, барельефах) является основным мотивом, важно более подробное изучение пластической анатомии. Также и в специализации церковно-исторической живописи – лаковой миниатюре, иконописи, приоритетность изображения человека определяет необходимость глубокого изучения пластической анатомии.

Одной из основных форм обучения пластической анатомии остаются проверенные временем лекции. Эта традиционная форма обучения по характеру познавательной деятельности относится к объяснительно-иллюстративному методу, имеет преимущественно вербальную форму и линейную структуру. Формат лекции, несомненно, имеет свои положительные стороны, такие как системность, возможность передавать большие массивы знаний за сравнительно короткое время, эмоциональный контакт аудитории и лектора. В то же время у традиционных лекций, как формы передачи информации, существует ряд серьезных недостатков. Это, прежде всего, пассивность и несамостоятельность обучающихся, механистическое восприятие материала, а также различный индивидуальный темп усвоения и недостаточно динамичная обратная связь [2].

Современные технические средства дают возможность компенсировать эти слабые стороны, при этом традиционное содержание оформляется новым способом подачи материала в формате лекции-визуализации. При этом упор делается на визуальный ряд, создаваемый как с помощью новых технологий, так и с помощью традиционных приемов.

Особенность и эффективность визуализации на занятиях по пластической анатомии заключается в том, что:

Во-первых, информация лучше воспринимается по зрительному каналу, чем по слуховому. Роль визуального образа у большинства людей является ведущей в процессах восприятия и понимания. Очевидно, что количество визуалов (то есть людей с доминирующим визуальным каналом восприятия) среди студентов художественных ВУЗов, в том числе и нашего, значительно превышает средние показатели.

Во-вторых, сам предмет изучения пластической анатомии – не абстрактные понятия, а внешние формы тела человека или животных, обусловленные вну-

тренним строением, что, конечно, является предельно конкретной темой, предполагающей большой объем изобразительного материала.

Визуализация облегчает восприятие учебного материала студентами, представляя его в соответствии с их когнитивными особенностями, то есть предпочтением восприятия информации в образном виде, а не в линейной однородной форме текстовых массивов.

Необходимым условием для проведения лекции-визуализации является наличие современных аудио- и видео- технических средств, поскольку сама лекция в значительной степени становится более или менее развернутым комментированием визуально оформленной информации. Визуализация информации производится с учетом ряда требований – она должна подаваться в логичной последовательности, быть яркой и наглядной, предьявляться в правильном темпе.

Основой лекции-визуализации является видеопрезентация, представляющая собой, как правило, слайд-шоу, дополненное короткими видео- и анимационными роликами, а также фрагментами текстов и таблицами. При этом тексты должны содержать основные тезисы с выделением ключевых слов.

Кроме слайд-шоу, значительно обогащает и разнообразит лекцию-визуализацию использование компьютерных 3-D программ, позволяющих создавать наглядные модели, на которых удобно объяснять даже самые сложные моменты. Компьютерные 3-D модели имеют исключительно ценные в дидактическом отношении качества, такие как динамичность (то есть способность демонстрировать процесс изменения объекта в динамике) и развертываемость (способность демонстрировать этапы таких изменений).

С помощью подобных компьютерных программ возможно не только объяснять учебный материал, но и устраивать фронтальные блиц-опросы по проверке знаний.

Подобная «огранка» массива информации для лекции-визуализации требует от преподавателя понимания психологических особенностей восприятия, владения методами визуализации, знания технических возможностей имеющихся аудиовизуальных средств и программного обеспечения.

Современные исследования показали, что применение визуальных способов подачи информации ведет к качественному улучшению результатов обучения, так как:

1. Увеличивается скорость передачи информации.
2. Повышается эффективность усвоения информации.
3. Активизируется процесс мышления, так как перевод информации в визуальные образы и дальнейшее её развертывание с опорой на эти образы стимулирует процессы синтеза и анализа.
4. Усиливается проблемность лекции, поскольку в процессе визуализации неизбежно осознание ключевых моментов [3, 4].

Наряду с современными – виртуальными средствами обучения для визуализации лекции применяются реальные объекты, традиционные учебные пособия – экорше, представляющие собой гипсовые слепки изображений мускулатуры человека или животных, муляжи скелета. Применяется также демонстрация анатомических принципов строения на живой модели. Несомненно, важным обучающим и воспитательным эффектом обладает такой педагогический прием как рисование на классной доске преподавателем линейно-конструктивных схем и пропорциональных особенностей фигуры и её частей.

Поскольку цель обучения пластической анатомии состоит в изучении формы, и предназначена эта дисциплина для художников, то практическая работа по рисованию является основной и важнейшей частью обучения. Анатомический рисунок уже несколько столетий играет незаменимую и эффективную роль в подготовке будущих художников. И современные исследования подтверждают действенность такого вида обучения, ведь лучше всего запоминается информация, закрепленная практикой. Среди заданий по анатомическому рисунку – рисование с натуры анатомических гипсовых слепков (экорше) и муляжей скелета, что помогает формированию пространственного понимания «большой формы» фигуры и её частей. Другое задание – зарисовки с анатомических таблиц, закрепляющие теоретическую информацию по расположению и наименованию наиболее значимых узлов и элементов. И наконец, схематическое изображение объема, упрощенное до простой геометрической формы, выявляет закономерности формообразования и конструктивно-пластической связи, а также основных пропорций, дает возможность понять и воспроизвести по памяти тело человека и животного [5].

Значительное место в подготовке будущих художников традиционного прикладного искусства занимает пластическая анатомия животных, что обусловлено характером будущей профессиональной деятельности студентов. Существует такое множество разновидностей животных, что невозможно запомнить формы всех возможных вариантов. Поэтому задача преподавателя дать основные и общие для большинства принципы изображения животных. Кроме того, есть ряд животных, особенно популярных в традиционном прикладном искусстве, таких как лошади, медведи, олени, лоси, и их анатомии и принципам изображения уделяется большее внимание.

Не только в лекционной, но и в практической работе существуют инновационные подходы к обучению. Студенты не только овладевают готовой информацией, но и учатся самостоятельной исследовательской работе в процессе выполнения проектов.

Этот исследовательский метод, так называемый метод проектов, является технологией активизации учебно-познавательной активности и подразумевает в данном случае сбор информации с графическим фиксированием о каком-либо конкретном виде животных, всего, что касается его внешнего вида и обусловленности внутренней структурой. В дальнейшем эта информация, самостоятельно собранная и осмысленная, используется в процессе работы над изделием традиционного прикладного искусства.

Сюда включаются, во-первых, анатомический анализ животного: скелета, мускулатуры, зарисовки конструкции конечностей. Во-вторых, изучение внешнего вида по фотографиям и иллюстрациям, зарисовки с натуры в зоологическом музее, зоопарке. В-третьих, анализ различных стадий движения: бега, ходьбы, статики. Это дает возможность осмысленного подхода к изображению животного. Такая работа формирует навыки сбора материала по любой теме, будь то какое-либо редкое животное или человек с особыми

свойствами (определенным возрастом, характером и так далее), что, несомненно, пригодится в будущей профессиональной деятельности. Роль преподавателя в данном случае сводится к координации действий и консультации обучающегося.

Таким образом, при обучении пластической анатомии необходимо комбинирование лекции, которая дает структуру информации, разбирает сложные моменты, основные принципы, и проектной работы, подразумевающей самостоятельность, творчество, тренировку в сборе материала для практического применения в будущей работе обучающихся.

Инновационные подходы в изучении курса Пластической анатомии, учитывающие процессы изменения сознания современного человека и усвоения им информации, играют все большую роль, однако введение новых педагогических технологий не исключает применение традиционных методов формирования, закрепления и применения знаний, умений, навыков.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф., Александрова Н.М. *Современное профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства России*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
2. Сластенин В.А. *Педагогика*. Москва: Школа-Пресс, 2000.
3. Балин А.В. Использование инновационных методов в образовании. *Молодой учёный*. 2014; 2: 724 – 725.
4. Белякова Е.М., Прокопьев А.В. Инновационные методы обучения в образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-1.
5. Уткин А.Л. Современные подходы к изучению пластической анатомии в сфере обучения будущих специалистов декоративно-прикладного искусства (на примере занятия по теме «мускулатура руки»). *Декоративно-прикладное искусство и образование. Электронный научный журнал*. 2016; 4 (19): 54 – 58.

References

1. Maksimovich V.F., Aleksandrova N.M. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva Rossii*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
2. Slastenin V.A. *Pedagogika*. Moskva: Shkola-Press, 2000.
3. Balin A.V. Ispol'zovanie innovacionnykh metodov v obrazovanii. *Molodoy uchenyj*. 2014; 2: 724 – 725.
4. Belyakova E.M., Prokop'ev A.V. Innovacionnye metody obucheniya v obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-1.
5. Utkin A.L. Sovremennye podhody k izucheniyu plasticheskoy anatomii v sfere obucheniya buduschih specialistov dekorativno-prikladnogo iskusstva (na primere zanyatiya po teme «muskulatura ruki»). *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. Elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2016; 4 (19): 54 – 58.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378

Kolomiets O.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director, International Institute of Teacher Professional Development (Moscow, Russia), E-mail: kolom-olga@mail.ru

Golubchikova M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru

CONCEPTUAL PROVISIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS. Research on a problem of development of educational independence of students in this article is presented at the theoretical level. The problem lies in the need to create pedagogical conditions for the development of students' educational independence caused by contradictions within the modern education system. The purpose of the research is to present the basic conceptual provisions describing the system of pedagogical conditions for the development of educational independence of teachers. The authors dwell on the competence-activity approach as the most effective methodological basis contributing to the solution of the stated problem.

Key words: educational autonomy, training and professional activities, teaching and research activities, training activities, independent practical activities, interiorization, exteriorization, competence-activity approach, individual orientation, meta-scheme of orientation, reference map of activity model.

О.М. Коломиец, канд. пед. наук, доц., директор, Международный институт профессионального развития педагога, г. Москва, E-mail: kolom-olga@mail.ru

М.Г. Голубчикова, канд., пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Исследование по проблеме развития учебной самостоятельности обучающихся в данной статье представлено на теоретическом уровне. Проблема заключается в обусловленной противоречиями внутри современной системы образования необходимости создания педагогических условий для развития учебной самостоятельности студентов. Цель авторов статьи заключается в представлении основных концептуальных положений, описывающих систему педагогических условий развития учебной самостоятельности обучающихся. Авторы останавливаются на компетентностно-деятельностном подходе, как наиболее эффективной методологической основе, способствующей решению заявленной проблемы.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, учебно-профессиональная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, учебно-практическая деятельность, самостоятельная практическая деятельность, интериоризация, экстериоризация, компетентностно-деятельностный подход, индивидуальная схема ориентировки, метапредметная схема ориентировки, опорная карта модели деятельности.

Молниеносный темп обновления и преобразования различных сфер современного общества, как социальных, так и профессиональных, требует иного отношения человека к своим личностным качествам. Рост объема научной и технической информации, увеличение числа разных видов деятельности, в которые вовлекаются люди, привели к необходимости развития способности организовывать самостоятельную учебно-познавательную деятельность по овладению новой предметной областью за минимальное время, чтобы быть конкурентоспособным и, следовательно, успешным в современном мире. Самостоятельность личности, в связи с этим, рассматривается, как необходимая основа для овладения разными видами деятельности. Но для формирования необходим комплекс организационных, психолого-педагогических и методических условий нового качества. В такой ситуации колоссально возрастает роль

образовательных систем, которые объективно превращаются из национальных в общемировые.

Интеграционные процессы, захватившие международное образовательное пространство, вступление России в Болонский процесс и развитие идей компетентностно-ориентированного образования в работах исследователей [1] приводит в начале XXI века к необходимости разработки в нашей стране новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода, который является ответом на социальный заказ общества в грамотных профессионалах, способных проявлять самостоятельность и активность, постоянно заниматься самообразованием в быстро меняющихся социально-экономических условиях развития государства.

Анализируя ситуацию, сложившуюся в теории и практике образования, мы приходим к выводу, что такое качество личности, как самостоятельность, является сегодня детерминированным не только стратегическими и нормативными документами, но и самой жизнью. И именно учебная самостоятельность, закладываемая в процессе обучения, является необходимым фундаментом формирования не только общекультурных компетенций, но и профессиональной компетентности, в целом [2].

Самостоятельность – приобретаемое качество личности. Оно формируется по мере взросления личности при наличии целого ряда условий, наиболее значительным из которых является расширение круга тех видов деятельности и тех сфер общения, где человек может обходиться без посторонней помощи, надеясь исключительно на имеющийся личный опыт.

В психологических работах (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер) сформулировано определение понятия «учебная самостоятельность» применительно к школьникам как «способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решаемой задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [3]. На наш взгляд, данное определение можно взять за основу и применительно к студентам. Отсутствие самостоятельности, к сожалению, является характерной чертой современной молодежи. Это подтверждают результаты опроса 250 магистрантов, обучающихся по различным профилям направления «Педагогическое образование», которые практически единодушно отметили, что испытывают проблемы с выполнением учебных заданий, где необходимо проявить учебную самостоятельность.

В конце XX века в Европе методологической основой для достижения нового качества образования, которое измеряется развитием ключевых и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения не только профессиональных, но и личностных задач в динамично развивающихся социально-экономических условиях, начинают рассматривать компетентностный подход. Разработке его концептуальных положений посвящены исследования ряда ученых Германии, Австрии, Голландии, Англии, Америки и других стран [4; 5; 6].

Рассматривая компетентностный подход как отправную методологическую основу современного образования, нельзя не отметить, что он ограничен в понимании механизмов формирования и развития компетенций. Априори подразумеваемая деятельностное начало в процессе формирования компетенций, представители компетентностного подхода не предлагают четких технологий в этом направлении. В связи с чем, при реализации ФГОС общего образования ведущим становится системно-деятельностный подход, а в образовательном процессе вуза набирает обороты компетентностно-деятельностный подход.

Как указывает П.Я. Гальперин, усвоение происходит только через собственную деятельность и поэтому она должна быть организована определенным образом [7]. З.А. Решетова, развивая данную идею, подчеркивает необходимость выделения особой универсальной формы деятельности по присвоению социального опыта индивидом в образовательном процессе, называя теоретической [8].

Именно в ней обучающийся усваивает не только изучаемый объект, но и способы, средства, формы и другие условия выполнения теоретической деятельности, которые выступают его методологическими средствами становления учебной самостоятельности.

Развивая эти идеи применительно к деятельности обучающегося, мы считаем, что выполнение теоретической деятельности осуществляется на этапе интериоризации, направленной на построение психического образа изученного объекта в сознании, что предполагает сначала построение студентом материализованного образа образовательного результата в его «индивидуальных схемах ориентировки», а потом их «пересаживание» (по К. Марксу) [9] во внутренний умственный план человека, т. е. в сознание. Так, в процессе усвоения у обучающихся под управлением преподавателя формируется идеальный, собственный образ конечных образовательных результатов. Далее, на этапе экстериоризации, этот психический образ выступает в функции ориентировки по отношению к практической деятельности, то есть студент экстериоризирует его уже как «орудие» этой деятельности [10]. Таким образом, овладение обучающимся образовательными результатами в соответствии с психологической природой процесса усвоения проходит два этапа – интериоризацию и экстериоризацию [8].

Структура процесса усвоения, таким образом, выступает основой для определения конкретных видов деятельности обучающегося в вузе, которые организованы в структуре его учебно-профессиональной деятельности в определенной логике. Для реализации процесса интериоризации организуются: *учебно-исследовательская деятельность обучающегося по формированию системы субъективных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов* (в виде системы «схем ориентировки»); *учебно-практическая деятельность по овладению знаниями, составляющими содержание образовательных результатов, и формированию деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации*. Для реализации процесса экстериоризации организуется *самостоятельная практическая деятельность по автоматизации решения профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, и формированию практических навыков* [11].

Представление такой логики учебно-профессиональной деятельности, а именно организует преподаватель у своих обучающихся в стенах высшего учебного заведения, на наш взгляд, дает возможность для иного взгляда на процесс

формирования и развития учебной самостоятельности студентов. Как правило, в образовательном процессе вуза преподаватели целенаправленно не организуют первые два вида учебно-профессиональной деятельности обучающегося и переоценивают третий вид – самостоятельную практическую деятельность, погружая в неё студентов без предварительно сформированного в сознании чёткого образа конкретного образовательного результата, которым они должны овладеть.

Избранный нами в качестве методологической основы компетентностно-деятельностный подход позволяет сформулировать основные концептуальные положения, предлагаемые для решения проблемы развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе высшего учебного заведения.

1. Учебную самостоятельность мы рассматриваем как метаспособность обучающегося, которая обеспечивает достижение им конкретных образовательных результатов – профессиональных и общекультурных компетенций нормативно установленного уровня качества.

2. Под учебной самостоятельностью мы понимаем способность человека организовать свою деятельность по овладению новым материалом, новой предметной областью в соответствии с психологической природой процесса усвоения. При этом учебная самостоятельность включает:

- выполнение деятельности по исследованию объектов, предметов, явлений и построению индивидуальных схем ориентировки (первая стадия процесса интериоризации);

- выполнение деятельности по «пересаживанию» (по К. Марксу) содержания индивидуальных схем ориентировки в сознание через развитие умений решать практические задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации (вторая стадия процесса интериоризации);

- выполнение деятельности по автоматизации умений и формированию навыков (процесс экстериоризации).

3. Структура учебной самостоятельности как целостного конструкта, с нашей точки зрения, аналогична структуре учебно-профессиональной деятельности студента; она включает учебно-исследовательскую самостоятельность, учебно-практическую самостоятельность и практическую самостоятельность. Только овладение студентом этими тремя видами самостоятельности как целостным конструктом позволяет гарантировать ему успешность в самостоятельном освоении нового учебного материала. Следовательно, главным условием формирования педагогом учебной самостоятельности у обучающегося выступает организация учебно-профессиональной деятельности студента в соответствии с законами интериоризации и экстериоризации (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер), которая составляет суть преподавательской деятельности.

4. На основе анализа учебно-профессиональной деятельности мы выделяем два вида учебной самостоятельности: предметную и метапредметную. При этом, осваивая материал предметной области, изучая самостоятельно вопросы учебной дисциплины, студенты неосознанно осваивают и метапредметную область, связанную с организацией собственной деятельности. Задача преподавателя, сделать этот процесс осознанным, способствовать созданию сначала в материальной или материализованной форме метасхем ориентировки, а затем переводу этих метасхем в сознание обучающихся.

5. Проектирование учебной самостоятельности, как образовательного результата обучающихся, является, на наш взгляд, задачей преподавателя. «Материальным носителем» проектируемой учебной самостоятельности выступает «метасхема». Предметные схемы ориентировки служат фундаментом для построения метапредметных схем (метасхем), конструируемых изначально педагогом, а затем и самим обучающимся.

6. Последовательность процесса выполнения деятельности по изучению нового материала может быть положена в основу формирования и развития учебной самостоятельности. При этом предметную и метапредметную самостоятельность преподаватель формирует через такие дидактические средства, как опорные карты (ОК), представляющие модель деятельности, и опорные таблицы на знания системного типа (ОТ) [11].

Знания о деятельности обобщаются и систематизируются студентами в материализованной форме (на бумаге) в их «индивидуальных схемах ориентировки» – опорных картах. Данное дидактическое средство раскрывает модель деятельности – содержание на каждом из семи структурных этапов.

На первом этапе – *ориентировки* – происходит выяснение мотивов предстоящей деятельности, что является искомым, известными данными и скрытыми условиями.

На втором этапе – *планирования* – подбираются технологии, методы, средства, формы, действия, необходимые для их выполнения операции, соответствующие процедурам выбранной технологии или метода.

На третьем этапе – *исполнения* – исполняется намеченный план.

На четвертом этапе – *самоконтроля* – проводится самоконтроль выполненных этапов деятельности с помощью опорной карты и опорных таблиц.

На пятом этапе – *самооценки* – оцениваются допущенные ошибки на основе разработанных преподавателем специальных дидактических средств.

На шестом этапе – *самокоррекции* – проводится коррекция деятельности с учетом найденных ошибок.

На седьмом этапе – *рефлексии* – оценивается соответствие продукта деятельности целисубъекта, соответствия результата деятельности мотиву субъекта.

Таким образом, на каждый вид деятельности (учебно-исследовательскую, учебно-практическую, самостоятельную практическую) обучающийся составляет отдельную опорную карту. Степень полноты и детализации определяется самим обучающимся. Главной характеристикой этой опорной карты является мера наполнения – в ней должны найти отражение все необходимые условия для конкретного обучающегося, чтобы он правильно мог выполнить учебную деятельность самостоятельно без помощи кого-либо. Необходимые для формирования умений знания систематизируются в опорных таблицах. Данные схемы ориентировки по своим характеристикам являются полными, обобщенными, имеющими системно-структурную форму выражения, субъектными. Как следствие, они становятся осознанными, легко применимыми на практике и предупреждают появление ошибок [11]. Интериоризированные в сознание, как отмечает А.Н. Леонтьев, они «выступают в ориентировочной функции к практической деятельности» [10].

7. Учебная самостоятельность в учебно-профессиональной деятельности обучающихся, как показывает практический опыт, развивается поэтапно.

В процессе изучения первых 2-3-х тем предметной области в структуре модуля или курса (*стадия формирования учебной самостоятельности*) все виды учебно-профессиональной деятельности осуществляются под управлением преподавателя. При этом большое внимание уделяется громкой речи в режиме «предварительного комментирования» выполняемой деятельности; в разделенной с преподавателем форме; направленной на решение большого количества разнообразных заданий и практических задач, ориентированных на усвоение знаний (систематизированных в опорных таблицах) и умений (систематизированных в опорных картах); со зрительной опорой на ОТ и ОК.

В процессе изучения следующих тем, например, 4-6-й (*стадия развития учебной самостоятельности*), преподаватель ослабляет «прямое» управление, организуя деятельность обучающихся в полураспределенной и полундивидуальной формах. Наряду с громкой речью обучающегося, но уже в режиме «аргументации» выполняемых действий, имеет место речь «про себя» (шепотом), которая постепенно переходит во внутреннюю речь. Характер решаемых задач ориентирован на развитие конкретных умений со зрительной опорой на ОТ и ОК.

На заключительных темах происходит завершение данного процесса (*стадия автоматизации учебной самостоятельности*). Здесь обучающиеся без помощи и прямого управления со стороны преподавателя реализуют все три вида учебно-профессиональной деятельности: учебно-исследовательскую, учебно-практическую и самостоятельную практическую.

При этом становление предметной и метапредметной учебной самостоятельности идет одновременно. Эти процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

8. Оценка сформированности учебной самостоятельности как основы общекультурных компетенций студентов может проводиться на основе знания и готовности использовать в практической деятельности «рожденные» самим обучающимся под управлением педагога метасхемы ориентировки.

Актуализируя информацию по теории деятельности, мы вслед за представителями компетентностно-деятельностного подхода, а также исследователями учебной самостоятельности, отмечаем, что процесс обучения, направленного на развитие учебной самостоятельности, должен соответствовать психологической природе процесса усвоения, состоящего из двух последовательных психологических процессов: интериоризации и экстериоризации.

Отличие предлагаемого нами подхода заключается в том, что обучающийся, включаясь в деятельность на всех этапах и стадиях, становится активным субъектом своей деятельности. В идеале конечной целью учебно-профессиональной деятельности является достижение такого уровня развития студентов, когда они оказываются в силах самостоятельно организовать любой вид своей деятельности: ставить цель деятельности, подбирать методы, средства, формы, технологии осуществления, актуализировать необходимые знания и имеющиеся навыки, ориентироваться в условиях ситуации, планировать свои действия и операции, проводить самоконтроль, самооценку, самокоррекцию выполняемой деятельности, оценивать соответствие полученного продукта поставленной цели, реализовывать собственные мотивы и потребности в результатах выполненной самостоятельной, осознанной деятельности.

Библиографический список

1. Волков А.Е., Реморенко И., Кузьминов Я.И. *Российское Образование*. 2020. Москва: НИУ ВШЭ, 2017.
2. Golubchikova M., Kharchenko S., Nikitina E. Local Educational Cluster As A Means Of Development Of Students' Training Independence. *Revista ESPACIOS*. 2017; Vol. 38, № 49.
3. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. *Психологическая наука и образование*. 2010; 4: 77 – 90.
4. Gagne R.M. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 2011: 17 – 29.
5. Kirschner P., Vilsteren P., Hummel H. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*. 2015; № 22 (2): 151 – 171.
6. Renner J.W. and Marek E. A. (2010) An educational theory base for teaching. *Journal of Research in Teaching*. 27 (3): 241 – 246.
7. Гальперин П.Я. *Психология мышления и исследования постепенного формирования психических действий и понятий / исследование мышления в советской психологии*. Москва, 2006.
8. Решетова З.А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению. *Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ ДАНА, 2002.
9. Маркс К. *Капитал*. Москва: Политиздат. 1983; Том.1.
10. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; Академия, 2004.
11. Коломиец О.М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода. *Педагогический журнал*. 2016; 5: 47 – 58.

References

1. Volkov A.E., Remorenko I., Kuz'minov Ya.I. *Rossiyskoe Obrazovanie*. 2020. Moskva: NIU VSh'E, 2017.
2. Golubchikova M., Kharchenko S., Nikitina E. Local Educational Cluster As A Means Of Development Of Students' Training Independence. *Revista ESPACIOS*. 2017; Vol. 38, № 49.
3. Cukerman G.A., Venger A.L. Razvitiye uchebnoy samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 4: 77 – 90.
4. Gagne R.M. New York: Holt, Rinehart & Winston. 2011: 17 – 29.
5. Kirschner P., Vilsteren P., Hummel H. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*. 2015; № 22 (2): 151 – 171.
6. Renner J.W. and Marek E. A. (2010) An educational theory base for teaching. *Journal of Research in Teaching*. 27 (3): 241 – 246.
7. Gal'perin P.Ya. *Psichologiya myshleniya i issledovaniya postepenno formirovaniya psichicheskikh deystvij i ponyatij / issledovanie myshleniya v sovetskoj psichologii*. Moskva, 2006.
8. Reshetova Z.A. Psichologicheskaya teoriya deyatel'nosti i deyatel'nostnyy podhod k obucheniyu. *Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: YUNITI DANA, 2002.
9. Marks K. *Kapital*. Moskva: Politizdat. 1983; Tom.1.
10. Leon'tev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl; Akademiya, 2004.
11. Kolomiets O.M. Organizatsiya uchebno-professional'noy deyatel'nosti studenta v prepodavanii na osnove kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 5: 47 – 58.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378

Rizaeva N.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, FGAOU I. M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru

Kolomiets O.M., Director, International Institute of Teacher Professional Development (Moscow, Russia), E-mail: kolom-olga@mail.ru

Nikolenko V.N., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, FGAOU I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia; Head of Department of Normal and Topographic Anatomy, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Kudryashova V.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, FGAOU I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Oganesyan M.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, FGAOU I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Shumak A.V., student, International school of "Medicine of Future", FGAOU I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Bolotskaya A.A., student, International school of "Medicine of Future", FGAOU I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

DIAGNOSIS AND FORMATION OF FUTURE PHYSICIANS MOTIVATION IN STUDYING THE DISCIPLINE OF HUMAN ANATOMY. In the article the basic facts, which are based on a long experience of teachers, are considered. It is influential with formation of outlook of future doctors, when they study a fundamental subject of medical education – anatomy of human. The task of the work is the study of the motivational component in the process of teaching the discipline of Human Anatomy to students of FGAOU I. M. Sechenov First MSMU Ministry of health of Russia (Sechenov University). In the 2018-2019 academic year at the Department of Human Anatomy of Moscow State Medical University n.a. I. M. Sechenov a survey of university students was conducted. It involved 64 students of the 1st year of medical faculty and International school "Medicine of Future". The survey is conducted using Google-form. Correctly created outlook gives the chance to the student to understand his place at the world around, allow to have the principles and ideals of life, personal orientations by future doctors. Essentially important elements at studying of human anatomy are emphasized. The attention is paid to a role of the teacher at the studying. Effectiveness of anatomy contributes to acquire concealed information about regularities for control body.

Key words: anatomy, motivation at teaching, formation of worldview, role of teaching.

Н.А. Ризаева, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru

О.М. Коломиец, канд. пед. наук, доц., директор, Международный институт профессионального развития педагога, г. Москва, E-mail: kolom-olga@mail.ru

В.Н. Николенько, д-р мед. наук, проф. каф. анатомии человека, зав. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

В.А. Кудряшова, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

М.В. Оганесян, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

А.В. Шумак, студент, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

А.А. Болотская, студент, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет», г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА»

В статье на основании многолетнего опыта преподавателей рассматриваются факты, оказывающие серьезное влияние на формирование мотивации у будущих врачей при изучении основополагающего предмета медицинского образования – анатомии человека. Целью работы стало изучение мотивационной составляющей в процессе преподавания учебной дисциплины «Анатомия человека» студентам ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет». В 2018 – 2019 учебном году на базе кафедры анатомии человека Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (МГМУ им. И.М. Сеченова) было проведено анкетирование студентов вуза. В нём приняли участие 64 студента 1 курса лечебного факультета и Международной школы «Медицина будущего». Анкетирование проводилось с помощью Google-формы. На основе анализа результатов исследования авторы пришли к выводу о том, что правильно сформированные цели в изучении предмета дают возможность студенту понять свое место в окружающем мире, позволяют заложить у будущих медиков жизненные идеалы, принципы, личностные ориентации. Подчеркиваются принципиально важные элементы изучения анатомии человека, уделяется внимание роли преподавателя в процессе обучения. Отмечается, что действенность анатомии способствует овладению скрытыми закономерностями для управления организмом.

Ключевые слова: анатомия, мотивация в преподавании, формирование мировоззрения, роль преподавателя.

Сложный путь познания человеческого организма начинается на первом курсе медицинского вуза и продолжается всё последующее время. Погрузившись в изучение причин различных явлений в человеческом организме, приходишь к выводу об ускользающей истине, однако этому стоит посвятить всю свою сознательную жизнь. Что есть человеческое существо? Как разгадать тайны формирования органов и их систем? Эти и многие другие вопросы встают перед будущими врачами.

При исследовании природы человека учитывается его происхождение, становление и развитие. Единение формы и функций в строении органов и систем человеческого организма не является статическим, а постоянно меняется в процессе развития под влиянием внешней среды. Человек взаимодействует с природой, пытаясь либо приспособиться, либо активно переделать её [1].

Биологическая и социальная среды влияют на развитие и формирование строения тела человека. Человек подвержен влияниям не только биологической среды, развитие его определяется и условиями социального бытия, в связи с чем, подробно рассматривается влияние труда, спорта, условий жизни на строение тела человека [2].

Одним из важнейших направлений реформ, осуществляющихся в обществе, должно стать совершенствование системы образования, определяющей интеллектуальный и духовный потенциал государства. Качество работы врача во многом определяется его подготовкой; огромные резервы для значительного улучшения кроются непосредственно в учебном процессе в медицинском вузе. Эффективность подготовки врача находится в прямой зависимости от того, на каком научном уровне читаются лекции, проводятся практические занятия, насколько творчески подходят к ним преподаватели, учитывают ли они достижения современной медицины.

«Анатомия человека», как важнейшая учебная дисциплина, является основой для изучения медицины. Трудно переоценить важность знания о форме и структуре органов и тканей, о функциональных системах организма в процессе формирования клинического мышления будущих врачей. Преподавание «Анатомии человека» осуществляется с помощью двух основных форм вузовской работы, причем практические занятия занимают в учебном процессе центральное место: они призваны не только вооружать теоретическими знаниями, но и формировать и развивать у студентов практические умения анализа клинических явлений, пробуждать у будущих врачей интерес к исследовательской работе.

В статье на основании многолетнего опыта преподавателей рассматриваются факты, оказывающие серьезное влияние на формирование мотивации у будущих врачей при изучении основополагающего предмета медицинского образования – анатомии человека.

В процессе исследования использовались следующие методы: изучение опыта преподавателей кафедры анатомии человека ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России «Сеченовский университет»; наблюдение за процессом преподавания анатомии человека на практических занятиях; анкетирование студентов, беседы с ними; качественный и количественный анализ данных констатирующего эксперимента.

В 2018–2019 учебном году на базе кафедры анатомии человека Сеченовского университета было проведено анкетирование студентов вуза. В нём приняли участие более 60 студентов 1-го курса лечебного факультета и Международной школы «Медицина будущего». Анкетирование проводилось с помощью средств новых информационных технологий: использовалась Google-форма. Данные, полученные в ходе анкетирования, явились материалом исследования. Ответы студентов на вопросы анкеты дали возможность уточнить, насколько первокурсники оценивают значимость изучения «Анатомии человека»; определить

предпочтительные способы подготовки к практическим занятиям по анатомии человека; выявить, с какими проблемами сталкиваются вчерашние школьники в процессе обучения в вузе; понять, используют ли студенты знания по основополагающей дисциплине для достижения физического здоровья; выявить, каким образом знания по изучаемой дисциплине помогают изменить мировоззрение, бороться с недостатками; провести анализ работы преподавателей кафедры анатомии «глазами студентов».

Как показали результаты исследования, более 93% опрошенных студентов Сеченовского университета считают, что знание учебной дисциплины «Анатомия человека» жизненно необходимо будущим врачам. Готовясь к практическим занятиям по анатомии человека, студенты активно используют различные средства обучения, как традиционные, так и инновационные: они предпочитают изучать материал по атласам (около 80%) и учебникам (около 60%), по видеозаписям, сделанным в ходе практического занятия (более 90%), по записям на лекционных занятиях (более 12%) по видеороликам, имеющимся в сети Интернет (чуть более 3%). Необходимо отметить, что в процессе изучения названной дисциплины студенты испытывают серьезные затруднения: они связаны не только с необходимостью запоминания большого по объему материала на русском и латинском языках, но и с отсутствием нужного количества учебных препаратов в анатомическом музее (более 50%). К сожалению, полученные знания по анатомии человека стремятся использовать для своего здоровья лишь половина опрошенных, и только чуть более 46% обучающихся отмечают, что благодаря дисциплине «Анатомия человека» они меняют свое мировоззрение, борются с недостатками. Следовательно, на лекционных и практических занятиях по анатомии человека необходимо более тщательно работать над формированием у обучающихся привычек, ведущих к здоровому образу жизни. Кроме того, для понимания организма в целом необходимо активнее использовать методы анализа и синтеза. Последовательное изучение анатомии человека предполагает, прежде всего, исследование систем, поэтому анатомия также называется систематической. Изучая организм по системам, мы искусственно расчленим его на части, используя аналитический метод. Однако в живом организме отдельные части и элементы построения тела (системы, органы и ткани) существуют не изолированно, а взаимодействуют друг с другом, начиная с периода возникновения и на протяжении развития и жизнедеятельности. При этом каждая из структур оказывает друг на друга формообразующее влияние. Синтез анатомических знаний проводится на протяжении всего курса анатомии путем вскрытия связи формы с функцией и изучения структуры в аспекте развития под влиянием внешних и внутренних факторов. В конце прохождения курса анатомии все системы изучаются вместе так, как они существуют в живом организме. Особое внимание обращается на их взаимоотношения, и в особенности с нервной системой, которая объединяет организм [3]. При изучении остеологии подчеркивается практическая значимость полученных сведений, акцент делается на понимание возрастных изменений в костной системе. С большим интересом изучаются поперечно-полосатые скелетные мышцы, поскольку четкие знания о функции мышц, приводящих в движение различные звенья человеческого тела, позволяют довести до совершенства различные его части [4].

Курс изучения анатомии человека традиционно начинается с введения в предмет «Анатомия человека», его содержания, основных методов исследования. Философское понятие о взаимовлиянии формы и функции, меняющиеся в процессе развития под влиянием социальной и биологической среды, расширяют мировоззрение, усиливают интерес студентов к изучению анатомии человека. Важно подчеркнуть функциональное направление анатомии, так как анатомия – наука о закономерностях развития формы и функций органов тела и систем человека.

История анатомии – базисная часть, формирующая правильную мотивацию в изучении предмета. Жизненный путь выдающихся отечественных анатомов Д.Н. Зернова, П.И. Карузина, Г.Ф. Иванова, Д.А. Жданова, М.Р. Сапина – яркий пример для подражания [4]. Молодое поколение, изучая на практических занятиях их вклад в современную анатомию, стремится не только повторить судьбу великих профессоров, но и внести свою лепту в формирование научных знаний [5]. Студенты, обучающиеся на кафедре анатомии Сеченовского университета, ценят вклад в формирование анатомии заведующего кафедрой Дми-

трия Аркадьевича Жданова, который проработал здесь с 1956 по 1971 год [6; 7]. Дмитрий Аркадьевич являлся крупным специалистом в области лимфологии, её основоположником в России. За свои заслуги Д.А. Жданов был трижды награжден орденом Трудового Красного Знамени. Будучи лауреатом Сталинской премии и заслуженным деятелем науки РСФСР, Дмитрий Аркадьевич является автором около 200 научных работ и четырех монографий по вопросам анатомии и истории анатомии [8]. Важную роль в мотивации студентов играет портретная галерея в секционном зале и учебных коридорах, которая предоставляет возможность обучающимся познакомиться с великими анатомами и оценить их вклад в формирование науки [9].

Внутренние органы изучаются в комплексе с сосудами, обеспечивающими их жизнеспособность, подчеркивается особенность их иннервации и важность исследования функциональных единиц паренхиматозных органов, как в зеркале отражающих функцию каждого внутреннего органа [10]. Трудно переоценить значимость изучения мочеполового аппарата. Полученные знания не только помогают формировать у студентов правильные взгляды на функционирование собственных органов, но и позволяют выбрать правильный способ контрацепции, а также защитить молодой организм от внедрения инфекции. Центральная нервная система и органы чувств рассматриваются в их развитии, в сравнительно-анатомическом аспекте, фило- и онтогенезе, в свете приспособления животных к различным условиям среды. Деятельность мозга человека неразрывно связана с трудовой целесообразной деятельностью человека. Только на основе трудовой деятельности у человека появилось и получило своё развитие отвлеченное мышление, подкрепленное речью и совершенством головного мозга [11]. Анатомия органов чувств показывает, что центральная нервная система и органы чувств не только составляют единое целое в функциональном значении, но и имеют общее развитие. Это единство доказано в учении И.П. Павлова об анализаторах. Органы чувств возникают и развиваются как органы, адекватно отражающие внешний мир: под влиянием колебаний воздуха дифференцируется слух, световой энергии – возникает и дифференцируется глаз, под влиянием химических раздражителей дифференцируются органы вкуса и обоняния.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что Анатомия как наука накапливает факты и описывает их (описательная черта), эволюционная и функциональная черты дают возможность объяснять эти факты и устанавливать закономерности структур. Кроме того, действенность анатомии способствует овладению скрытыми закономерностями для управления организмом. Таким образом, анатомия, решая указанные выше задачи, имеет большие перспективы [12].

Приоритетными задачами, которые непосредственно связаны с проблемой повышения эффективности процесса преподавания анатомии человека в вузе, с выработкой у студентов навыков учебного труда, являются следующие: научить студентов читать и применять на практике учебную, научную и научно-методическую литературу; привить навыки пользования различными видами справочной литературы; способствовать формированию клинического мышления путем выработки навыков и умений самостоятельно анализировать материал, делать необходимые выводы и обобщения, а также исследовательских навыков; воспитывать интерес к медицине.

Важное место на практических занятиях по анатомии человека должны занимать клинические наблюдения, которые не бывают и не могут быть чистыми наблюдениями: на ¼ это уже эксперимент, цель которого выявить свойства исследуемого объекта, получить необходимые данные для сопоставления и анализа. На практических занятиях по анатомии человека рекомендуется выполнять различные задания, требующие от студентов рассуждения, доказательности, сопоставления, то есть не только высокой клинической подготовки, но и творческого, исследовательского подхода, содействующие развитию практических навыков студентов: конструировать и реконструировать жизненно важные органы и системы; исследуя детали строения органов и систем, выделять клинические аспекты их; иллюстрировать теоретический материал своими примерами в процессе решения ситуационных задач; проводить анализ топографо-анатомических взаимоотношений органов, то есть связывать теорию с практикой, что особенно важно при формировании познавательной активности студентов-медиков, которая, несомненно, будет способствовать повышению мотивации у будущих врачей.

Библиографический список

1. Виппер Б.Р. *Искусство Древней Греции*. Москва: Наука, 1972.
2. Шведдаченко А.И., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Ризаева Н.А. Некоторые учебные аспекты анатомии. *Морфология*. 2017; Т.151. 3: 115 – 116.
3. Шведдаченко А.И., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Ризаева Н.А. Проблемы преподавания анатомии на современном этапе. *Морфология*. 2017; Т. 151. 3: 116.
4. Никитюк Д.Б., Чава С.В. Михаил Романович Сапин (к 85-летию со дня рождения). *Морфология*. 2010; Т. 138; 5: 95 – 96.
5. Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Макарова В.Д., Ризаева Н.А., Оганесян М.В. Слово об учителе. Памяти замечательного педагога и ученого М.Р. Сапина. *Вестник Российской академии медицинских наук*. 2017; Т. 72. 2: 164 – 168.
6. Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Ризаева Н.А., Оганесян М.В., Шумаков А.В., Ключкова С.В., Никитюк Д.Б. Доброе слово об академике Дмитрие Аркадьевиче Жданове. *Морфология физической культуры, спорта, клинической и авиационно-космической медицины*: материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 50-летию кафедры анатомии МГАФК. Москва, 2017.
7. Сапин М.Р. *К истории старейшей анатомической кафедры анатомии*. Врач. В. 3. 2007.
8. Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Ризаева Н.А., Закиров Ф.Х. Дмитрий Аркадьевич Жданов – основоположник функциональной анатомии лимфатической системы. *Вестник Российской академии медицинских наук*. 2018; Т. 73. 1: 69 – 76.
9. Николенко В.Н., Овченок В.С., Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Ризаева Н.А., Ключкова С.В. Портретная галерея великих анатомов: учебно-воспитательная роль. *Морфология*. 2018; Т. 153. 1: 86 – 89.
10. Сапин М.Р. *Анатомия человека: атлас: учебное пособие в 3-х томах*. Науч. ред. В.Н. Николенко. Том 1. Москва: Медицина. 2016.

11. Николенко В.Н., Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Ризаева Н.А., Шумак А.В. Что может приблизить преподавание анатомии к потребностям практической медицины? *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 3: 46.
12. Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Ризаева Н.А., Оганесян М.В., Шумак А.В., Мовсисян Р.К. Наставничество как инновационный метод в преподавании анатомии человека. *Морфология – наука и практической медицине*. Сборник научных трудов, посвященный 100-летию ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Под редакцией И.Э. Есауленко, 2018.

References

1. Vipper B.R. *Iskusstvo Drevnej Grecii*. Moskva: Nauka, 1972.
2. Shvedavchenko A.I., Kudryashova V.A., Oganasyan M.V., Rizaeva N.A. Nekotorye uchebnye aspekty anatomii. *Morfologiya*. 2017; T.151. 3: 115 – 116.
3. Shvedavchenko A.I., Kudryashova V.A., Oganasyan M.V., Rizaeva N.A. Problemy prepodavaniya anatomii na sovremennom etape. *Morfologiya*. 2017; T. 151. 3: 116.
4. Nikityuk D.B., Chava S.V. Mikhail Romanovich Sapin (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya). *Morfologiya*. 2010; T. 138; 5: 95 – 96.
5. Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Makarova V.D., Rizaeva N.A., Oganasyan M.V. Slovo ob uchitele. Pamyati zamechatel'nogo pedagoga i uchenogo M.R. Sapina. *Vestnik Rossijskoj akademii medicinskih nauk*. 2017; T. 72. 2: 164 – 168.
6. Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Rizaeva N.A., Oganasyan M.V., Shumak A.V., Klochkova S.V., Nikityuk D.B. Dobroe slovo ob akademike Dmitrii Arkad'eviche Zhdanove. *Morfologiya fizicheskoy kul'tury, sporta, klinicheskoy i aviacionno-kosmicheskoy mediciny: materialy V Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoy 50-letiyu kafedry anatomii MGAFK*. Moskva, 2017.
7. Sapin M.R. *K istorii starejshej anatomicheskoy kafedry anatomii*. Vrach. V. 3. 2007.
8. Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Oganasyan M.V., Rizaeva N.A., Zakirov F.H. Dmitrii Arkad'evich Zhdanov – osnovopolozhnik funkcional'noj anatomii limfaticeskoy sistemy. *Vestnik Rossijskoj akademii medicinskih nauk*. 2018; T. 73. 1: 69 – 76.
9. Nikolenko V.N., Ovchenkov V.S., Oganasyan M.V., Kudryashova V.A., Rizaeva N.A., Klochkova S.V. Portretnaya galereya velikih anatomov: uchebno-vospitatel'naya rol'. *Morfologiya*. 2018; T. 153. 1: 86 – 89.
10. Sapin M.R. *Anatomiya cheloveka: atlas: uchebnoe posobie v 3-h tomah*. Nauch. red. V.N. Nikolenko. Tom 1. Moskva: Medicina. 2016.
11. Nikolenko V.N., Oganasyan M.V., Kudryashova V.A., Rizaeva N.A., Shumak A.V. Chto mozhet priblizit' prepodavanie anatomii k potrebностям prakticheskoy mediciny? *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 3: 46.
12. Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Rizaeva N.A., Oganasyan M.V., Shumak A.V., Movsisyan R.K. Nastavnichestvo kak innovatsionnyy metod v prepodavanii anatomii cheloveka. *Morfologiya – nauke i prakticheskoy mediciny*. Sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj 100-letiyu VGMU im. N.N. Burdenko. Pod redakciej I. E Esaulenko, 2018.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378

Kuchmezov R.A., teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru

STRUCTURE OF THE ABILITY OF THE POLICE TO ESTABLISH RELIABLE RELATIONSHIPS WITH THE POPULATION OF DIFFERENT CATEGORIES. The article identifies the main components of the ability of police officers to establish trustfulness with the population of different categories: cognitive-pedagogical, communicative-reflective, empathic-trust and organizational-partner, which are designed to ensure the productivity of preventive activities, the implementation of preventive measures with citizens of different categories contribute to strengthening public confidence in the police. It is the ability of police officers to establish trust with the population of different categories significantly reduce material and psychological costs in the fight against criminals. The author concludes that the main components of the ability of police to establish a trust relationship with the population of the different categories would improve the efficiency of professional policing.

Key words: structure, component, police officer, trust relations, population of different categories.

Р.А. Кучмезов, преп. каф. огневой подготовки, Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru

СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ УСТАНОВЛИВАТЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С НАСЕЛЕНИЕМ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ

В статье выявлены основные компоненты способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий: когнитивно-педагогический, коммуникативно-рефлексивный, эмпатийно-доверительный и организационно-партнерский, которые призваны обеспечить продуктивность профилактической деятельности, осуществление проведения превентивных мероприятий с гражданами разных категорий способствуют усилению доверия общества к полиции. Именно способность сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий значительно снижают материальные и психологические затраты в борьбе с преступниками.

Ключевые слова: структура, компонент, сотрудник полиции, доверительные отношения, население разных категорий.

В рамках разработки основных компонентов способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий, мы прибегли к структурно-функциональному подходу. Указанный подход, с учетом предыдущего теоретического психолого-педагогического и философского материала, помог разобраться в сути и содержание исследуемой способности, выявить его составные части как элементы единого целого. Структурно-функциональный подход состоит из двух важных составляющих – «структура» и «функциональность». Термин «структура» – представляет собой «определенную взаимосвязь и взаиморасположенность ряда составных частей, строение или устройство чего-либо» [1, с. 288]. То есть, структура – это совокупность связей между отдельными частями объекта. Основатель концепции функционализма, французский социолог и функционалист, Эмиль Дюркгейм, указывал на то, что именно структурно-функциональный анализ помог сформулировать проблему, связанную с функциональным разделением труда в организации, обязанностей работников в организации, выполняющие разный набор функционала. Выявление функционала каждого элемента в общем целом – и есть главный принцип структурно-функционального подхода, позволившего разделить на составляющие общую способность полицейского. Структурно-функциональный подход предполагал выявление в способности полицейского устанавливать доверительные отношения составные элементы, которые имеют разное функциональное назначение, но все вместе они составляют общее качество сотрудника.

Исходя и основываясь на предыдущем материале, раскрывающего общее представление, суть и содержание способности полицейского устанавливать доверительные отношения, мы пришли к выводу, что основными компонентами

могут стать четыре компонента – *когнитивно-педагогический, коммуникативно-рефлексивный, эмпатийно-доверительный и организационно-партнерский*.

Когнитивно-педагогический компонент предполагает и требует от полицейского хорошее знание возрастной педагогики и психологии, особенности подростков, юношества, особенности взрослого населения и граждан пенсионного возраста. Сотрудник полиции, который желает наладить добрые, доверительные отношения с гражданами, должен быть знаком с историей развития возрастной педагогики и психологии, хорошо знать теоретическую базу, психологию развития разных категорий граждан, уметь охарактеризовать отдельные возрастные периоды каждой категории, с которой ему приходится сталкиваться, а также психологические особенности взаимодействия. Знание полицейским основных возрастных психологических особенностей каждой категории граждан, позволит ему оперативно и качественно наладить отношения, грамотно, более эффективно строить процессы взаимодействия. В данное знание также входит понимание полицейским основного предмета возрастной психологии – изучение психологических закономерностей воспитания и коммуникации с разными категориями людей. Помните, что один из главных принципов построения доверительных отношений в системе «полицейский-гражданин» – это единство возрастной и педагогической психологии, которые образуют единство, рассматривая личность в процессе обучения и ознакомления населения основным положениям уголовного и гражданского кодекса, новшествах в гражданском законодательстве.

Коммуникативно-рефлексивный компонент как способность к коммуникации относят к общей культуре личности, так как, владение искусством общения позволяет человеку разрешать многие профессиональные задачи и многие про-

фессиональные проблемы. Не нужно объяснять, что жизнь и деятельность сотрудника полиции, да и любого современного человека, нельзя представить без позитивного, эффективного общения и коммуникации. Всегда люди старались наладить общий язык друг с другом для эффективного взаимодействия, учились слышать и слушать друг друга. Именно коммуникация и рефлексия – важный атрибут в профессиональной деятельности полицейского в ходе общения с разными категориями граждан. Сегодня разработаны и реализуются определенные условия успешной коммуникации и общения с населением, соблюдая которые сотрудники полиции решают свои запланированные мероприятия с гражданами разных категорий.

Известный психолог, социалист по коммуникации и общению, практик в рамках проведения тренингов коммуникации, Тамара Михайловна Дамашкан пишет, что «главные условия успешного общения – это искренне интересоваться собеседником и стремиться получить удовольствие от восприятия его речи. Показное внимание здесь не годится. Благодаря этим условиям, ваш собеседник станет общаться с вами более открыто и заинтересованно. Следует стремиться завоевать его симпатию и интерес, приложить максимум усилий, чтобы во время разговора установить взаимопонимание. Это и есть основные составляющие в процессе коммуникации. Умение общаться – это и умение слушать. Говорят, что люди предпочитают хороших слушателей хорошим ораторам. Все знают, что далеко не каждый человек способен выслушать собеседника. Тем не менее, умение слушать – это одно из основных правил общения, которое высоко ценится» [2, с. 22 – 28].

Эмпатийно-гуманистический компонент. Важным качеством, способствующим становлению доверительных отношений между полицией и населением, является проявление сотрудником полиции – эмпатии. В процессе общения сотрудники обязаны уметь располагать к себе людей разных статусов, разных категорий, уметь их слышать и слушать, понимать проблему населения и реагировать на нее оперативно. Сотрудник в ходе общения должен вовремя или сказать какое-то нужное слово или промолчать, можно отвлечь или, наоборот, заострить внимание на каком-то слове. Эмпатийное слушание должно вести за собой же-

вание помочь, предупредить неблагоприятные поступки, постараться убедить, ни в коем случае, не скрывать главные детали события. Общение с разными категориями граждан должно осуществляться на основе нравственно-этических норм, чего часто не хватает сотрудникам полиции. Именно эмпатийно-гуманистические отношения эффективно меняют жизнь в нравственно-правовом направлении «полицейский-население». Беспокойство за близких людей, установление добрых, открытых отношений обязательно приводят к эффективным расследованиям, способствуют оперативному раскрытию правонарушений.

Организационно-партнерский компонент. Сотрудник полиции часто имеет дело ни с одним отдельным человеком на вверенном ему участке, а часто с целой группой людей. Работа с группой людей – это могут быть просители и жители целого подъезда, дома и т. д. Для решения данной задачи от полицейского требуется владение организаторскими способностями, которые включают в себя целый комплекс личностных качеств. Первое – проявление самообладанием, потому что не каждый человек, имеющий публичную профессию, относящийся к профессии «человек-человек», может проявлять твердость, спокойствие, которые помогают ему осуществлять профессиональную деятельность – общаться с людьми, решать их вопросы, мирить конфликтующих и т. д. То есть, самообладание позволяет хорошо сосредоточиться на проблемах, дума и продумывать разрешение, понимать, что происходит у тебя в участке или не территории, куда пришел на собрание, например, собрания микрорайона или отдельного дома. То есть, способность владения собой, проявляется в проявлении выдержки и хладнокровия, даже если ситуация имеет высокий градус эмоциональности.

Итак, разработанные нами основные компоненты способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий: *когнитивно-педагогический, коммуникативно-рефлексивный, эмпатийно-доверительный и организационно-партнерский*, обеспечивают продуктивность профилактической деятельности, осуществление проведения превентивных мероприятий с гражданами разных категорий способствуют усилению доверия общества к полиции.

Библиографический список

1. Дамашкан Т.М. Создание и автоматизация сверхэффективного отдела продаж. *Умение общаться*. Москва: Бизнес. Экономика. Финансы. 2017.
2. *Новая философская энциклопедия*. В 4 томах. Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. Москва: Мысль, 2010.

References

1. Damashkan T.M. Sozdanie i avtomatizaciya sverh' effektivnogo otdela prodazh. *Umenie obschat'sya*. Moskva: Biznes. 'Ekonomika. Finansy. 2017.
2. *Novaya filosofskaya 'enciklopediya*. V 4 tomah. Red. совет: Stepin V.S., Guseynov A.A., Semigin G.Yu., Ogurcov A.P. i dr. Moskva: Mysl', 2010.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378

Lezina V.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru
Kerimov M.M., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF SCIENTIFIC OUTLOOK OF STUDENTS. The article is dedicated to one of the urgent problems of pedagogy – the ways of forming the scientific outlook of students. The subject of the analysis is cognitive activity and the conditions of its development. The author aims to show the best ways to solve this crucial task. The authors conclude that the task of the modern educational space of the university is to educate students, taking into account the prospects for the growth of scientific information, the need for a deep understanding of knowledge about the world. The success of ideological education of students depends on the correct use of methods and means by the teacher. Students who have this need will be formed in this process of understanding, will be guided in the vicissitudes of our time, in the future to build their relationships with the outside world.

Key words: cognitive activity, scientific worldview, personality formation, problem-based learning.

В.В. Лезина, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: 21lala@mail.ru
М.М. Керимов, д-р филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена одной из актуальных проблем педагогики – способам формирования научного мировоззрения студентов. Предметом анализа выступают познавательная активность и условия развития. Авторы делают вывод о том, что задача современного образовательного пространства вуза – воспитать у студентов с учетом перспектив роста научной информации потребность к глубокому осмыслению знаний о мире. Успешность мировоззренческого воспитания студентов во многом зависит от правильного использования преподавателем методов и средств, которыми он обладает. Студенты, у которых эта потребность будет сформирована в указанном процессе осмысления, будут ориентироваться в перипетиях нашего времени, в дальнейшем строить свои взаимоотношения с окружающим миром.

Ключевые слова: познавательная активность, научное мировоззрение, формирование личности, проблемное обучение.

Современный этап развития общества характеризуется сложным сплетением политических, экономических, научно-технических процессов. Человеку становится все труднее справляться с изменениями в окружающем его мире и темпами этих перемен. В связи с этим возрастает роль научного мировоззрения, которое служит средством понимания, объяснения и является одной из основных задач отечественной педагогики. Об этом говорится в «Национальной доктрине

образования в Российской Федерации» [1]. Новые условия создают потребность в социально активной личности, ответственной, всесторонне развитой.

Выделяют психическую, социально-психологическую, умственную интеллектуальную, познавательную активность [2]. Несмотря на многочисленные формулировки познавательной активности, в них прослеживается общий подход к характеристике данного термина. Познавательная активность, – по мнению

Г.И. Щукиной, – есть интегральное свойство личности, влияющее на весь учебный процесс, одновременно являясь предпосылкой и результатом развития [9]. Для познавательной активности характерна поисковая направленность в обучении, стремление удовлетворить познавательный интерес, как в учебной, так и во внеучебной деятельности студентов [3].

Всестороннее развитие личности, формирование мировоззрения и развитие познавательной активности – явления, находящиеся в тесной между собой связи. Мировоззрение – структурообразующая основа личности. Связь эта может представляться как процесс и вместе с тем как результат.

Овладение сущностью законов развития природы и общества происходит в процессе деятельности. Степень активности познания находится в прямой зависимости от глубины, устойчивости преобразовательных отношений к объектам познания (к знаниям о мире или реальному миру).

Необходимо отметить, что сознание студента в процессе обучения выступает не как объект, который пассивен и лишь ожидает, что кто-то его изменит по своему усмотрению.

Формирование научного мировоззрения означает, что студент активно выступает в качестве субъекта, то есть формирует свое мировоззрение. Самовоспитание является основой формирования мировоззрения личности, основой преобразования обывающего, стихийно складывавшего мировоззрения в мировоззрение научное, базирующееся на общечеловеческом опыте. И преподавателю необходимо добиваться такого эффекта, который вызвал бы у студента внутреннюю потребность самостоятельно разбираться в мировоззренческих проблемах, совершенствоваться в этой области, исходя из твердо усвоенных принципов. Самостоятельное и активное творческое мышление, связанное со многими сопоставлениями, жизненными наблюдениями, «борьбой с собой», сомнениями, переосмыслением ранее принятых, но недостаточно обоснованных установок, играет незаменимую роль в деле утверждения действительно твердых, неизменных мировоззренческих принципов. Ибо всякое воспитание достигает цели лишь в тесной связи с самовоспитанием, с созданием и использованием условий, необходимых для развития активной творческой деятельности самих воспитываемых, студентов.

Глубина и полнота отношений человека, с которыми мы связываем овладение сущностью законов, понятий зависит не столько от новизны его впечатлений, сколько от сущности наблюдаемых явлений. Сложные понятия, предусматривающие соответствующие способы мыслительной и практической деятельности молодого человека, способны вызвать у него глубокое к ним отношение. Это обстоятельство имеет принципиальное значение в учебно-воспитательном процессе вуза.

Осмысление различных знаний, способствующее всестороннему развитию личности, начинается, когда у каждого студента появляется ощущение собственного незнания, когда восприятие нового предмета, явления или возникающее понятие не укладывается в те представления, которыми каждый из них владеет. Нечеткость нового восприятия, неполная его адекватность имеющимся представлениям побуждают искать разрешения загадки, стараться разрешить возникшую проблему.

Очевидно, что указанная деятельность должна быть активной и целенаправленной, направленной не столько на получение новых впечатлений, хотя это тоже очень важно, сколько на установление причинно-следственных связей различных явлений, событий, что, несомненно, способствует развитию личности. В условиях вуза соответствующая педагогическая задача решается вовлечением студентов в исследовательскую деятельность. Научность содержания познавательной деятельности студентов делает оправданной постановку перед ними некоторых проблем из числа тех, которые занимают и ученых. Способы решения названных проблем неодинаковы, равно как глубина и масштабы выясняемых связей.

Мыслительная деятельность студента, в процессе которого происходит отражение и преобразование окружающего мира, представляет плод его усилий, которые он совершает, в соответствии с его знаниями, возможностями и настроением, его отношением к объектам познания [4].

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Available at: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>
2. Аристова Л.П. *Активность учения школьника*. Москва: Просвещение, 1968.
3. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*. Москва, 1979.
4. Бабаскина Е.Г. Развитие познавательной активности как ведущий фактор в процессе овладения переводческой стратегией. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013; 4: 155 – 159.
5. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема. *Современные исследования социальных проблем*. 2017; Том 8, № 1.
6. Щербинин В.А. *Научное мировоззрение и жизненная позиция личности*. Диссертация ... доктора философских наук, Москва, 1991.
7. Захарян М.А. *Формирование научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ средствами обобщения знаний: на примере школьного курса физики*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2005.
8. *Формирование научного мировоззрения учащихся*. Под редакцией Э.И. Моисозона. Москва, 1985.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm>
2. Aristova L.P. *Aktivnost' ucheniya shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
3. Schukina G.I. *Aktivizaciya poznatel'noj deyatel'nosti uchashihsya v uchebnom processe*. Moskva, 1979.

Принимая во внимание это обстоятельство, следует сделать вывод, что приобретаемые студентом знания и умения, а равно и формирующиеся у него в процессе его обучения мировоззрение есть результат самообразования. (Самообразование в данном случае понимается нами как сущностный признак активности познавательной деятельности). Аналогично результату самообразования студента, условием его всестороннего развития является его мировоззрение, формирующееся в процессе и на основе знаний, приобретаемых им в отражательно-преобразовательской деятельности, а именно, обобщенных знаний (философских, научных, нравственных, этико-эстетических), являющихся основой взглядов, убеждений и жизненной позиции человека в обществе [5]. Вовлечение студентов в ситуации поисков решения проблем способствует открытию ими для себя новых знаний и формированию их убежденности в правомерности этих знаний, основа которой – в умении самостоятельно разбираться в сущности событий и явлений и связях между ними. Ведь для того чтобы система стимулов «сработала», воплотилась в действие, она должна быть внутренне осознана, всецело осмыслена студентами в своих целях, принципах, планируемых результатах. Отсюда и утверждение в их сознании созидательного отношения к реальному миру. Этому будут способствовать систематическая модернизация содержания и способов деятельности студентов, одной из которых постановка преподавателем перед студентами определенных проблем с учетом индивидуальных особенностей студентов и организация их решения. Существуют разные способы создания проблемных ситуаций. Проблемное обучение отличает организация обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности студентов. Можно выделить несколько этапов:

I этап – создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема должна быть достаточно трудной, но посильной для студентов, введением и осознанием завершается первый этап.

На II этапе – разрешение проблемы – студент перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добытие недостающей информации.

III этап направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения».

Проблемный метод обучения затрагивает внутренний мир личности и мобилизует личность на формирование новых установок. Истинная мысль проблемного метода состоит в том, что он затрагивает личность, интересы и представления. Это умение ставить вопросы не только общетеоретического, но личностного смысла, вызывающие внутренний интерес, умственную и моральную активность личности. Проблема всегда есть схваченное в мышлении противоречие и тот внутренний толчок, импульс мыслительного процесса, который содержится как в научном познании, так и в процессе обучения и воспитания. Проблема, поставленная преподавателем перед студентами, может, однако и не стать их проблемой. Последнее должен обеспечить преподаватель, приняв необходимые меры, проведя некоторую подготовительную работу. Он должен побудить студентов искать способы решения проблемы, соответствующие творческой индивидуальности каждого, в деталях.

Проблемный метод обсуждается многими в педагогической и философской литературе. Однако, как отмечает В.А. Щербинин [6], встречается чрезмерное увлечение проблемностью. Она не должна стать самоцелью, такой подход снижает информативное назначение занятий и негативно влияет на формирование мировоззренческих убеждений у студентов. Для развития диалектического мышления существенное значение имеет овладение особым умственным приемом – поиском противоречий [7; 8].

Таким образом, успешность мировоззренческого воспитания студентов во многом зависит от правильного использования преподавателем методов и средств, которыми он обладает.

4. Babaskina E.G. Razvitiye poznavatel'noj aktivnosti kak vedushij faktor v processe ovladeniya perevodcheskoj strategiej. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; 4: 155 – 159.
5. Bochkareva T.N. Poznavatel'naya aktivnost' studentov vuzov kak psichologo-pedagogicheskaya problema. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017; Tom 8, № 1.
6. Scherbinin V.A. *Nauchnoe mirovozzrenie i zhiznennaya poziciya lichnosti*. Dissertatsiya ... doktora filosofskih nauk, Moskva, 1991.
7. Zaharyan M.A. *Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya uchashchihsya obsheobrazovatel'nyh shkol sredstvami oboscheniya znaniy: na primere shkol'nogo kursa fiziki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2005.
8. *Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya uchashchihsya*. Pod redakciej E.I. Monosozona. Moskva, 1985.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 37

Lezina V.V., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru

Plieva T.A., postgraduate, Department of Pedagogy, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva@mail.ru

RESEARCH AND ARTISTIC ACCENTUATION OF DEVELOPING WORLD VIEW OF STUDENTS. The article is dedicated to the problem of students world-outlook foundation in modern conditions. The authors expose scientific and art accents of this phenomenon. The authors consider scientific accent as a scientific thinking, art accent – as an art thinking and emotions. The work proves its connection in the world-outlook foundation. The result of the research is pedagogic technology of students world-outlook foundation in base of integrative development of scientific and art thinking. The authors propose a technology of self-education, the components of which are: self-diagnosis: reflection of their attitude to the world and their place in it, the allocation of the most important problems for themselves, the search for ways to solve them based on prerogatives. The technology provides for the study of the nomenclature of personal self-development goals, identification of the content of self-education, on the basis of which personal qualities and the main areas of individuality develop.

Key words: world-outlook, scientific thinking, emotions, students, connection, pedagogic technology.

В.В. Лезина, д-р социол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: lezina07@rambler.ru

Т.А. Плиева, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva@mail.ru

НАУЧНАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ АКЦЕНТУАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме формирования мировоззрения студенческой молодежи в современных условиях. Автором раскрыты научная и художественная акцентуации этого явления. В качестве научной акцентуации рассмотрено научное мышление, в качестве художественной – художественное мышление и эмоции. Доказана их связь в процессе формирования мировоззрения. Предложена педагогическая технология формирования мировоззрения студентов на основе интегративного развития научного и художественного мышления. Авторы предлагают технологию самовоспитания, компонентами которой являются: самодиагностика: рефлексия своего отношения к миру и своего места в нем, выделение наиболее значимых для себя проблем, поиск путей их решения с опорой на prerogatives

Ключевые слова: мировоззрение, научное мышление, художественное мышление, эмоции, студенческая молодежь, интеграция, педагогическая технология.

Существенное преобразование картины мира во втором десятилетии III-го тысячелетия, сопряженное с трехкратным увеличением численности человечества, двадцатикратным увеличением промышленного производства, ростом информационных потоков, изменением общественной психологии мышления, – актуализирует необходимость исследования жизнеутверждающих акцентуаций мировоззрения студенческой молодежи.

При этом акцентуацию мы интерпретируем как расстановку приоритетов, выделение, подчеркивание чего-либо. В трактовке мировоззрения мы придерживаемся его толкования Педагогическим энциклопедическим словарем, авторы которого полагают, что это – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества [1]. Молодежь тот же терминологический источник определяет как социально-демографическую группу людей со свойственными им возрастными особенностями, социальным положением, местом и функциями в социальной структуре общества, интересов и ценностей. Объектом исследования нашей статьи является *студенчество* (в переводе с латинского – «усердно работающий, занимающийся» [2]), являющееся прогрессивной частью молодежи в силу наибольшей выраженности у студенческой группы интеллектуальных, исследовательских, творческих, эмоциональных, художественных личностных составляющих.

Вернемся к отправному тезису нашего исследования: жизнеутверждающие акцентуации мировоззрения студенческой молодежи детерминируются стилевыми характеристиками их мышления. Под стилевыми характеристиками мы понимаем обусловленность мышления эпохой. А.А. Ивин образно сравнивает стиль мышления исторической эпохи с 1) «окулярами», через которые смотрят люди, живущие в данный исторический период, или 2) «ветром, непреодолимо гнущим мышление людей того временного периода в одну сторону» [3].

Общая проблематика стилей мышления представлена в научных трудах Э. Гуссерля и М.Хайдеггера. Идея меняющихся «стилей теоретизирования» была предметом дискуссий О. Шпенглера, М. Шелера, Т. Парсонаса, Р. Барта, Ж.-П. Сартра. Стили научного мышления в контексте «исторической школы» осмысливались Т. Куном, И. Лакатосом, К. Манхеймом, П. Фейерабендом, М. Фуко и др.

Стилевые характеристики мышления современной студенческой молодежи формируются на основе величайших достижений науки XX века: теории развития, эволюционирования, относительности, квантовой механики, биологии, космологии, синергетики (самоорганизации), информатизации. Научный подход

является базовым в разработке содержания школьного и вузовского образования, где системно воплощаются фундаментальные идеи, идеалы, принципы науки вообще, её методологический и методический инструментарий, в частности. С их учетом складываются духовная культура, ценности, жизненные позиции студенческой молодежи. Кто, как не она в наибольшей степени воплощает в социальную и профессиональную жизнь ценности развитого интеллекта, творчества и научной рациональности, участвует в создании нового знания? Авторитет общественного института науки формирует высокий личностный статус студента, своего приверженца. Высшая школа как общественный институт служит задачам социальной стратификации, выполняя функцию «социального лифта», обеспечивающего студенчеству вертикальную социальную мобильность.

Знаниево-гуманистическая цель современного высшего образования включает не только новейшую научно-техническую информацию, но и выражаемое искусством эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нём, а также систему нравственно-эстетических чувств. Отражение мира в искусстве ориентировано не столько на объективность, сколько на выражение его глубинной сущности, что является несомненным атрибутом истины. По этой причине познавательной особенностью искусства является «прямое усмотрение истины» [4], не нуждающееся в доказательствах.

В художественном мышлении реализуются чувства, разум, воля, совесть, способности, интересы, что позволяет сравнивать искусство с наукой. По мнению великого Леонардо да Винчи (1452 – 1519), искусство, как и наука, познает мир, однако использует при этом другие методы. Если научная мысль исследует сущность вещей и явлений природы, объясняя их взаимосвязь и взаимозависимость, то искусство отражает эти связи и отношения через художественные образы, интуицию творца художественного произведения. Если для науки целеполагающим регулятивом выступает закономерность, то для искусства – эстетический идеал. Как ученый Леонардо преклонялся перед мудростью законов природы, а как художник – перед совершенством ее красоты. Для него наука была искусством, а искусство – наукой [5].

Итак, искусство как продукт художественного мышления отличается самодостаточностью, самоочевидностью, самодоказательностью. Оно обеспечивает «надэмпирическую трансляцию человеческого опыта» [6], личностно-объективное отображение мира на основе художественных образов. Искусство, в отличие от науки, выражает личностные смыслы жизни человека, народа, поколения. Именно искусство демонстрирует, насколько отражение действительности зависит от способа ее восприятия.

Художественный образ как основная матричная единица искусства «конвертируется» наукой. Он мобилизует воображение, являющееся неотъемлемым механизмом любого научного исследования. В этом – синкретическая связь искусства и науки. Синкретизм научного и художественного мышления современного представителя студенчества проявляется в слиянии рационального мышления с чувственным опытом, эстетической перцепцией, нравственным переживанием.

Помимо когнитивных процессов молодой человек обладает психической реальностью, включающей эмоционально-личностную сферу и состояния сознания, отражающие «образ мира» и «образ самого себя».

В психологии эмоции рассматриваются как сложные образования, которым свойственны отражательные (познавательные) и регуляторные функции. Представители западной психологии (У.Джеймс, К.Ланге) полагают, что воздействие на организм внешних стимулов вызывает вегетативные (органические), вазомоторные и нервно-мышечные изменения. Переработка в центральной нервной системе импульсов о возможных изменениях в организме, поступающих от внутренних органов и органов движения, ведет к возникновению эмоций и эмоциональных переживаний.

Отечественными психологами: Л.С. Выготским, В.К. Виллюном, С.Л. Рубинштейном сформулированы положения о единстве эмоций и познания. По этому поводу Л.С. Выготский писал, что существует тесная связь между познавательными и эмоциональными процессами (связь «интеллекта с аффектом»), что проявляется в виде «интеллектуализации» эмоций и «эмоционализации» интеллекта [7]. Психология XXI века подтверждает, что эмоциональный интеллект (EQ) столь же важен в познании и исследовательской деятельности, как и IQ. Эмоции стимулируют мышление и творческий потенциал человека.

Таким образом, путем слияния когнитивно выраженного научного и эмоционально окрашенного художественного мышления формируется мировоззрение современного студента. Общими качествами «интегрированной» личности являются: научно-художественная направленность, интеллект, эмоциональность.

В условиях вуза формирование таких качеств достигается посредством педагогической поддержки, усиления и дополнения самостоятельного действия студента педагогическим воздействием. Общим основанием дидактического

процесса является его ориентация на развитие личности как субъекта учебной деятельности и жизнедеятельности в целом. Мы разделяем мнение Д. Медоуза и Л. Перельмана, что в основу курсов традиционных дисциплин должны быть заложены программы, отражающие особенности научных глобальных проблем современности и их чувственного преломления. Такие программы будут начинаться с определения причин и сути возникновения определенной проблемы современности, сопровождаться ее личной эмоциональной оценкой, разрешаться заинтересованным поиском методов ее решения. Реализуемая таким образом этика академического образования основывается на новом подходе к решению современных проблем: обучение должно осуществляться не в виде применения готовых формул, а с переносом акцента на развитие личностного чувственно окрашенного познавательного интереса к самостоятельному поиску.

В концептуальной структуре построения такого образования реализуется корреляция содержания учебных программ с современным уровнем научно-технического знания, проблемами общечеловеческого значения, моральной ответственностью студенческой молодежи за последствия своей деятельности. Усиливается эмоциональный аспект обучения и его эстетическая направленность за счет использования произведений художественной литературы, музыкального и изобразительного искусства, иллюстрирующих смысл, эстетическую и общекультурную значимость изучаемых явлений и закономерностей.

Технологии воспитания многоварианты. Мы предлагаем технологию самовоспитания, компонентами которой являются: 1) самодиагностика: рефлексия своего отношения к миру и своего места в нем, 2) выделение наиболее значимых для себя проблем, 3) поиск путей их решения с опорой на прерогативы а) научного мышления, б) художественного мышления, 4) переход в новое состояние мироощущения и миропонимания. Наша технология направлена на развитие научного и художественного мышления студента в их интегративной направленности на формирование его мировоззрения. Технология предусматривает исследование номенклатуры целей личностного саморазвития, выявление содержания самовоспитания, на основе которого развиваются личностные качества и основные сферы индивидуальности (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, экзистенциальная, саморегуляция).

Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия». Москва, 2002.
2. Столярченко Л.Д. *Возрастная психология: учебник*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
3. Ивин А.А. *Современная философия науки*. Москва: Высшая школа, 2005. С.484.
4. Хрусталев Ю.М. *История философии и науки*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2009.
5. Реаже Дж., Антисери Д. *Западная философия от истоков до наших дней*. В IV т. Т. 3. Новое время: с. 7.
6. Лешкевич Т.Г. *Философия науки: учебное пособие*. Москва: ИНФРА-М, 2008.
7. Выготский Л.С. Проблема эмоций. *Вопросы психологии*. 1958; 3: 45.

References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva: Nauch. izd-vo «Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya».
2. Stolyarenko L.D. *Vozrastnaya psihologiya: uchebnik*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
3. Ivin A.A. *Sovremennaya filosofiya nauki*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005. S.484.
4. Hrustalev Yu.M. *Istoriya filosofii i nauki*. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2009.
5. Reazhe Dzh., Antiseri D. *Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashih dnei*. V IV t. T. 3. Novoe vremya: s. 7.
6. Leshkevich T.G. *Filosofiya nauki: uchebnoe posobie*. Moskva: INFRA-M, 2008.
7. Vygotskij L.S. Problema `emocij. *Voprosy psihologii*. 1958; 3: 45.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 371.016

Lobacheva N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: lobachevana@ua.fm

IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE COURSE ON RHETORIC. The article presents ways of interaction between a teacher and students with hearing impairments in the classroom of rhetoric. These are rhetorical skills that contribute to the resolution of the internal contradiction between the degree of adaptation of a student with disabilities to society and the degree of his isolation in society. Education of students with disabilities requires special strategies and tactics in teaching, based on personality-oriented, activity-based approaches. The author offers general and specific recommendations of adaptive forms and methods of work at lectures and practical classes with students with hearing impairment, which contributes to a comprehensive approach to improving the communicative competence of students.

Key words: communicative competence, students with disabilities, rhetoric, work technology, visual, hearing.

Н.А. Лобачева, канд. филол. наук, доц. Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (филиал), г. Ялта, E-mail: lobachevana@ua.fm

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РАМКАХ КУРСА «РИТОРИКА»

В статье представлены способы взаимодействия преподавателя со студентами, имеющими нарушения слуха на занятиях по риторике. Именно риторические навыки способствуют разрешению внутреннего противоречия между степенью адаптации студента с ограниченными возможностями здоровья к обществу и степенью его обособления в социуме. Обучение студентов с ограничениями возможностей здоровья требует особых стратегий и тактик в преподавании, основанных на личносно ориентированном деятельностном подходе. Автором предложены общие и частные рекомендации адаптивных

форм и методов работы на лекциях и практических занятиях со студентами, имеющими нарушения слуха, что способствует комплексному подходу при совершенствовании коммуникативной компетенции у обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, обучающиеся с ограничениями возможностей здоровья, риторика, технологии работы, нарушения слуха.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью конкретизации технологий работы со студентами, имеющими инвалидность, обучающимися наравне с одноклассниками без ограничений возможностей здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование базируется на идеологии, предполагающей личностно ориентированный подход, равное отношение преподавателя к обучающимся, при создании определённых условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья [1].

Основы современного риторического образования актуальны в любой сфере деятельности будущих специалистов, в том числе выпускников с ограниченными возможностями здоровья. В фокусе нашего внимания — студенты с нозологией нарушения слуха (слабослышащие) — с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, в частности, с незначительным снижением слуха без признаков отклонений в развитии речи.

Цель статьи — конкретизировать способы взаимодействия преподавателя и студентов с нарушениями слуха и методов адаптации к определённым условиям обучения в рамках курса «Риторика». К задачам статьи относятся: уточнение психологических особенностей студентов с инвалидностью в сфере слуха; предложения по адаптации обучающего материала.

Теоретической базой нашего исследования по вопросам совершенствования компетенций послужили работы О.В. Акуловой, Ю.В. Богинской, Г.А. Воробьёва, Г.К. Селевко, С.С. Савичева, Б.Д. Эльконина и др.; по вопросам коммуникации мы основывались на идеях Г. М. Андреевой, П.Я. Гальперина, Б.А. Лапидус, А.А. Леонтьева, Е.А. Маслыко и др.

О совершенствовании профессиональных компетенций обучающихся с ОВЗ говорится в трудах С.Н. Богатырёвой, И.А. Букиной, О.А. Денисовой, С.В. Коваленко, О.Л. Лехановой, А.Р. Маллера, В.Н. Поникиной и др., которые считают одной из ключевых проблем лиц с ОВЗ — ограничение в контактах с внешним миром, вследствие чего выпускник может оказаться неконкурентоспособным на рынке труда. Поэтому в сфере нашего внимания — развитие коммуникативной компетенции студентов, которая предполагает готовность эффективно реагиро-

вать на социальные и индивидуальные запросы, адекватно осуществлять профессиональную деятельность. Именно от степени развития этой компетенции зависит процесс адаптации студента с ограниченными возможностями здоровья, т. к. интеграция с социумом невозможна без речевого общения, следовательно, в современной модели как гуманитарного, так и технического образования, коммуникативная компетенция играет одну из ведущих ролей [2 – 4].

Одним из высших проявлений коммуникативной компетенции является компетенция риторическая, предполагающая способность продуцировать, произносить и рефлексировать текст в соответствии с поставленной целью и ситуацией общения (И.А. Стернин, Г.Г. Хазагеров, В.Д. Черняк и др.).

Говоря о сформированности социальных компетенций, мы имеем в виду деятельность, общение, самосознание [3; 5; 6]. Курс «Риторика» нацелен на развитие этих сфер жизнедеятельности личности. Помимо социализации и развития специальных способностей, студенты развивают свои компенсаторные возможности, которые опосредованно влияют как на успешность процесса обучения в целом, так и на совершенствование навыков самопознания и саморазвития.

Учитывая методические рекомендации Минобрнауки России [6; 7], мы обращаем внимание преподавателя на следующие особенности обучения лиц с данными нозологиями:

- одновременное сопровождение процесса обучения другими компонентами реабилитации;
- тесное взаимодействие на уровнях «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «группа обучающихся – обучающийся».

Несомненно, важны индивидуальный и дифференцированный подходы к таким студентам, учитывающие адекватное сочетание целей обучения и способов их достижения, использование наглядных средств обучения, сочетание всех видов речевой деятельности, в том числе дактилирования (при необходимости), невербалики, а также постоянная рефлексия на каждой ступени формируемых ЗУН. Так, у студентов с нарушением слуха имеются недостатки развития мысли-

Таблица 1

№	Особенности нарушения	Методы обучения	Формы обучения
1	Недостатки речевого развития	Имитативные методы, коммуникативные методы.	Речевые разминки на каждом занятии, независимо от формы проведения (лекция / практическое), деловые игры, ролевые игры.
2	Недостатки развития мыслительной деятельности (невысокая сформированность аналитических и синтетических умений, слабо развитое логическое мышление, недостаточное внимание к деталям и пр.)	Когнитивные методы: а) метод эвристических вопросов (<i>Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?</i>) б) метод эвристического наблюдения (получение знаний в процессе наблюдений за поведением объекта)	Беседа, дискуссия, работа в малых группах
2	Замедленное и ограниченное восприятие	Когнитивные: а) метод фактов (предлагает сопоставить собственное восприятие с реальными фактами). б) метод сравнения (сопоставление версий разных обучающихся с формулировками ученых в конкретной сфере знаний).	Индивидуальные формы работы
3	Пробелы в знаниях	Креативные: а) «мозговой штурм». Методы организации учения: а) методы самоорганизации обучения; б) методы взаимообучения; в) метод планирования (направлен на формирование умений спланировать свою работу на месяц, на день, занятие). г) элементы технологии гейминга.	Работа в малых группах, дифференцированные задания по уровню трудности; портфолио
4	Недостатки в развитии личности	Когнитивные: а) метод эмпатии (что чувствует объект?); б) метод смыслового видения («Каковы цели собеседника? Что он чувствует? Почему он такой, а не другой?») в) метод рефлексии в конце занятия (что нового я узнал? Что хотел бы узнать по этой теме? Соответствует ли результат моим ожиданиям?)	Работа в малых группах, индивидуальные формы работы (беседа, самонаблюдение и пр.).

тельной деятельности, и как следствие — пробелы в речевом развитии, замедленное восприятие окружающего мира, фрагментарные знания, неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, пессимизм, неадекватная самооценка, проблемы в управлении своим поведением и пр. Актуальным для таких студентов являются формы работы в малых группах. Полагая возможным выделить общие рекомендации адаптированных форм предоставления учебной информации для студентов с ОВЗ [8]: электронный вариант учебного материала; разнообразный наглядный материал по каждой теме курса; звукоусиливающая аппаратура для приёма-передачи учебной информации в доступных формах; учебные фильмы с субтитрами; комплекты контрольных заданий, предусматривающих возможность выбора формы ответа.

Во время проведения лекции целесообразно:

1. Использовать различные формы речи: устной (следует чётко артикулировать собственное произношение, говорить достаточно громко, при разговоре смотреть на студента, дублировать сказанное при необходимости; использовать в речи простые короткие предложения); письменной (выдать распечатанный конспект лекции, в котором обучающийся имеет возможность делать пометки в ходе выполнения занятия; при сообщении новых терминов провести лексическую работу, для чего предоставить раздаточный материал с расшифровкой рассматриваемых понятий, чтобы студент с ОВЗ мог предварительно самостоятельно ознакомиться с материалом; предложить составить глоссарий лекции); жестовой (не загромождать свое лицо при разговоре, чтобы обучающийся видел выражение лица адресанта, использовать арсенал жестов, пантомимики); тактильной (при необходимости): при этом смотреть на слушателя, орфографически воспроизводить письмо посредством пальцев рук, пользуясь тактильной азбукой. Следует отличать пальцевый алфавит, передающий звуки речи (буквы) от жестов, которые представляют целые слова.

2. Разделять риторический материал на логические блоки, использовать индуктивный способ предоставления информации.

3. Использовать разнообразный наглядный материал (схемы, диаграммы, компьютерные презентации, иллюстрации и пр.).

4. Учитывать особенности межличностного взаимодействия с обучающимися с данным ОВЗ (привлекать внимание перед тем, как обратиться к студенту, смотреть на него при разговоре, говорить короткими предложениями, не менять неожиданно тему разговора и пр.) [6; 7]. На практических занятиях можно предложить формы и методы работы с данной группой обучающихся, представленные ниже. За основу берём классификацию методов А.В. Хуторского [9] (табл. 1).

Так, при изучении темы «Приёмы воздействия», при определении способов некорректного воздействия интервьюирующего на собеседника, преподаватель предлагает обучающемуся с нарушением слуха видеоматериал и напечатанный текст интервью, в котором при работе делаются соответствующие пометы. Целесообразно использовать приём «Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?» при

составлении картотеки примеров манипулятивных приёмов, используемых ведущими в процессе интервью. Следует помнить, что нужно предложить студентам звукоусиливающую аппаратуру для приёма-передачи учебной информации в доступных формах. Так, выполняя задание, предполагающее анализ невербальных средств общения публичной личности, студент с нарушениями слуха может использовать информационный терминал Крест — специальный информационный терминал для обмена, получения и передачи информации, что позволит студенту её получить, не прибегая к посторонней помощи.

Для дополнительного изучения дисциплины целесообразно подготовить учебно-дидактический комплекс, включающий пакет специальных учебно-методических презентаций [8; 10].

Комплексный риторический анализ текста — одно из основных результатов действий. Студентам предлагаются тексты для анализа по выявлению риторически значимых средств, фактов, структур и языковых единиц. Предоставляется возможность самостоятельного выбора текста. Кроме того, студентам с нарушениями слуха в качестве одной из форм контроля может быть предложено публичное выступление (в соответствии с возможностями таких обучающихся).

Выводы. В последние годы в России успешно прогрессирует интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду с представителями социума без ограничений в состоянии здоровья. Такой подход даёт возможность всем обучающимся иметь равные возможности как в получении качественного образования, так и быть конкурентоспособными на рынке труда по окончании вуза. Именно риторические навыки способствуют разрешению внутреннего противоречия между степенью адаптации студента с ограниченными возможностями здоровья к обществу и мерой его обособления в социуме. Обучение студентов с инвалидностью требует особых стратегий и тактик в преподавании, основанных на личностно ориентированном деятельностном подходе.

Мы выявили, что на практических занятиях по риторике (работа в малых группах) у слабослышащих постепенно нивелируются недостатки развития мыслительной деятельности, систематизируются знания об окружающем мире, появляется уверенность в собственных силах, в результате чего исчезает неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, неадекватная самооценка, прорабатываются вопросы управления своим поведением, повышается мотивация к деятельности и пр.

При освоении курса «Риторика» эффективными являются методы, предложенные А.В. Хуторским: когнитивные, в частности, приём эмпатии, приём эвристических вопросов, эвристического наблюдения, конструирования понятий, рефлексии; методы организации учения (само- и взаимообучения). Используя предложенные подходы, преподаватель способствует саморазвитию обучающихся с ОВЗ в социальной сфере, что в итоге обеспечивает полноценную адаптацию обучающихся-инвалидов в социуме как равноправных членов общества.

Библиографический список

1. Конвенция о правах инвалидов. Равные среди равных. Москва: Алекс, 2008.
2. Актуальные вопросы профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Под ред. к.п.н. Н.П. Коробовой. Нижневартовск: НСКГ, 2017.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева А.И., Курбанова А.Т., Нигматулина И.А., Твардовская А.А., Файзрахманова А.Т. *Инклюзивная практика в высшей школе*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2015.
4. Богинская Ю.В. Образовательная интеграция студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. *Международный научный журнал Инновационная наука*. 2016; № 7-8: 134 – 142.
5. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. 2017; Т. 22, № 1: 5 – 16.
6. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05вн. Available at: <https://минобрнауки.рф/документы>
7. Лобачева Н.А. *Риторика*. Учебно-методический комплекс дисциплины «Риторика». 2018. Available at: [www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/1257/РИТОРИКА Лобачева.pdf](http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/1257/РИТОРИКА%20Лобачева.pdf)
8. Лешер О.В., Деменина Л.В. Инклюзивное образование студентов университета; комплекс научных подходов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1: 214 – 226.
9. Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 2007.
10. Кочеткова В.Г. Развитие коммуникативной компетенции у студентов в условиях информатизации образования. *Информационные технологии в образовании*, 2015.

References

1. *Konvenciya o pravah invalidov. Ravnye sredi ravnyh*. Moskva: Aleks, 2008.
2. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Pod red. k.p.n. N.P. Korobovoy. Nizhnevartovsk: NSGK, 2017.
3. Ahmetzyanova A.I., Artem'eva A.I., Kurbanova A.T., Nigmatulina I.A., Tvardovskaya A.A., Fajzrahmanova A.T. *Inklyuzivnaya praktika v vysshey shkole*. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2015.
4. Boginskaya Yu.V. Obrazovatel'naya integraciya studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal Innovacionnaya nauka*. 2016; № 7-8: 134 – 142.
5. Alehina S. V. Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; T. 22, № 1: 5 – 16.
6. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii obrazovatel'nogo processa dlya obucheniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya, v tom chisle osnashchennosti obrazovatel'nogo processa*. Minobrnauki Rossii 08.04.2014 N AK-44/05vn. Available at: <https://minobrnauki.rf/dokumenty>
7. Lobacheva N.A. *Ritorika*. Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Ritorika». 2018. Available at: [www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/1257/РИТОРИКА Lobacheva.pdf](http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/1257/РИТОРИКА%20Лобачева.pdf)
8. Leshch O.V., Demenina L.V. Inklyuzivnoe obrazovanie studentov universiteta; kompleks nauchnyh podhodov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1: 214 – 226.
9. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika: uchebnoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.
10. Kochetkova V.G. Razvitiye kommunikativnoj kompetencii u studentov v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378.1

Makeeva V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: vera191@mail.ru

Shirokova E.A., senior teacher, Kaluga State University n.a. K. Tsiolkovski (Kaluga, Russia), E-mail: kaktus86@mail.ru

Shchogoleva M.A., senior lecturer, Kaluga State University n.a. K. Tsiolkovski (Kaluga, Russia), E-mail: aerolama@yandex.ru

POSSIBILITIES OF FITNESS TECHNOLOGIES USAGE IN THE PROGRAM OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF UNIVERSITY STUDENTS. The research substantiates the use of fitness technologies in regulation of university students' subjective well-being. According to theoretical studies, the article discloses the specific of the concept and the most popular types of fitness. For positive changing the subjective satisfaction of life, the influence of psycho-regulatory directions of fitness "smart body", "mental fitness", Body & Mind are realized in practice and concretized.

Key words: fitness, students, subjective well-being, Body & Mind technologies.

В.С. Макеева, д-р пед. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: vera191@mail.ru

Е.А. Широкова, ст. преп., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского г. Калуга, E-mail: kaktus86@mail.ru

Щеголева М.А., доц., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского г. Калуга, E-mail: aerolama@yandex.ru

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ФИТНЕСА В ПРОГРАММЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В исследовании дается обоснование применения фитнес-технологий в регулировании субъективного благополучия студентов вуза. На основе анализа теоретических исследований, раскрываются сущность понятия, специфика внедрения и основное содержание наиболее популярных видов фитнеса. С целью позитивного изменения субъективной удовлетворенности жизнью, реализуется на практике и конкретизируется влияние психорегулирующих направлений фитнеса «разумное тело», «ментальный фитнес», Body & Mind.

Ключевые слова: фитнес, студенты, субъективное благополучие, технологии Body & Mind.

В связи с проблемой кризисного состояния здоровья учащейся молодежи возникает необходимость поиска эффективных путей формирования, сохранения и укрепления их здоровья. Однако многочисленные физкультурно-оздоровительные технологии для студентов малопривлекательны, основными мотивами их двигательной активности выступает желание получить зачет. Несмотря на значимость физической активности в жизни человека к приобретению умений бороться с трудностями, уверенности в своих силах, сопротивляемости стрессовым ситуациям, процесс вовлечения в активную физкультурно-оздоровительную деятельность идет без особых положительных успехов. Здоровье обучающихся с каждым годом ухудшается [1; 2; 3; 4; 5].

Поэтому составляет определенный интерес выбор таких направлений развития личности, которые бы нашли компромисс между стремлением к наслаждению и избеганию страдания и реализацией внутриличностного потенциала в позитивном стремлении согласовать желания с возможностями, соответствие образа жизни индивидуальным ожиданиям личности [6]. В рамках физической культуры обучающихся высших учебных заведений необходимо найти такие формы физической активности, которые бы влияли на позитивное изменение субъективной удовлетворенности жизнью, не вызывали их отторжения; позволяли наметить и реализовать на практике приоритетные мишени психокоррекционной работы.

В этом плане особый интерес вызывает потенциал фитнеса, бурное развитие которого связано с тем, что он всегда готов предложить что-то новое [7; 8; 9; 10; 11]. В рамках занятий фитнесом помимо двигательной активности используется разнообразный инвентарь и оборудование (гаммаки, петли TRX, слайд-платформы, роллы, кольца), внедряются новые формы организации занятий, подбирается музыкальное сопровождение и пр.

На фоне многочисленных трактовок понятия «фитнес», наиболее приемлемым для настоящего исследования является определение С.О. Филипповой: «...добровольные систематические занятия физическими упражнениями, осуществляемые по разработанным программам под руководством профессиональных специалистов в области физической культуры, которые направлены на поддержание и повышение уровня физической подготовленности и здоровья, занимающихся с целью улучшения качества жизни (личной успешности на основе физического благополучия), а также эффективности учебной и профессиональной деятельности» [12, с. 26].

Фитнес рассматривается как идеологическая основа, в которой все функции организма и психики взаимосвязаны, тело человека выступает как единое целое во всех его аспектах, тем самым обеспечивая поддержание необходимого уровня физической активности и эмоциональности, гибкости в применении различных инноваций и организации занятий [13].

Фитнес-программы могут быть классифицированы по целевому признаку (для развития силы, выносливости, гибкости, и т.д.), по возрастному признаку, по технической оснащённости, по функциональному воздействию. Например, к высокоинтенсивным программам (по функциональному воздействию) можно отнести функциональный тренинг, сайкл, кроссфит, классическую и степ-аэробику и пр. К низкоинтенсивным программам можно отнести пилатес, фитнес-йогу, стрейчинг, калланетик и т.д. [14; 15; 16; 17].

Несмотря на популярность и разнообразие фитнес-программ необходимо внимательно подходить к их выбору для работы с учащейся молодежью. Важным условием при подборе программ выступает *учет уровня физической подготовленности*, возможности *адаптации* программы к конкретному контингенту занимающихся (что, например, очень сложно сделать для кроссфита, который рассчитан на занимающихся с высокой физической подготовленностью).

В связи с тем, что физические кондиции абсолютного большинства современной учащейся молодежи не позволяют использовать высокоинтенсивные фитнес-программы, то особый интерес в рамках нашего исследования привлекает группа психорегулирующих программ (в классификации Е.Г. Сайкиной), которые в работах зарубежных и отечественных ученых формулируются как «разумное тело», «ментальный фитнес», Body & Mind и пр.

Истоками программ Body & Mind являются восточные оздоровительные системы, основная цель которых – работа над собой, достижение гармонии, равновесия, улучшение здоровья и физического состояния. Предполагается, что баланс между телом и разумом может быть достигнут путем сочетанием физической и ментальной тренировки, осознанным выполнением каждого движения (концентрация по принципу «здесь и сейчас»), контролем над телом в процессе выполнения упражнений [18; 19].

К «ментальному фитнесу» относят в первую очередь систему йоги, китайскую гимнастику ушу иразновидности, корейские и японские оздоровительные системы и пр. [20].

К направлению «Body & Mind» относятся ряд западных оздоровительных систем (Ф.М. Александера, М. Фельденкрайза, Э. Джиндлера и др.). Наибольшей популярностью в настоящее время пользуется система Дж. Пилатеса, стрейчинг, миофасциальный релиз, а также система Portdebras, основателем которой является российский хореограф В. Снежик.

Упражнения направления «Body & Mind» в общем плане имеют ряд преимуществ по сравнению с другими фитнес-программами выполнение упражнений:

- происходит в естественном темпе, соответствующем ритму дыхания;
- с небольшим мышечным напряжением, за счет чего отсутствует повреждающее воздействие на ткани тела;
- сообразно индивидуальным возможностям человека, учитывая уровень его подготовки и позволяя регулировать уровень нагрузки на организм должным образом;
- включает многочисленные мышечные группы (поверхностные и глубокие слои мышц), оказывая благотворное влияние на самочувствие и физическое состояние человека
- минимизирует фактор отвлечения, поскольку в процессе занятия происходит сосредоточение на выполнении упражнений, на собственном теле за счет концентрации и визуализации.

В соответствии с выбором программ физической активности разработаны следующие этапы экспериментальной работы:

1 этап – начальный, предусматривал психолого-педагогическую подготовку к процессу физической активности, осознанию своих индивидуально-психологических особенностей, формированию представлений о себе, отношения к физической активности.

2 этап – адаптационный, обеспечивал студентов методами воздействий и самовоздействий, формированием умений адекватно оценивать себя, рефлексировать свою деятельность и свое поведение, анализировать поступки, делать объективные выводы; включать их в процесс физического самовоспитания; осуществлять выбор способов субъект-субъектных отношений с преподавателем и «взаимодействия с самим собой».

3 этап – базисный, преследовал цель реализации специально составленной программы по внедрению методов самоуправления в повседневную жизнь, самоконтроля, созданию своего стиля поведения и образа жизни, формированию профессионально важных качеств.

4 этап – коррекционный, направлен на ознакомление с конкретными приемами и навыками работы над собой в накоплении потенциала своего здоровья, восполнении недостающих знаний, умений и навыков, целенаправленному формированию и управлению собственным функциональным состоянием и двигательной активностью.

Так, в частности, результаты включения студентов в один из вариантов фитнес-программ, показали снижение болевых ощущений и состояние расслабленности в мышцах после занятия, а также улучшение самочувствия [21].

По шкале Борга занятия с включением элементов миофасциального релиза оценивались студентами, как более легкие в сравнении со стандартным занятием аэробикой (рис. 1, рис. 2).

Исходя из результатов проведенного эксперимента, мы можем отметить, что использование техник миофасциального релиза на занятиях физической культурой, включенных в заключительную часть занятия, не уступает по эффективности использования техники стрейчинга.

Нами был проведен сравнительный эксперимент, в котором приняли участие 2 группы студентов 2 курса КГУ им. К.Э. Циолковского, обучающихся гуманитарным специальностям: экспериментальная группа (51 человек) занималась по программе, включающей технологии Body & Mind, контрольная группа (50 человек) занималась классической аэробикой.

В конце семестра в группах была проведена диагностика эмоционального состояния с помощью методики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Т.А. Немчина и Л.А. Курганского.

Результаты диагностики эмоционального состояния студентов представлены на рисунках (рис. 3 и рис. 4).

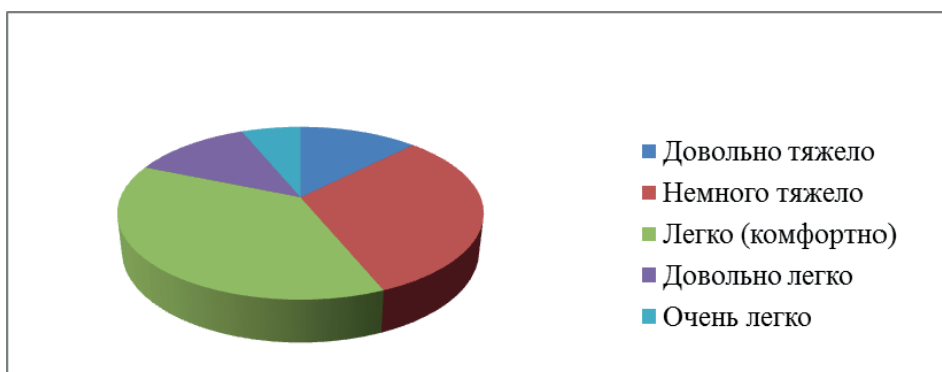


Рис. 1. Оценка уровня нагрузки по шкале Борга студентами контрольной группы

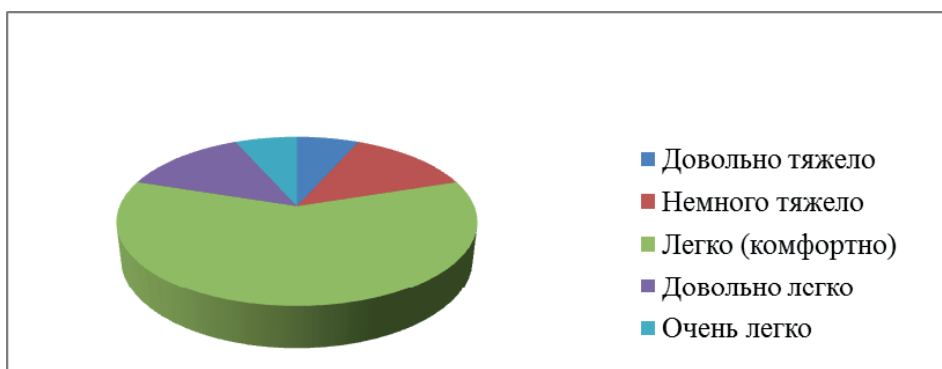


Рис. 2. Оценка уровня нагрузки по шкале Борга студентами экспериментальной группы

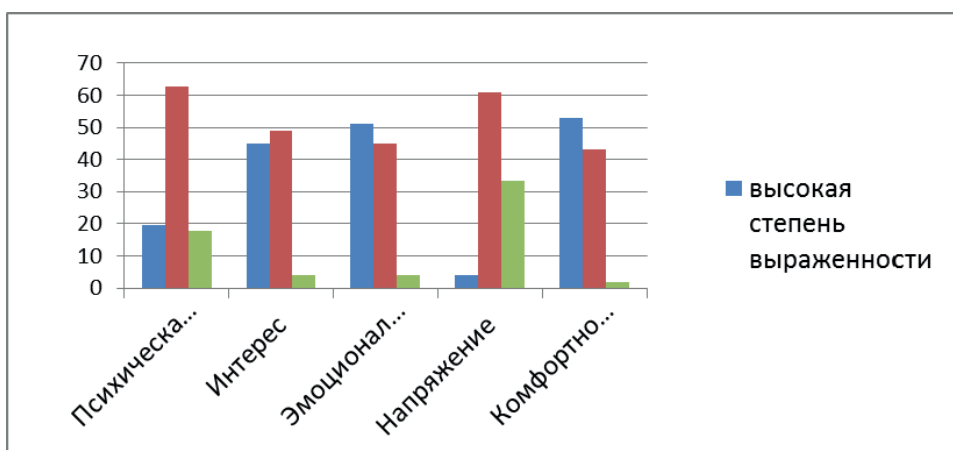


Рис. 3. Оценка психических состояний в экспериментальной группе по методике диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Т.А. Немчина и Л.А. Курганского (по степени выраженности признака, в %)

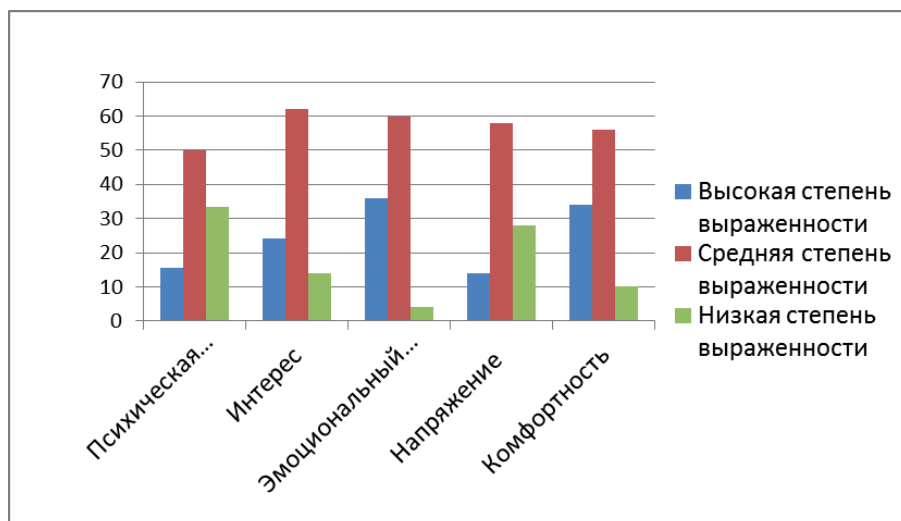


Рис. 4. Оценка психических состояний в контрольной группе по методике диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Т.А. Немчина и Л.А. Курганского (по степени выраженности признака, в %)

Так, уровень психической активации в контрольной и в экспериментальной группе находится приблизительно на одинаковом уровне. В экспериментальной группе (по сравнению с контрольной) выше показатели интереса, эмоционального тонуса и комфортности, а также значительно ниже показатели напряжения.

Расчёт U критерия Манна-Уитни для независимых выборок в программе SPSS Statistics 17.0 подтвердил достоверно значимые различия между группами по показателям интереса, эмоционального тонуса, комфортности и напряжения. Показатели психической активации в группах не имеют статистически значимых различий.

Таким образом, специфика и преимущество указанных фитнес-программ проявляется в субъективных признаках регуляции удовлетворенностью жи-

знью студентов. Их эффективность обеспечивается комплексностью занятий с учетом:

- индивидуальных особенностей (выбирается единственная оптимальная технология оздоровления и жизнедеятельности);
- психофункциональных возможностей занимающихся (раскрывается интегративность воздействия на организм в единстве физического, психического и духовного начал и связи с окружающей природой);
- динамики психофункциональных состояний в процессе воздействий физических нагрузок (поддерживается этапность реализации персональной оздоровительной программы посредством варьирования нагрузок на начальном, адаптационном, базисном, коррекционном этапах).

Библиографический список

1. Бережнова З.З. Аспекты отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом (на примере вузов республики Башкортостан). *Нефтегазовое дело: электронный научный журнал*. 2013; 4: 465 – 474.
2. Гилязиева С.Р., Шумилина Н.С., Симоненков В.С. К вопросу формирования культуры здоровья обучающихся в процессе образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2016; 10 (198): 13 – 18.
3. Григорьев В.И. *Фитнес-культура студентов: теория и практика*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та экономики и финансов, 2010.
4. Салеев Э.Р. Лонгитюдное сравнительное исследование физического развития и физической подготовленности у студентов первокурсников. *Фундаментальные исследования*. 2014; 12: 529 – 533.
5. Хвалебо Г.В. Физическая культура как фактор укрепления здоровья студентов. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2014; 1: 104 – 105.
6. Макеева В.С., Токарева К.Е. Персональные фитнес-программы в регулировании субъективного благополучия личности. *Материалы научной конференции с международным участием*, РГУФКСМиТ, 2014.
7. Бартенева Н.Е. Социальные функции фитнеса: опыт эмпирического исследования. *Вектор науки ТГУ*. 2016; 1 (35): 67 – 72.
8. Бритвина В.В., Лисицкая Т.С., Кувшиникова С.И. Методика ментальной гимнастики (Body Mind Gymnastic – BM-Gym). *Теория и практика физической культуры*. 2012; 2: 17.
9. Лопатина Т.П., Бороухина Е.В. Применение фитнес-технологий для повышения положительной мотивации к занятиям по физической культуре студентов. *Физическая культура, спорт и здоровье*. 2017; 30: 31 – 36.
10. Осокина Е.А. Современные фитнес-технологии: задачи, функции, целевое назначение. *Наука и школа*. 2011; № 2: 102 – 104.
11. Рыбакова Е.О. Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 12 (130): 177 – 181.
12. Филиппова С.О. Фитнес, фитнес-технология и фитнес-индустрия. *Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2008: 25 – 32.
13. Пономарев Г.Н., Сайкина Е.Г., Лосева Н.А. Фитнес-технологии как путь повышения интереса и эффективности урока физической культуры в школе. *Теория и практика физической культуры*. 2011; 8: 55 – 60.
14. Бекбергенова С.Р. Сайкл как технология оздоровления. *Научный журнал*. 2017; 7 (20): 77 – 79.
15. Буркова О.В., Лисицкая Т.С. *Пилатес – фитнес высшего класса*. Москва: Центр полиграфических услуг «РАДУГА», 2005.
16. Сутина Е.И., Оплетин А.А. Определение понятия «фитнес» и его роль в жизнедеятельности студента XXI века. *Сборник материалов молодых ученых и студентов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, 2016.
17. Шутова Т.Н. Классификация фитнес-программ и технологий, их применение в физическом воспитании студентов. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура и Спорт*. 2017; 2: 116 – 122.
18. Endelman K. Five keys to a successful mat program IK. *Endelman II Club Solutions*. 2005: 12 – 14.
19. Ives J. C. Beyond the mind-body exercise hype I J. C. Ives II Physician and Sports medicine. 2000; Vol. 28: 67 – 81.
20. Иваненко О.А. *Характеристика направления фитнеса Mind & Body (разум и тело): учебно-методическое пособие*. Челябинск: УралГУФК, 2008.
21. Широкова Е.А. Использование средств миофасциального релиза в физическом воспитании студентов высших учебных заведений. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура и спорт*, 2018; 3: 93 – 98.

References

1. Berezhnova Z.Z. Aspekty otnosheniya studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom (na primere vuzov respubliki Bashkortostan). *Neftgazovoe delo: 'elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2013; 4: 465 – 474.
2. Gilazieva S.R., Shumilina N.S., Simonenkov V.S. K voprosu formirovaniya kul'tury zdorov'ya obuchayuschisya v processe obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 10 (198): 13 – 18.
3. Grigor'ev V.I. *Fitness-kul'tura studentov: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta 'ekonomiki i finansov, 2010.
4. Saleev 'E.R. Longitudnoe sravnitel'noe issledovanie fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti u studentov pervokursnikov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 12: 529 – 533.
5. Hvalebo G.V. Fizicheskaya kul'tura kak faktor ukrepleniya zdorov'ya studentov. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2014; 1: 104 – 105.

6. Makeeva V.S., Tokareva K.E. Personal'nye fitnes-programmy v regulirovanii sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti. *Materiialy nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, RGUFKSMIT, 2014.
7. Barteneva N.E. Social'nye funkcionirovaniya fitnesa: opyt 'empiricheskogo issledovaniya. *Vektor nauki TGU*. 2016; 1 (35): 67 – 72.
8. Britvina V.V., Lisickaya T.S., Kuvshinikova S.I. Metodika mental'noj gimnastiki (Body Mind Gymnastic – BM-Gym). *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2012; 2: 17.
9. Lopatina T.P., Borouhina E.V. Primenenie fitnes-tehnologij dlya povysheniya polozhitel'noj motivacii k zanyatiyam po fizicheskoy kul'ture studentov. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e*. 2017; 30: 31 – 36.
10. Osokina E.A. Sovremennyye fitnes-tehnologii: zadachi, funkcionirovaniya, celevoe naznachenie. *Nauka i shkola*. 2011; № 2: 102 – 104.
11. Rybakova E.O. Sovershenstvovanie professional'nogo obrazovaniya studentov fizkul'turnogo vuza sredstvami fitnesa. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 12 (130): 177 – 181.
12. Filippova S.O. Fitnes, fitnes-tehnologiya i fitnes-industriya. *Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 2008: 25 – 32.
13. Ponomarev G.N., Sajkina E.G., Loseva N.A. Fitnes-tehnologii kak put' povysheniya interesa i 'effektivnosti uroka fizicheskoy kul'tury v shkole. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2011; 8: 55 – 60.
14. Bekbergenova S.R. Sajkl kak tehnologiya ozdorovleniya. *Nauchnyj zhurnal*. 2017; 7 (20): 77 – 79.
15. Burkova O.V., Lisickaya T.S. *Pilates – fitnes vysshego klassa*. Moskva: Centr poligraficheskikh uslug «RADUGA», 2005.
16. Suetina E.I., Opletin A.A. Opredelenie ponyatiya «fitnes» i ego rol' v zhiznedeyatel'nosti studenta XXI veka. *Sbornik materialov molodykh uchenykh i studentov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 2016.
17. Shutova T.N. Klassifikaciya fitnes-programm i tehnologij, ih primenenie v fizicheskom vospitanii studentov. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura i sport*. 2017; 2: 116 – 122.
18. Endelman K. Five keys to a successful mat program IK. Endelman II Club Solutions. 2005: 12 – 14.
19. Ives J. C. Beyond the mind-body exercise hype I J. S Ives II Physician and Sports medicine. 2000; Vol. 28: 67 – 81.
20. Ivanenko O.A. *Harakteristika napravleniya fitnesa Mind& Body (razum i telo): uchebno-metodicheskoe posobie*. Chelyabinsk: UralGUFGK, 2008.
21. Shirokova E.A. Ispolzovanie sredstv miofascial'nogo reliza v fizicheskom vospitanii studentov vysshix uchebnykh zavedenij. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura i sport*, 2018; 3: 93 – 98.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 371

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State medical University of Health Care Ministry of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

Tsechoyeva R.H., senior teacher, Department of Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

THE IMPACT OF THE IDENTITY CRISIS ON MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS. The article provides a theoretical justification of the impact of the identity crisis on the mental health of boys and girls. The author reveals the destructive impact of the social environment conditions on the mental health of young men and women, provides a rationale for the identity crisis as a normative and non-normative crisis. The normative crisis of identity is revealed as a natural process. In the case of crisis situations in the lives of young people, there are conditions and factors that provoke the failure of the adaptive mechanisms of the individual during the identity crisis. Identity crisis in adolescence has led to a high degree of probability of psychic trauma, which brings to the fore with the task of providing psychological assistance to boys and girls.

Key words: mental health of students, normative and non-normative psychological crisis, identity crisis, educational environment of university, emotionally unstable students.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. каф. клинической психологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru

Р.Х. Течоева, ст. преп. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, Республика Ингушетия, E-mail: nigstav@mail.ru

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье дано теоретическое обоснование влияния кризиса идентичности на психическое здоровье юношей и девушек. Автор, раскрывая деструктивное воздействие условий социальной среды на психическое здоровье юношей и девушек, дает обоснование кризиса идентичности как нормативного и ненормативного кризиса. Нормативный кризис идентичности раскрыт как закономерный процесс. В случае кризисных ситуаций в жизни молодых людей, появляются условия и факторы, провоцирующие срыв адаптационных механизмов личности в период кризиса идентичности. Кризис идентичности в юношеском возрасте обусловил высокую степень вероятности психической травматизации, что выдвигает на первый план задачу оказания психологической помощи юношам и девушкам.

Ключевые слова: психическое здоровье студентов, нормативный и ненормативный психологический кризис, кризис идентичности, образовательная среда вуза, эмоционально неустойчивые студенты.

Современное общество характеризуется динамичными изменениями. Растет новое поколение молодежи, образованное, нестандартно мыслящее, дерзкое в своих поисках истины. Об этом поколении складывается порой противоречивое мнение у старших, но проблема отношений между старшими и младшими поколениями стара как мир. Они другие! Как часто мы слышим от взрослых людей, считая, что в студенческом возрасте юноши и девушки отличаются от студентов двадцатилетней тридцатилетней давности. Критики сетуют на безграмотность молодежи, обвиняя систему современного школьного образования, подогнанную к подготовке к единому государственному экзамену, критикуют молодых за отсутствие самостоятельности [1]. Общество понимает, что будущее страны рождается в школах и вузах. Знакомо утверждение, что будет учить и лечить в будущем, когда уйдут профессионалы на заслуженный отдых.

Стране нужны гибко мыслящие и нестандартно действующие люди, подтверждающие личностные возможности к социально-психологической адаптации в реальных исторических условиях общества. Негативные явления современной стрессогенной среды отражаются как на старших, так и на младших поколениях, у которых рушится смысл жизни, деформируются личностные особенности, нарушается психическое здоровье.

Начало обучения в вузе совпадает с началом юношеского возраста, неоднозначного и сложного периода онтогенеза. Общепринято считать наиболее

сложным период пубертатного развития, подростковый возраст, а юношеский возраст менее проблемным. Вероятно, такой взгляд ошибочный, так как кризис юношеского возраста, как любой нормативный кризис, имеет ряд специфических особенностей. Слово «кризис» происходит от греческого krisis, означает решение, поворотный пункт, исход. В самом термине мы отмечаем, что есть что то неизбежное, но необходимое и жизненно важное. В этом возрасте личность находится перед необходимостью принять решение, выбрать из возможных альтернатив единственное, которое приведет его к жизненному прогрессу, а не регрессу. Период кризиса в юношеском возрасте, как и любой нормативный кризис, кардинально меняет жизнь молодого человека на каждом уровне. Смыслообразующий или когнитивный уровень привносит новые жизненные ценности и новую иерархию ценностей; аффективный уровень формирует способность проходить испытание, сохранять целостность; поведенческий уровень приводит к необходимости вырабатывать новые паттерны поведения, которых не было у студента до поступления в вуз.

Важнейшим критерием взросления является степень индивидуализации, развития социальной зрелости, влияющих на самосознание, самоопределение и социальную ответственность в студенческом возрасте. Присвоение юношами и девушками социальных норм и правил не происходит стандартно и автоматически. Обретение молодыми людьми личной идентичности является много-

ровневым процессом, в котором есть определенная структура, фазы. Эти фазы различны по психологическому содержанию ценностно-волевого аспекта, характеру проблематики жизненных трудностей, которые переживают молодые люди. Различны темп и интенсивность переживаний в юношеском возрасте, на которые непосредственно влияют изменения тематики проблемных ситуаций, значимость различных сфер жизни, интересов, привязанностей, идентификационных образов, способов преодоления трудностей.

У молодых людей происходят изменения в образе «Я», потеря старой идентичности и обретение новой, перестройка личностных смыслов, на состояние личности оказывают влияние защитные механизмы, выстраивается новая иерархия ценностей и происходит выбор жизненных стратегий и способа поведения [1]. В жизни юноши девушки изменяется внутреннее ощущение себя в мире; меняется содержание чувства безопасности; субъективная характеристика течения времени, время либо «останавливается», либо его остро не хватает; в физическом состоянии происходит спад всех функций и растет чувство тревоги. Кризис задевает практически все структуры существования юноши и девушки: внешние аспекты жизни (студенческую жизнь как досуг и учебную деятельность), положение в семье, социальные нормы, межличностные коммуникации).

Кризисное состояние, появляющееся у молодых людей, требует умения сконцентрироваться и использовать имеющиеся у них силы для решения новых задач, которые ставит перед ними жизнь. Выбор стратегии преодоления трудностей в этот период зависит от типа и свойств проблем и осознания собственных возможностей. Стратегии преодоления трудностей в период юношеского кризиса и решение проблемных ситуаций формируются и апробируются в детском и подростковом возрасте, рефлексия и оценка их эффективности происходит в подростковом и юношеском возрасте.

По окончании средней школы старшеклассник стоит перед очень сложным выбором, который может усугубиться кризисом учебно-профессиональной ориентации, несформированностью профессиональных намерений, сомнением по поводу правильности выбранной профессии. К сожалению, результаты наших исследований показали отсутствие серьезной профориентационной работы и сознательного выбора будущей профессии у школьников [1]. В юношеском возрасте не до конца осознана «Я- концепция», необходима коррекция жизненных целей и смыслов.

Во время обучения в высшем учебном заведении возможен кризис профессионального обучения, являющийся как следствием неудовлетворенности профессиональным образованием, так и кризисными жизненными ситуациями студента. Кризисные ситуации у студента могут вызвать разочарование в выборе профессии, непомерные учебные нагрузки, преобладание общеобразовательных дисциплин и недостаточное количество прикладных, практических предметов по специальности. Детально ознакомившись с будущей профессией, студент осознает ошибочный выбор, что вызывает фрустрацию у юноши и девушки [1]. Проблема осложняется осознанием ненужности своей профессии после окончания учебного заведения, трудностями трудоустройства, обусловленные требованиями работодателей. Разочарования в будущей профессии могут появиться на старших курсах, с увеличением практико-ориентированных дисциплин. Современные вузы достаточно много работают над проблемой сделать обучение содержательным и глубоким, помочь студенту стать компетентным в будущей профессиональной деятельности, заниматься научно- исследовательской деятельностью, определиться с будущим местом работы во время прохождения практики и на него ориентироваться. Основным фактором деструктивного развития кризиса может стать завышенное ожидание студента по поводу своих возможностей, недооценка собственной значимости и способностей, рутин-

ность обучения, несовпадение реальности с ожиданиями от профессиональной деятельности. Деструктивным выходом из кризиса может быть отчисление из высшего учебного заведения, отказ от сферы будущей профессиональной деятельности, в худшем варианте формирование синдрома «выученной беспомощности», в котором закрепляется тактика избегания борьбы и уход от решения проблем в трудных жизненных ситуациях [2].

Юноша или девушка могут самостоятельно выбрать способы преодоления кризисных ситуаций, но не всегда конструктивные. Наиболее деструктивными для них способами преодолевающего поведения являются депрессивная стратегия и аффективно-агрессивная, основой которых являются механизмы инерции [3]. В поведении инерция проявляется в состоянии бездействия, формируется мнение, что в данной ситуации нет конструктивного выхода. Появившаяся проблемная ситуация способна вызвать аффективные реакции (реакцию гнева с вербальной и невербальной агрессией, страха, тревоги, печали и т. п.). Аффективные реакции могут выступить как мотивирующая сила преодоления кризисных ситуаций, но могут привести к внутриличностному конфликту, подавленности, плохому самочувствию, апатии, осложнениям в сфере общения [3].

Оптимальным способом поведения в юношеском возрасте является выбор активной стратегии поведения в кризисе, направленной на разрешение создавшихся проблем, формирование оптимистического мировоззрения, устойчивой самооценки, реалистичного подхода к ситуации, сильно выраженной мотивацией достижения. Основу адаптивного преодоления способны обеспечить только конструктивные способы разрешения кризисных ситуаций, что приведет к положительной динамике в развитии личности. Выбор пассивной стратегии свойственен юношам и девушкам, подчиняющимся внешним обстоятельствам, в своем поведении руководствующимся подчинением социальным требованиям, нормам. У молодых людей с пассивной стратегией отсутствует стремление к независимости, способность принимать самостоятельно решение, брать на себя ответственность. Наглядным примером юношей и девушек с пассивной стратегией преодоления является проявление механизма регрессии, детские формы поведения, при которых ответственность перекладывается на других. Последствием регрессивного поведения может стать алкоголизм и наркомания. Некоторым молодым людям свойственен выбор защитного механизма, связанного с отрицанием проблемы, что только может усугубить проблему. К негативным последствиям неконструктивных стратегий преодоления можно отнести психологическое и физическое истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонницу; негативную установку к вузу; к учебной деятельности; пренебрежение исполнением обязанностей студента; увеличение приема тонизаторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства, «слабые» наркотики); уменьшение аппетита или переедание; отрицательную самооценку; усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия [2].

Кризис идентичности в юношеском возрасте обусловил высокую степень вероятности психической травматизации, что выдвигает на первый план задачу оказания психологической помощи юношам и девушкам. Достаточно важно, психодиагностически не только констатировать состояния, которые представлены субъективно и объективно, но и обнаружить признаки возможных психопатологических последствий, распознать нормальные психофизиологические реагирование и прогностически опасные реактивные состояния студента. Однако за психологической помощью к специалистам студенты обращаются редко [3]. Либо эти обращения не на пике переживания кризисной ситуации, а спустя тот или иной период времени. Например, сниженное настроение, чувство вины, нарушение межличностного функционирования могут свидетельствовать как о расстройстве адаптации, так и об остром стрессовом расстройстве.

Библиографический список

1. Медведева Н.И., Боев И.В. Деструктивное воздействие стрессовых факторов социальной среды на психологическое здоровье человека. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2011; 6 (2): 96 – 99.
2. Медведева Н.И. Психологическая поддержка родителями ребенка в период подготовки к ЕГЭ. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 415 – 416.
3. Цехоева Р.Х. Психологическая помощь студентам с эмоциональной неустойчивостью в адаптации к условиям образовательной среды вуза *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69) 2: 415 – 416.

References

1. Medvedeva N.I., Boev I.V. Destrutivnoe vozdejstvie stressovyh faktorov social'noj sredy na psihologicheskoe zdorov'e cheloveka. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 6 (2): 96 – 99.
2. Medvedeva N.I. Psihologicheskaya podderzhka roditel'nyimi rebenka v period podgotovki k EG'E. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 415 – 416.
3. Cechoeva R.H. Psihologicheskaya pomoshch' studentam s `emocional'noj neustojchivost'yu v adaptacii k usloviyam obrazovatel'noj sredy vuza *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69) 2: 415 – 416.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 371

Nurmagomedova N.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nanish14@yandex.ru
Katsiev M.A., teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ma.katsiev@gmail.ru

THE ABILITY OF A TEACHER TO INCREASE INFORMATION LITERACY OF STUDENTS. The article studies the ability of a computer science teacher to improve information literacy of students. The increase in information literacy is determined by the rapid progress of science, the widespread use of innovative technologies in all social areas. The teacher of Informatics in the professional activity and the purposes of the basic educational program, has to be able to master new pedagogical resources and didactic potential of educational systems, to be able to design their development, to be able to introduce various innovative techniques and receptions in pedagogical process at occupations with any category of citizens. There is a certain experience of communication of young people with elderly, meeting during the holidays with veterans of war, veterans of labor, communicating with the loved ones. This communication gives an idea about the students, who the elderly people are, what their features are, how to build communication with them. The effective communication between teachers of Informatics and pensioners should contribute to the knowledge of the features of this age.

Key words: information literacy, Informatics teacher, future teacher, student.

Н.Х. Нурмагомедова, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru

М.А. Кацеев, ассистент каф. бизнес-информатика ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: ma.katsiev@gmail.ru

СПОСОБНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПОВЫШЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье изучена способность учителя информатики к повышению информационной грамотности учащихся. Повышение информационной грамотности определяется стремительным прогрессом науки, широким применением инновационных технологий во всех социальных областях. Учитель информатики в своей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы, должен уметь осваивать новые педагогические ресурсы и дидактический потенциал образовательных систем, уметь проектировать их развитие, уметь внедрять всевозможные инновационные техники и приемы в педагогический процесс на занятиях с любой категорией граждан. Существует определённый опыт коммуникации молодых людей с людьми преклонного возраста – это встречи в ходе проведения праздников с ветеранами войны, с ветеранами труда, общение со своими близкими. Данное общение дает представление студентам о том, кто такие люди преклонного возраста, каковы их особенности, как строить с ними общение. Эффективной коммуникации между учителями информатики и пенсионерами должно способствовать знание особенностей данного возраста.

Ключевые слова: информационная грамотность, учитель информатики, будущий учитель, учащийся.

На сегодняшний день высокая грамотность в области информационных технологий станет необходимым фактором для приема на большинство имеющихся на рынке вакансий. Осведомленность и умение эффективно использовать продукцию отрасли информационных технологий определяет первоначальный спрос на нее со стороны граждан.

Повышение информационной грамотности определяется стремительным прогрессом науки, широким применением инновационных технологий во всех социальных областях [1]. Информатизация образования является одним из приоритетных направлений развития социальной сферы и органически связана с процессом модернизации образования. Информационная компетентность педагога – это компонент его общей педагогической культуры, показатель его профессионального мастерства. Информационная грамотность – одна из компетенций, развитие которой предполагают современные школьные стандарты. Но формируется она не на уроках информатики, а в процессе всего обучения, когда преподаватели дают задания по своим предметам.

Непрерывное образование – это путь роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни. Подробный анализ современного состояния информационной грамотности населения и запроса общества на его повышение, общедоступность информационных услуг, выявление современных требований к способности учителя информатики повышать информационную грамотность учащихся осуществлять поддержку социально-значимых проектов, позволил нам подойти к характеристике и главным составляющим способности учителя к реализации решений, направленных на повышение информационной грамотности населения. Информационная грамотность помимо владения персональным компьютером также предполагает умение людей пенсионного возраста осознавать информационные потребности, уметь находить, оценивать, применять и создавать информацию в культурном и социальном контекстах, поддерживать социально-значимые проекты. Обязательным условием успешного повышения грамотности учащихся в области информационных технологий является и дальнейшее распространение доступа к сети Интернет на всей территории России, включая широкополосный доступ для домохозяйств.

Проанализировав большой пласт теоретико-методологического материала о сути и содержании способности учителя информатики повышать информационную грамотность учащихся, мы пришли к пониманию того, что главными составляющими способности учителя повышать информационную грамотность учащихся должны стать следующие элементы: развивающе-знанийый, креативно-творческий, технологический, коммуникативно-толерантный.

Развивающе-знанийый. Для того, чтобы активно и продуктивно проводить занятия с учащимися важно знать, прежде всего, особенности людей, специфику и психологию их возможное информационное развитие, знать принципы практического обучения. Только в этом случае учитель информатики будет способен эффективно и продуктивно передавать знания компьютерной грамотности, научить учащихся обращаться с персональным компьютером.

Креативно-творческий элемент играет ведущую роль в способности учителя информатики поддерживать социально-значимые проекты. Социально-значимый проект, в первую очередь, касается социально-незащищенной, социально уязвимой группы граждан, куда относятся и пенсионеры, люди преклонного возраста. Целью такого проекта является создание и поддержка в изменившейся

материальной среде, в рыночных условиях, частичной капитализации экономики, людей пожилого возраста. Социально-значимый проект направлен на изменения, модернизацию или кардинальное решение устаревших форм жизни граждан, что невозможно без креативных и творческих качеств учителя информатики. Такой проект будет положительно влиять на жизнь людей или отдельного человека, если его организаторы будут проявлять креативность и смекалку в разработке и решении какой-то проблемы.

Формирование у будущего учителя креативности и творчества предполагает создание особых условий для их развития, от которых зависит легкость овладения новыми знаниями пенсионерами и применения полученных знаний на практике.

Технологический. Данный элемент предполагает владение учителем информатики современными технологиями, способностью и умение учиться, способность к самообразованию, критическому мышлению, самостоятельной интерпретации добытой информации. Технологический элемент также предполагает, что учитель математики и информатики должен быть способен интегрировать современные ИКТ в процесс обучения своих взрослых учеников (пенсионеров) и уметь выстраивать перспективные линии собственного развития, стимулируя саморазвитие людей пожилого возраста на базе инновационных тенденций и разработок. Методическая культура учителя рассматривается авторами как «устойчиво положительное отношение к методической деятельности, сформированные нормативные способы выполнения методической деятельности и оформления её продуктов; направленность на творческую самореализацию в данной деятельности; способность к передаче культурного опыта методической деятельности» [2; 3].

Процесс обучения – это специально организованное взаимодействие учителя и учеников, сопровождаемое новыми продуктивными техниками и технологиями для достижения поставленных образовательных целей. Если учитель ставит задачу стимулирования процесса обучения с пенсионерами, то он обязан постоянно находиться в поиске новых технологий, методов, средств, способных улучшить процесс получения знаний пенсионерами. Коммуникативно-толерантный элемент способности учителя информатики повышать информационную грамотность у людей третьего возраста предполагает – это, прежде всего, научиться понимать этих людей, быть толерантными, уважать пенсионный возраст и принимать самое активное участие в их адаптации к инновационной информационной среде. Говоря о таком качестве учителя информатики, как коммуникативность, важно отметить, что в современном мире данное качество приобретает еще большую значительность по причине того, что явление «конфликт отцов и детей» сегодня определяется не просто как нарушение общения и коммуникации, а определенный разрыв между поколениями. Эффективной коммуникации между учителями информатики и пенсионерами должно способствовать знание особенностей данного возраста, чему, к сожалению, в вузе не учат, за исключением нескольких лекций по андрагогике. В вузе не учат тому, как правильно стареть, как относиться к людям, старшим тебя по возрасту, у молодых нет понятия культуры старости. Чаще всего звучит лозунг – будущее принадлежит молодым. Однако на самом деле, будущее современных молодых людей – это и старость в том числе. Существует определённый опыт коммуникации молодых людей с людьми преклонного возраста – это встречи в ходе проведения праздников с ветеранами

войны, с ветеранами труда, общение со своими близкими. Данное общение дает представление студентам о том, кто такие люди преклонного возраста, каковы их особенности, как строить с ними общение.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования сказано, что будущий учитель информатики в соответствии с задача-

ми будущей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы, должен также уметь осваивать новые педагогические ресурсы и дидактический потенциал образовательных систем, уметь проектировать их развитие, уметь внедрять всевозможные инновационные техники и приемы в педагогический процесс на занятиях с любой категорией граждан.

Библиографический список

1. Алиева Р.Р., Пейзузова У.А. Интернет-ресурсы в профессиональной деятельности педагога. *Интерактивные технологии в профессиональном образовании*: материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций. Под редакцией М.Х. Хайбулаева. Махачкала, 2016: 34 – 39.
2. Алипанова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. *Современные педагогические технологии профессионального образования*. Москва-Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 361 – 366.
3. Алипанова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. Москва, 2014; 4: 215 – 217.

References

1. lieva R.R., Pejzuvova U.A. Internet-resursy v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Interaktivnye tehnologii v professional'nom obrazovanii: materialy mezhvuzovskoj i regional'noj nauchno-prakticheskikh konferencij*. Pod redakciej M.H. Hajbulaeva. Mahachkala, 2016: 34 – 39.
2. Alipanova F.N., Alieva R.R. Primenenie komp'yuternyh igr v obrazovanii. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moskva-Berlin: OOO "Direktmedia Publishing", 2018: 361 – 366.
3. Alipanova F.N., Ataeva E.A. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. Moskva, 2014; 4: 215 – 217.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 37

Okhremenko I.V., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Head of Department of Management and Commerce, Volgograd Branch of Plekhanov Russian Economic University (Volgograd, Russia), E-mail: vfrsteu-econom@bk.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF STATE EDUCATIONAL STANDARDS. The reform of public education is focused on enhancing the compliance of its content with modern requirements, including the labor market for vocational education. The article analyzes one of the basic concepts of modern education – the state educational standard. The necessity of developing educational standards based on the competence-based approach is substantiated and their role in the vocational education system is considered. The problem of interrelation of educational and professional standards is considered. The article concludes that the use of competence-based educational standards gives much more freedom and delegates much more responsibility for the content and process of teaching to teachers and educational institutions than standards based on subjects.

Key words: federal state educational standard, quality of education, professional standard, learning outcomes.

И.В. Охременко, канд. социолог. наук, доц. зав. каф. менеджмента и коммерции, Волгоградский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Волгоград, E-mail: vfrsteu-econom@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Реформа государственного образования ориентирована на усиление соответствия его содержания современным требованиям, в том числе рынка труда для сферы профессионального образования. В статье осуществлен анализ одного из базовых понятий современного образования – государственного образовательного стандарта. Обоснована необходимость разработки образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и рассмотрена их роль в системе профессионального образования. Рассмотрена проблема взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов. В статье делается вывод о том, что использование компетентностных образовательных стандартов дает значительно больше свободы и делегирует значительно больше ответственности за содержание и процесс обучения преподавателям и учебным заведениям, чем стандарты, базирующиеся на предметах.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, качество образования, профессиональный стандарт, результаты обучения.

В российской практике образовательный стандарт (далее – ОС) понимается, в первую очередь, как документ, посредством которого осуществляется функция государственного контроля в сфере образования [1]. Однако со временем смысловое содержание данного понятия изменяется: ОС начинает пониматься как инструмент управления качеством образования, позволяющий создать в сфере профессионального образования, условия формирования эффективных механизмов взаимодействия между потребностями экономики и возможностями профессионального образования.

ФГОС ПО, введенные с сентября 2011 г., кардинально поменяли предмет стандартизации, заложили основу концептуальных изменений в российском образовании, связанных с внедрением компетентностного подхода. В отсутствие достаточного количества профессиональных стандартов (далее – ПС) сформировалось законодательное поле, которое обеспечило участие работодателей в разработке политики в сфере профессионального образования [2].

ОС, основанные на компетентностях, – это основные инструменты реформирования системы образования, при которой осуществляется беспрепятственный и эффективный переход к модели системы образования, ориентированной на потребности социальных партнеров и обучающихся. Суть этого перехода – внести существенные изменения в методологию разработки содержания обучения, процессов обучения, оценивания результатов обучения, а также в соответствующую институциональную структуру (функции и ответственность организаций и физических лиц, регулирование процессов) с целью приблизить процессы и результаты содержания обучения, процессов обучения, оценивания ре-

зультатов обучения к требованиям обучающихся, социальных партнеров и рынка труда, обеспечивая непосредственное и поддерживаемое участие всех сторон в вышеупомянутых процессах.

Можно выделить несколько типов изменений, которые привносит внедрение компетентностного подхода в реформах систем образования [3]: 1) в содержании образования; 2) в организации и методическом обеспечении процессов обучения; 3) в оценивании результатов обучения; 4) в институциональном устройстве и управлении системами образования.

Что касается изменений в содержании образования, основным изменением является переход от централизованно определенного содержания обучения, которое базируется на дисциплинах и предметах, к гибкому содержанию обучения, которое базируется на компетентностях [4]. Эти изменения вводятся реформой содержания образования, в центре которой – разработка и внедрение ОС, основанных на компетентностях.

Внедрение компетентностного подхода к содержанию образования влечет за собой ряд важных изменений в процессе обучения, особенно в плане организации процесса обучения, где осуществляется интеграция теоретического и практического обучения, в процессе обучения значительно повышается роль и ответственность обучающихся, развиваются индивидуализированные педагогические подходы [5].

Существенно изменяется и оценивание обучения, переходя от отдельного оценивания знаний и навыков к интегрированному и независимому оцениванию компетентностей, приобретенных не только путем формального образования, но и во время неформального обучения [6].

В научной литературе указаны разные ожидаемые результаты внедрения компетентного подхода в профессиональном образовании [7; 8]:

- улучшение соответствия результатов образования требованиям рынка труда и рабочих процессов. Улучшение мотивации студентов к обучению;
- бесперебойные и эффективные процессы трудоустройства;
- интеграция знаний, умений и навыков в процессе обучения, базирующаяся на требованиях рабочих процессов и задач;
- ориентация процесса обучения на результаты, которые не происходят из процесса обучения и связанные с продуктивностью деятельности в конкретных рабочих процессах;
- изменение характера содержания образования путем перехода к содержанию, которое предоставляет возможности и потенциал для студентов; новым формам содержания, позволяющим перейти к более гибким программам обучения;

- более активное и более заинтересованное участие предприятий в процессах образования. Увеличение роли реального рабочего места в процессе обучения – наставничество вместо школьной формы обучения;

- изменение роли учителя и преподавателя с увеличением роли сопровождения, дискуссии и рефлексии деятельности. Индивидуализация процессов обучения и увеличение роли и объемов самостоятельного обучения.

Рассмотрим роль ОС в системах профессионального образования, базирующихся на компетентностном подходе [9].

Во-первых, такие ОС служат инструментом отчетности для оценки результатов обучения, а также организации и методико-дидактического обеспечения процессов обучения. ОС являются основным связующим звеном между требованиями, которые относятся к изучению рабочих процессов (изложенные в ПС) и методически-дидактическими требованиями процесса обучения, определяя содержание компетенций, формы и методы обучения, спецификации для оценки результатов обучения.

Во-вторых, ОС служат инструментом обеспечения качества образования, который помогает осуществить постоянный мониторинг процесса обучения со стороны всех участников этого процесса – студентов, преподавателей, социальных партнеров и государства. Эти функциональности ОС происходят только из их тесного взаимодействия с ПС, поэтому разрыв или ослабление связей с ПС лишает ОС всех качеств, необходимых для выполнения возложенных функций. Ключевую роль в функциональности ОС играет понимание взаимосвязи между рабочими процессами как исходной позицией для разработки содержания стандартов, трудовой среды обучения, компетенций и квалификаций как результатов обучения.

Главное назначение ОС – определение единого стандартизированного содержания обучения, соответствующих ему форм и методов, а также критериев и требований для оценки результатов обучения. В случае профессиональных ОС, основанных на компетентностях, основным источником информации являются ПС или другие данные исследования профессиональной деятельности [10].

Разработка ФГОС ПО также рассматривает, что вступительная часть ОС – образовательно-квалификационная характеристика, указывающая основ-

ные требования к знаниям, умениям и другим элементам компетентности, основывается на информации по ПС.

Одной из проблем разработки профессиональных ОС является недостаточность разработанных ПС и то, что ОС разрабатываются перед тем, как появляются соответствующие ПС. Это объясняется влиянием подхода «снизу-вверх» в организации процесса разработки стандартов, который открывает возможности к проявлению инициативы со стороны различных институтов в разработке стандартов. Учитывая, что ОС базируются на ПС, очень важно в ближайшем будущем совместить эти процессы так, чтобы сначала разрабатывались ПС, а затем – соответствующие ОС [10].

Соответствие содержания ОС, основанных на компетенциях, требованиям рынка труда обеспечивается следующим образом:

1. Основным фактором этого соответствия является базирование ОС на компетентностях, указанных ПС. Основная трудовая функция соответствует профильной компетентности, профильные компетентности раздроблены на знания и навыки на основе трудовых действий, знаний, умений и навыков, указанных в ПС.

2. Важная роль в процессе внедрения ОС принадлежит работодателям, которые помогают учебным заведениям в этом процессе, например, организуя курсы повышения квалификации для преподавателей. Такая помощь работодателей очень важна с точки зрения соответствия процесса и результатов обучения требованиям рынка труда.

3. Базирование ОС на ПС является очень тесным и интенсивным, оно опирается не только на компетентности, но и на требования к знаниям, указанных в профессиональных стандартах. Указание знаний в ПС объясняется тем фактом, что представители работодателей сейчас владеют более полной и более достоверной информацией о том, какие знания нужны для профессиональной деятельности и рабочих процессов.

4. Однако, даже государственные ОС, основанные на компетентностях, не могут точно соответствовать требованиям компетентностей определенного предприятия, потому что они базируются на обобщенной и стандартизированной информации о потребности компетентностей и отвечают требованиям общего рынка труда. Поэтому в системе обучения на предприятиях программы обучения базируются на корпоративных ПС. Еще одним фактором, который искажает соответствие ОС требованиям компетенций на предприятиях, является привязанность ОС и квалификационных характеристик, которые не соответствуют логике компетентности.

Таким образом, разработка образовательных стандартов, основанных на компетентностях, вносит значительные изменения в учебный процесс. Использование компетентностных образовательных стандартов дает значительно больше свободы и делегирует значительно больше ответственности за содержание и процесс обучения преподавателям и учебным заведениям, чем стандарты, базирующиеся на предметах. Преподаватели получают свободу самим решать, как организовать процесс обучения, какие формы и методы обучения использовать, чтобы достичь тех целей обучения (компетенций), которые указаны в стандартах.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» от 1 декабря 2007 г. № 307-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72890/
3. Eraut M. Concepts of Competence. *Journal of Interprofessional Care*. 1998; Vol. 12, № 2: 127 – 139.
4. Le Deist F. and Tutlys V. Limits to mobility: competence and qualifications in Europe. *European Journal of Training and Development*. 2012; Vol. 36, № 2/3: 262 – 285.
5. Homan G. Skills and competency-based pay. *Strategic Reward Systems*, Thorpe and Homan (eds), 2000.
6. Tijdens K., De Ruijter J. and De Ruijter E. Measuring work activities and skill requirements of occupations. *European Journal of Training and Development*. 2012; Vol. 36, № 7: 751 – 763.
7. Rabardel P., Duvenci-Langa S. *Technological change and the construction of competence*. N. Boreham et al (eds.) Work Process Knowledge. London, Routledge. 2002.
8. Bartram D. Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the UK. *European Psychologist*. Sep 1996; Vol 1(3): 157 – 165.
9. Tucker M., Ruzzi B. A System of National Skill Standards and Certificates for the United States: Early Stages of Implementation. *Search of World Class Standards in Vocational Education and Training*, edited by Ute Laur-Ernst and Jeffrey King. Bonn, 2000. 10. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2013; № 7 (106): 17 – 37.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Federal'nyj zakon «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v celyah predostavleniya ob'edineniyam rabotodatelej prava uchastvovat' v razrabotke i realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti professional'nogo obrazovaniya» ot 1 dekabrya 2007 g. № 307-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72890/
3. Eraut M. Concepts of Competence. *Journal of Interprofessional Care*. 1998; Vol. 12, № 2: 127 – 139.
4. Le Deist F. and Tutlys V. Limits to mobility: competence and qualifications in Europe. *European Journal of Training and Development*. 2012; Vol. 36, № 2/3: 262 – 285.
5. Homan G. Skills and competency-based pay. *Strategic Reward Systems*, Thorpe and Homan (eds), 2000.
6. Tijdens K., De Ruijter J. and De Ruijter E. Measuring work activities and skill requirements of occupations. *European Journal of Training and Development*. 2012; Vol. 36, № 7: 751 – 763.
7. Rabardel P., Duvenci-Langa S. *Technological change and the construction of competence*. N. Boreham et al (eds.) Work Process Knowledge. London, Routledge. 2002.
8. Bartram D. Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the UK. *European Psychologist*. Sep 1996; Vol 1(3): 157 – 165.
9. Tucker M., Ruzzi B. A System of National Skill Standards and Certificates for the United States: Early Stages of Implementation. *Search of World Class Standards in Vocational Education and Training*, edited by Ute Laur-Ernst and Jeffrey King. Bonn, 2000. 10. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2013; № 7 (106): 17 – 37.

Статья поступила в редакцию 10.02.19

УДК 378.146

Pronkina S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia),
E-mail: pronkina_sveta@mail.ru

CONTROL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS IN THE AREAS OF TRAINING 44.03.01 PEDAGOGICAL EDUCATION PROFILE: THE DISCIPLINE OF PHYSICAL CULTURE AT THE PROFILE OF "BASICS OF SPORTS TRAINING". The article discusses a question of practical use of materials of a monitoring system to assess knowledge and skills of students in the areas of training 44.03.01 Pedagogical Education: Physical education in the basic discipline of "Basics of Sports Training". From the general theoretical position the questions of control of knowledge and skills of students in higher education are revealed. The author reveals the value of the current control, highlights its features and offers practical experience of using the control work in the assessment of students' knowledge and skills in the basic discipline of the curriculum. The given material allows to speak about its effective influence on the formation of students' responsibility, independence, systematic work.

Key words: educational process in higher education, quality of training, basic discipline "Basics of sports training", current control, thematic control, control work, test control of knowledge, test tasks in system of assessment of students' knowledge.

С.А. Пронкина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта, Сахалинский государственный университет, г. Южно-Сахалинск,
E-mail: pronkina_sveta@mail.ru

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ: «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ»

В статье рассматривается вопрос практического использования материалов системы контроля для оценки знаний и умений студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование Профиль: Физическая культура по базовой дисциплине «Основы спортивной тренировки». С общетеоретической позиции раскрываются вопросы контроля знаний и умений студентов в высшем образовании. Автор раскрывает значение текущего контроля, выделяет его особенности и предлагает практический опыт использования контрольной работы в оценке знаний и умений студентов по базовой дисциплине учебного плана. Приведенный материал позволяет говорить об эффективном влиянии его на формирование у студентов ответственности, самостоятельности, систематичности в работе.

Ключевые слова: учебный процесс в высшем образовании, качество обучения, базовая дисциплина «Основы спортивной тренировки», текущий контроль, тематический контроль, контрольная работа, тестовый контроль знаний, тестовые задания в системе оценки знаний студентов.

В настоящее время организация эффективного учебного процесса в высшем образовании не представляется возможной без диагностики и систематического контроля знаний и умений студентов. Качество обучения определяется совокупностью показателей, характеризующих результативность педагогического процесса и основных его компонентов, и контроль качества обучения является неотъемлемым компонентом учебного процесса. К его основным функциям относятся обучающая, воспитывающая и развивающая, ориентированные на установление соответствия процесса и результатов обучения Государственному образовательному стандарту высшего образования, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и формирование устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности студентов [1].

Авторы В.С. Аванесов, В.П. Беспалко, В.А. Сластенин, М.Б. Челышкова, С.Г. Коротков, Д.А. Крылов, И.С. Чупряков и многие другие уделяют большое внимание проблеме контроля знаний обучающихся в отечественной литературе. Высшая школа стремится найти методы и средства повышения мотивации обучения, способствующие максимальному развитию личностных качеств студентов, необходимых для их успешной подготовки к профессиональной деятельности.

Одна из задач учебного процесса в высшем образовании заключается в передаче знаний и умений от преподавателя к студенту, а средствами достижения этой задачи являются, во-первых, регулярная работа студента в течение всего семестра и, во-вторых, систематический контроль полученных им знаний [2].

В процессе преподавания дисциплины в вузе студенты знакомятся с основными понятиями, необходимыми для решения теоретических и практических профессиональных задач; развивают логическое мышление; вырабатывают навыки педагогического исследования прикладных вопросов; повышают общий уровень знаний. А значит, вопрос совершенствования системы контроля знаний и умений студентов будет всегда актуален. Технология организации контроля включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку различных средств контроля [3]. В вузе используются все виды контроля, оставшиеся на текущем.

Текущий контроль знаний осуществляется в процессе лекционных и практических занятий, путем постоянного наблюдения преподавателя за работой студентов в форме проверки домашних заданий, опроса, проведения самостоятельных и контрольных работ. Постоянно учитывается и оценивается уровень знаний каждого студента. Данная форма контроля имеет важное организующее значение. Так как закономерности мыслительной деятельности таковы, что от всей учебной информации остается то, что находит постоянное применение и последовательное углубление [4].

Исходя из сказанного, автор статьи представляет опыт использования в учебном процессе по дисциплине «Основы спортивной тренировки» материалы контроля знаний и методы повышения объективности оценки знаний студентов.

На кафедре физической культуры и спорта Сахалинского государственного университета при изучении базовой дисциплины Учебного плана «Основы спортивной тренировки» после прохождения каждого раздела дисциплины проводится тематический контроль знаний в форме тестовых заданий, выполнения индивидуальных заданий, контрольных работ, в ходе которого определяется, насколько студенты переосмыслили учебный материал, полученный на лекциях и практических занятиях и усвоенные ими знания достаточны для использования в решении практических задач по дисциплине.

Учебная дисциплина разделена на 6 блоков, по каждому блоку студенту предстоит выполнить контрольную работу. Контрольная работа проверяет не только первичные знания студентов, но и умение использовать знания в практической деятельности. Для оценки каждой контрольной работы используется трехбалльная система оценки (неудовлетворительно – 0 баллов, удовлетворительно – 1 балл, хорошо – 2 балла, отлично – 3 балла).

К итоговой форме контроля – экзамену студент может быть допущен только в случае сдачи 6 контрольных работ. Весь материал, выносимый на экзамен по дисциплине, также разбит на 6 блоков, каждый из которых содержит тестовые задания и вопросы практической направленности. Тесты сформулированы кратко и четко, содержат 5 вариантов ответов, один из которых правильный. Практические задания требуют от студента логического осмысления. Студентам предлагается за 45 минут выполнить все задания контрольной работы, их, как правило, 20. Контрольная работа сдана, если студент выполнил не менее 60% предложенных заданий.

Использование тестов в обучении является одним из рациональных дополнений к методам проверки знаний, умений и навыков обучаемых. Это одно из средств индивидуального обучения. Тестовый контроль знаний одновременно выступает и фактором обучения. В процессе подготовки к сдаче тестов студенты повторяют пройденный материал, обобщают и переосмысливают его. Тестовая форма контроля выполняет также развивающую функцию. От студента, сидящего перед монитором, требуется организационная и психологическая мобилизация, ответственность, организация умственного труда, обострение внимания, тренировка памяти, воспитание воли. Практика показывает, что успешно сдают тестирование только те студенты, которые готовятся к каждому учебному занятию. Лучшая подготовка – равномерная учебная работа в течение всего межсессионного периода.

Приведем пример комплексной контрольной работы по блоку «Физическая нагрузка в тренировочном процессе».

Вариант № 1

Выберите один из приведенных ответов

1. Нагрузка – это:

а) воздействие физических упражнений на организм для развития физических качеств;

б) количество выполненных на тренировочном занятии физических упражнений;
в) воздействие физических упражнений на организм спортсмена, вызывающее активную реакцию его функциональных систем;
г) степень мышечного напряжения организма спортсмена при выполнении физических упражнений;

д) развитие организма под воздействием физических упражнений.

2. Все нагрузки по величине воздействия на организм спортсмена могут быть условно разделены на:

- а) развивающие, поддерживающие, восстановительные;
- б) развивающие, соревновательные, поддерживающие;
- в) тренировочные, соревновательные, восстановительные;
- г) тренировочные, развивающие, поддерживающие;
- д) соревновательные, развивающие, поддерживающие.

3. Объем нагрузки – это:

- а) качество выполнения упражнения;
- б) качественный критерий нагрузки;
- в) количественный критерий нагрузки;
- г) то, в чем измеряется степень утомления спортсмена;
- д) размеры воздействия упражнений на организм.

4. Максимальные показатели объема нагрузки достигаются:

- а) в переходном периоде учебно-тренировочного процесса;
- б) в соревновательном периоде учебно-тренировочного процесса;
- в) в подготовительном периоде учебно-тренировочного процесса;
- г) в основном периоде учебно-тренировочного процесса;
- д) на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям.

5. В соревновательном периоде показатели объема нагрузки:

- а) не повышаются и не понижаются;
- б) повышаются;
- в) снижаются;
- г) снижаются или стабилизируются;
- д) повышаются значительно.

6. Нагрузки большого объема требуют восстановления продолжительностью:

- а) более 36 часов;
- б) более 24 часов;
- в) менее 24 часов;
- г) менее 12 часов;
- д) от 12 до 24 часов.

7. Интенсивность нагрузки определяет:

а) общее количество выполненной нагрузки;
б) направленность воздействия тренировочных упражнений на организм спортсмена;

в) степень нервно-мышечного напряжения в ответ на нагрузку;
г) величину и направленность воздействия тренировочных упражнений на психическую сферу спортсмена;

д) степень психического напряжения.

8. Первая зона тренировочных нагрузок в современной классификации (В.С. Фарфель) нагрузок по характеру энергообеспечения носит название:

- а) аэробно-алактатная;
- б) аэробная развивающая;
- в) аэробная восстановительная;
- г) аэробная-поддерживающая;
- д) аэробно-анаэробная.

9. Для повышения алактатных анаэробных возможностей организма наиболее приемлемыми являются:

а) кратковременные нагрузки (5-10сек) с предельной интенсивностью;
б) кратковременные нагрузки (5-10сек) с неопределяемой интенсивностью;
в) продолжительные нагрузки (1,5-2часа) с умеренной интенсивностью;
г) нагрузки средней продолжительности (40-60мин.) с умеренной интенсивностью;

д) нагрузки средней продолжительности (1-4мин.) с умеренной интенсивностью;

10. Продолжительность работы в 5-ой анаэробно-алактатной зоне не превышает:

- а) 25-40 сек.
- б) 15-20 сек.
- в) 20-30 сек.
- г) 5-10 сек.
- д) 40 сек.

Библиографический список

1. Барышева Т.Л. Вариативная система оценки качества обучения студентов технических специальностей в вузе. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
2. Мокеева О.А., Мокеева С.А. Контроль знаний и умений студентов. *Тагирский научный обозреватель*. 2016; 4 (9).
3. Коротков С.Г., Крылов Д.А., Чупряков И.С. Контроль знаний и умений будущих бакалавров профессионального обучения. *Современные наукоемкие технологии*. 2015, 12-4: 674 – 678.

11. Интервалы отдыха, гарантирующие к моменту очередного повторения практически полное восстановление – это:

- а) активные;
- б) неполные (напряженные);
- в) полные (ординарные);
- г) нормированные;
- д) регламентированные.

12. Механизм действия восстановительных нагрузок связан с переключением систем организма на другой вид деятельности, с активным удалением продуктов обмена из утомленных мышц по принципу «мышечного насоса», с повышением кровотока и питания (трофики) утомленных органов и систем. Назовите имя автора этого утверждения _____

13. Спортсмен пробежал 100 м за 18,5 с. Его скорость – 5,4 м/с. С какой интенсивностью (в %) пробежал спортсмен, если его лучший результат составляет 16 с?

14. Оптимальный интервал отдыха для повторного выполнения развивающей или поддерживающей нагрузки составляет _____ часов.

15. Если повторить физическую нагрузку через 120 часов, будет ли наблюдаться суммарный эффект? _____

16. В течение восьми недель на каждой тренировке первый спортсмен пробежал два раза с интервалом отдыха 3 мин дистанцию 100 м с предельной для себя скоростью. Утомления при этом он не испытывал.

Второй спортсмен выполнял эту же нагрузку повторно-серийным методом – две серии с 2-минутным отдыхом (ходьбой) между ними. В каждой серии – по три забега с 30-секундными интервалами. К концу нагрузки у спортсмена отмечалось – утомление, потливость, покраснение лица, снижение скорости в последнем забеге на 10%. Какова интенсивность нагрузки у первого и второго спортсмена? _____ Каков объем нагрузки у первого и второго спортсмена? _____

У какого спортсмена выше КТЭ и прирост максимальной скорости?

17. После скольких недель систематических тренировок начинают появляться значительные и стойкие сдвиги, связанные со структурными изменениями в системах организма? _____ недель.

18. Какой должна быть продолжительность нагрузки, направленной на общую выносливость? _____

19. Первый спортсмен выполнил тренировочную серию 10×50 м в плавании со скоростью 95% максимальной, интервал отдыха 15 с.

Второй спортсмен выполнил тренировочную серию 10×50 м в плавании со скоростью 95% максимальной, интервал отдыха 2-3 мин.

Развитию какого качества способствуют тренировочные упражнения в первом случае? _____ и во втором случае? _____

20. Дайте сравнительную характеристику классификаций интенсивности нагрузок авторов М.Я. Набатниковой и Н.И. Волкова

Критерии	М.Я. Набатникова	Н.И. Волков
Количество зон		
Время работы		
ЧСС		
Лактат в крови		
Энерготраты		
МПК		

Приведённая система оценивания знаний и умений студентов предполагает последовательное суммирование оценок студентов по дисциплине в течение всего периода изучения дисциплины. Итоговая оценка складывается из оценок всех без исключения видов работы и контроля знаний: входного контроля, индивидуальной сдачи контрольных и самостоятельных работ, активности в обсуждении вопросов семинарских занятий, посещения лекций и ведения конспектов, выполнения итогового тестирования, участия в научно-исследовательской работе. Такой подход формирует у студентов навыки работы по самостоятельному овладению знаниями, ответственность и дисциплину. Внедрение такой системы оценки знаний студентов требует определенной организационной перестройки учебного процесса. Она касается и планирования работы профессорско-преподавательского состава, и разработки соответствующего методического обеспечения, и организации контрольных проверок знаний. Все это способствует совершенствованию системы контроля знаний и умений студентов.

4. Щербак Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе. *Молодой учёный*. 2010; Т. 2, № 8: 188 – 190.
5. Павлов Н., Артемов А., Сидорова Т., Фролов В. *Высшее образование в России*. 2000; 1: 116 – 121.

References

1. Barysheva T.L. *Variativnaya sistema ocenki kachestva obucheniya studentov tekhnicheskikh special'nostej v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Mokeeva O.A., Mokeeva S.A. Kontrol' znaniy i umeniy studentov. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2016; 4 (9).
3. Korotkov S.G., Krylov D.A., Chupryakov I.S. Kontrol' znaniy i umeniy buduschih bakalavrov professional'nogo obucheniya. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2015, 12-4: 674 – 678.
4. Scherbakova E.V. Samostoyatel'naya rabota studentov kak vazhnishaya sostavlyayushaya organizacii uchebnogo processa v vuze. *Molodoj uchenyj*. 2010; Т. 2, № 8: 188 – 190.
5. Pavlov N., Artemov A., Sidorova T., Frolov V. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2000; 1: 116 – 121.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 378

Rukavishnikova E.E., Cand. of Sciences (Psychology), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ree2014rf@mail.ru

FORECASTING THE FUTURE AS THE MECHANISM OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. The article deals with a problem of forecasting the future as a modern scientific area with an interdisciplinary character. The author justifies the relevance of the study, due to the specifics of the development of modern society. The consideration of the problem of forecasting the future in the period of early adolescence, one of the regularities of which is personal and professional self-determination, is being updated. The main content of the article is the analysis and synthesis of the results of the study to identify students in a pedagogical university of the ability to predict their future. The analysis of experimental results shows that students are aware of prospects for personal and professional development, are able to see changes and be ready for them. Perspective in a situation of uncertainty and challenges is the consideration of forecasting the future as a possibility of changing the vector of personality development in activities and communication, profession and life.

Key words: forecasting future, teacher, activity.

E.E. Руквишникова, канд. психол. наук, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: ree2014rf@mail.ru

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО КАК МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема прогнозирования будущего как современного научного направления, имеющего междисциплинарный характер. Автор обосновывается актуальность исследования, обусловленная особенностями развития современного общества; актуализируется рассмотрение проблемы прогнозирования будущего в период ранней юности, одной из закономерностей которого является личностное и профессиональное самоопределение. Основное содержание статьи составляет анализ и обобщение результатов исследования по выявлению у студентов педагогического вуза умения прогнозировать свое будущее. На основании анализа экспериментальных результатов устанавливается, что студенты осознают перспективы личностного и профессионального развития, способны видеть изменения и быть готовыми к ним. Перспективным в ситуации неопределенности и вызовов является рассмотрение прогнозирования будущего как возможность изменения вектора развития личности в деятельности и коммуникации, профессии и жизни.

Ключевые слова: прогнозирование будущего, педагог, деятельность.

Одним из современных направлений научных исследований является изучение механизмов, закономерностей и особенностей прогнозирования будущего. Прогнозирование будущего – это заложенная в онтогенезе и экзистенции личности психологическая потребность. Человек всегда испытывал интерес к будущему, планировал его, предпринимал определенные действия, чтобы приблизиться к будущему. В этом понимании прогнозирование можно рассматривать как уникальный вид деятельности человека, ориентированный на предвосхищение будущего, создание его идеального образа, осуществление и оценку последствий реализации замыслов [1, с. 134]. Актуальность исследований в этом направлении обусловлена особенностями современного развития общества. Отличительными особенностями этого развития является, с одной стороны, динамизм жизни современного человека, который проявляется в ускорении внешних и внутренних процессов. С другой – неопределенность и риски современного мира, безусловно, снижающие адаптивность и стрессоустойчивость личности, на фоне которых затрудняется процесс прогнозирования. Если рассмотреть исследуемую проблему в возрастной динамике, то наиболее чувствительным к проблеме прогнозирования является период ранней юности. Одной из закономерностей развития личности в этом возрасте является личностное и профессиональное самоопределение. Психологическими механизмами самоопределения является рефлексия и прогнозирование [2, с. 156]. На современном этапе студенты находятся в конфликтующей реальности, что порождает неуверенность в себе, напряженность и неуверенность в своем профессиональном будущем, что в свою очередь влияет на стратегическое планирование своего личного и профессионального будущего [3, с. 249].

Таким образом, актуальность выбранной нами темы не вызывает сомнения, т. к. целью прогнозирования будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся мире и обществе. Прогнозирование своего будущего структурируется ближайшими и дальними целями, которые находятся в тесной связи с другими жизненными целями.

Что же такое прогнозирование будущего? Обратимся к словарю, прогнозирование будущего – это построение временной трансспективы, предсказание тенденции развития предмета процесса, системы на основании имеющейся специфической информации, сбор которой осуществляется двумя способами: на основе экстраполяции их поведения в прошлом и настоящем, второй способ

осуществляется на основе статистической обработки мнений по конкретным вопросам и областям знания [4, с. 31].

Предметом нашего исследовательского интереса стало выявление у студентов педагогического вуза умения прогнозировать свое будущее и степени уверенности в нем. Для решения поставленной мы использовали второй способ получения информации, в частности – статистическую обработку мнений. Нами было проведено анкетирование студентов 1–4 курсов педагогического института. Количество студентов, участвующих в анкетировании, – 82 человека. Анкетирование было анонимным, анкета включала в себя 11 вопросов, ответы на которые могли воссоздать студенту временную трансспективу с многовариантностью настоящего и возможного будущего. Вопросы были представлены так, что, отвечая на них, студент «здесь и сейчас» через рефлекссию собственных личностных и профессиональных достижений переходил к размышлениям о прогнозировании своего будущего и своего места в нем. Полученные данные позволяют сделать следующие заключения.

Существенное значение, по нашему мнению, имел вопрос о причинах выбора педагогической специальности. Ответы распределились следующим образом: «чувствую, что это мое призвание» – 46% опрошенных, что, несомненно, очень важно; «по советам родственников, друзей» – так ответило 22% опрошенных; «поступил/а, потому что прошел/а на бюджетную форму обучения» – 18%; затруднились ответить – 14%.

Следует обратить внимание, что вариантами ответов в позиции «Свой вариант ответа» стали такие как «хотел доказать всем, что могу получить высшее образование»; «интерес к изучению истории», «хотелось бы попробовать себя в этой профессии». В этом случае мы видим проявление интереса студентов в области предметного знания и самопознания.

Полученные ответы на этот вопрос позволяют предположить, что выбрав профессию по призванию и имея идеальный образ профессии и педагога (46%), студенты, будут ориентированы на проектирование своей деятельности и ее осуществление на этапе обучения в вузе. Подтверждением являются и ответы на вопрос «Собираетесь ли Вы, связать свою жизнь с педагогической деятельностью?» 66% студентов утвердительно ответили «да», при 7%, которые не планируют связывать будущее с педагогической деятельностью (примечание: предлагаемый вариант ответа «все покажет время» не был выбран студентами).

Обобщая ответы на эту серию вопросов, мы можем констатировать, что вектором в прогнозировании и создании студентами своего профессионального будущего является самостоятельный и осознанный выбор. При этом у студентов отмечается достаточно высокая степень уверенности в будущем.

Заслуживает внимание следующая серия вопросов на понимание студентами изменения целей, миссии и функции деятельности педагога в XXI веке и ожидаемые последствия от этих изменений. Почти половина опрошенных (49%) считает, что профессия педагога по своему содержанию претерпевает изменения; каждый третий (31%) студент убежден, что роль и место педагога в обществе останется традиционной, несмотря на происходящие изменения; каждый шестой (15%) признался в том, что еще не задумывались об этом. Интересным представляется то, что независимо от ответа на предыдущий вопрос, все участвующие в анкетировании обозначили, что изменения в педагогической профессии и отношение к ее представителям происходят, прежде всего, под влиянием информатизации общества, а так же экономических и социальных факторов. Ответы на вопросы показали, что большинство студентов выходят в рефлексивную позицию по отношению к предстоящей профессиональной деятельности. Следует отметить, что студенты обращают внимание на те изменения, которые происходят в образовании, обращаясь к своему опыту ученичества: за одиннадцать лет обучения в школе они занимались по разным программам; изменялась система контроля результатов обучения, например, начинали с контрольных работ, а заканчивали ВПР, ОГЭ и ЕГЭ введено в практику образования; в их школы пришли дети с ОВЗ, а раньше их не было. Это было выявлено после завершения анкетирования, которое плавно переходило в беседы и обсуждение по затрагиваемым в анкетировании вопросам. И так, сами студенты признают, что динамика жизни и происходящих в ней изменения таковы, что далекое будущее наступает стремительно, минуя даже ожидания его, не говоря уже о его прогнозировании, а в некоторых сферах – технологии, сервис, и даже образование, оно наступило, и оно уже «здесь и сейчас».

Особый интерес вызывает следующий вопрос «Как вы считаете, каких знаний вам не хватает, для того, чтобы быть педагогом XXI века?». Вопрос был открытым. Ответ на него способствовал погружению студентов в свое вероятное будущее путем проектирования различных ситуаций в ближайшей перспективе для старших курсов и отдаленной для первых. Ответы на этот вопрос были получены такие: «не хватает знаний по профильным предметам», «опыта работы с детьми», «навыков по ведению документации в условиях ФГОС», «умения грамотно излагать свои мысли», «не могу держать дисциплину в классе», «не знаю, что делать с учеником с ОВЗ»; «надо быть на «ты» с современными технологиями, школьники более продвинутые по сравнению с учителями», «не готова ответить на этот вопрос, т.к. еще надо развиваться в различных направлениях, чтобы понять, что нужно»; «даже со школьниками надо играть, нужны игротехники» и др. Анализируя ответы на этот вопрос, нами было отмечено, что студенты отвечали, опираясь на имеющуюся информацию и собственный опыт ученичества (студенты 1 и 2 курсов) и самостоятельной профессиональной деятельности на учебной практике (студенты 3 и 4 курсов). И на сопоставлении этой информации предприняли попытку осуществить переход от знания прошлого к настоящему и будущему. Такое прогнозирование, по нашему предположению, позволит студентам с учетом прошлого опыта, настоящей ситуации и возможных перспектив развития регулировать свою деятельность [5].

Как же оценивают студенты перспективы педагогической специальности в ближайшие 10 лет? 59% опрошенных считают, что «специальность будет востребована на рынке труда»; 18% видят отличные перспективы: «я специалист своего дела и буду совершенствовать себя в профессии», «в будущем значение специальности только возрастает» и др. Вместе с тем 14% указали, что «будут работать в другом направлении», а, по мнению 9%, «специальность утратила свое значение». Ответы показали, что большинство студентов (59% и 18%) видят перспективы педагогической профессии. В беседах студенты выразили понимание того, что профессия педагога пройдет проверку временем, при условии его опережения: образование и педагог должны быть устремлены в будущее.

Следующая серия вопросов была посвящена изучению того, как студенты прогнозируют себя в личностном пространстве. Если обозначить ранг получен-

ных ответов, то для студентов, участвующих в анкетировании, наиболее мотивационно привлекательными сферами жизнедеятельности в будущем являются: 1 – личностная и профессиональная самореализация; 2 – сфера общения; 3 – семья и семейные взаимоотношения; 4 – психологическое и физическое самосохранение; 5 – пятую позицию в рейтинге разделили непрерывное образование (обучение в течение всей жизни, самообразование) и другие виды активности (спорт, хобби, материальные ценности). Ответы на этот вопрос коррелируют с ответами на вопрос о том, чего бы студенты хотели достичь в жизни. Каждую из предложенных позиций студенты оценивали по 5-ти бальной шкале. Результаты представлены так: 1 – хорошие отношения в семье (73); 2 – дело по душе, интересная работа (70); 3 – личная жизнь и удовлетворенность в любви (63); 4 – четвертую позицию разделили удовлетворенность в любви, личной жизни и профессионализм, мастерство и высокий заработок, материальное благополучие (60); 5 – пятую позицию разделили душевное равновесие и самостоятельность, свобода (56); 6 – на шестой позиции оказались одновременно хорошие, верные друзья и возможность путешествовать (54); 7 – безопасность (47); 8 – свое дело, успех в предпринимательстве (46); 8 – возможность полнее проявить себя, свои способности (39); 9 – нетрудная работа, спокойная жизнь (31); 10 – власть, возможность командовать людьми (28); 11 – признание окружающих, слава (26).

Отвечая на вопрос «Какие личные качества необходимы для того, чтобы добиться успеха в жизни и быть востребованным в будущем?», студенты считают, что это (в порядке убывания) целеустремленность (84), профессионализм в своем деле (77), коммуникабельность (52), стремление получать больше знаний (37), доброта, любовь к людям (31), умение достичь своих целей любыми средствами (30), честность (29), умение решать проблемы (10).

На вопрос «Кем бы Вы видите себя через десять лет?» были получены следующие ответы (в порядке убывания): «человеком, имеющим хорошее место работы» – 60; «хорошим семьянином» и «человеком, живущим в достатке» – по 49; «специалистом высокой квалификации» – 36; «уважаемым человеком» – 29; «живущим в другой стране» – 13; известным политическим деятелем – 5.

Сопоставляя ответы на эти вопросы, можно констатировать, что приоритетными для студентов являются общечеловеческие ценности. Можно предположить, что, во-первых, на выбор студентов в какой-то степени оказывает влияние профессия, которая является социально-ориентированной, во-вторых, при личностном и профессиональном самоопределении студенты будут ориентированы на эти ценности.

Обобщая содержание представленного в статье теоретического и эмпирического материала, можно сделать следующие заключения.

Рассматривая и изучая прогнозирование будущего как современное направление в науке, в проведенном исследовании нами была поставлена и решена такая задача – определить, насколько студенты на этапе обучения осознают перспективы личностного и профессионального развития, способны видеть изменения и быть готовыми к ним.

Психологическая сущность прогнозирования будущего выражается в опережающем отражении действительности. Прогнозирование представляет как обоснованный переход к явлениям, процессам, событиям, которых еще нет, но они возможны, т. к. детерминированы закономерностями и тенденциями развития общества, его систем и самой личности. Прогнозирование будущего – процесс вероятностный, который становится еще больше таковым в современной ситуации неопределенности и вызовов. Адаптация к неопределенности во многом определяется способностью личности к прогнозированию. Как показали результаты исследования, студенты понимают, что знание и информация о будущем предоставляют возможность изменения вектора развития событий при определенных условиях. К таким условиям можно отнести включение студентов в систему социальных отношений и профессиональную деятельность уже на этапе обучения в вузе.

Проведенное исследование является этапом в изучении проблемы прогнозирования будущего. В контексте заявленной проблемы планируется изучение объективных и субъективных элементов прогнозирования и механизмов его осуществления.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл, Академия, 2007.
2. Рукавишников Е.Е. *Формирование рефлексии у студентов педагогического вуза*: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: СГПИ, 2017: 155 – 160.
3. Регуш Л.А. *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. Санкт-Петербург, 2003.
4. *Научное прогнозирование*. Available at: https://philosophy_of_science.academic.ru/
5. Ломов Б.Ф. *Системность в психологии*. Москва: МОДЭК, 2011.

References

1. Asmolov A.G. *Psichologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2007.
2. Rukavishnikov E.E. *Formirovanie refleksii u studentov pedagogicheskogo vuza*: Materialy XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Stavropol': SGPI, 2017: 155 – 160.
3. Regush L.A. *Psichologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii buduschego*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. *Nauchnoe prognozirovanie*. Available at: https://philosophy_of_science.academic.ru/
5. Lomov B.F. *Sistemnost' v psichologii*. Moskva: MOD'EK, 2011.

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES THAT DETERMINE THE SUCCESS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article presents a psychological and pedagogical analysis of professionally significant personal qualities that determine the success of professional pedagogical activity. For successful professional activity the teacher must have a set of abilities, certain psychophysiological properties and qualities of an individual, as well as have a humanistic professional orientation of an individual. Pedagogical maturity is important for a successful teacher. At the same time, the lack of any professionally significant personal qualities means incompetence.

Key words: pedagogical activity, teacher, professionally significant personal qualities.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, поселок Электроизолатор; проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье сделан психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности. Для успешной профессиональной деятельности педагогу необходимо обладать совокупностью способностей, определённых психофизиологических свойств и качеств личности, а также иметь гуманистическую профессиональную направленность личности. Для успешного педагога важна педагогическая зрелость, предполагающая наличие способности проявлять в педагогической деятельности своё неповторимое «Я» и уметь принимать другого таким, каков он есть. При этом отсутствие у педагога каких-либо профессионально значимых личностных качеств способствует формированию определённой некомпетентности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагог, профессионально – значимые личностные качества.

В педагогической профессии аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, «педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта» [1, с. 44]. В этой связи педагог выступает в роли транслятора общечеловеческих ценностей, в основе которых лежат общественные культурные ценности народов, населяющих регионы, а также цивилизации в целом. Наиболее полно основные черты личности, отражающие **социально-нравственную** направленность можно представить следующим образом (табл. 1):

Таблица 1

Черты личности, образующие социально-нравственную направленность педагога

№	Черты личности
1.	педагог – это творческая личность, мыслящая диалектически, проявляющая творчество во всех сферах жизнедеятельности.
2.	педагог – это гуманная личность, относящаяся с любовью ко всему живому;
3.	педагог – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры;
4.	педагог – это духовно-богатая личность, обладающая высокими духовными потребностями;

В свою очередь отметим, что высокий уровень духовной культуры педагога, являясь основой формирования гуманистической направленности, проявляется в центрированности на воспитаннике, а не на преподаваемом предмете, установке принятия ученика таким, каков он есть, что очень важно для создания благоприятной атмосферы, максимального раскрытия способностей, заложенных в ребёнке.

Однако, помимо социально-нравственной направленности личности педагога, большое значение имеет его профессионально-педагогическая направленность, сущность которой наиболее полно была раскрыта в работах П.Ф. Каптерева, Н.В. Кузьминой, и ряда других исследователей.

Лишь совокупность определённых качеств, отмечает Н.В. Кузьмина, обуславливает истинно педагогическую направленность.

Назовём эти качества: профессионально-педагогический интерес, увлечённость педагогической работой, психолого-педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение и ряд других.

Ряд учёных считает немаловажными и такие качества, как педагогический долг, ответственность и соблюдение педагогической морали [2 и др.].

Некоторыми исследователями указывается также познавательная направленность педагога, которая определяется его интеллектуальной активностью, научной эрудицией, чувством нового и готовностью к непрерывному самообразованию.

Профессионально-значимые качества личности педагога достаточно глубоко изучены отечественными учёными Л.М. Митиной [3] и др. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить более 70 профессионально-значимых качеств педагога. Среди них наиболее часто встречаются:

Таблица 2

Профессионально-значимые качества педагога

№	Качества	Учёные, которые придавали им ведущее значение в личности педагога
1.	любовь к детям	Ш.А. Амонашвили, Л.М. Митина
2.	противостояние синдрому эмоционального сгорания	Н.А. Аминов
3.	способность понимать учащихся, центрированность на ученике	С.Д. Поляков, Э.А. Гришин
4.	общительность	Н.В. Кузьмина, Ф.Н. Голубин, В.И. Гинецинский),
5.	пластичность поведения	Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина
6.	эмоциональность	А. Р. Прохоров, В.П. Трусов
7.	эмпатия	Н.В. Козиев
8.	социальная зрелость личности педагога	И. А. Зязюн

Представляют интерес данные в результате комплексного исследования определившей качества успешного воспитателя: адекватная самооценка, точное восприятие различных людей, развитое педагогическое мышление, интеллектуальная гибкость, повышенная эмоциональность, артистичность, повышенная критичность к результатам своей деятельности [4]. Нами также учтены данные Л.И. Уманского [5], выделившего 18 типичных личностных качеств организатора воспитательного процесса (таб. 3):

Таблица 3

Качества педагога-организатора по Л.И. Уманскому

№	качества
1.	активность;
2.	инициатива, как творческая, так и исполнительская;
3.	наблюдательность;

4.	настойчивость;
5.	общий уровень развития как показатель сообразительности, разносторонности общих умственных способностей человека;
6.	общительность;
7.	организованность.
8.	практичность – способность непосредственно, быстро и гибко применять свои знания и свой опыт в решении практических задач;
9.	психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей;
10.	психологический такт – способность установить меру воздействия;
11.	работоспособность;
12.	самообладание, выдержка;
13.	самостоятельность, в отличие от внушаемости и подражательности;
14.	склонность к организаторской деятельности;
15.	способность «заряжать» своей энергией других людей;
16.	способность видеть недостатки в действиях и поступках других людей – критичность;
17.	способность находить наилучшее применение каждому человеку;
18.	требовательность к другим людям

Мы предлагаем профессионально-значимые качества педагога разделить на группы в соответствии с подтипами личностного бытия, выделяемые психологами:

- **интра-** качества (личностные свойства субъекта, направленные на себя),
- **интер-** качества (свойства, направленные на межличностное взаимодействие),
- **мета-** качества (направленные на активное воздействие на других людей).

Первая группа качеств – интраиндивидуальные. Для педагога характерны следующие из них: организованность, оригинальность, самостоятельность, энергичность, целеустремленность, повышенная эмоциональность и, как особо отмеча-

ют сами педагоги, способность к саморазвитию, а также уже отмеченное ранее важное качество для педагога – адекватная самооценка.

Вторая группа качеств объединяет такие черты характера, которые позволяют педагогу успешно осуществлять межличностное взаимодействие с учащимися, их родителями, а также с представителями других социальных институтов. К этой группе нами отнесены следующие качества – любовь к детям, гуманность, доброта, способность к сотрудничеству, толерантность, эмоциональная привлекательность, общительность, искренность, артистизм.

Личность преподавателя, его эмоциональная привлекательность, артистизм могут повлиять на желание ребёнка заниматься той или иной деятельностью. Поэтому для педагога необходимо развивать данные качества.

Третья группа качеств, выделенных нами как профессионально-значимые, предполагает наличие таких черт, при помощи которых педагог может не только успешно взаимодействовать с людьми, но и активно влиять на них. К этой группе относятся качества, основанные на суггестивных способностях: быть авторитетом, создавать вокруг себя творческую и психологически комфортную атмосферу, увлекать своими интересами. Чтобы успешно осуществлять педагогическую деятельность в системе дополнительного образования необходимо обладать качествами интра- и интер-уровня. Подлинного мастерства можно достичь лишь овладев качествами мета-уровня. При этом немаловажным являются высокая нравственность и культура педагога, что особенно актуально в период социальной нестабильности.

Таким образом, для успешной профессиональной деятельности педагогу необходимо обладать совокупностью способностей, определенных психофизиологических свойств и качеств личности, а также иметь гуманистическую профессиональную направленность личности.

Некоторые исследователи считают, что для успешного педагога важна, прежде всего, педагогическая зрелость, которая определяется следующими факторами:

- способностью проявить своё неповторимое «Я»;
- умением принимать другого таким, каков он есть;
- способностью воспринимать воспитанника не только рационально, но и эмоционально, не только с позиции педагога, но и с позиции человека;
- умением видеть не только настоящее в ребёнке, но и проектировать его будущее, ориентируя его на возможно более полное самовыражение в жизни.

Мы разделяем мнение Н.В. Кузьминой, определяющего отсутствие у педагога каких-либо профессионально значимых личностных качеств как определённую некомпетентность.

Таким образом, нами рассмотрены основные качества и способности учителя, которые должны находиться в основе структуры личности успешного учителя. Иначе говоря, это – тот идеал, к которому необходимо стремиться каждому педагогу.

Библиографический список

1. Рогов Е.И. *Учитель как объект психологического исследования*: пособие для школьных психологов. Москва, 1998.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004.
3. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал*. Москва, 2004.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Просвещение, 1996.
5. Уманский Л.И. *Организатор и организаторская деятельность*. Ленинград, 1975.
6. Кузьмина Н.В. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва, 2001.

References

1. Rogov E.I. *Uchitel' kak ob'ekt psihologicheskogo issledovaniya*: posobie dlya shkol'nyh psihologov. Moskva, 1998.
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2004.
3. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional*. Moskva, 2004.
4. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Prosveshenie, 1996.
5. Uman'skiy L.I. *Organizator i organizatorskaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1975.
6. Kuz'mina N.V. *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378.6

Uvarova N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia),

E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

Lignovskaya T.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Advisor to Rector, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow region, Russia),

E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF POLICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY. Polycultural education is an extremely important element of the educational system in higher education. Due to the general cultural integration in modern society, students and schoolchildren need to inculcate sociocultural ideas about the features of other ethnic groups at the earliest possible stages of their lives. Therefore, higher education institutions include in their own programs special forms of interaction of teachers with students (sometimes in the context of teaching a foreign language), aimed at developing the latest knowledge and ideas about the characteristics and customs of various cultures. The article systematically discusses practical solutions of interest to educational organizations and aimed at the implementation of effective multicultural education. In addition, the ways of forming socio-cultural representations by students-trainees at schoolchildren are discussed.

Key words: educational system, educational space, polycultural education, tolerance, artistic creativity, students.

Н.Н. Уварова, канд. пед. наук, доц., декан факультета Социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, поселок Электроизолятор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

Т.А. Лигновская, канд. психол. наук, доц., советник ректора, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, поселок Электроизолятор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Поликультурное воспитание является чрезвычайно важным элементом системы образования в высших учебных заведениях. Ввиду общекультурной интеграции в современном обществе студентам и школьникам необходимо на максимально ранних этапах их жизни прививать социокультурные представления об особенностях других этнических групп. Поэтому высшие учебные заведения включают в собственные программы особые формы взаимодействия преподавателей со студентами (иногда в контексте обучения иностранному языку), направленные на формирование у последних знаний и представлений об особенностях, обычаях тех или иных культур. В статье системно рассматриваются практические решения, представляющие интерес для образовательных организаций и нацеленные на реализацию эффективного поликультурного воспитания. Кроме этого, обсуждаются пути формирования социокультурных представлений студентами-практикантами у школьников.

Ключевые слова: система образования, образовательное пространство, поликультурное воспитание, толерантность, художественное творчество, студенчество.

Одной из ведущих целей современной системы образования является формирование у студентов таких социальных и профессионально важных качеств личности, которые впоследствии оказали бы положительное влияние на их самореализацию. Воспитательная работа в высших учебных заведениях нацелена на то, чтобы помочь студентам сформировать в себе систему социокультурных компетенций, которые могли бы способствовать развитию необходимых личностных качеств. Основными векторами деятельности вузов являются профессионально-трудовое, гражданско-правовое и культурно-нравственное. Один из факторов успешной реализации данной идеи – это необходимость непрерывного взаимодействия преподавателя и студента – как в учебное, так и не учебное время.

Образовательное пространство состоит из взаимосвязанных и личностно-развивающих подсистем, представленных на рис. 1.

Воспитательная работа со студентами современного вуза обладает характерной спецификой, наиболее полно раскрываемой через поликультурное воспитание. Согласно Е.А. Абрамовой, «поликультурное воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры (поликультурных знаний и умений, качеств (толерантности, эмпатии бесконфликтности, гражданственности, гуманности, многокультурной идентичности), мотивов, ценностей и др.), которые необходимы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире» [1, с. 14].

Воспитательная работа со студентами современного вуза обладает характерной спецификой, наиболее полно раскрываемой через поликультурное воспитание. Согласно Е.А. Абрамовой, «поликультурное воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры (поликультурных знаний и умений, качеств (толерантности, эмпатии бесконфликтности, гражданственности, гуманности, многокультурной идентичности), мотивов, ценностей и др.), которые необходимы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире» [1, с. 14].

Эта сторона процесса воспитания конвергирует нравственное, духовное, правовое, патристическое, гражданское, эстетическое воспитание в реализации своей основной задачи – формировании поликультурной личности, эффективно взаимодействующей с представителями различных культур.

Равное отношение к собственной и иностранной культуре, а также высокий уровень толерантности – это главные направления поликультурного воспитания. Условия современной системы образования не всегда предполагают то, что обучение иностранному языку, помимо основной своей задачи, приводит и к повышению уровня межкультурной толерантности. Потому целью поликультурного воспитания становится не только и не столько обучение языку, сколько необходимость привития студенту социокультурных представлений о том или ином этносе, носителях иностранного языка.

Также очень важно коснуться особенностей развития толерантного сознания студентов. Студентство – это такой этап в жизни индивида, который предполагает формирование жизненной позиции, осознание собственных возможностей, которые имеют отношение к становлению терпимости к этническим особенностям других культур.

Итак, формирование межкультурной толерантности – это ведущий аспект системы поликультурного воспитания, который основывается на совокупности принципиально важных постулатов, целью которых является обеспечение успешного и уважительного общения между представителями различных этнических групп. В этой связи большую роль играют следующие практические решения:

- формирование знаний о культурном многообразии мира посредством общего ознакомления с культурой того или иного этноса;
- особая культурная подготовка, предполагающая включение в культуры других народов с целью преодоления эффекта «культурного шока».

Опираясь на основные положения системного подхода, считаем возможным рассматривать формирование поликультурной личности студентов современного вуза в соответствии с видами творчества, представленными в концепции Е.П. Ильина [2]. Конвергенция научного, художественного и педагогического творчества оказывает положительное воздействие на формирование качеств поликультурной личности.

Центральной характеристикой научного творчества, нацеленного на получение нового знания, является опора на словесно-логическое мышление. Студентам вуза доступны и эмпирический, и теоретический уровни научного исследования. При этом эмпирическое исследование, выступающее в качестве результата работы с объектом в процессе наблюдения, в большей мере является отражением особенностей поликультурного воспитания.

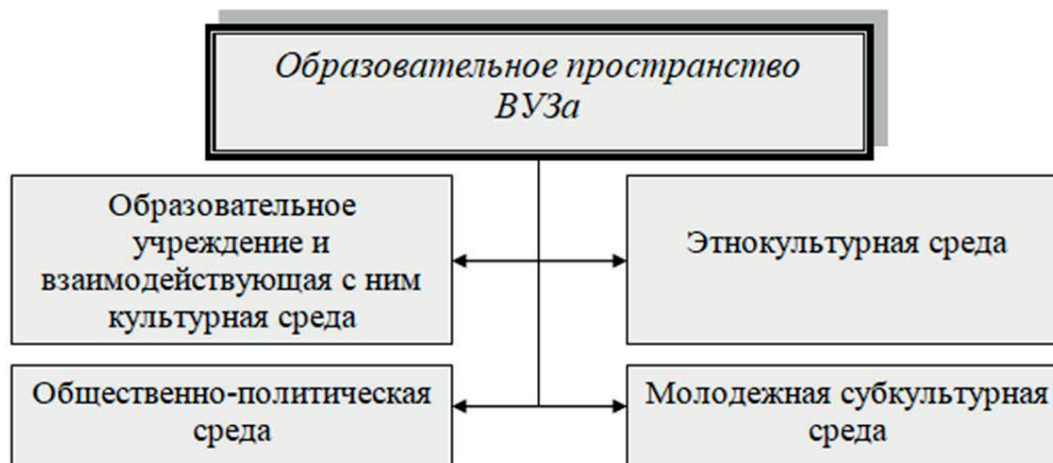


Рис. 1. Элементы образовательного пространства вуза

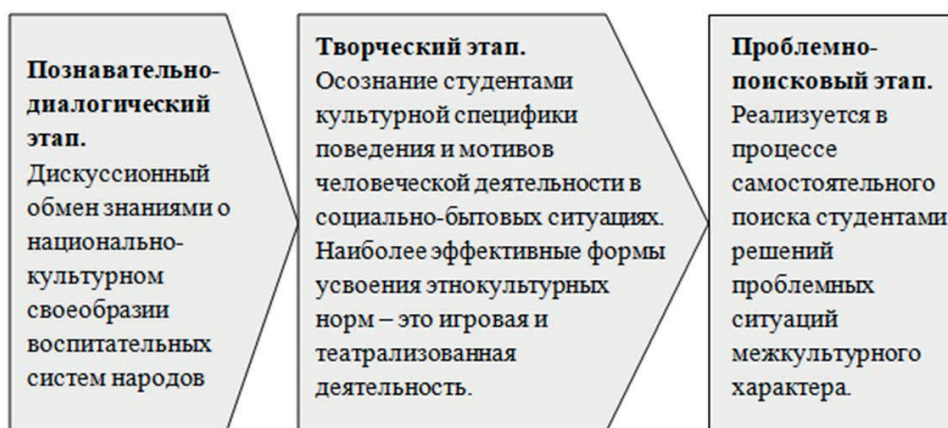


Рис. 2. Стадии разработки проектов поликультурного содержания

Разработка студентами научно-исследовательских проектов, раскрывающих различные аспекты поликультурного воспитания, осуществляется в установленной поэтапной последовательности (рис. 2).

Научное творчество представлено преимущественно проектной деятельностью студентов в рамках тем: «Национально-культурное своеобразие воспитания», «Особенности семейного воспитания представителей различных этнических групп», «Национальный характер и стереотипы общения».

Выделяющейся характеристикой художественного творчества является наличие выраженного эмоционального элемента. Художественное творчество в контексте студенчества может опираться на наглядно-образное, абстрактно-логическое и наглядно-действенное мышление. При этом конвергенция искусств – это наиболее действенный способ приобщения студентов к национальному достоянию данного этноса. Взаимодействие разнообразных видов искусств – это важный фактор на пути формирования представлений о культурных ценностях. Такое направление деятельности вузов может выражаться через организацию праздников учебной организацией. Примером поликультурного взаимодействия может служить ежегодный фестиваль национальных культур «В этом мире большом», проводящийся в Нижегородском государственном лингвистическом университете с участием иностранных студентов, изучающих русский язык. При проведении воспитательных мероприятий поликультурной направленности с учащимися школ студенты-практиканты, прежде всего, должны иметь четкое представление о характерных особенностях приобщения воспитанников к национальной культуре с учетом их возрастной специфики. Например, в отношении младших школьников одним из наиболее эффективных средств формирова-

ния этнической идентичности является ознакомление со сказкой. Включение аутентичного сказочного материала, обладающего значительным развивающим и воспитательным потенциалом, в процесс начального иноязычного образования способствует расширению культурной осведомленности воспитанников. В этой связи студенты-практиканты используют элементы сказочного содержания при создании педагогических проектов по обучению иностранному языку младших школьников. Примерами воспитательных мероприятий социокультурной направленности, разработанных студентами, являются викторины, драматизации и ролевые игры с включением сказочных персонажей и литературных героев страны изучаемого языка. Сфера педагогического творчества студентов-практикантов затрагивает и создание особой предметно-пространственной среды. Обучение на интегративной основе обеспечивает максимальный учет этнокультурных особенностей и мотивационной сферы младших школьников. Так, прибегая к проекции этнического художественного творчества, студенты с большим успехом приобщают обучающихся к специфике данной социокультурной группы [3]. При работе с подростками особое внимание уделяется дискуссиям, направленным на преодоление культуроцентризма. Пользуясь методом проблемного изложения, студенты, работая со старшеклассниками, обсуждают проблемы современности с поправкой на межкультурный аспект.

Таким образом, можно сделать закономерный вывод, что эффективное функционирование установленной педагогической системы вуза оказывает позитивное воздействие на обеспечение успешного поликультурного воспитания.

Библиографический список

1. Абрамова Е.А. *Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
2. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург, 2012.
3. Пыхина Н.В. Поликультурное воспитание студентов вуза. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; 4 (46); Часть 3 (апрель).

References

1. Abramova E.A. *Polikul'turnoe vospitanie studentov vuza na osnove sistemnogo podhoda: na primere obucheniya inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
2. Il'in E.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Pyhina N.V. Polikul'turnoe vospitanie studentov vuza. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2017; 4 (46); Chast' 3 (aprel').

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 37

Ushatikova I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics, Yelabuga Institute, Branch of Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE IMPLEMENTATION OF THE EVENT APPROACH IN THE MANAGEMENT OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS. In the context of reforming the higher pedagogical school, it is necessary to focus on the formation of pedagogical values, the active professional position of future teachers. The article discusses the managerial aspect of the program for preparing students for work in recreation camps in the context of shaping their professional position using the event approach, which is based on the modeling of educational events, the design of new social and professional experience and its reflection by future specialists. The work generalizes and typifies characteristics of educational eventfulness make it possible to speak about the expediency of event-based training in the training of future teachers as one of the conditions for the emergence of a new value attitude of students to future professional activities.

Key words: professional position, event approach, educational event, professional training.

И.И. Ушатикова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В условиях реформирования высшей педагогической школы необходимо акцентировать внимание на формировании педагогических ценностей, активной профессиональной позиции будущих учителей. В статье рассматривается управленческий аспект программы подготовки студентов к работе в оздоровительных лагерях в контексте формирования их профессиональной позиции с использованием событийного подхода, основой которого выступает моделирование образовательных событий, конструирование нового социально-профессионального опыта и его рефлексия будущими специалистами. Обобщенные и типизированные характеристики образовательной событийности дают возможность говорить о целесообразности применения событийного обучения в подготовке будущих учителей как одного из условий появления нового ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная позиция, событийный подход, образовательное событие, профессиональная подготовка.

Под профессиональной позицией будущего учителя мы понимаем интегративную систему ценностно-смысловых отношений личности студента к будущей профессии, выражающуюся в наличии педагогических установок, соответствующих социальных и профессиональных мотивов и стремлений к творчеству и инновациям, и определяющую поведение личности в рамках конкретной профессиональной роли. Формирование профессиональной позиции будущих учителей предусматривает организацию учебного процесса с учетом следующих особенностей, которые необходимо учитывать на практике:

- учебная работа является этапом профессионального преобразования, связанного с разрушением устоявшихся профессиональных представлений и стереотипов;
- искусство преподавателя состоит в способности построить учебный процесс с учётом научно-педагогической информированности, социального и педагогического опыта студентов, а также уровня их профессионального становления;
- на занятиях важно обеспечить условия для свободного самовыражения, в том числе эмоционального, выбора целесообразных действий в решении поставленных задач, коллективной деятельности, использования нестандартных методов, самоанализа и самооценки [1].

Такие условия обеспечивает событийный подход, основой которого выступает моделирование образовательных событий, конструирование нового социально-профессионального опыта и его рефлексия будущими специалистами.

Под событийным подходом в педагогике понимают технологию организации и осуществления значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности. Единицей проектирования при таком подходе к организации учебного процесса является образовательное событие, которое определяется как способ инициирования активности студентов, их включения в различные формы образовательной коммуникации, формирования интереса к созданию и презентации продуктов учебной деятельности. События и событийность при условии их рефлексивного осмысления, обладая свойством актуализации активности личности, являются эффективным механизмом обеспечения управления формированием профессиональной позиции будущих учителей. Событийный подход к обучению предполагает использование образовательных технологий, включающих активные формы и методы, с помощью которых создаются необходимые условия для моделирования образовательных событий, развивающих способность прогнозировать последствия своих решений [2].

Н.В. Волкова считает, что если наполнить процесс подготовки специалиста событиями, которые его заинтересуют, то можно существенно изменить как сам учебный процесс, так и отношение к нему студента [3]. По мнению З.А. Степанчук, любому событию предшествует учебная ситуация, которая потенциально событийна. Поскольку событийность – не жестко детерминированное, вероятностное явление, – можно сказать, что каждое событие возникает из учебной ситуации, но не каждая ситуация превращается в образовательное событие. Важно это помнить для того, чтобы избежать профанации и обесценивания образовательного события, не превратить его в подготовленное мероприятие [4].

В процессе проживания и проигрывания событий студенты не только овладевают определенной суммой теоретических знаний, но и развивают способность поиска научной информации, творческого подхода к решению профессиональных проблем, умение синтезировать информацию из разных источников, приобретают опыт научно-исследовательской деятельности. Преимущество образовательных событий, по мнению исследователей, заключается в том, что, не ломая структуры предметного знания, они активизируют действия студентов, предоставляя им свободу выбора в решении учебных проблем, стимулируя оригинальность, креативность, рефлексивность, самостоятельность как важную основу инновационной деятельности современного педагога [5]. При этом необходимо учитывать то, что перестройка обучения на принципах педагогического взаимодействия и сотрудничества будет способствовать закреплению творческого стиля деятельности и общения у будущих учителей [6].

При разработке Программы подготовки студентов к работе в оздоровительных лагерях (далее – Программа) акцентировалась задача изменения позиции студентов как наблюдателей на роль активных участников и даже организаторов обучения в процессе освоения специфики и опыта организации жизнедеятельности лагеря.

Реализация Программы предусматривала проведение занятий в комплексной форме недельного «погружения», в рамках которого предполагалось:

- создание интерактивной неформально организованной и эмоционально насыщенной творческой атмосферы;
- предоставление права выбора студентами форм воспитательной работы для их практического освоения;
- приобретение участниками опыта целеполагания, рефлексии, само- и взаимооценки;
- выполнение совместной творческой деятельности, работы в команде;
- выявление студентами новых граней своей личности;
- сочетание педагогического влияния с педагогическим взаимодействием в системе отношений преподавателя и студентов.

Мы исходили из того, что будущих учителей важно научить: анализу педагогических фактов и явлений; проектированию результата в соответствии с исходными данными. [7]; анализу средств достижения поставленных задач; планированию, конструированию и реализации воспитательного процесса; критической оценке полученных результатов; постановке новых проблем [8].

Механизмом управления действиями студентов стало моделирование событийно-ролевых ситуаций в профессиональной подготовке, что способствовало: закреплению у будущих учителей навыков анализа педагогических явлений, овладению технологией решения педагогических задач, а также выбора оптимального сочетания форм и методов педагогического взаимодействия для достижения поставленных целей.

В тренинги и практикумы Программы, предусматривающие овладение навыками конкретной действий в работе с детьми, включались событийно-ролевые ситуации, что позволяло будущим учителям использовать педагогическую теорию как инструмент практического действия, развивая творческий подход к решению педагогических задач, используя преимущественно демократический стиль общения. Использование таких интерактивных форм организации занятий как решение кейсов, имитационные и ролевые игры, драматизация, обеспечивало продуктивность трансформации профессионально-педагогических знаний в инструмент практических действий.

Предметное знание, по мнению Г.Е. Соловьева, может стать средством самореализации сущностных сил студента, содержать в себе потенциал развития способностей своевременно ориентироваться и адекватно действовать в разнообразных, часто проблемных, профессиональных ситуациях [9].

Качество профессиональной компетентности обуславливается структурной организацией учебного материала Программы на таких принципах, как:

- принцип диалога, который позволяет вспоминать, оценивать, сопоставлять, обобщать в процессе изучения теории;
- принцип эмоционально-рационального анализа, который определяет структурирование учебной информации в форме педагогических ситуаций, позволяет эмоционально пережить, осознать, преобразовать её в соотношении с этапами: первого представления, эмоционального сочувствия и научного осмысления;
- принцип научного плюрализма, который позволяет получать знания в развитии, динамике, с опорой на разные подходы к решению учебных проблем;
- принцип информационно-аналитической работы, предусматривающий систему задач по преобразованию педагогической информации: ее сжатие, переконструкцию, выделение основных идей, теорий, их оценку [10].

Реализация этих принципов в управлении учебным процессом в высшей школе обусловлена уровнем управленческой культуры преподавателя высшей школы. Готовность преподавателя к управленческим действиям способствует свободному обмену мыслями, рациональному решению учебных проблем, стимулирует творчество и ответственность за принятие решений.

При разработке Программы мы исходили из того, что процессу подготовки студентов к работе в оздоровительных лагерях важно придать профессиональную направленность, поставить каждого в такую учебную ситуацию, где он мог бы быть активным, свободным в выборе способов действий и решения учебных задач. Такие условия стимулируют развитие интеллектуально-творческого потенциала, овладение технологиями и опытом педагогической деятельности, обеспечивают расширение педагогического кругозора. Планирование, организация и проведение учебных занятий Программы предполагают реализацию студентом различных функций, присущих педагогической деятельности в процессе проживания ролей в группе и индивидуально. Это позволяет ему проявлять активность, подстраивать свои индивидуально-психологические особенности для решения поставленных целей, осваивать творческий стиль деятельности.

В процессе проигрывания событийно-ролевых ситуаций осуществляется переосмысление педагогической теории в плане профессиональных перспектив и повышается ее значимость в профессиональном развитии будущих учителей.

При этом учебная деятельность становится не только формой усвоения педагогической теории, но и формой реализации профессионально-педагогических норм в отношениях с другими участниками событийно-ролевой ситуации.

Саморегуляция в ходе проигрывания различных ролей осуществляется на основе знаний профессионально-педагогических категорий и в рамках профессионально-этических норм, что имеет большую значимость для формирования профессиональной позиции будущих учителей. В ходе имитационного освоения деятельности обеспечивается мотивация овладения педагогическими знаниями и творческим стилем деятельности. В ролевой деятельности будущими учителями определяются ценностные ориентиры их профессионально-нравственного поведения. Выполняя роли, будущий учитель овладевает умением оценивать не только результаты своих действий или способов их реализации,

но и свои качества и действия других участников событийно-ролевой ситуации как профессионалов.

Таким образом, ценность событийного подхода к обучению заключается в том, что соответствующие условия, в которые попадает обучающийся, требуют от него:

- социальной активности, выработки личностной позиции;
- соответствующих поступков, в которых отображаются отношения и переживания личности;
- корректирования индивидуальной жизненной философии, сквозь призму которой личность осмысливает мир и свое место в нем.

При этом студент вынужден не просто воспринять полезную для его будущей профессиональной деятельности информацию, а «пропустить ее через себя». Обобщенные и типизированные характеристики образовательной событийности дают возможность говорить о целесообразности применения событийного обучения в подготовке будущих учителей как одного из условий появления нового ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, открытия ее нового содержания и смыслов.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. *Педагог в пространствах современного воспитания*. Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград, 2001.
2. Троицкий Ю.Л. Событие как образовательная стратегия. *Событийность в образовательной и педагогической деятельности*. 2010; Вып. 1 (43): 87 – 94.
3. Волкова Н.В. Место и роль образовательных событий в подготовке студентов к инновационной педагогической деятельности. *Вестник Томского государственного университета*. 2010; № 7 (336): 156 – 161.
4. Степанчук З.А. Событийность образовательного процесса в начальной школе. *Педагогическое мастерство*. Москва, 2012: 140 – 143.
5. *Событийность в образовательной и педагогической деятельности*. Под редакцией Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. Саратов, 2010.
6. Коротаева Е.В. *Педагогика взаимодействия*. Екатеринбург, 1999.
7. Дрозд К.В. *Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект*. Владимир, 2015.
8. Громкова М.Т. *Педагогика высшей школы*. Москва, 2015.
9. Соловьев Г.Е. Специфика средового, событийного и ситуативного подходов в педагогике. *Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям*. Ижевск, 2006; Ч. 2: 24 – 26.
10. Савельева С.С. *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза*: монография. Коломна, 2012.

References

1. Borytko N.M. *Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya*. Nauch. red. N.K. Sergeev. Volgograd, 2001.
2. Troitskiy Yu.L. Sobytiye kak obrazovatel'naya strategiya. *Sobytiynost' v obrazovatel'noy i pedagogicheskoy deyatel'nosti*. 2010; Vyp. 1 (43): 87 – 94.
3. Volkova N.V. Mesto i rol' obrazovatel'nykh sobytij v podgotovke studentov k innovatsionnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 7 (336): 156 – 161.
4. Stepanchuk Z.A. Sobytiynost' obrazovatel'nogo processa v nachal'noy shkole. *Pedagogicheskoe masterstvo*. Moskva, 2012: 140 – 143.
5. *Sobytiynost' v obrazovatel'noy i pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Pod redakciey N.B. Krylovoj, M.Yu. Zhilinoj. Saratov, 2010.
6. Korotaeva E.V. *Pedagogika vzaimodejstvij*. Ekaterinburg, 1999.
7. Drozd K.V. *Aktual'nye voprosy pedagogiki i obrazovaniya: vospitatel'nyj aspekt*. Vladimir, 2015.
8. Gromkova M.T. *Pedagogika vysshej shkoly*. Moskva, 2015.
9. Solov'ev G.E. Specifika sredovogo, sobytijnogo i situativnogo podhodov v pedagogike. *Sredovoj podhod k obucheniju inostrannym yazykam po novym tehnologiyam*. Izhevsk, 2006; Ch. 2: 24 – 26.
10. Savel'eva S.S. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya v obrazovatel'nom processe vuza*: monografiya. Kolomna, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 378.6

Fayzullin I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector for Administrative Work and Social Development, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: I.Fayzullin@sportacadem.ru

THE USE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF MASS STUDENT SPORT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES. The realities of modern society require that physical culture and sport be present in the life of an individual for as long as the existing conditions and, in particular, the education system allow. A high level of physical health largely determines the condition of not only a specific person, but also of society as a whole. In this regard, it is reasonable to conclude that this research direction is actively cultivated by many scientists who are seeking to increase the level of human potential. Thus, the article discusses possible vectors of educational institutions, aimed at the development and popularization of physical culture and sports among students. Using the example of the Republic of Tatarstan, technologies and methods for achieving the goal are discussed, and statistical data are provided on some aspects of the development of physical culture in educational institutions in the region.

Key words: physical culture and sports, student sport, mass sport, healthy lifestyle.

И.Ф. Файзуллин, канд. пед. наук, проректор по административной работе и социальному развитию, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: I.Fayzullin@sportacadem.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МАССОВОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Реалии современного общества требуют того, чтобы физическая культура и спорт присутствовали в жизни индивидуума так долго, насколько это позволяют существующие условия и, в частности, система образования. Высокий уровень физического здоровья во многом определяет состояние не только конкретного человека, но и общества в целом. В связи с этим резонно заключить, что данное исследовательское направление активно культивируется многими учеными, преследующими цель повышения уровня общечеловеческого потенциала. Так, в статье рассматриваются возможные векторы деятельности образовательных учреждений, направленные на развитие и популяризацию физической культуры и спорта среди студентов. На примере Республики Татарстан обсуждаются технологии и методы достижения поставленной цели, а также предоставляются статистические данные по некоторым аспектам развития физической культуры в учебных заведениях данного региона.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, студенческий спорт, массовый спорт, здоровый образ жизни.



Рис. 1. Система управления спортивно-массовой работой студентов вузов РТ [5]

Одной из основных функций физической культуры и спорта является отражение ценностей общества и конкретного индивида, которые, в свою очередь, выступают гарантией общего здоровья человека и общества в целом. Это определяющая причина, по которой физическая культура и спорт исследуются многими – не только спортивными – науками, ставящими перед собой задачу по расширению человеческого и общественного потенциала. С учетом этого закономерна тенденция по увеличению роли физической культуры в современной общественной жизни.

В последнее время в России состояние и перспективы развития массового студенческого спорта в высших учебных заведениях становится предметом обсуждения форумов самого высокого уровня, международных и российских научно-практических конференций [1 – 3]. В.В. Путин свою принципиальную позицию в отношении перспектив развития студенческого спорта обозначил ещё в январе 2013 года, возглавив Попечительский совет Ассоциации студенческих спортивных клубов. В.В. Путин неоднократно отмечал, что студенческий спорт следует рассматривать как одно из важнейших направлений социальной политики, целью которой является духовное и физическое развитие молодежи через интеграцию образования, спорта и культуры [4].

В настоящее время ведущим фактором должно стать (пути) развитие массового спорта, доступного людям разного возраста и разного уровня физического состояния. Как отметил глава российского государства, главное в этом вопросе – это привлечение к занятиям максимального количества всех граждан. Одной из важнейших мер в этой сфере является возрождение комплекса ГТО («Готов к труду и обороне»). Особо было подчеркнуто, что эта проблема должна решаться в рамках общественных усилий [2].

На Съезде ректоров страны в октябре 2014 года Президент России сказал, что «в сложной конкурентной борьбе будут выигрывать те государства, которые уделяют особое внимание гуманитарным составляющим – здравоохранению, физической культуре и спорту, а развитие интеллектуального ресурса немаловажно без нормального физического состояния». В настоящее время в российских

вузах активно осуществляется обмен опытом в вопросах формирования мотивации студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом.

Для приобщения студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями и здоровому образу жизни традиционно используются различные технологии, в структуре которых присутствуют обязательная форма физического воспитания, спорт, различные направления физкультурной рекреации и двигательной реабилитации. [1] Кроме этого в вузах страны активно внедряются общественно-самостоятельные формы физкультурно-спортивной деятельности.

Ныне действующая программа по учебной дисциплине «Физическая культура» для студентов средних и высших специальных образовательных учреждений позволяет практически каждому студенту приобщиться к массовому спорту. Это можно сделать не только в свободное время, но и в учебное, причем вид спорта или систему физических упражнений выбирает сам студент [3].

В Республике Татарстан массовому студенческому спорту уделяется огромное значение. С учетом того, что в республике накоплен огромный опыт в этом направлении [5], рассмотрим подходы к популяризации массового студенческого спорта на примере этого российского региона.

В настоящий момент в Республике Татарстан обучается более 150 тысяч студентов, 77,8% из которых занимаются физической культурой и спортом.

Система управления спортивно-массовой работой студентов вузов Республики Татарстан изображена на рис. 1. Благодаря такой разветвленной структуре. Ежегодно в Республике Татарстан удается приобщить к участию в мероприятиях по массовому студенческому спорту все большее число студентов.

Заключенное в 2011 году Соглашение «О сотрудничестве и взаимодействии в области развития физической культуры и спорта среди студентов Татарстана» между ведущими вузами республики и Министерством по делам молодежи, спорту и туризму Республики Татарстан способствовало активному росту массового студенческого спорта. Детерминированное этим актом сотрудничество реализуется в соответствии с дискурсами, обозначенными на рис. 2:

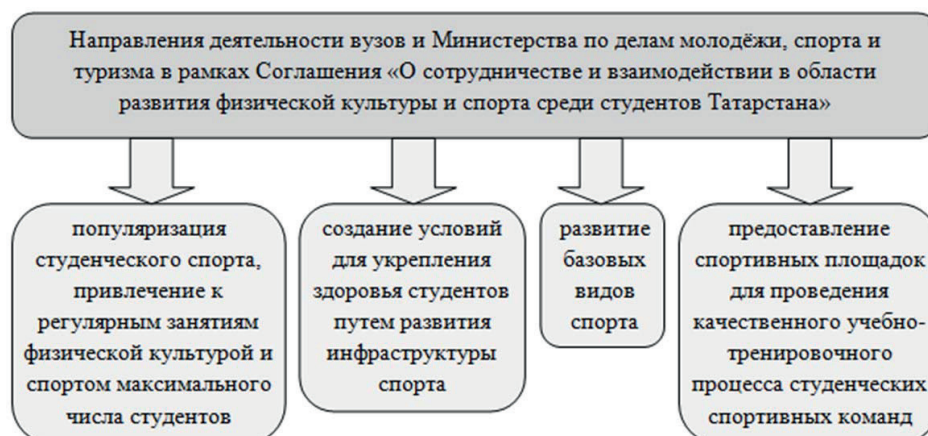


Рис. 2. Векторы деятельности вузов и Министерства по делам молодежи, спорта и туризма в рамках Соглашения «О сотрудничестве и взаимодействии в области развития физической культуры и спорта среди студентов Татарстана»

Система развития массового студенческого движения выстраивается при взаимодействии Министерств спорта России и Татарстана, регионального отделения Российского студенческого спортивного союза – МФСО «Буревестник», студенческих организаций и вузов. Методическую помощь в организации студенческого спорта оказывает Совет заведующих кафедрами физического воспитания вузов и ссузов [5].

При поддержке Совета ректоров вузов Татарстана реализован ряд студенческих инициатив по созданию спортивных проектов. Общественная организация Лига студентов Республики Татарстан проводит ежегодную спартакиаду среди органов студенческого самоуправления вузов по 10 видам спорта, спартакиаду среди студенческих общежитий, а студенческие активы соревнуются в рамках проекта «Неделя студенческого спорта». Все эти соревнования студенты организуют самостоятельно, вузы только предоставляют площадки и спортивный инвентарь для их проведения. В результате все большее количество студентов включают здоровый образ жизни в число своих личных приоритетов.

Однако с развитием массового студенческого спорта все чаще говорится о том, что массовый студенческий спорт имеет огромный воспитательный потенциал в развитии не только собственно физических качеств, но и разнообразных качеств личности студентов, впоследствии способствующих их успешной социализации и конкурентоспособности на рынке труда [6].

Как показали исследования, социальные связи представителей студенческого спортивного сообщества университета характеризуются более высокой

регулярностью и интенсивностью. В ядре студенческого спортивного сообщества более выражена взаимопомощь и моральная поддержка, по сравнению с периферией общины и респондентами, не занимающимися спортом. Таким образом, становится очевидно, что участие в соревнованиях по массовому студенческому спорту оказывает существенное влияние на всю личность студента. В частности, оказывается огромное влияние на развитие волевых, коммуникативных качеств, формирование коллективистских качеств – взаимовыручки и взаимоподдержки. Кроме этого, получены результаты по эффективному формированию патриотических качеств у студентов средствами массового студенческого спорта и т. д.

Анализ практики организации процесса физического воспитания и занятий спортом в вузах Республики Татарстан [5] показал, что в настоящий момент актуальны следующие показатели: 87,5% ведущих вузов Республики Татарстан в своей структуре имеют студенческие спортивные клубы, в которых культивируется от 17 до 37 видов спорта, при этом к занятиям в спортивных секциях привлечено до 33% студентов; на организацию физкультурно-спортивной работы ведущие вузы РТ затрачивают от 1 до 47,3 миллионов рублей [5].

Тем самым массовый студенческий спорт становится мощнейшим инструментом формирования личности современного студенчества. Прежде всего, необходимо максимально эффективно использовать его потенциал, постоянно корректируя и совершенствуя воспитательную деятельность вуза в данном направлении.

Библиографический список

1. Шилько В.Г., Шилько Т.А., Гусева Н.Л. Педагогические технологии в физкультурно-спортивной деятельности студентов. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 11: 52 – 53.
2. *Материалы Заседания Совета по развитию физической культуры и спорта от 24.03.2014 г.* Москва, 2014.
3. Черныановская Т.Б., Антонык С.Д. Массовый спорт как инструмент патриотического воспитания студенческой молодежи. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2016; Т. 21; № 7-8: 57 – 63.
4. Лубышева Л.И., Пешкова Н.В. Анализ развития студенческого спорта: состояния и перспективы. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 1: 39 – 41.
5. Зотова Ф.Р., Файзуллин И.Ф. Студенческий спорт в регионе: состояние, проблемы и перспективы. *Наука и спорт: современные тенденции*. 2015; Т. 6; № 1 (6): 32 – 38.
6. Хазова С.А. Студенческий спорт как сфера развития конкурентоспособности обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 214 – 216.

References

1. Shil'ko V.G., Shil'ko T.A., Guseva N.L. Pedagogicheskie tehnologii v fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti studentov. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 11: 52 – 53.
2. *Materialy Zasedaniya Soveta po razvitiyu fizicheskoy kul'tury i sporta ot 24.03.2014 g.* Moskva, 2014.
3. Chernyanovskaya T.B., Antonyuk S.D. Massovyy sport kak instrument patrioticheskogo vospitaniya studencheskoy molodezhi. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2016; T. 21; № 7-8: 57 – 63.
4. Lubyshcheva L.I., Peshkova N.V. Analiz razvitiya studencheskogo sporta: sostoyaniya i perspektivy. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 1: 39 – 41.
5. Zotova F.R., Fajzullin I.F. Studencheskiy sport v regione: sostoyanie, problemy i perspektivy. *Nauka i sport: sovremennyye tendentsii*. 2015; T. 6; № 1 (6): 32 – 38.
6. Hazova S.A. Studencheskiy sport kak sfera razvitiya konkurentosposobnosti obuchayuschisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 214 – 216.

Статья поступила в редакцию 07.02.19

УДК 371

Gadzina E.V., teaching assistant, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF DESIGN STUDENTS WITH THE HELP OF A METHOD OF FREE CONSTRUCTION OUT OF PAPER. The article considers a process of formation of professional skills of design students using the method of free construction out of paper. Artistic construction has its own internal laws, determined by the laws of social development. Graphic and volume-plastic skill of the student is determined by the specific nature of the relationship of his thinking and graphic presentation. Graphic skills are a means not only of expressing thoughts, but at the same time of their education and development. Free paper design method is arranged in a system where students-designers constantly study the techniques of compounds and converting paper surfaces, become familiar with different types of compositions. The development of creative imagination of students in the process of artistic design helps to master the figurative language of each art form and acquire new skills in working with paper.

Key words: designing, skills, technical drawing, design graphics, layout, paper.

Е.В. Гадзина, ассистент каф. изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ МЕТОДОМ СВОБОДНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ

В статье рассматривается процесс формирования профессиональных навыков студентов – дизайнеров с помощью метода свободного конструирования из бумаги. Художественное конструирование имеет свои внутренние законы, обусловленные законами общественного развития. Графическое и объемно-пластическое мастерство студента определяется специфическим характером взаимосвязи его мышления и графического изложения. Графическое мастерство является средством не только выражения мыслей, но в то же время образования и развития их. Метод свободного конструирования из бумаги выстраивается в определенную систему, где студенты-дизайнеры постоянно изучают приемы соединения и преобразования бумажных поверхностей, знакомятся с различными видами композиций. Развитие творческого воображения у студентов в процессе художественного конструирования помогает осваивать образный язык каждого вида искусства и приобретать новые навыки в работе с бумагой.

Ключевые слова: конструирование, навыки, технический рисунок, проектная графика, макет, бумага.

Рассматривая человека в единстве с окружающей средой, следует отметить, что его духовная жизнь неразрывно связана с природой и с «миром вещей», который он сам для себя создает. Предметная среда в современных условиях

оказывает большое влияние на формирование эстетического восприятия, художественно-оценочного сознания и мировоззрения человека в целом. Как отмечает технолог и эстетик искусства Р. Арнхейм, сегодня ряд проблем культуры и

профессиональной жизни требует от человека специальной визуальной образованности, более интенсивного, а, главное, массового подключения человека к изобразительному искусству, к произведениям полиграфической промышленности, дизайна и графики [1]. Художественное конструирование, являясь одним из видов художественного творчества, развивает художественный вкус, способность находить средства для организации художественной среды, позволяет разрабатывать более качественные изделия, новые красивые удобные конструкции.

Вопросу рассмотрения роли бумагопластики и её связи с вопросами конструирования в дизайне уделяется внимание в трудах отечественных авторов Б.Н. Рахманинова, В.Ф. Колейчука, А.И. Волкова, В.Н. Гамаюнова и других. Среди зарубежных публикаций можно отметить работы Ф. Цаера, являющегося преемником пропедевтических традиций «Баухауса», книги М. Чайтаны, К. Наказо, посвященные традициям японской бумагопластики, и т. д. Работы этих и многих других авторов представляют бумагопластику как многогранное явление. В одних случаях подробно изучаются особенности бумаги как конструктивного материала для упаковки, в других как область постижения формальных законов композиции, методики моделирования, в третьих как инструмент развития творческих способностей.

Художественное конструирование – творческая проектная деятельность, направленная на совершенствование окружающей человека предметной среды, создаваемой средствами промышленного производства. Это достигается путём приведения в единую систему функциональных и композиционных связей предметных комплексов и отдельных изделий, их эстетических и эксплуатационных характеристик [2, 3].

В процессе проектирования бытовых изделий массового спроса дизайнеру необходимо удовлетворить максимальное количество индивидуальных вкусов и склонностей. Но в основе его деятельности лежит безусловное следование закономерностям композиции, признание их основными критериями оценки и руководством к проектированию. На закономерностях же композиции основан метод свободного конструирования.

Для художественного конструирования характерно моделирование объекта на всех этапах его разработки, позволяющее проверять и отбирать оптимальные варианты композиционных, цветографических, эргономических решений.

Метод свободного конструирования складывается из художественно-конструкторского анализа (исследование поставленной задачи и разработка проектируемого объекта, композиционный анализ) и художественно-конструкторского синтеза (в процессе которого выполняются поисковые эскизы, идет работа над композицией объекта).

Успех будущей профессиональной деятельности студентов зависит от навыков. Навык – это совершенное владение действием, автоматизированный компонент сознательной деятельности. Чем больше навыков, тем успешнее и легче идет работа. Человек, в совершенстве обладающий навыками, имеет возможность сосредоточиться на главном, проявить творчество в своей деятельности, выполнить ее с большими количественными и качественными показателями.

Студенту – дизайнеру нужны навыки, связанные с решением различных вопросов своей будущей профессиональной деятельности: сенсорные, двигательные, умственные (интеллектуальные), речевые навыки, навыки коллективной работы и общения.

Сенсорные навыки относятся к работе органов чувств (зрения, слуха и т. д.) и в целом к чувственному познанию (особенности форм, колорит, цветовосприятие, композиция и т. п.).

Двигательные навыки – результат овладения движениями. Они нужны для чтения, письма, выполнения конструкций, макетов, графических и живописных работ и т. д.

Умственные навыки проявляются при выполнении умственных задач (навыки анализа поступающей информации, уяснения задачи, оценки обстановки, выработки и принятия решения и т. п.). Умственные навыки, включенные в конкретную деятельность, делают ее более рациональной и продуктивной.

Речевые навыки – автоматизированные компоненты речевой деятельности. Они входят в устную, письменную речь и общение. Навыки коллективной деятельности – результат освоения норм, правил и условий успешного взаимодействия между специалистами, итог выполнения общей задачи. Навыки коллективных действий – закрепление, фиксирование всеми членами коллектива темпа и ритма общей деятельности. Эти навыки обеспечивают синхронность, согласованность и эффективность работы всего коллектива. Навыки общения – это закрепившиеся выразительные движения и действия, включенные в общение с другими людьми. Они способствуют налаживанию контактов, взаимопониманию, созданию хорошего эмоционального и делового тона общения.

Все названные виды навыков тесно связаны между собой. В деятельности специалиста – дизайнера они проявляются в единстве, хотя могут играть разную роль в зависимости от задач и условий деятельности. Навыки студентов должны охватывать важнейшие типичные для будущей специальности операции, а также реакции и действия, необходимые для коллективной работы.

Совершенствование навыков зависит от их сложности, индивидуальных особенностей и психического состояния студента, приближения его к условиям выполнения профессиональных обязанностей и методики обучения.

Одним из способов формирования профессиональных навыков является конструирование с использованием техники бумагопластики. Термин «бумаго-

пластика» отражает как художественно-творческие особенности, так и специфику самого жанра.

Бумага – это особый конструктивный материал. С одной стороны, это очень непрочный материал. Бумага легко рвется и требует навыков осторожного обращения с ней. С другой стороны, она обладает богатыми возможностями для развития творческой деятельности.

В процессе изучения различных видов техник, используемых в рельефах, в объемных и глубинно-пространственных композициях, студенты осваивают приемы соединения и преобразования бумажных поверхностей, знакомятся с различными видами композиции. Это помогает понять образный язык каждого вида искусства, приобретать новые навыки в работе с бумагой, способствует развитию творческого воображения.

Основной методической целью учебных заданий по свободному конструированию из бумаги является возможность свободно строить структурные элементы формы и гибко оперировать ими для установления необходимых композиционных связей. В реальной практике такая свобода ограничивается разнообразными функциональными, конструктивными, технологическими требованиями к формообразованию. Профессиональная деятельность требует от дизайнера максимум композиционного мастерства, чтобы справиться с задачами профессиональной организации различных материалов. Конструирование из бумаги предполагает аналитический характер деятельности, прививает практические навыки в конструировании, формирует способность нестандартного мышления.

Часто в процессе изучения профессиональных дисциплин возникает необходимость в объемном проектировании. Поэтому свободное конструирование следует рассматривать как неотъемлемую часть всего процесса обучения.

Для успешной работы над заданиями объемно-пластического цикла необходимо профессиональное понимание специфики композиционных закономерностей объемного проектирования, поэтому практической работе предшествует самостоятельное изучение теории формообразования. В цикле объемно-пластических работ осуществляется изучение композиционных принципов и художественно-образных средств организации материальных форм из бумаги.

Макет, выполненный из любого материала, обладает большей наглядностью, чем графическое изображение. По модели значительно легче судить об общем виде объекта, о соразмерности и пластике отдельных частей и всего макета в целом. Работа с бумагой требует знания её текстурных особенностей. Бумага по разному поддается сгибанию в зависимости от направления волокон. Для конструирования жестких и четких форм рекомендуется использовать плотную рисовальную или чертежную бумагу, которая позволяет выполнять такие операции как сгибание, скручивание, прорезы, гофрирование и т. п.

Проектируемые из бумаги структуры пустотелы и представляют собой оболочку изображаемого объекта. Формы конструируются сразу, с некоторыми уточнениями в выкройках и последующим добавлением некоторых элементов.

В основе любой структуры лежит конструкция, представляющая собой систему ребер жесткости, получаемых в результате сгиба листа бумаги. В целом структурные и конструктивные свойства всякого изделия из бумаги зависят от характера, количества и направления ребер жесткости.

Образ конструируемого объекта начинает зарождаться еще на подготовительной стадии. Но начало проектирования выявляется только при эскизировании. При эскизировании средства проектной графики находят самое широкое применение. Эскиз может быть линейным и светотеневым.

Многообразие объектов конструирования подсказывает различные графические приемы эскизирования. Эскизы по своему характеру связаны с основными темами проекта. Первые наброски очень приближены к реальности. Автор графически (или пластически) выражает оформившиеся идеи.

В процессе конструирования из бумаги одинаково необходимо владение навыком графических зарисовок. Рисуя, можно очень быстро выявить характеристики моделируемой формы. Но рисунок лишь условно изображает трехмерную форму. Только макет может достоверно передать строение предмета. Для выполнения макетов, особенно поисковых, применяется бумага и картон. Из листа сначала делают выкройки, а потом их склеивают между собой. Проектируемые из бумаги объекты пустотелы и представляют собой оболочку изображаемого предмета. Формы конструируются сразу, с некоторыми уточнениями в выкройках и последующим добавлением некоторых элементов.

Художественное конструирование имеет свои внутренние законы, обусловленные законами общественного развития [2]. Графическое и объемно-пластическое мастерство студента определяется специфическим характером взаимосвязи его мышления и графического изложения. Графическое мастерство является средством не только выражения мыслей, но в то же время образования и развития их.

В итоге проектных поисков, выполняющихся методом свободного конструирования, появляется несколько эскизных макетов, принципиально отличающихся один от другого, и предстоит решить, какой из них следует предпочесть. Основными критериями отбора служит соотношение отдельных узлов и частей и целого, их пластическая, конструктивная и эстетическая взаимосвязь.

Объемное моделирование развивает пространственное воображение. При конструировании из бумаги присутствуют два вида практических навыков: изготовление модульных элементов и конструирование из них объемных структур.

Таким образом, соединяются в едином процессе воспроизводящий и творческий навыки.

Объем имеет целый ряд преимуществ перед графическим исполнением объекта, так как дает возможность наглядно увидеть результат. Как правило, объект, выполненный по чертежу, требует некоторого исправления. Метод свободного конструирования наряду с изобразительным помогает развитию у студентов навыка видеть за чертежом или рисунком истинные формы проектируемого объекта.

Метод свободного конструирования выстраивается в определенную систему, где студенты – дизайнеры постоянно изучают приемы соединения и преобразования бумажных поверхностей, знакомятся с различными видами композиций.

Конструкторские идеи выражаются в технических рисунках, чертежах и выкройках. Нахождение образов и конструирование идет по определенным этапам:

1. Умственное – задумывание образа, размышление над его частями, сопоставление с известными ранее конструкциями, выбор вида композиции (рельефное, объемно-пространственное, глубинно-пространственное).

2. Графическое конструирование – осуществление по своему замыслу чертежей, рисунков, выкроек, определение размеров, формы и пропорции деталей, цвета и пр.

3. Выполнение работы с учетом выполненных выкроек и моделей.

В ходе свободного конструирования студенты-дизайнеры должны почувствовать органическую связь разных видов конструирования. Это способствует формированию их профессиональных навыков. Развитие творческого воображения помогает осваивать образный язык каждого вида искусства и приобретать новые навыки в работе с бумагой.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. *Новые очерки по психологии искусства*. Перевод с английского. Москва: Прометей, 1994.
2. Быков З.И., Минервин Г.Б. *Художественное конструирование*: учебник. Москва, 1986.
3. Волкотруб И.Т. *Основы художественного конструирования*: учебник. Киев, 1988.

References

1. Arnheim R. *Novye ocherki po psikhologii iskusstva*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Prometej, 1994.
2. Bykov Z.I., Minervin G.B. *Hudozhestvennoe konstruirovaniye*: uchebnik. Moskva, 1986.
3. Volkotrub I.T. *Osnovy hudozhestvennogo konstruirovaniya*: uchebnik. Kiev, 1988.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 37

Shikhmatova E.S., *Yevpatorian Institute of Social Science, Branch of Crimean Federal V.I. Vernadsky University (Yevpatoria, Russia),*
E-mail: elichka_2010@mail.ru

ORGANIZATION AND STAGES OF DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN SOCIAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN IN CRIMEA IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES. The article reveals general characteristics of elementary school education for pupils of social institutions for minor children in the Crimea, as well as the development and improvement of the system of primary education for children in orphanages in the second half of the XIX – early XX centuries. The author lists social institutions for minors in the Crimea, in which primary education existed during the period under study, describes its content and methodology, gives specific information about the number of students, periods of study, list of disciplines and the number of hours to study them. The paper lists the regulatory documents on the basis of which schooling took place in the social institutions of Crimea in the second half of the 19th – early 20th centuries, its strengths and weaknesses are indicated.

Key words: orphanages, social institutions for children, primary (elementary) education, periods of development of school education, orphans.

Э.С. Шихматова, ст. преп. каф. социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Евпатория, E-mail: elichka_2010@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Статья посвящена общей характеристике элементарного школьного образования воспитанников социальных заведений для несовершеннолетних детей в Крыму, а также развитию и совершенствованию системы начального обучения детей в сиротских приютах во второй половине XIX – начале XX века. Автор перечисляет социальные учреждения для несовершеннолетних в Крыму, в которых в исследуемый период существовало начальное обучение, описывает его содержание и методику, дает конкретные сведения о контингенте обучающихся, сроках обучения, перечне дисциплин и количестве часов для их изучения. В работе названы нормативные документы, на основании которых происходило школьное образование в социальных заведениях Крыма во второй половине XIX – начале XX века, обозначены его достоинства и недостатки.

Ключевые слова: детские приюты, социальные заведения для детей, начальное образование, периоды развития школьного образования, дети-сироты.

В Крыму в конце XIX – начале XX века успешно функционировало около двадцати социальных учреждений для несовершеннолетних разного типа (сиротские дома, детские приюты, исправительные учреждения, убежища), где бесплатно получали круглосуточный приют, достойное воспитание и образование более 3 тысяч детей в год [1]. В каждом социальном заведении к концу XIX – началу XX века сложилась определенная система начального школьного образования, которое авторы мемуаров исследуемой эпохи называли умственным воспитанием.

Целью исследования является раскрыть основные тенденции и выделить периоды развития системы начального школьного образования в социальных заведениях для несовершеннолетних детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века.

Под социальными заведениями (учреждениями) для несовершеннолетних детей в данном исследовании понимаются учреждения всех форм собственности, бесплатно осуществляющие присмотр, уход, социальное воспитание, обучение и дающие образование детям до 18 лет, находящимся в трудной жизненной ситуации. К данной категории детей будем относить сирот и беспризорных несовершеннолетних, а также детей из бедных многодетных семей, ребят, пострадавших в результате военных действий [1].

Начальные школы в исследуемый период функционировали при Ялтинском городском детском приюте (1871), Севастопольском приюте для девочек-сирот (1882), приюте для мальчиков Керченского Свято-Троицкого православного братства (1885), Севастопольском приюте для мальчиков-сирот (1893), Симферопольском исправительном приюте для малолетних преступников (создан в 1890 г., но начальная школа при нем открыта в 1893 г.), Каратобийском земледельческом приюте для сирот, погибших в бою и раненых воинов в Евпаторийском уезде (1915), приюте для сирот-мальчиков в Ялте (1916) [2].

В целом в становлении элементарного школьного образования в социальных учреждениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв. можно выделить два периода.

1. Первый период (1854 – 1890 гг.) начинается с открытия первого детского приюта для сирот и беспризорных в Крыму (им. графини А.М. Адлерберг в Симферополе) до принятия нового «Устава детских приютов» (1891 г.). Данный период характеризуется такими особенностями:

- обучение всех детей без деления по возрасту на классы;
- отсутствие системы планирования обучения и единых учебных программ;

- дети посещали школу преимущественно с 7-8 до окончания приюта в подростковом возрасте (13-16 лет);
- предприняты попытки составления расписаний уроков в начальных школах при приютах для мальчиков им. А.Я. Фабра в Симферополе и Керченском Мариинском для девочек;
- в большинстве начальных школ преобладал ограниченный перечень учебных дисциплин: Закон Божий, русский язык (грамматика), чтение, чистописание, арифметика, церковное пение;
- преподавание в начальных школах при приютах дисциплин прикладного характера, направленных на будущую профессиональную деятельность выпускников: для девочек – это вязание, рукоделие, шитье, ведение домашнего хозяйства, кулинария; для мальчиков – разнообразные ремесла (сапожное дело и колесно-экипажное дело, плотничество, ковка);
- священнослужители выполняли роль учителей в школах при многих социальных заведениях Крыма;
- в детских приютах часто отсутствовали специальные помещения для учебных занятий, не хватало школьной мебели и учебных пособий;
- наличие возможности для мальчиков – выпускников приютов – продолжить образование в гимназиях и училищах Таврической губернии за счет социального заведения.

2. Второй период (1891 – 1918 гг.) становления и развития начального образования в социальных заведениях начался в 1891 г., когда был принят новый «Устав детских приютов» Ведомства императрицы Марии, обязывающего учреждения призрения обучать детей грамоте, а не только осуществлять уход за ними [4]. К тому же конец XIX в. – это время промышленного подъема в России и связанной с этим нехваткой квалифицированной рабочей силы для производственных предприятий страны. Это способствовало пристальному вниманию государства способом просвещения неграмотных народных масс. При этом Таврическая губерния по степени распространения грамотности по сравнению с другими регионами Российской империи занимала одно из первых мест. Передовое дворянство Крыма понимало важность обучения всех социальных сословий для развития и процветания полуострова [3]. Окончание второго периода развития начального образования в социальных заведениях для детей связано с их закрытием в 1917 – 1918 годы в связи с ликвидацией детских приютов и созданием новой системы детских домов в советской России. Характерными особенностями данного периода являются следующие черты:

- создание и материальное обустройство элементарных школ во всех детских приютах в Крыму;
- утверждение Министерством народного просвещения учебных планов и программ начальных школ при социальных учреждениях;
- появление в начальных школах при приютах системы планирования учебной работы, расписания и систематических занятий;
- дополнение содержания начального образования в некоторых социальных заведениях (Керченский Мариинский и др.) такими предметами как география, история;
- совершенствование методики преподавания и воспитательной работы социальных учреждений;
- увеличение количества квалифицированных педагогических кадров в детских приютах, появление среди них женщин – учительниц.

Библиографический список

1. Симакова Э.С. Общая характеристика типов социальных заведений для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта, 2014.
2. Савочка А.М. Дитячі притулки Відомства установ імператриці Марії в Таврійській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.). *Історичний архів. Наукові студії*: зб. наук. праць. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 2010; Вип. 5: 49 – 55.
3. Кучерганская А.В. Роль земств в развитии начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века. *Культура народов Причерноморья*. 1997; № 2: 278 – 280.
4. Маркевич А.И. *Симферопольский детский приют имени графини А.М. Адлерберг: к шестидесятилетию существования*: краткий, исторический очерк. Симферополь, 1915.

References

1. Simakova E.S. Obschaya harakteristika tipov social'nyh zavedenij dlya detej v Krymu vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta, 2014.
2. Savochka A.M. Dityachi pritulki Vidomstva ustanov imperatricy Marii v Tavrijs'kij gubernii (drugaya polovina XIX – nachatok XX st.). *Istorichnij arhiv. Naukovi studii: zb. nauk. prac'*. Mikolaiv: Vid-vo ChDU im. Petra Mogili. 2010; Vip. 5: 49 – 55.
3. Kucherganskaya A.V. Rol' zemstv v razvitii nachal'nogo obrazovaniya v Tavricheskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX veka. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 1997; № 2: 278 – 280.
4. Markevich A.I. *Simferopol'skij detskij priyut imeni grafini A.M. Adlerberg: k shestidesyatilietiyu suschestvovaniya*: kratkij, istoricheskij ocherk. Simferopol', 1915.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 378.1

Donev D.D., senior teacher, North Caucasus Institute, Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration at the President of the Russian Federation (Pyatigorsk, Russia), E-mail: donev71@mail.ru

Kirgueva F.Kh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru; Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mail@chesu.ru

Из недостатков второго периода развития начального образования в социальных заведениях для несовершеннолетних в Крыму можно назвать сохраняющуюся тенденцию к преимущественному вниманию к качеству образования мальчиков, а не девочек и отсутствие для последних возможности бесплатно поступать в училища и гимназии Таврической губернии после окончания детского приюта, кроме воспитанниц приюта им. графини Адлерберг (Симферополь) [4]. Раскроем подробнее систему начального школьного образования в данном социальном заведении для наглядной иллюстрации положительных изменений, происходящих в конце XIX в. в данной сфере.

Симферопольский детский приют им. графини А.М. Адлерберг был создан в столице Таврической губернии в 1854 г. и вначале предназначался для детей обоего пола, но позже (с 1864 г.) стал принимать на воспитание только девочек, преимущественно – сирот. Учебные занятия при социальном заведении посещали вначале все дети, независимо от возраста (с 4-х до 18 лет). Программа начального обучения предполагала овладение учащимися дисциплинами: Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, география, а также привитие ребятам разного рода практических навыков: девочкам – рукоделия, шитья, вязания и ведения домашнего хозяйства; мальчикам – ремонта обуви, плотничества. Все уроки, кроме Закона Божьего, вела смотрительница, которая, по данным А.И. Маркевича, была настолько занята хозяйственно-бытовыми проблемами, что не могла уделять достаточно внимания правильному ведению занятий [4].

Для исправления всех выявленных Дьяконовым недостатков учебной работы в приюте Адлерберг был проведен ряд мер: в декабре 1893 г. пригласили учительницу для обучения детей русской грамоте. Руководством социального заведения было составлено расписание учебных занятий – ежедневно по 3-4 урока в первой половине дня, кроме выходных, а воспитанники разделены на две подгруппы: дети 4-10 лет занимались вместе, а старшим выделили отдельное помещение. Для оборудования этой классной комнаты была закуплена специальная учебная мебель и пособия, утвержденные Министерством народного просвещения. После всех принятых мер учебный процесс в начальной школе приюта Адлерберг были признаны Дьяконовым «правильными», а успехи обучающихся значительно улучшились: дети научились грамотно писать, читать, усвоили действия сложения и вычитания [4].

Таким образом, начальное школьное образование в социальных заведениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв. было организовано на достаточном для того времени уровне. Подавляющее большинство выпускников приютов имели начальное образование, а также возможность продолжать обучение в средних, а при наличии способностей – и в высших учебных заведениях Таврической губернии. Количество и объем изучаемых дисциплин в начальных школах при социальных учреждениях мало чем отличались от таковых в других начальных школах полуострова. Однако, к концу XIX в. в Таврической губернии так и не удалось решить главную проблему народного просвещения – осуществление всеобщего обучения. По статистике, только около 20% крестьянских детей посещали школы, а большая часть детей школьного возраста оставалась вне школы. Следовательно, выпускники приютов имели больше шансов на получение начального образования, а затем и среднего, нежели несовершеннолетние, воспитывающиеся вне социальных заведений в бедных слоях населения.

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE MUNICIPAL AND STATE MANAGERS: PROBLEMATICS. The article substantiates the relevance of the formation of information competence of managers. The study is conducted on 150 managers of lower and middle level of municipal and state structures. The research proves the significance of the information competence for the participants, based on subjective and objective relevant circumstances. It is established that in the structure of information competence they distinguish information-research, suggestive and information-communicative competence, and the leading factor of its formation – university education. The results of the study not only expand the understanding of the information competence of a certain group of managers, but also have practical significance. They are informative for the development of approaches to the formation of information competence of students focused on employment in the field of public administration.

Key word: information competence, manager, public administration, municipal administration, subject.

Д.Д. Донева, ст. преп., Северо-Кавказский институт – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Пятигорск, E-mail: donev71@mail.ru

Ф.Х. Кургуева, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ;

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: kusu@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МУНИЦИПАЛЬНЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ: ПРОБЛЕМАТИКА

В статье обосновывается актуальность формирования информационной компетентности у менеджеров. Исследование проведено на основе обработки данных, полученных от 150 менеджеров низшего и среднего звена муниципальных и государственных структур. Доказана значимость для них информационной компетентности, основанная на субъективно и объективно релевантных обстоятельствах. Установлено, что в структуре информационной компетентности они выделяют информационно-исследовательскую, suggestive и информационно-коммуникативную компетенции, а ведущим фактором её формирования – вузовское обучение. Результаты исследования значимы для разработки подходов к формированию информационной компетентности у студентов – будущих менеджеров государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: информационная компетентность, менеджер, государственное управление, муниципальное управление, субъект.

Введение

Непрерывное изменение жизненной реальности, сопровождающееся появлением всё новых и новых технологий, стремительным обновлением и возрастанием объёмов информации, катастрофически усложняет и увеличивает стрессогенность всех сфер деятельности человека [1; 2]. В полной степени это относится к сфере его профессиональной деятельности, сохранение и развитие предметных разновидностей которой требует высокой чуткости к технологическим и организационным новинкам, повышения требований к специалистам за все этапы её реализации. Наибольшая ответственность за эти процессы ложится на руководителей как основных субъектов анализа конкурентной среды, планирования, организации и контроля эффективности и безопасности трудовой деятельности. Не случайно в настоящее время изучение вопросов результативности менеджеров разного уровня и сфер деятельности составляет важный пласт исследовательских интересов социологии, экономики, психологии и педагогики [3].

Педагогика и психология, ведущие человекоцентрированные дисциплины, на текущий момент своего развития в качестве значимого субъектного фактора результативности любого профессионала, в том числе, управленческого звена, рассматривают информационную компетентность [4; 5]. Она позиционируется также предпосылкой воспроизводства организационной безопасности и психического благополучия персонала. Обращаясь к вопросам изучения содержательных и структурных особенностей информационной компетентности, исследователи признают её неоднородность, приводящую к выделению в составе данного образования, в частности, информационно-коммуникативной [6] и информационно-исследовательской компетенций [7]. Однако, очевидно, что управление в силу специфики, априорно заложенной в каждой сфере деятельности, предъявляет вполне конкретные требования к информационной компетентности своих субъектов, учёт которых особенно актуален при построении их профессиональной подготовки. Мы предполагаем, что такой спецификой должна обладать и информационная компетентность менеджеров государственного и муниципального управления.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей информационной компетентности управленцев муниципальных и государственных структур.

Метод или методология проведения работы

В эмпирическую выборку на добровольной основе включены 150 менеджеров низшего и среднего звена муниципальных и государственных структур региона Кавказских Минеральных Вод. В её состав включались субъекты, имеющие не менее 2 лет управленческой деятельности. Средний возраст испытуемых составил 27±3,24 года. Выборка достаточно сбалансирована по половому составу: 82 испытуемых мужского пола (54,7%), 68 испытуемых женского пола (45,3%). Этнический состав выборки приблизительно соответствует этническому распределению управленческих кадров региона Кавказских Минеральных Вод.

Исследование включало пилотажный и основной этапы. Его пилотный этап состоял в опросе подвыборки государственных и муниципальных управленцев (n=50), в ходе которого им предлагалось назвать основные для государственных и муниципальных управленцев информационные угрозы и субъектные компетенции, необходимые для успешной деятельности этой группе управленцев. Полученные данные, подтвердив значимость обладания информационной компетентностью для менеджеров государственного и муниципального управления,

послужили основанием реализации основного этапа исследования. Базовым методом основного этапа исследования выступило анкетирование. Испытуемым (n=150) предлагалось в письменной форме ответить на вопросы, направленные на выявление разных аспектов информационной компетентности менеджеров государственного и муниципального управления. Вопросы предполагали выбор, ранжирование или оценивание по 7-мибалльной шкале (1 – полное отсутствие значимости, 2 – отсутствие значимости, 3 – скорее не значимость, чем значимость, 4 – сомнение: и значим, и не значим, 5 – скорее значимость, чем не значимость, 6 – значимость, 7 – полная значимость). Структурно анкета была представлена тремя логическими частями. Первая её логическая часть нацеливалась на выявление причинных оснований субъективной значимости информационной компетентности в структуре личности менеджера государственного и муниципального управления. Вторая логическая часть анкеты ориентировалась на моделирование структуры информационной компетентности менеджера государственного и муниципального. Третья логическая часть подразумевала конкретизацию приоритетности факторов формирования информационной компетентности у рассматриваемой группы.

Результаты исследования

По результатам опроса к основным видам информационных угроз менеджеров были отнесены (по убыванию частотности): избыток информации (n=46, т.е. 92,0%), засорённость информации (n=39, т.е. 78,0%), несвоевременность информации (n=34, т.е. 68,0%), дефицит информации (n=27, т.е. 54,0%), трансформированность информации (n=22, т.е. 44,0%) и фрустрируемость информации (n=19, т.е. 38,0%). Согласно полученным ответам и их распределению опрошенные проявили высокую информированность о разновидностях информационных угроз, что свидетельствует об их актуальности для государственных и муниципальных управленцев.

Значимыми для менеджеров государственного и муниципального управления, согласно данным опроса, явились следующие виды компетенций (по убыванию частотности): информационно-коммуникативная (n=48, т.е. 96,0%), suggestive (n=42, т.е. 84,0%), перцептивная (n=39, т.е. 78,0%), информационно-исследовательская (n=33, т.е. 66,0%), рефлексивная (n=29, т.е. 58,0%), регулятивная (n=26, т.е. 52,0%) и ориентировочная (n=24, т.е. 48,0%) компетенция. Наряду с многочисленностью информационных угроз, названных испытуемыми, информационная основа компетенций, отнесенных испытуемыми к наиболее значимым для государственных и муниципальных управленцев (информационно-коммуникативная, информационно-исследовательская), подтверждает значимость информационной компетентности для субъектов, занятых в соответствующей сфере деятельности.

Кроме обоснования возможности продолжения разработки проблематики, материалы, полученные в ходе пилотажного этапа исследования, послужили основой для формулировки вопросов для анкеты основного этапа исследования (структура и вопросы представлены в предыдущем разделе).

Основной этап исследования позволил уточнить особенности информационной компетентности менеджеров государственного и муниципального управления.

По результатам анкетирования было установлено, что наиболее значимыми для рассматриваемой категории менеджеров являются угрозы, связанные с

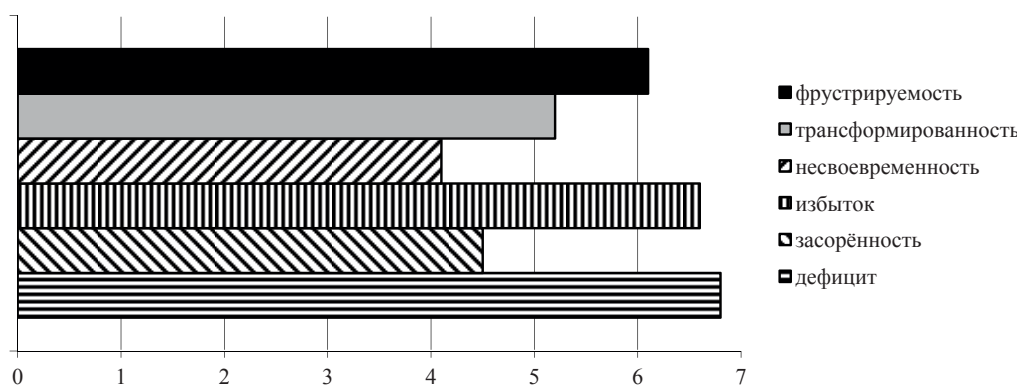


Рис. 1. Распределение средних оценок (по 7-мигалльной шкале) информационных угроз, значимых для менеджеров государственного и муниципального управления

количественными нарушениями (дефицит, т. е. недостаток, и также избыток) информации (рис. 1).

Наиболее существенным последствием низкого уровня информационной компетентности у менеджеров государственного и муниципального управления испытуемыми были названы (по убыванию частотности): информационный стресс ($n=124$, т. е. 82,7%); низкая эффективность деятельности ($n=102$, т. е. 66,0%); плохое самочувствие ($n=74$, т. е. 49,3%); конфликты с окружающими ($n=62$, т. е. 41,3%). Отметим, что ответам менеджеров оказался присущ охват разнообразных последствий недоразвития информационной компетентности, включающий субъективные и объективные параметры. Основываясь на практике, ответы не только качественно характеризуют проблему, но и свидетельствуют о вовлечённости опрошенных управленцев в проблему, вероятно, значимую для них.

следующую последовательность: вузовское обучение ($n=104$, т. е. 69,3%); обучение в школе ($n=87$, т. е. 58,0%); опыт практической работы ($n=83$, т. е. 55,3%); целенаправленное развитие задатков ($n=71$, т. е. 47,3%); самовоспитание ($n=65$, т. е. 43,3%); семейное воспитание ($n=58$, т. е. 38,7%). Таким образом, наиболее значимым для формирования информационной компетентности менеджеров рассматривается обучение в вузе.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о достижении заявленной исследовательской цели. Была подтверждена значимость информационной компетентности для менеджеров государственного и муниципального управления, выявлен ряд её особенностей. Результаты исследования не только расширяют представления об информационной компетентности определённой группы менеджеров, но и имеют практическую значимость. Они информативны для разра-

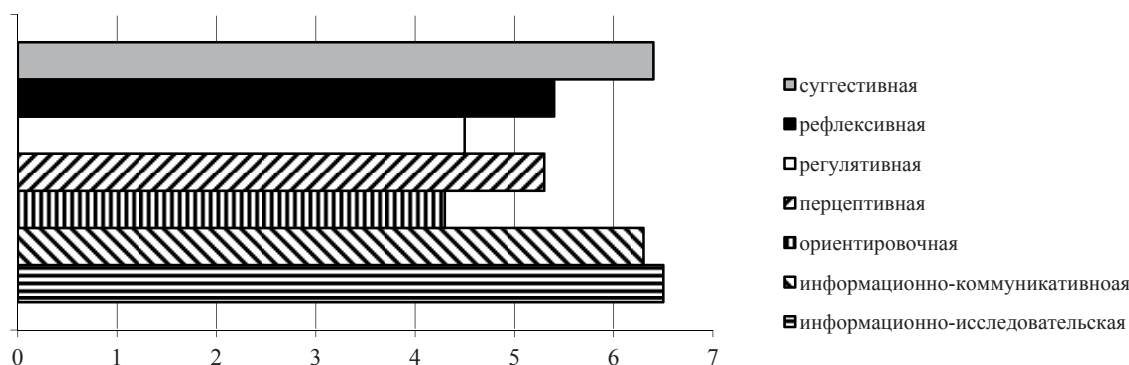


Рис. 2. Распределение средних оценок (по 7-мигалльной шкале) необходимости выделения компетенций в структуре информационной компетентности менеджеров государственного и муниципального управления информационно-исследовательской (1), информационно-коммуникативной (2), ориентировочной (3), перцептивной (4), регулятивной (5), рефлексивной (6) и суггестивной (7) компетенций.

Оценка по 7-мигалльной шкале позволила установить, что менеджеры государственного и муниципального управления в структуре информационной компетентности наиболее значимым признают выделение информационно-исследовательской, суггестивной и информационно-коммуникативной компетенций (рис. 2), которые, вероятно, могут рассматриваться основными для менеджеров государственного и муниципального управления.

Анализ упорядочивания факторов, значимых для формирования у рассматриваемой группы менеджеров информационной компетентности показал

ботки подходов к формированию информационной компетентности у студентов, ориентированных на трудоустройство в системе государственного и муниципального управления.

Обосновывая значимость информационной компетентности для менеджеров государственного и муниципального управления, данное исследование способно составить плацдарм для серии исследований, направленных на разработку подходов для формирования этой характеристики у студентов, будущих специалистов в соответствующей сфере.

Библиографический список

1. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Информационно-психологическая безопасность: угрозы личностному развитию и их преодоление. *Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект*: Материалы XI Международ. науч.-практ. конф. Ставрополь, 2015: 54 – 59.
2. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психологическая безопасность личности в современной стрессогенной среде. *Современное общество: к социальному единству, культуре и миру*. Ставрополь, 2016: 277 – 279.
3. Шебураков И.Б. Обоснование акмеологической концепции повышения результативности деятельности госслужащих. *Акмеология*. 2014; 3: 12 – 18.
4. Базелюк В.В., Гнатышина Е.А., Гнатышина Е.В., Дудина Л.И. Особенности развития информационной компетентности руководителя в системе повышения квалификации. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 4: 91 – 93.
5. Сычёва Е.В. Формирование информационной компетентности студента вуза. Проектно-ориентированный подход. *Научные труды СЗИУ РАНХиГС*. 2014; 5: 130 – 136.
6. Комарова Э.П., Смирнова И.Г. Модель формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов в образовательном процессе вуза. *Перспективы науки*. 2010; 5: 46 – 53.
7. Релета Л.М. Механизмы формирования информационно-исследовательской компетенции учащихся. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012; 4: 16.

References

1. Krasnyanskaya T.M., Tylec V.G. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost': ugrozy lichnostnomu razvitiyu i ih preodolenie. *Razvitie sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii: antropologicheskij aspekt*: Materialy XI Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. Stavropol', 2015: 54 – 59.
2. Tylec V.G., Krasnyanskaya T.M. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti v sovremennoj stressogennoj srede. *Sovremennoe obschestvo: k social'nomu edinstvu, kul'ture i miru*. Stavropol', 2016: 277 – 279.
3. Sheburakov I.B. Obosnovanie akmeologicheskoy koncepcii povysheniya rezul'tativnosti deyatel'nosti gossluzhaschih. *Akmeologiya*. 2014; 3: 12 – 18.
4. Bazelyuk V.V., Gnatyshina E.A., Gnatyshina E.V., Dudina L.I. Osobennosti razvitiya informacionnoj kompetentnosti rukovoditelya v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 4: 91 – 93.
5. Sycheva E.V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studenta vuza. Proektno-orientirovannyj podhod. *Nauchnye trudy SZIU RANHiGS*. 2014; 5: 130 – 136.
6. Komarova E.P., Smirnova I.G. Model' formirovaniya informacionno-kommunikativnoj kompetencii studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Perspektivy nauki*. 2010; 5: 46 – 53.
7. Repeta L.M. Mehanizmy formirovaniya informacionno-issledovatel'skoj kompetencii uchashihsya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2012; 4: 16.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет", (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», (г. Сургут)

УДК 811.512

Alexeev I.E., Doctor of Sciences (Philology), Department of Yakut Languages, Institute of Languages and Culture of People of North-East of the Russian Federation, North-Eastern Federal University n.a. Ammosov M.K. (Yakutsk, Russia), E-mail: ie.alekseev@s-vfu.ru

Malysheva N.V., Cand. of Sciences (Philology), sub-director of Management of Scientific Researches of North-Eastern Federal University n.a. Ammosov M.K. (Yakutsk, Russia), E-mail: ninel_malysheva@mail.ru

Sorova I.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Languages and Culture of People of North-East of the Russian Federation, North-Eastern Federal University n.a. Ammosov M.K. (Yakutsk, Russia), E-mail: isorova@mail.ru

SOME SPECIFICS OF YAKUT ORPHOEPICS: PERCEPTUAL ASPECT. The research is carried out on the basis of acoustic materials of Yakut and Evenk-speaking people. The material is transcribed and analyzed by means of Windows program that is computer processing of sound signal Speech Analyzer. Due to these findings of program, several orthoeptic peculiarities of Yakut language are revealed. Within this research acoustic material of Yakut and Evenk-speaking people has been analyzed. The study involves a complex of experimentally-linguistic methods of research: analysis of intonographic materials, audative analysis of experimental material and statistical method. Methodology of experiment included the analysis of recorded research material in Yakut language, consisting of three Yakut simple sentences, which have primordially Evenk words in its structure. As a result of the experiment, the authors mention that in all tonal contours of interrogative and incentive types of utterances, intonational aspect is accompanied by the presence of quantitative and dynamic indicators. Due to this intonational variety of phrases is not realized. All speech segments depending on semantic aspect have their own standard communicational values on the background of tonal-dynamic realizations of Yakut phrases in Evenk articulation. However, acoustic layer of intonated phrases somehow should co-exist as a reality of the Evenk language. The authors mention that these aspects have prospects for further investigation.

Key words: *orphoeptics, perceptual aspect, phonology, Turk languages, Yakut language, orthoeptic standards, phonetics.*

И.Е. Алексеев, д-р филол. наук, проф. каф. якутского языка, Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ie.alekseev@s-vfu.ru

Н.В. Малышева, канд. филол. наук, заместитель начальника Управления научно-исследовательских работ СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ninel_malysheva@mail.ru

И.Н. Сорова, канд. филол. наук, доц. каф. якутского языка Института языков и культуры народов СВ РФ СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: isorova@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯКУТСКОЙ ОРФОЭПИИ: ПЕРЦЕПТИВНЫЙ АСПЕКТ

Исследование проведено на основе акустического материала речи носителей якутского и эвенского языков. Материал расшифрован и проанализирован с помощью программы Windows компьютерной обработки звукового сигнала Speech Analyzer. Выявлены некоторые орфоэпические особенности якутского языка. В рамках исследования в частности проанализирован акустический материал речи носителей якутского и эвенского языков. При выполнении работы был использован комплекс экспериментально-лингвистических методов исследования: анализ интонографического материала, аудитивный анализ экспериментального материала и статистический метод. Методика проведения эксперимента включила анализ записанного материала исследования на якутском языке, состоящего из трёх якутских простых предложений, имеющих в своей структуре исконно эвенские слова. По итогам исследования автор отмечает, что во всех тональных контурах вопросительных и побудительных типов высказывания интонационный аспект сопровождается наличием количественных и динамических показателей, без которых интонационное своеобразие фраз не осуществляется. Все речевые фрагменты в зависимости от семантического аспекта имеют свои нормативные коммуникативные величины на фоне тонально-динамической реализации якутских фраз в эвенском произношении. Тем не менее, акустический пласт интонируемых фраз в какой-то мере должен сопутствовать реалии эвенского языка. Автор отмечает, что эти аспекты имеют перспективу дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *орфоэпия, перцептивный аспект, фонология, тюркские языки, якутский язык, орфоэпические нормы, фонетика.*

Проблема системы норм произношения, а также их определение и установление в алтайском языкознании не подвергались системному изучению. В современных условиях двуязычия типологический обзор орфоэпических разностей относится к числу важнейших задач в языкознании. Оно имеет как теоретическое, так и прикладное, практическое значение. В этой связи выявление некоторых орфоэпических особенностей якутского языка, представляющего тюркскую группу языков, является одной из актуальных задач алтаистики. Для представителей коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Республики Саха (Якутия), каковыми являются эвены, роль якутского языка не ограничивается функцией межнационального общения. Значительная

часть общественно-политической деятельности, а также социально-бытовая среда осуществляется не только на русском, но и на якутском языке. В связи с этим, знание орфоэпии якутского языка жизненно необходимо для эвенов, как и для других коренных малочисленных народов Севера.

Орфоэпия является основой системы языка, функции которых сводятся к логико-грамматическому и синтаксическому осмыслению речевого потока [1, с. 24 – 33].

Аспекты орфоэпических норм якутского языка ранее затрагивались в отдельных исследованиях по фонетике, грамматике и диалектологии якутского языка Л.Н. Харитоновой [1947], Н.Д. Дьячковского [1971; 1977; 1989], П.П. Бараш-

кова [1985], Н.Е. Петрова [1984; 1999], И.Е. Алексеева [1982; 1990; 1992; 1994], Р.Р. Жирковой [1998; 2002; 2004], М.П. Алексеева [2000], И.Н. Соровой [2011] [2].

В теоретическом плане актуальным представляется тот факт, что при исследовании орфоэпических особенностей языка следует принимать во внимание не только сходства и различия орфоэпических параметров языка, но и принципы вариативности языковых норм в аспекте межкультурной коммуникации и многоязычия. Так, А.А. Реформатский возражал против понимания под орфоэпией «вообще произношения литературного языка» и выводил орфоэпию за пределы фонетики: «Орфоэпия обозначает раздел, посвященный произносительным нормам. Опираясь на знание фонетики данного языка, т. е. на знание состава фонем и законов распределения их по позициям с получающимися в слабых позициях вариациями и вариантами, орфоэпия даёт индивидуальные нормы для разных случаев и выбирает из существующих вариантов произношения то, что более соответствует принятым традициям, тенденциям развития языка и последовательности в системе» [3, с. 122]. В этой связи необходимо отметить, что только двуязычное сопоставление позволяет максимально чётко выявить все «несовпадения», различия, особенности орфоэпических особенностей исследуемого языка.

Данное исследование проводится с целью выявления орфоэпических особенностей якутского языка на основе акустического материала речи носителей якутского и эвенского языков, расшифрованных и проанализированных с помо-

определяющий фактор в высказывании, «объединяет» все единицы языка, начиная со структурной схемы предложения (S – Р и её разновидности), заканчивая её взаимодействующими компонентами – длительностью, тональностью, динамичностью, тембром и темпоральными характеристиками. Эти подвижные структурно-интонационные показатели высказывания, включая импликацию – паузу, не могут рассматриваться в рамках синтаксиса [5, с. 28 – 29].

В целях выявления интонационных особенностей разговорной речи и для определения перцептивных вариантов звучащей речи носителей якутского и эвенского языков к экспериментальной части исследования были привлечены 6 дикторов-испытуемых, трое из них являются носителями якутского языка, трое – носителями эвенского языка.

Методика проведения эксперимента включила анализ записанного материала исследования на якутском языке, состоящего из трёх якутских простых предложений, имеющих в своей структуре исконно эвенские слова *һорчоо*, *һуорбан*, *һуойка*: 1) *Хатыай, киллэр һорчоото!* 'Девка, занеси мясо оленя!' 2) *Быйыл хас муойканы атылыгынын?* 'В этом году сколько молодых оленей продаешь?'; 3) *Эһэм мизэ һуорбан таба анаабыта.* 'Дедушка оставил мне в наследство оленя-самца'.

Первая фраза по типу высказывания побудительная, состоит из трёх сегментов (табл. 1). Как видно из таблицы 1, длительность у всех дикторов-испытуемых резко отличается друг от друга. По движению частоты основного тона Таблица 1

Акустические параметры побудительного высказывания из 3 сегментов

Фраза	Акустические параметры	Носители эвенского языка			Носители якутского языка		
		1	2	3	1	2	3
Хатыай	Длительность	505	675	806	521	605	499
	Тональность	215-235-216-202	252-226-270-198	189-208-213-195	202-256-207	205-224-168-176	280-301-351-175
	Интервал	б . 2 - м . 2 - м . 2	б . 2 - б . 3 - ув . 4	б . 2 - м . 2 - б . 2	м . 3 - м . 3	м . 2 - ч . 4 - м . 2	м . 2 - м . 3 - ч . 8
киллэр	Длительность	2 8 9	4 7 6	4 3 8	2 1 5	4 2 0	4 9 1
	Тональность	203-200-235	250-228-326-284	190-221-190-251	231-194-265	207-179-252-226	264-236-364
	Интервал	м . 2 - б . 3	б . 2 - ч . 5 - м . 3	м . 3 - м . 3 - ч . 4	м . 3 - ч . 4	м . 3 - ув . 4 - б . 2	б . 2 - м . 6
һорчоото	Длительность	6 1 0	8 1 7	7 0 0	7 0 1	5 8 7	7 7 5
	Тональность	205-186-171	239-231-250-195-217-184	170-187-185-174-192-184	223-202-217-185	209-216-176-213	313-259-251-180-242-263
	Интервал	б . 2 - м . 2	м . 2 - м . 2 - б . 3 - б . 2 - м . 3	м . 2 - м . 2 - м . 2 - б . 2 - м . 2	б . 2 - б . 2 - м . 3 - м . 3	м . 2 - б . 3 - м . 3	м . 3 - м . 2 - ч . 4 - ч . 4 - м . 2

щью программы Windows компьютерной обработки звукового сигнала Speech Analyzer.

При выполнении данной работы был использован комплекс экспериментально-лингвистических методов исследования: анализ интонографического материала, аудиовизуальный анализ экспериментального материала и статистический метод.

Определяя интонацию как самостоятельный уровень языковой структуры, О.С. Родионова указывает, что интонация состоит из ряда компонентов. Подобно звукам речи, интонация описывается с помощью четырёх акустических параметров: частоты основного тона, спектра, интенсивности и длительности. С перечисленными акустическими параметрами в интонации, а также в теории и практике выразительного чтения обычно соотносят основные компоненты интонации: ударение, мелодику, темп и тембр. Для описания речевой интонации существенны и паузы [4, с. 93 – 94]. По мнению И.Г. Торсуева, интонация как

можно наблюдать схожие черты. Сегмент *хатыай* и в якутском, и в эвенском произношении имеет восходяще-нисходящее движение ч.о.т. Фраза *киллэр* в якутском произношении имеет нисходяще-восходящее движение ч.о.т. У носителей эвенского языка наблюдаются различные движения ч.о.т. Так, у двух дикторов наблюдается нисходяще-восходящее, а у одного – восходяще-нисходяще-восходящее. В якутском произношении фраза *һорчоото* имеет у двух носителей нисходяще-восходящее движение ч.о.т., у одного наблюдается восходяще-нисходяще-восходящее движение ч.о.т. У носителей эвенского языка совершенно разные движения.

Второе предложение по типу высказывания является вопросительным, состоит из четырёх сегментов (табл. 2). Надо отметить, что у носителей эвенского языка высказывание начинается с восходяще-нисходящим движением ч.о.т. У дикторов-носителей якутского языка наоборот прослеживается нисходяще-восходящее движение ч.о.т. Вопросительное местоимение *хас* 'сколько' имеет сво-

Таблица 2

Акустические параметры вопросительного высказывания из 4 сегментов

Фраза	Акустические параметры	Носители эвенского языка			Носители якутского языка		
		1	2	3	1	2	3
быйыл	Длительность	2 8 4	3 4 5	3 7 2	3 9 4	3 1 2	4 4 4
	Тональность	222-256-246	197-254-315-297		189-242-209-234	194-177-217-263	238-209-251-378
	Интервал	б . 2 - м . 2	б . 3 - б . 3 - м . 2	б . 2 - б . 2 - м . 3 - м . 2	ч . 4 - м . 3 - б . 2	б . 2 - б . 3 - м . 3	б . 2 - м . 3 - ч . 5
хас	Длительность	2 9 1	3 0 4	3 5 4	1 8 2	2 9 0	2 6 9
	Тональность	2 2 9 - 2 3 3	114-89-293-273	226-221-196	2 3 6 - 2 4 5	189-254-224-246	3 7 4 - 4 0 6
	Интервал	м . 2	34-20-139-28-48-33-60-2	м . 2 - б . 2	м . 2	ч . 4 - б . 2 - б . 2	б . 2
һуойканы	Длительность	5 3 4	5 2 8	6 0 3	3 8 1	4 7 2	6 2 4
	Тональность	205-201-201-201-216	258-246-257-235	193-203-191-210	235-242-231	201-194-201-201	408-306-259-179
	Интервал	б . 2 - м . 2 - м . 2	м . 2 - м . 2 - б . 2	м . 2	м . 2 - м . 2	м . 2 - б . 2 - м . 2	ч . 4 - м . 3 - ч . 5
атылыгынын	Длительность	6 0 1	7 2 5	7 1 5	6 1 9	6 0 2	7 9 5
	Тональность	202-207-201-227-300	211-229-244-200-235-245	191-177-196	231-225-278-297-249	224-194-240-225-237-211-273-205	269-215-235-260-177-172-158
	Интервал	м . 2 - м . 2 - б . 2 - ч . 4	б . 2 - м . 2 - б . 3 - м . 3 - м . 2	б . 2 - б . 2	м . 2 - б . 3 - м . 2 - м . 3	б . 2 - б . 3 - б . 2 - м . 2 - б . 2 - ч . 4 - м . 2	м . 3 - м . 2 - б . 2 - ч . 5 - м . 2 - м . 2

еобразные движения у испытуемых-дикторов. Так, у носителя якутского языка наблюдается восходящее движение ч.о.т., у носителя эвенского языка – нисходящее движение. В сегменте *муойканы 'олень'* движения ч.о.т. также различаются по интервалу тональности. У якутов – восходяще-нисходящее, у эвенов – нисходяще-восходяще-нисходящее. Тональные параметры фразы *атылыгыгыныи 'продаешь'* также разноплановые. У носителей якутского языка прослеживается нисходяще-восходяще-нисходящее движение ч.о.т., когда как у носителей эвенского языка – восходяще-нисходяще-восходящее движение. Таким образом, компоненты интонации показывают структурные разновидности в вопросительных фразах.

Последняя фраза является побудительной, состоит из пяти сегментов (табл. 3). В сегменте *Эһэм 'мой дедушка'* у всех трёх дикторов-носителей якутского языка наблюдается нисходяще-восходящее движение ч.о.т. У носителей эвенского языка фраза начинается с нисходящего движения, но в отличие от якутских дикторов имеет сложный контур: нисходяще-восходяще-нисходящее движение.

ще-нисходящее. В сегменте *ньуорбан* у всех дикторов якутского языка отмечается нисходяще-восходящее движение ч.о.т. У носителей эвенского языка наблюдаются различные контуры. Все слова начинаются нисходящим тоном, но имеют различные степени тональности. Первый – нисходяще-восходящий, у второго – сложный тональный контур, у третьего – наиболее приемлемое произношение. В сегменте *таба 'олень'* у всех носителей эвенского языка отмечается одинаковое движение ч.о.т. – нисходяще-восходяще-нисходящее. У представителей якутского языка различные контуры: у первого – нисходяще-восходяще-нисходящее, у второго – нисходяще-восходящее, у третьего – нисходящее. Конечный сегмент *анаабыта* имеет весьма разнообразные контуры у всех дикторов. Идентичного движения не наблюдается, хотя начало ритмомелодики у всех нисходящее.

Таким образом, во всех тональных контурах вопросительных и побудительных типов высказывания интонационный аспект сопровождается наличием количественных и динамических показателей, без которых интонационное своеобразие фраз не осуществляется. Все речевые фрагменты в зависимости от

Таблица 3

Акустические параметры побудительного высказывания из 5 сегментов

Фраза	Акустические параметры	Носители эвенского языка			Носители якутского языка		
		1	2	3	1	2	3
быйыл	Длительность	2 9 4	3 4 2	4 3 6	2 8 1	3 7 2	4 0 1
	Тональность	209-191-231-253	235-216-270-252	245-189-230-201	188-173-223	201-182-231	210-199-344
	Интервал	м.2-б.3-м.2	м.2-б.3-б.2	ч.4-ч.4-б.2	м.2-б.3	б.2-б.3	м.2-м.7
миэхэ	Длительность	5 5 0	4 0 9	3 5 7	3 5 0	3 5 5	6 2 7
	Тональность	231-205-216-208	222-259-251-270	194-201-216-203	222-189-215	227-169-209	299-191
	Интервал	б.2-м.2-м.2	м.3-м.2-б.2	м.2-м.2-м.2	м.3-б.2	ч.4-б.3	ч.5
ньуорбан	Длительность	5 5 4	5 2 1	5 5 2	4 7 9	4 9 4	5 8 4
	Тональность	212-204-198-201	236-223-234-201-281-259	200-176-187-212-200	210-175-189-203	205-157-164-189	250-209-230-296
	Интервал	м.2-м.2-м.2	м.2-м.2-м.3-уб.4ч.5	б.2-м.2-б.2	м.3-м.2-б.2	ч.4-м.2-б.2	м.3-б.2-б.3
таба	Длительность	3 2 9	2 2 7	2 7 2	2 6 9	1 7 7	2 4 0
	Тональность	191-181-184-182	223-199-218-187	235-173-193-179	100-88-94-87	173-149-167	265-213
	Интервал	м.2-м.2-м.2	б.2-б.2-м.3	ч.4-б.2-б.2	б.2-м.2-м.2	м.3-б.2	б.3
анаабыта	Длительность	6 2 5	6 3 9	6 7 2	5 9 6	6 5 6	6 4 0
	Тональность	-	217-208-185-197-185-198	227-166	117-186-162-180-163	162-144-153-138-144-137	209-180-212-179-173-161
	Интервал	-	м.2-б.2-м.2-м.2-м.2	ч.4	м.6-м.2-б.2-б.2	б.2-м.2-б.2-м.2-м.2	б.2-б.2-м.3-м.2-м.2

В сегменте *миэхэ 'мне'* отмечается различие между якутским и эвенским произношениями: у носителей якутского языка вырисовывается нисходяще-восходящее движение ч.о.т. У носителей эвенского языка наблюдается разброс тональных параметров. Так, у одного диктора – нисходяще-восходяще-нисходящее движение ч.о.т., у второго – восходяще-нисходяще-восходящее, у третьего – восходя-

семантического аспекта имеют свои нормативные коммуникативные величины на фоне тонально-динамической реализации якутских фраз в эвенском произношении. Тем не менее, акустический пласт интонируемых фраз в какой-то мере должен быть сопоставлен как реалии эвенского языка. Эти аспекты имеют перспективу дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Светозарова Н.Д. *Интонационная система русского языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1982.
2. Сорова И.Н. *Фоностилистика якутской разговорной речи*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 2011.
3. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Издательство: Аспект Пресс. Москва, 1996.
4. Родионова О.С. Интонация – самостоятельный уровень языковой структуры. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2007: 93 – 103.
5. Торсуева И.Г. *Интонация и смысл высказывания*. Москва: Наука, 1979.

References

1. Svetozarova N.D. *Intonacionnaya sistema russkogo yazyka*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1982.
2. Sorova I.N. *Fonostilistika yakutskoj razgovornoj rechi*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2011.
3. Reformat'skij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Izdatel'stvo: Aspekt Press. Moskva, 1996.
4. Rodionova O.S. *Intonaciya – samostoyatel'nyj uroven' yazykovoj struktury*. *Izvestiya vysshix uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2007: 93 – 103.
5. Torsueva I.G. *Intonaciya i smysl vyskazyvaniya*. Moskva: Nauka, 1979.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 811.161.1

Aroonoast Parit, postgraduate, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching, Saint-Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: hutlism@gmail.com

LANGUAGE EXPLICATION OF THE CONCEPTS OF “ARTIFICIAL INTELLIGENCE” AND “MORALITY” IN THE MODERN RUSSIAN MEDIA (FUNCTIONAL AND SEMANTIC ASPECT). The article focuses on the semantic and functional topic of concepts “artificial intelligence” and “moral” on modern Russian mass media discourse. Special emphasis has been placed on the study of contextual meaning of these lexemes. Semantic and functional analysis from “National corpus of Russian language” and “Google News” is represented. The representation topic of language explication special feature of concepts “artificial intelligence” and “moral” in functional-semantic aspect is raised. It has been proven that concepts “artificial intelligence” and “moral” related to each other and are considered as the up-to-date topic in understanding of people.

Key words: Artificial Intelligence, moral, concept, semantics, function, modern Russian mass media.

Аруноаст Парит, аспирант каф. русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: hutlism@gmail.com

ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И «МОРАЛЬ» В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ (ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Данная статья посвящена вопросу семантики и функционирования концептов «искусственный интеллект» и «мораль» в дискурсе современных российских СМИ. Особое внимание уделяется изучению контекстуального значения указанных лексем. Представлен анализ семантики и функционирования из «Национального корпуса русского языка» и «Google News». Поднимается вопрос о представлении анализа особенностей языковой экспликации концептов «искусственный интеллект» и «мораль» в функционально-семантическом аспекте. Доказано, что концепты «искусственный интеллект» и «мораль» связаны между собой и считаются актуальным вопросом в понимании индивида.

Ключевые слова: искусственный интеллект, мораль, концепт, семантика, функционирования, современные российские СМИ.

Известно, что в современной научной парадигме лингвистическая наука пришла к осознанию того, что язык может изучаться не только с точки зрения языковой системы, но и антропоцентризма. В науке о языке представлены три основные научные парадигмы: генетическая (сравнительно-историческая), таксономическая (системно-структурная) и антропоцентрическая (коммуникативная, функциональная) [1 – 14]. В рамках антропоцентрической парадигмы, «возвратившей человеку статус «меры всех вещей» и вернувшей его в центр мироздания» [3, с. 3], рассматривается концепт как объект исследований, предлагаемых многими лингвистами (Ю.Д. Апресян, А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачев, А.А. Залевская, Е.И. Зиновьева, В.И. Карасик, В.В. Красных, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.).

Под концептом понимается «основная единица ментальности, заключающая в себе яркое образное представление и пучок ассоциаций и коннотаций, репрезентируемая вербальными языковыми единицами разных уровней (словом, словосочетанием, всей словообразовательной парадигмой и т. д.)» [4, с. 82]. Изучение части содержания концептов представляется возможным путём исследования функционально-семантической репрезентации, которые позволяют высветить семантику и функционирование исследуемой лексемы. Функционально-семантический подход представляет собой подход к изучению языковых явлений в конкретной ситуации. По М.Г. Петросьян, при функциональном подходе возможно исследовать «объект с точки зрения не его внутреннего строения, а функционирования, его связей с окружающей средой» [12, с. 98]. В российском языкознании функционально-семантическим подходом занимались такие лингвисты, как В.Г. Адмони, А.В. Бондарко, И.П. Иванова, Е.В. Гулыга, М.М. Гухман, Г.А. Золотова [15 – 17].

В настоящей статье представлен функционально-семантический подход к изучению концептов «искусственный интеллект» и «мораль» в конкретной ситуации, а именно в современных российских СМИ.

Цель данного исследования заключается в обосновании функционально-семантического подхода к изучению взаимоотношения между понятиями «искусственный интеллект» и «мораль» в современных российских СМИ и далее выявлению национально-культурной особенности выявленных отношений.

Объектом данной статьи является концепт «искусственный интеллект» в дискурсивном сочетании с вербальным маркером «мораль».

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что оно включает в круг проблем современной антропоцентрической парадигмы изучения языка, в частности лексики, описывающей представление о технологии создания интеллектуальных компьютерных программ, интеллектуальных машин (концепт «искусственный интеллект») и о правилах поведения в обществе (концепт «мораль») в современных российских СМИ, где регулярно обсуждаются взаимосвязи между указанными понятиями; в сложность исследуемых лексических единиц для восприятия и усвоения иностранными учащимися в силу особенности не только семантики и её функционирования, но и национально-культурных специфики употребления в русской языковой картине мира.

Новизна данной работы состоит в исследовании семантики и функционирования языковых единиц «искусственный интеллект» и «мораль», их отношений в современных российских СМИ в функционально-семантическом аспекте, а также выявлении национально-культурной специфики указанных концептов.

В современной антропоцентрической парадигме российского языкознания представлены многие исследовательские работы, посвященные изучению функционально-семантического подхода к описанию того или иного концепта, чем занимались такие лингвисты, как Е.Ю. Макеева, изучающая функционально-семантическое поле как средство репрезентации концепта «желание» в английском языке [7]; А.В. Черняева, исследующая Функционально-семантический анализ подкласса глаголов, репрезентирующих концепт «изменение» в английском языке [15]; М.В. Ивченко, изучающая функционально-семантические и лингвокультурологические особенности вербализованного концепта «волшебство» в сказочном и рекламном дискурсах языке [5].

Известно, что мораль является основной составляющей личности индивида. Исследованием концепта «мораль» в рамках лингвистики и лингвокультурологии занимались такие лингвисты, как И.Р. Мокаева, изучающая вопрос о

этических концептах в языковой картине мира, где представлены исследуемые вербализации моральных категорий *добро и зло, честь, стыд, грех и благодеяние* и другие [8]; М.В. Осыка, занимающаяся вопросом о вербализации концепта «мораль» в русской и французской топонимической фразеологии [11, с. 93-95]; Б.Г. Шахманова, рассматривающая вопрос о морально-этическом концепте «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира: на материале фразеологических и паремнологических единиц [17]; Е.А. Балашенко, изучающая концепт «мораль» и его выражение в языковой картине мира (теоретический аспект) [2].

Следует отметить, что в российском языкознании ограничено исследование, посвящённое вопросу технологии создания интеллектуальных компьютерных программ, интеллектуальных машин или концепту «искусственный интеллект». В современном этапе развития искусственный интеллект стал объектом исследования с точки зрения когнитивной лингвистики. Например, в работе Е.М. Чухарева «когнитивная лингвистика и искусственный интеллект: результаты и тенденции взаимодействия» [16, с. 93 – 105], где рассматриваются проблемы взаимодействия языкознания и теории искусственного интеллекта в контексте антропоцентрической парадигмы. В нашей статье говорится о проблеме, связанной с отношениями между словосочетанием «искусственный интеллект» и вербальными маркерами моральных категорий, включая *добро, зло, счастье, долг, справедливость, ответственность*, в российских СМИ [1]. В отличие от указанной работы данная статья посвящена более детальному изучению взаимодействия концептов «искусственный интеллект» и «мораль» в функционально-семантическом аспекте.

В настоящей статье внимание сосредоточено, в первую очередь, на исследовании особенностей языковой экспликации концептов «искусственный интеллект» и «мораль». Поэтому мы рассматриваем сочетание «искусственный интеллект» и взаимоотношение «искусственный интеллект-мораль», представленные в современных российских СМИ. Представлен анализ функционирования лексем, семантически связанных с исследуемыми концептами «искусственный интеллект» и «мораль», проведённый в электронном ресурсе, а именно в национальном корпусе русского языка в подкорпусе публицистических текстов (<http://www.ruscorpora.ru>), начиная с 2011 года и в «Google News» (<https://news.google.ru/>), начиная с 2016 года.

Основными исследовательскими методами являются описательный метод, метод дистрибутивного анализа и метод частичной выборки материала. При появлении особенности семантики и функционирования языковых единиц «искусственный интеллект» и «мораль» привлекается метод функционально-семантического анализа. Выбор данных методов обусловлен тем, что содержание концептов «искусственный интеллект» и «мораль» и языковые явления в функционально-семантическом аспекте в сознании носителя русского языка могут быть выявлены указанными методами.

Исследования сочетания «искусственный интеллект» в современных российских СМИ.

Несомненно, что сочетание «искусственный интеллект» является основной составляющей лексемы «интеллект», трактуемой Толковым словарем русского языка как «ум, мыслительная способность, умственное начало у человека» [10, с. 249]. Если интеллект воспринимается, в первую очередь, как умственная способность того или иного индивида, то искусственный интеллект как моделирование человеческой способности к творческой деятельности, к созданию технологии компьютерных программ, интеллектуальных машин. Искусственный интеллект, по научно-техническому энциклопедическому словарю, определяется как «предмет науки, посвящённой разработке компьютеров и компьютерных программ, которые моделируют работу человеческого мозга» [9]. Благодаря человеческому интеллекту искусственный интеллект существует и развивается до настоящего времени.

В современном обществе обсуждаются вопросы об искусственном интеллекте, влияющем, по мнению многих людей, на образ жизни индивида. Данная часть исследования посвящена изучению сочетания «искусственный интеллект», представленного в современных российских СМИ, а именно в Национальном корпусе русского языка; и выявлению особенности семантики и функционирования указанного понятия.

Искусственный интеллект стал актуальной темой, представленной в дискуссии об отношении с обществом в многих определённых дискурсивных сферах индивида. Например, в сфере профессиональной деятельности ставят вопрос о необходимости искусственного интеллекта, хотя у нас уже есть количество каких-либо программистов: 1) *Зачем искусственный интеллект, если можно нанять сто индусов-программистов?* (Комсомольская правда; 27.02.2014). Среди некоторых авторов представлен вопрос о взаимоотношении между искусственным интеллектом и искусством, творческой деятельностью: 2) *И может ли создавать арт-объекты искусственный интеллект?* (РБК Дейли; 16.11.2012).

Нельзя не согласиться с тем, что искусственный интеллект показывают людям в многих фильмах, что помогает зрителям воображать и признавать способности интеллектуальных машин на будущее: 3) *В его дебюте «Трон: Наследие» фигурировал искусственный интеллект, но там прежде всего звучала идея о том, что люди прекрасны со всеми их несовершенствами* (РБК Дейли; 05.04.2013). Более того, обнаружен вопрос о перспективах развития искусственного интеллекта в будущем: 4) *А что произойдет с нашими извилинами лет через пятьдесят при воздействии на них гораздо более серьезных возбудителей, таких, как видеоигры, многоканальное телевидение, Интернет и, в конце концов, искусственный интеллект?* (Комсомольская правда; 22.11.2011).

Текст современных российских СМИ показывается тем, что искусственный интеллект (интеллект машин) может сравниваться с человеческим интеллектом, так как существуют сходство и различие между указанными понятиями. Их сходство заключается в возможности или невозможности что-то сделать: 5) *Вот почему искусственный интеллект, подобный человеческому, невозможен*. (Комсомольская правда; 11.04.2013). А отличие между искусственным и человеческим интеллектом обусловлено тем, что способность искусственного интеллекта развивается быстрее всех людей: 6) *А интеллект машин вырастет в миллиарды раз по сравнению с совокупным интеллектом всех людей*. (Комсомольская правда; 16.02.2012).

Более того, рассматривая контекстуальное сочетание «искусственный интеллект» в СМИ, обнаружена его амбивалентная оценка: положительная и отрицательная. Положительная коннотация искусственного интеллекта заключается в основном в полученной человеком пользе. Кэлли Бриджер считает, что человек сможет приобрести пользу из искусственного интеллекта в соответствии с развивающейся технологией в ближайшем времени, что позволяет человеку проживать комфортнее: 7) *Кэлли Бриджер уверена, что в ближайшем будущем все приборы, находящиеся в доме, будут иметь свой искусственный интеллект и сообщать своему хозяину о различных вещах, которые нужно сделать по дому* (Известия; 26.01.2012).

Благодаря искусственному интеллекту человек сможет понимать языки животных при помощи анализа их звуков и далее перевода на каком-либо человеческом языке: 8) *Затем будет разработан искусственный интеллект, который сможет анализировать звуки грызунов и переводить их на английский язык*. (Комсомольская правда; 09.06.2013). Искусственный интеллект представляет собой одну из основных составляющих технологий (наряду с видеокамерами и радарными датчиками), позволяющей индивиду достичь места назначения вместо технологии GPS: 9) *Любопытно, что с успехом проехав от одного административного центра до другого, машина не использовала GPS, полагаясь только на видеокамеры, радарные датчики и искусственный интеллект*. (РБК Дейли; 16.08.2011). Некоторым авторам представляется, что благодаря искусственному интеллекту человечество сможет проживать в новом мире, а именно в кибернетической цивилизации: 10) *Вот если искусственный интеллект запрограммировать на это же, человечество имеет шанс превратиться в кибернетическую цивилизацию и продолжить свои скромные деяния на планете в новой сущности*. (Комсомольская правда; 19.03.2012).

Искусственный интеллект считается одним из основных вопросов трансгуманизма с точки зрения автора текста, позволяющим человеку достичь бессмертия: 11) *Косински имеет дело с такими темами, как искусственный интеллект, идентичность сознания, копии человека (основные вопросы трансгуманизма, философии, считающей необходимым дальнейшую эволюцию человека, загрузку человеческого сознания на более совершенный носитель и как следствие – достижение бессмертия)* (РБК Дейли; 2013). Возможно, что в будущем человеческий интеллект и искусственный интеллект будут тесно и дружно связаны друг с другом: 12) *Поэтому в середине XXI века человеческий интеллект и интеллект машины будут очень тесно спаяны* (Комсомольская правда; 12.03.2012).

Кроме положительной оценки, в современных российских СМИ показывается ещё отрицательная оценка у искусственного интеллекта. Следует заметить, что многие полагают, что искусственный интеллект может принести человеку какую-либо угрозу. Например, некоторый автор считает, что искусственный интеллект враждебен человеку: 13) *Там созданный человеком искусственный интеллект был враждебен человеку (и это нормально, такова роль машинного разума в большинстве фильмов, где он фигурирует, такова культурная традиция)* (РБК Дейли; 05.04.2013). С точки зрения экспертов, искусственный интеллект сможет угрожать существованию человечества из-за его быстрого развития: 14) *Эксперты доказывают: искусственный интеллект развивается такими быстрыми темпами, что скоро к концу нынешнего века уж точно начнёт угрожать существованию человечества*. (Комсомольская правда; 22.01.2013).

Искусственный интеллект сравнивают с ящиком Пандоры. Многим учёным представляется, что искусственный интеллект опасен так, как и ящик Пандоры, что позволяет говорить об отрицательной оценке понятия искусственного интеллекта: 15) *В чём учёные не сомневаются, так это в том, что искусственный интеллект не менее опасен, чем ящик Пандоры* (Комсомольская правда; 22.01.2013).

Исследования взаимоотношения «искусственный интеллект – мораль» в современных российских СМИ

В настоящем времени в современных СМИ постоянно появляется дискуссия о проблеме того, как искусственный интеллект влияет на человеческое общество; и о взаимоотношении между искусственным интеллектом и моралью. Мораль воспринимается как «совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и к обществу; нравственность» [13, т. 2, с. 298]. Она играет ключевую роль в регулировании жизни общества. Далее рассматриваем взаимоотношение «искусственный интеллект – мораль», представленное в современных российских СМИ, а именно в «Национальном корпусе русского языка» и «Google News».

Следует отметить, что искусственный интеллект и мораль становятся актуальной обсуждаемой темой в современном человеческом обществе: 16) *Между тем, в эпоху искусственного интеллекта и ситуаций, когда алгоритм принимает решения, этические проблемы технологий становятся всё более актуальными*. (newsnetwork.tv; 31.10.2018). По мнению экспертов, искусственный интеллект несомненно влияет на мораль человека, то есть он заменит человека в моральном плане: 17) *Что ждёт нас через 13 лет? Ответ экспертов краток — роботы или программные продукты, способные заменить человека во многих сферах деятельности. Так или иначе, на профессиональном поприще машины заменят человека в физическом плане, а искусственный интеллект — в моральном* (news.rambler.ru; 31.10.2017).

Современные российские СМИ показывают, что в развитии темы взаимодействия искусственного интеллекта и морали возникают положительная и отрицательная коннотации. Положительная оценочность их взаимодействия представлена в медицинской сфере, так как искусственный интеллект позволяет облегчить моральный выбор, принимать какое-либо решение у врача: 18) *Китайские учёные разработали ИИ, который позволяет облегчить моральный выбор: дожидаться ли возвращения коматозного больного в сознание или следует отключить аппарат жизнеобеспечения*. (ria-fg.ru; 19.08.2018). Возможно, что в процессе профессиональной деятельности благодаря искусственному интеллекту какой-либо руководитель сможет принимать решение без моральных переживаний: 19) *Опасения вызывает даже частичное делегирование принятия решения об ответном ударе искусственному интеллекту, так как компьютер сделает это на основании анализа данных автоматически и быстро без всяких колебаний или моральных переживаний, что может быть свойственно человеку* (inosmi.ru; 07.02.2018).

Любопытно, что в современных российских СМИ отражается также отрицательная оценочность взаимодействий искусственного интеллекта и морали. Некоторый автор полагает, что из-за отсутствия морали, искусственный интеллект, несомненно, опасен для человечества: 20) *Искусственный интеллект устроен по другим, математическим принципам, в нём нет морали, в нём цифры. И есть опасность, что понятный и удобный для нас мир начнёт трансформироваться во что-то нечеловеческое* (vs.ru; 26.10.2018). Тем самым, искусственный интеллект может разрушать мораль индивида в обществе, что даёт подтверждение об отрицательной оценке искусственного интеллекта: 21) *А использование искусственного интеллекта и полностью автономных роботов позволит вообще устранить мораль с поля боя* (versia.ru; 10.06.18). Искусственный интеллект рассматривается в политическом дискурсе из какой-либо страны (включительно США) как плохие инструменты, разрешающие моральные ограничения: 22) *Китаю и России: Так как Китай и Россия своими разработками военного искусственного интеллекта без оглядки на моральные ограничения, по мнению автора, это не оставляет шанса США и вынуждает Штаты самим активно работать в этом направлении, чтобы не проиграть новую гонку вооружений* (inosmi.ru; 30.12.2017);

Рассматривая взаимоотношение «искусственный интеллект – мораль», обнаружено мнение пресс-службы правительства того, что нужно определить правила поведения искусственного интеллекта так, чтобы соответствовать человеческому этическому принципу в обществе: 23) *Для практического использования искусственного интеллекта необходимо создать правовые рамки и разработать соответствующие этические и технологические стандарты, подчеркнул премьер-министр, слова которого приводит пресс-служба правительства* (ee.sputniknews.ru; 16.10.2018).

Американский престижный университет также проводил исследования, чтобы определить этические нормы поведения искусственного интеллекта, особенно в авариях: 24) *Массачусетский технологический институт в течение двух лет проводил исследование, целью которого была попытка определить правила поведения искусственного интеллекта при совершении ДТП. А именно определение этических норм поведения искусственного интеллекта в авариях, где неизбежны человеческие жертвы* (echo.msk.ru; 31.10.2018). Обращаясь к вопросу морали, по мнению другого автора текста, необходимы разработанные технологии, контролируемые индивидом: 25) *Поэтому чтобы не приходилось упрекать искусственный интеллект в игнорировании морально-этических*

устоее, нужно разрабатывать технологии, максимально контролируемые человеком (forbs.ru; 21.05.2018).

В современных российских СМИ говорится о том, что многие учёные пытались представлять способ, чтобы обучить искусственный интеллект морали: 26) *Американские учёные придумали способ, благодаря которому станет возможным обучить искусственный интеллект этике и морали.* (vistanews.ru; 14.02.2016). Чтобы избежать дальнейшую проблему, некоторый автор текста рекомендовал научить мораль искусственный интеллект: 27) *Большой шаг к искусственному интеллекту должны сделать мы, а не только он к нам. Это не то, чего нужно бояться. Это то, с чем нужно дружить. У искусственно-го интеллекта нет морали – ну так научите* (adindex.ru; 22.06.2018). С точки зрения президента компании Cognitive Technologies Ольги Усковой, интеллектуальная машина обладает национальным характером в зависимости от того, какая страна обучала его морали: 28) *Сейчас искусственный интеллект носит национальный характер – он наследует мораль разработчиков и устройство стран, где его обучали.* (Vedomosti.ru, 30.10.2018).

Анализируя функционально-семантический аспект изучения концептов «искусственный интеллект» и «мораль» в современных российских СМИ, можно сделать следующие выводы, что в противопоставлении с человеческим интеллектом искусственный интеллект воспринимается как моделирование человеческой способности к творческой деятельности, к технологии сознания компьютерных

программ, интеллектуальных машин. Искусственный интеллект влияет на только на какого-либо человека или определённую группу людей, но и на общество в целом. Возникают вопросы о взаимоотношении искусственного интеллекта и других вещей в многих дискурсивных сферах, включительно профессиональной деятельности, творческой деятельности или развлекательной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что в настоящем времени в современных российских СМИ как важная тема в дискуссии у многих учёных рассматривается не только искусственный интеллект, но и его связи с человеческим моральным принципом.

При исследовании семантики и функционирования «искусственный интеллект» и «мораль» обнаруживается тот факт, что данные взаимоотношения стали актуальной обсуждаемой темой общества. В современных российских СМИ отражается проблема взаимоотношения человеческой морали и созданного им искусственного интеллекта, обладающего амбивалентной оценкой, то есть положительной (позволять человеку облегчить моральный выбор, принимать решения) и отрицательной оценочностью (угрожать или быть опасным для человека). В результате ограничения морального принципа у интеллектуальных машин необходимо их обучать морали или определить правила поведения в обществе.

Функционально-семантический аспект изучения концептов «искусственный интеллект» и «мораль» даёт возможность выявить часть содержания концепта «искусственный интеллект» на будущее.

Биографический список

1. Аруноаст П. Функционально-семантический аспект употребления словосочетания искусственный интеллект и моральных категорий в дискурсе СМИ. *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2018»* 2018. Available at: <http://discours.philol.msu.ru/event>
2. Балашенко Е.А. Концепт «мораль» и его выражение в языковой картине мира (теоретический аспект). *VII Международная студенческая научная конференция.* Available at: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015015852>
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языке. *Филологическая наука.* 2001; 1: 64 – 72.
4. Зиновьева Е.И. *Лингвокультурология: от теории к практике: учебник.* Санкт-Петербург, 2016.
5. Ивченко М.В. *Функционально-семантические и лингвокультурологические особенности вербализованного концепта «волшебство» в сказочном и рекламном дискурсах языка.* Диссертация кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
6. Крылова М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. *Функционально-семантическая категория сравнения. Гуманитарные научные исследования.* 2013; 9. Available at: <http://human.snauka.ru/2013/09/3736>
7. Макеева Е.Ю. *Функционально-семантическое поле как средство репрезентации концепта «желание» в английском языке.* Диссертация.... кандидата филологических наук. Самара, 2006.
8. Мокеева И.Р. *Этические концепты в языковой картине мира (На материале русского и карачаево-балкарского языков).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2004.
9. *Научно-технический энциклопедический словарь.* Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ntes/1844>
10. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка.* Издание 4-е, доп. Под ред. И.С. Ожегова и С.И. Шведовой. Москва, 1997.
11. Осыка М.В. О вербализации концепта «мораль» в русской и французской топонимической фразеологии. *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2009; 2: 93 – 95.
12. Петросьян М.Г. Функционально-семантический подход к изучению категории экзистенциальности. *Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. Часть 3: Филология.* Ростов-на-Дону, 1999: 8111.
13. *Словарь русского языка в четырех томах.* Том 2. Москва, 1983.
14. Сусов И.П. Языковое общение и лингвистика. *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса.* Калинин, 1985: 3 – 12.
15. Черныяева А.В. *Функционально-семантический анализ подкласса глаголов, репрезентирующих концепт ИЗМЕНЕНИЕ в английском языке.* Диссертация кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2008.
16. Чухарев Е.М. Когнитивная лингвистика и искусственный интеллект: результаты и тенденции взаимодействия. Под ред. Е.М. Чухарева и А.А. Худякова. *Вопрос когнитивной лингвистики.* 2004; 2/3: 93 – 105.
17. Шахманова Б.Г. *Морально-этический концепт «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира: на материале фразеологических и паремологических единиц.* Диссертация кандидата филологических наук. Махачкала, 2008.

References

1. Arunoast P. Funkcional'no-semanticheskij aspekt upotrebleniya slovosochetaniya iskusstvennyj intellekt i moral'nyh kategorij v diskurse SMI. *Materiary Mezhduнародного molodezhnogo nauchnogo foruma «LOMONOSOV-2018»* 2018. Available at: <http://discours.philol.msu.ru/event>
2. Balashenko E.A. Koncept «moral'» i ego vyrazhenie v yazykovoj kartine mira (teoreticheskij aspekt). *VII Mezhduнародnaya studencheskaya nauchnaya konferenciya.* Available at: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015015852>
3. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazyke. *Filologicheskaya nauka.* 2001; 1: 64 – 72.
4. Zinov'eva E.I. *Lingvokul'turologiya: ot teorii k praktike: uchebnik.* Sankt-Peterburg, 2016.
5. Ivchenko M.V. *Funkcional'no-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie osobennosti verbalizovannogo koncepta «vol'shebstvo» v skazochnom i reklamnom diskursah yazyka.* Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
6. Krylova M.N. Funkcional'no-semanticheskij analiz kak osnova sistemnogo issledovaniya yazykovykh edinic. Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya sravneniya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2013; 9. Available at: <http://human.snauka.ru/2013/09/3736>
7. Makeeva E.Yu. *Funkcional'no-semanticheskoe pole kak sredstvo reprezentacii koncepta «zhelanie» v anglijskom yazyke.* Dissertaciya.... kandidata filologicheskikh nauk. Samara, 2006.
8. Mokaeva I.R. *«Etiicheskie koncepty v yazykovoj kartine mira (Na materiale russkogo i karachaеvo-balkarskogo yazykov).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2004.
9. *Nauchno-tehnicheskij «enciklopedicheskij slovar'».* Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ntes/1844>
10. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka.* Izdanie 4-e, dop. Pod red. I.S. Ozhegova i S.I. Shvedovoj. Moskva, 1997.
11. Osyka M.V. O verbalizacii koncepta «moral'» v russkoj i francuzskoj toponimicheskoy frazeologii. *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* 2009; 2: 93 – 95.
12. Petros'yan M.G. Funkcional'no-semanticheskij podhod k izucheniyu kategorii «ekzistencial'nosti». *Sbornik nauchnykh rabot aspirantov i molodykh prepodavatelej. Chast' 3: Filologiya.* Rostov-na-Donu, 1999: 8111.
13. *Slovar' russkogo yazyka v chetyreh tomah.* Tom 2. Moskva, 1983.
14. Susov I.P. Yazykovoe obschenie i lingvistika. *Pragmaticheskie i semanticheskie aspekty sintaksisa.* Kalinin, 1985: 3 – 12.
15. Chernyaeva A.V. *Funkcional'no-semanticheskij analiz podklassa glagolov, reprezentiruyuschih koncepty IZMENENIE v anglijskom yazyke.* Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
16. Chuharev E.M. Kognitivnaya lingvistika i iskusstvennyj intellekt: rezul'taty i tendencii vzaimodejstviya. Pod red. E.M. Chuhareva i A.A. Hudyakova. *Vopros kognitivnoj lingvistiki.* 2004; 2/3: 93 – 105.
17. Shahmanova B.G. *Moral'-eticheskij koncept «sovest'» v kumyjskoj i russkoj yazykovykh kartinah mira: na materiale frazeologicheskikh i paremiologicheskikh edinic.* Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.01.19

УДК 81'23

Vasilyeva A.P., postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: alinavasilyeva88@gmail.com

ANALYSIS OF THE CORE STRUCTURE OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF YAKUT. The article considers a problem of studying the language consciousness of Yakut on the material of the Yakut associative thesaurus, created on the basis of mass associative experiments in 2005-2010. The article presents the stage of research of the core of language consciousness. The author presents an attempt to study the words in the core of the language consciousness of the Yakut language speakers, division into five layers in the structural organization of the core by the number of incoming connections from 300, 200, 150 to 100 in each layer. The length of the units of the core lexicon and the belonging of the units of the core to the lexical-grammatical category are described. The analysis of the most significant units of the core language consciousness of the Yakut people is given.

Key words: language consciousness, core of language consciousness, associative dictionary, associative-verbal network, image of the world, units of language consciousness.

А.П. Васильева, соискатель, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alinavasilyeva88@gmail.com

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЯДРА ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема изучения языкового сознания носителей якутского языка на материале Якутского ассоциативного словаря, созданного на основе массовых ассоциативных экспериментов 2005 – 2010 гг. В рамках статьи представлен этап исследования ядра языкового сознания. Автор представляет попытку изучения слов в ядре языкового сознания носителей якутского языка, вычленение пяти слоёв в структурной организации ядра по количеству входящих связей от 300, 200, 150 до 100 в каждом слое. На основании анализа описывается протяжённость единиц ядра лексикона и принадлежности единиц ядра к лексико-грамматическому разряду. Приводится анализ наиболее значимых единиц ядра языкового сознания якутов.

Ключевые слова: языковое сознание, ядро языкового сознания, ассоциативный словарь, ассоциативно-вербальная сеть, образ мира, единицы языкового сознания.

Исследование понятия «языковое сознание» (ЯС) и его теоретических основ в отечественной психолinguистике активно ведётся с 90-х гг. XX века ведущими учёными: А.Н. Леонтьевым, Е.Ф. Тарасовым, Н.В. Уфимцевой, А.А. Залевской, Ю.Н. Карауловым, И.А. Стерниным, В.П. Зинченко и др. Языковое сознание находит своё выражение при помощи языка и других языковых средств. Данное явление рассматривается как «информационный словарь человека», предполагающий выявление семантических компонентов, их психологические характеристики при помощи единиц языка, эти компоненты хранятся в языковой памяти народа, их взаимосвязь образует семантику слова [1, с. 85].

Система мировидения основана на построении особой картины мира, что происходит за счёт деятельности «совокупности мыслительных процессов», представляющих понятие ментальности [2, с. 41]. За этими процессами вытекает следующее понятие – лексикон, рассматриваемый Ч. Осгудом как «один из важнейших механизмов когнитивной переработки информации», хранящий в себе «очень большой набор связей между знаками (перцептами) и кодами семантических признаков» [3, с. 241]. Это своего рода «словарь в голове» индивида, по мнению Н.О. Золотовой, который функционирует в соответствии с закономерностями психического развития носителя языка и культуры [4, с. 3].

Исследовать эти культурные и социальные системы в разных культурах, тем самым выявить специфику языкового сознания носителя той или иной культуры возможно путём «овнешнения образов сознания» [5, с. 104], т.е. посредством проведения ассоциативного эксперимента, который заключается в выявлении слов-стимулов и регистрации первых ответов-реакций испытуемых, и который позволяет «выявить как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого и показывают уникальность и неповторимость образа мира каждой культуры» [6, с. 21].

Данное исследование предполагает попытку изучения слов в ядре языкового сознания носителей якутского языка. А.П. Боргоякова в своём исследовании выдвигает предположение о том, что «изучение ядра языкового сознания даёт возможность составить представление о системности языкового сознания носителей культуры и, тем самым, об этнической картине мира, о мировоззрении этноса, предложить один из возможных вариантов интерпретации этнической культуры, выявить её национальную специфику» [7, с. 31]. Анализ слов в ядре якутского языкового сознания позволит выстроить структуру ядра и выявить особенности национально-культурной специфики образа мира современных якутов.

Материалы анализа получены из данных Якутского ассоциативного словаря под редакцией Л.С. Заморщиковой и А.А. Романенко, созданного на основе массовых ассоциативных экспериментов [8], которые, по мнению Н.О. Золотовой, позволяют «понять то, как и какие формы та или иная культура накладывает на восприятие окружающей действительности» [9, с. 69]. Эксперимент был проведён по методике свободного ассоциативного эксперимента среди студентов, обучающихся по различным специальностям в Якутском государственном университете в г. Якутске (ныне Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова), включая филиалы университета в г. Нерюнгри и Мирный, а также в Институте физической культуры и спорта в Чурапчинском районе с 2005 – 2010 гг.

В результате эксперимента был создан Якутский ассоциативный словарь, включающий 140 стимулов и ответы от 1220 респондентов. Список стимулов

был составлен на основе списка, использованного для составления Славянского ассоциативного словаря на материале русского, белорусского, болгарского, украинского языков. Автор словаря Л.С. Заморщикова отмечает, что «словник данного словаря включает 112 стимулов, которые были отобраны из ядра русского языкового сознания... Кроме того, список был расширен словами «северной» тематики, релевантными для культуры северных народов, например, снег, олень, лошадь, корова, молоко, тундра, море, алаас, ворон, ысыах (национальный праздник); названия этносов, проживающих в республике; слова, относящиеся к традиционным верованиям и др.» [10].

Структура анализа ядра языкового сознания в нашем исследовании основывается на методике, предложенной О.Н. Золотовой, которая в своём исследовании ядра лексикона носителей английского языка предполагает вычленение пяти слоёв в структурной организации ядра по количеству входящих связей от 300, 200, 150 до 100 в каждом слое. «Выделение ядра в структуре языкового сознания и оперирование его единицами даёт большие возможности для исследования этнокультурной специфики языкового сознания, как в межкультурном так и в интракультурном аспектах» [11, с. 24].

В результате анализа материалов обратного ассоциативного словаря якутского языка нами выделено 263 слова с наибольшим количеством связей, которые представляют центральную часть ассоциативной сети (табл. 1).

Таблица 1

Центр и периферийные зоны	Диапазон реакций	Количество слов
1 слой	от 3415 до 300	97
2 слой	от 299 до 250	20
3 слой	от 249 до 200	35
4 слой	от 199 до 150	37
5 слой	от 149 до 100	74
Общее число слов		263

Далее рассмотрена протяжённость единиц ядра лексикона в ассоциативно-вербальной сети (табл. 2). От общего количества анализируемого списка по своему составу 55,9% слова являются двусложными (147 слов), 22,4% составляют односложные слова (59 слов), 18,6% занимают трехсложные слова (49 слов) и наименьшее количество приходится на четырехсложные слова – 2,7% (7 слов), также имеется одно пятисложное слово – 0,4%. При этом показатели слогов в каждом слое при удалении от центра ядра к его периферии значительно не меняют свои процентные характеристики. Во втором слое четырехсложные слова отсутствуют, в то время как в пятом слое количество четырехсложных слов превышает односложные.

Разбор по частям речи показал, что в ядре преобладают существительные – 72,6%, причём во всех пяти слоях, наибольший процент мы наблюдаем в первом слое. 16% составляют прилагательные, и 7,2% – глаголы. Процентное соотношение количества других частей речи составляет 4,2%, в основном это наречия, местоимения и частицы. Анализ принадлежности единиц ядра к лексико-грамматическому разряду (части речи) в рамках отдельного слоя ядра представлена в следующей таблице 3:

Таблица 2

Протяженность единиц ядра в якутском ЯС (количество слогов)

Слой ядра	Количество слов	Количество слов с соответствующим слоговым составом				
		I	II	III	IV	V
1	97	29 (29,9%)	52 (53,6%)	15 (15,5%)	1 (1,03%)	-
2	20	5 (25%)	11 (55%)	4 (20%)	-	-
3	35	10 (28,6%)	21 (60%)	3 (8,6%)	1 (2,9%)	-
4	37	8 (21,6%)	21 (56,8%)	6 (16,2%)	1 (2,7%)	1 (2,7%)
5	74	7 (9,5%)	42 (56,8%)	21 (28,4%)	4 (5,4%)	-
Всего	263	59 (22,4%)	147 (55,9%)	49 (18,6%)	7 (2,7%)	1 (0,4%)

Таблица 3

Принадлежность единиц ядра к лексико-грамматическому разряду

Слой ядра	Кол-во слов	Из них принадлежат к л/г разряду							
		Существительные		Прилагательные		Глаголы		Другие части речи	
		Единиц	%	Единиц	%	Единиц	%	Единиц	%
1	97	77	79,4	16	16,5	3	3,1	1	1,03
2	20	13	65	6	30	1	5	-	-
3	35	27	77,1	3	8,6	3	8,6	2	5,7
4	37	23	62,2	10	27	2	5,4	2	5,4
5	74	51	68,9	7	9,6	10	13,5	6	8,1
Всего	263	191	72,6	42	16	19	7,2	11	4,2

Как отмечает А.А. Залевская, «максимальное число связей имеют слова, представляющие особое значение для испытуемого как личности и отражающие самые ёмкие понятия, связь с которыми имеет максимальную вероятность

воспроизведения» [12, с. 112]. Так, выявлены первые 50 слов, которые составляют «центр» ядра языкового сознания современных носителей якутского языка (табл. 4).

Таблица 4

Ядро языкового сознания носителей якутского языка

	Ассоциат/перевод (количество входящих связей, количество вызвавших его стимулов)		Ассоциат/перевод (количество входящих связей, количество вызвавших его стимулов)
1	Киһи/человек (3415, 110)	25	хара/черный (1098, 48)
2	дьол/счастье (1889, 86)	26	Ас/пища (1107, 46)
3	кыыс/девушка (1015, 86)	27	тыл/язык (785, 44)
4	олох/жизнь (848, 84)	28	харчы/деньги (696, 43)
5	учугэй/хороший (844, 80)	29	кыра/маленький (616, 43)
6	Куһаҕан/плохой (1487, 67)	30	сылаас/теплый (536, 42)
7	улэ/работа (530, 65)	31	сайын/лето (536, 42)
8	сырдык/светлый, свет (1214, 61)	32	дойду/родина (610, 41)
9	улахан/большой (825, 61)	33	уерэх/учеба (610, 41)
10	санаа/мысль (1075, 60)	34	куустэх/сильный (491, 41)
11	уеруу/радость (878, 60)	35	харана/темный (1097, 40)
12	дьон/люди (402, 60)	36	харах/глаза (571, 40)
13	Оҕо/ребенок (1280, 59)	37	саха/якут(ка) (553, 40)
14	таптал/любовь (574, 59)	38	аймах/родня (617, 38)
15	дьиз/дом (1179, 58)	39	мас/дерево (423, 38)
16	ыраас/чистый (1023, 58)	40	тымны/холодный (860, 37)
17	кун/солнце (764, 58)	41	манан/белый (850, 37)
18	элбэх/много (340, 58)	42	халлаан/небо (659, 37)
19	куус/сила (439, 55)	43	уот/огонь (525, 37)
20	ийэ/мать (930, 54)	44	акаары/дурак, глупый (672, 33)
21	сир/земля (702, 53)	45	норуот/народ (477, 32)
22	кэрэ/прекрасный, красота (702, 53)	46	уу/вода (1099, 31)
23	сана/новый; речь (592, 53)	47	хаар/снег (666, 31)
24	уол/мальчик (530, 49)	48	уһун/длинный (488, 31)
25	хара/черный (1098, 48)	49	баай/богатство (423, 31)
26	Ас/пища (1107, 46)	50	табаарыс/друг (354, 31)

Наиболее важными единицами языкового сознания выступают киһи/человек, дьол/счастье, олох/жизнь, учугэй/хороший, улэ/работа, сырдык/светлый. Например, ассоциат дьол/счастье, отражающий внутренне состояние человека, выступил в качестве реакции для стимулов уөрүү/радость 282; таптал/любовь 206; улэ/работа 191; обо/ребенок 170; олох/жизнь 154; үөрэх/учеба 150; дьиз кэрээн/семья 120 и др. В прямом словаре слово-стимул дьол вызвал следующие реакции у респондентов: уөрүү/радость 311; соргу/счастье 92; таптал/любовь 72; олох/жизнь 64; обо/ребенок 49; сор/несчастье 42; саргы/39; дьиз кэрээн/семья 28; харчы/деньги 24; үөрүү-көтүү/радость 21; учугэй/хороший 15 и др.

На высокой позиции также находится единица с отрицательной оценкой куһаҕан/плохой (1487,67). В центре «словаря в голове» мы находим единицы тымныы/холодный (860, 37), манан/белый (850, 37), хаар/снег (666, 31), данная реакция – это первая ассоциация о России, в частности, о Севере у иностранцев, у людей иной национальной культуры, поскольку Якутия действительно является уникальным субъектом России по своим природным и территориальным условиям.

Также значимыми единицами являются дьиз/дом (1179,58), куус/сила (439, 55), тыл/язык (785, 44), дойду/родина (611, 41), куустээх/сильный (491, 41), саха/якут(ка), аймах/родня и др. Исторический опыт сформировал изначально степную культуру народа Саха в самодостаточный культурный феномен – северную

культуру. Это является важным обстоятельством для сохранения этнической идентичности, национального самосознания и этнокультурного своеобразия в современных меняющихся условиях глобализации.

Сохранение базовых элементов в ядре языкового сознания якутов отражают понимание того, что северная культура на протяжении многих веков наращивала свою идентичность с культурными веяниями как европейских, так и азиатских цивилизаций, не теряя при этом своей северной сути. Суровые условия издавна наделили народ саха стойкостью, мужеством, силой духа, любовь к природе и единение с природой способствуют сохранению традиционных ценностей моделей этноса, развитию жизненных приоритетов. Опыт взаимодействия с другими этносами предполагал проявление дружелюбия, открытости, что позволило освоить чужие земли, акклиматизироваться и адаптироваться к новым северным условиям для формирования отдельной якутской общности и традиционной этнической культуры.

По нашему мнению, перспективным является выявление в образе мира уникальных представлений народа об окружающей действительности и изучение особенностей семантической структуры этнического сознания, для чего необходим анализ специфики ядра языкового сознания якутов на глубинном уровне с использованием методики семантического гештальта, также в сравнительном аспекте с другими языками.

Библиографический список

1. Носкова Н.А., Ахиджакова М.П. Ментальность как основа понятия «языковое сознание». *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия. «Филология и искусствознание». Майкоп: Издательство АГУ, 2016; Вып. 4 (187): 83 – 88.
2. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика: учебное пособие*. Минск: ТетраСименс, 2008.
3. Залевская А.А. *Введение в психоллингвистику*. Москва: РГГУ, 2007.
4. Золотова Н.О. *Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Тверь, 2005.
5. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности. *Вопросы психоллингвистики*. Москва: Инст-т языкознания РАН, 2003: 102 – 111.
6. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания. *Вопросы психоллингвистики*. Москва: Инст-т языкознания РАН, 2009: 18 – 25.
7. Боргоякова А.П. *Национально-культурная специфика языкового сознания хакасов, русских и англичан (на материале ядра языкового сознания)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2002.
8. Заморщикова Л.С., Романенко А.А. *Ассоциативный словарь якутского языка*. Available at: <http://adictsakha.nsu.ru>
9. Золотова Н.О. *Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык*. Диссертация доктора филологических наук. Тверь, 2005.
10. Заморщикова Л.С. *Ассоциативный тезаурус якутского языка*. Available at: <http://human.snauka.ru/2014/02/6027>
11. Сергиева Н.С. *Хронотоп жизненного пути в русском языковом сознании*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2010.
12. Залевская А.А. Психоллингвистические проблемы семантики слова. *Психоллингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды А.А. Залевской*. Москва: Гнозис, 2005: 86 – 132.

References

1. Noskova N.A., Ahidzhakova M.P. Mental'nost' kak osnova ponyatiya «yazykovoe soznanie». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya. «Filologiya i iskusstvovedenie». Majkop: Izdatel'stvo AGU, 2016; Vyp. 4 (187): 83 – 88.
2. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika: uchebnoe posobie*. Minsk: TetraSimens, 2008.
3. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: RGGU, 2007.
4. Zolotova N.O. *Yadro mental'nogo leksikona cheloveka kak estestvennyy metazyazyk*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Tver', 2005.
5. Ufimceva N.V. Yazykovoe soznanie kak otobrazhenie 'etnosociokul'turnoi real'nosti. *Voprosy psiholingvistiki*. Moskva: Inst-t yazykoznaniya RAN, 2003: 102 – 111.
6. Ufimceva N.V., Tarasov E.F. Problemy izucheniya yazykovogo soznaniya. *Voprosy psiholingvistiki*. Moskva: Inst-t yazykoznaniya RAN, 2009: 18 – 25.
7. Borgoyakova A.P. *Natsional'no-kul'turnaya specifiika yazykovogo soznaniya hakasov, russkikh i anglichan (na materiale yadra yazykovogo soznaniya)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
8. Zamorschikova L.S., Romanenko A.A. *Associativnyy slovar' yakutskogo yazyka*. Available at: <http://adictsakha.nsu.ru>
9. Zolotova N.O. *Yadro mental'nogo leksikona cheloveka kak estestvennyy metazyazyk*. Dissertatsiya doktora filologicheskikh nauk. Tver', 2005.
10. Zamorschikova L.S. *Associativnyy tezaurus yakutskogo yazyka*. Available at: <http://human.snauka.ru/2014/02/6027>
11. Sergieva N.S. *Hronotop zhiznennogo puti v russkom yazykovom soznanii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
12. Zalevskaya A.A. *Psiholingvisticheskie problemy semantiki slova. Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst: Izbrannye trudy A.A. Zalevskaya*. Moskva: Gnozis, 2005: 86 – 132.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 81'27

Detinko I.I., Cand. of Sciences (Philology), Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: julia_detinko@mail.ru
Tarasenko A.V., MA student (2nd year), Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: anastasium@yahoo.com

“WORD OF THE YEAR”: THE EXPERIENCE OF CORPUS RESEARCH (ON THE MATERIAL OF THE BRITISH AND AMERICAN WORD OF THE YEAR 2013 SELFIE). The article is dedicated to the study of such language unit as *selfie*, which was selected as the Word of the Year in 2013. The authors of the article use the data of the NoSketch Engine (Maius) corpus in order to discover the evaluative preferences towards the researched object. Such terms as *corpus* and *context* are defined. The objective of the paper is to define the patterns of how value judgments towards the certain socio-cultural phenomenon (namely, *selfie*) are formed, and to describe the linguistic means allowing to determine the connotative potential of the given language unit in both narrow and broad contexts. The authors systematize the acquired corpus data by means of critical discourse analysis and derive the classification of evaluative means used in the modern English-speaking space.

Key words: corpus, “Word of the Year”, context, connotation, selfie, critical discourse analysis, English language.

Ю.И. Детинко, канд. филол. наук, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: julia_detinko@mail.ru
А.В. Тарасенко, магистрант 2-го года обучения, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: anastasium@yahoo.com

АКЦИЯ «WORD OF THE YEAR»: ОПЫТ КОРПУСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО СЛОВА ГОДА 2013 SELFIE)

Статья посвящена исследованию языковой единицы *selfie*, которая является словом-победителем акции «UK Word of the Year» в 2013 г. Авторы используют корпус NoSketch Engine (Maius) для выявления оценочных предпочтений по отношению к данному термину. Дается определение понятиям «корпус», «контекст». Целью статьи является выявление закономерностей в формировании оценочных суждений в отношении определенного социокультурного

феномена, в частности *selfie*, и описание лингвистических средств, позволяющих выявить коннотативный потенциал данной языковой единицы в узком и широком контексте. С помощью метода критического дискурса-анализа авторы систематизируют полученные из корпуса данные и составляют классификацию способов оценки феномена *selfie* в современном англоязычном пространстве.

Ключевые слова: корпус, акция «Word of the Year», контекст, коннотация, *selfie*, критический дискурс-анализ, английский язык.

Введение

В настоящее время акции формата «Слово года» или «Word of the Year» набирают всё большую популярность по всему миру. Это можно объяснить тем, что они представляют интерес не только для статистических исследований языка (ввиду того, что они выделяют наиболее «яркое», необычно популярное по использованию в определённый период времени слово), но и ценны тем, что наглядно демонстрируют взаимодействие языка и общества, так как слова-победители данных акций непосредственно связаны с событиями в жизни общества, отражают глобальные политические или социальные изменения, инновации в жизни людей и т.п. Мы предполагаем, что коннотации, стоящие за языковыми единицами, обозначающими победителей акций формата «Слово года», демонстрируют определённое отношение общества к денотату данной языковой единицы, и считаем, что это отношение можно проанализировать, изучив контекст, в котором «слово года» используется. Этим обусловлен выбор исследуемого материала: фрагменты текстов, содержащие слово-победитель акции «Word of the Year» (собранные при помощи корпуса онлайн-текстов *NoSketch Engine (Mauis)*).

Корпус в современных лингвистических исследованиях

В настоящее время компьютерные технологии широко используются во многих сферах жизни. Наука, в том числе и лингвистическая, не является исключением, поэтому сейчас корпуса текстов можно встретить в большом количестве современных исследований.

На данный момент в корпусной лингвистике представлено много определений понятия корпус, принадлежащих разным авторам, и в основе большинства из них лежит одна и та же идея с некоторыми вариациями: лингвистический корпус представляет собой некий «сборник» текстов (каждый из которых размечен определённым образом, согласно необходимым критериям, имеет определённую сопутствующую информацию и предназначен для определённых целей). Российские исследователи В.П. Захаров и С.Ю. Богданова при определении корпуса обращают внимание как на технические характеристики данного явления, так и на возможность его использования в лингвистических исследованиях: «под лингвистическим, или языковым, корпусом текстов понимается большой, представленный в машиночитаемом виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [1, с. 7].

Н. Бунхенхофер, швейцарский учёный, занимающийся вопросами цифровой лингвистики, приводит определение, которое позволяет понять и содержание, и функционал корпуса в рамках лингвистических исследований: «корпус – ограниченный набор определённых высказываний, которые выступают в качестве эмпирической основы для языковых исследований» [2] (Здесь и далее перевод А.В. Тарасенко).

М. Барбера, итальянский исследователь, занимающийся корпусной лингвистикой, в одной из своих монографий приводит схожее с приведёнными выше определение: «сборник аутентичных текстов (письменных, устных или мультимедийных) или их частей, обработанных определённым образом (с добавлением необходимой разметки) для дальнейшей работы с ними с использованием компьютера» [3, с. 18]. При этом автор уточняет, что данное определение является скорее «архитектурным», основанным на распространённом использовании самого термина «корпус», и предлагает обратиться к характеристике содержания, чтобы дать, по словам исследователя, «лингвистическое» определение корпуса: «корпус – совокупность речевых высказываний, которые, будучи собранными в одном месте, позволяют изучить язык в его различных состояниях» [3, с. 19].

Представленные определения хорошо дополняют друг друга, позволяя сделать вывод, что корпус – это собрание текстов, которые могут быть использованы для проведения лингвистических исследований. Учитывая тот факт, что каждая языковая единица в корпусе представлена в своём контексте, мы можем довольно полно воспроизвести ситуацию, в которой данная единица используется.

Контекст

Контекст представляет собой «ситуативное окружение (речевую ситуацию, обстановку, отношение, опыт и т.д.), которое является внешним по отношению к тексту» [4, с. 334]. Существуют различные подходы к определению и классификации контекста, в рамках которых выделяются его составляющие и уровни анализа [например, Dijk, 2008; Widdowson, 2004; Wodak, 2007 и др.]. Французский лингвист К. Дюрьё, чьей классификацией мы пользуемся в ходе исследования, выделяет три вида контекста:

- 1) вербальный контекст – языковые единицы, которые предшествуют и следуют за определяемой языковой единицей;
- 2) ситуационный контекст (или «ситуационные параметры») – общие для адресата и для адресанта данные, включающие в себя культурную и психологическую ситуации, опыт и фоновые знания, ситуацию общения;
- 3) когнитивный контекст – мнемонический запас, формируемый при усвоении смысла речи или текста; представляет собой новое знание (новые единицы смысла), полученное с начала восприятия данного речевого высказывания или текста [5, с. 216].

В рамках данного исследования нас интересует непосредственно вербальный контекст, так как именно он представляет ценность с точки зрения изучения коннотации языковых единиц. Выделяют два вида вербального контекста:

- 1) узкий контекст (микрконтекст) (в терминологии американского социолога А. Сикурела «локальный» [6, с. 307]) – представляет собой те языковые единицы, окружающие исследуемую в рамках одного предложения;
- 2) широкий контекст (макрконтекст) – языковое окружение исследуемой языковой единицы, выходящее за рамки предложения [7, с. 171].

В рамках данного исследования в качестве эмпирического материала используются фрагменты текста, представляющие узкий и широкий контекст для исследуемой языковой единицы. Очевидно, что наличие большего материала для анализа в каждой конкретной ситуации позволяет более точно определить коннотацию и сделать обоснованные выводы.

Метод

Основным методом исследования является метод критического дискурса-анализа. Нам необходимо выявить отношение общества к определённому явлению реальности, репрезентированному словом-победителем акции «Word of the Year». Сделать это возможно только при анализе текста, в котором это явление представлено с учётом узкого и широкого контекста. Интерпретация смысла высказывания с целью определения коннотаций, заложенных автором, возможна только при понимании взаимовлияния различных факторов социальной действительности. Из особенностей метода критического дискурса-анализа, актуальных для данного исследования, можно отметить следующие:

- в рамках критического дискурса-анализа дискурс рассматривается как форма социальной практики, которая не только конституирует социальный мир, но и конституируется в других социальных практиках;
- критический дискурс-анализ занимается конкретным лингвистическим текстовым анализом использования языка в социальном взаимодействии;
- критический дискурс-анализ соотносит анализируемый текст с другими видами дискурса, привлекая более широкий спектр факторов, влияющих на тексты [8, с. 109–114; 9, с. 271–80; 10, с. 15–17].

Метод критического дискурса-анализа позволяет акцентировать внимание как на лингвистической составляющей, так и на взаимодействии вербальной составляющей с ситуативным и когнитивным контекстом.

Анализ данных и результаты

В рамках данного исследования был проведён анализ фрагментов текстов, содержащих слово-победитель акции «Word of the Year». Социоллингвистические акции формата «Word of the Year» для английского языка проводятся многими организациями, но наиболее популярны среди них именно те, которые проводятся издательствами словарей английского языка (*Oxford* (британский и американский английский), *Merriam-Webster* (американский английский), *Macquarie Dictionary* (австралийский английский), *Australian National Dictionary Centre* (австралийский английский)). Наш выбор остановился на версии Оксфордского словаря, так как они проводят акцию как для британского, так и американского вариантов английского языка, к тому же, слова-победители в большинстве случаев совпадают, что позволяет расширить эмпирическую базу.

Для данного исследования было выбрано слово *selfie*, ставшее победителем акции в 2013 году и представляющее собой фотографию себя самого (часто снятую на фронтальную камеру мобильного телефона). Выбор обусловлен тем, что *selfie* – популярный феномен, вызвавший (и вызывающий до сих пор) бурную реакцию людей по всему миру. Формально, само по себе явление существовало и до официального признания термина, но после распространения смартфонов, позволивших без особых усилий делать данный тип фото и публиковать их в социальных сетях, слово значительно выросло в популярности, что позволило включить его в Оксфордский словарь английского языка в 2013 г.

Всего в рамках данного исследования было проанализировано 296 примеров. Анализ и систематизация текстов со словом *selfie* позволили сделать вывод о наличии следующих видов коннотаций в отношении данного феномена:

- 1) положительная коннотация – отношение автора текста к исследуемому феномену исключительно положительное. В свою очередь на базе исследуемого материала были выделены два подвида:
 - сугубо положительная коннотация (все языковые средства использованы с положительной коннотацией и могут быть интерпретированы в прямом смысле без подтекста);
 - ирония (положительное отношение автора выражается через насмешку, то есть использованные языковые средства могут иметь негативную окраску при восприятии их в буквальном смысле, но замысел автора состоял в противопоставлении этого буквального смысла слов истинному отношению, что вызывает позитивную реакцию (например, смех));
- 2) отрицательная коннотация – отношение автора текста к исследуемому феномену исключительно отрицательное. Данный вид можно разделить на следующие подвиды:

– сугубо отрицательная коннотация (все языковые средства использованы с отрицательной коннотацией и могут быть интерпретированы в прямом смысле без подтекста);

– сарказм (осуждение, отрицательное отношение автора, выражается через внешне позитивное, но содержащее негативную окраску использование языковых средств);

3) нейтральная коннотация

– сугубо нейтральная коннотация (используемые автором языковые средства не несут никакой эмоциональной окраски – чаще всего в данную категорию попадают примеры с простой констатацией факта, сообщением информации);

– формальные названия, структурные элементы (в конкорданс корпуса попадают не только авторские тексты, но и элементы структуры сайтов, которые так же не несут в себе никакой эмоциональной окраски, так как являются названиями разделов. Из-за того, что такие примеры встречаются достаточно часто, возникла необходимость вывести их в отдельный подвид).

Рассмотрим подробно некоторые наиболее наглядные примеры из каждой группы. Все исследуемые тексты, используемые в качестве примеров в данной статье, приведены с сохранением оригинальной орфографии и пунктуации.

Для контекстов с сугубо положительной коннотацией характерны следующие особенности: относительно лексических средств – обилие прилагательных (очень часто среди них встречаются неградуальные прилагательные, выражающие крайнюю степень признака) с положительной коннотацией, которые необходимо воспринимать в буквальном смысле, встречается книжная лексика в неформальных текстах; с точки зрения морфологии – распространены прилагательные в сравнительной или превосходной степени.

Bloggers are also extremely fond of taking photos. Of other people and things but also of themselves. # This particular photo genre has been lovingly termed "The Selfie". # Taking of Selfies is, of course, not limited to bloggers. # It was actually fashion designer Alex Perry, who three years ago, insisted that our photo together actually be a Selfie. He grabbed my camera and said, "this will be better". # Sure Alex, I'll be in a selfie with you # He was right. It was. The angle (from above) is way more flattering. # I've been utilising and implementing the Selfie ever since... (How to take a Selfie, Styling You: 2012).

В данном примере присутствуют лексические единицы, обозначающие очевидно позитивное отношение автора к явлению (*lovingly [termed]* – 'нежно/с любовью [назван]', *extremely fond of* – 'очень любят') (глагол *fond of*, сам по себе обозначающий большую привязанность к чему-либо, усилен наречием *extremely*), обозначающие предпочтение селфи другим видам фото (*insisted that our photo together actually be a selfie* – 'настоял на том, чтобы совместное фото было именно селфи'). Также нужно обратить внимания на слова книжного стиля, используемые в блоге: [*lovingly*] *termed* – 'назван' (использовано не более нейтральное *named*, а именно *termed*, образованное от слова *term* ('термин')), *utilising and implementing the selfie* (вместо нейтрального *use* автор использовал *utilize* и *implement*, которые чаще используются в формальных текстах (например, в инструкциях)).

Необходимо отметить, что в подавляющем большинстве изученных нами примеров положительная коннотация выражается именно при помощи лексических средств.

Обратимся к примерам, в которых положительное отношение автора к селфи выражается через иронию. Они встречаются реже, чем примеры с сугубо положительной коннотацией. В таких текстах ирония выражается в основном через специфическое использование лексических средств.

Make sure the Aces can see your "game face" this weekend by purchasing tickets online for 38% off the gate price! And put your "selfie" skills to good use! Strike fear into the Aces by posting your most ferocious face and facebooking #InYourFacesAces for a chance to win tickets to Heat vs. Aces on Saturday the 22nd at 7:20 (web.theabl.com.au).

В данном случае автор использовал словосочетание *strike fear* ('посеять/вселить страх, испугать') и прилагательное *ferocious* ('сверепый'), имеющие негативную коннотацию по отношению к селфи, но, исходя из общего смысла фразы, 'сверепое лицо' на селфи будет плюсом и поможет 'испугать' соперников в конкурсе (то есть впечатлить жюри).

Listen to her fine selection of tunes while getting a temporary tattoo, having your makeup done by MAC, or, for those with that common condition selfieitis, visit the "Selfridges Selfie" photo booth for your moment in the spotlight (bodyconfidential.co.uk).

Очевидно, автор приведённого текста решил добавить юмора в своё высказывание и назвать желание людей делать селфи болезнью, используя суффикс *-itis* по аналогии с названиями других болезней (например, *arthritis*, *diabetes*). В болезнях в целом нет ничего хорошего и смешного, но благодаря моменту в *the spotlight* ('момент в свете софитов') можно понять, что в целом отношение автора положительно.

Рассмотрим примеры с сугубо негативной коннотацией. Особенности в выборе языковых средств для выражения отношения практически совпадают со средствами, используемыми в текстах с сугубо положительной коннотацией – в исследуемых примерах также встретилось большое количество лексических единиц с негативной коннотацией, в то время как к морфологическим средствам авторы прибегали немного реже.

But the act of ruthlessly documenting small gatherings with a real camera became frowned upon. (Big gatherings, such as weddings, are different and still documented via albums.) # Even though having an iPhone now is the equivalent of a quality point-and-shoot in your pocket, many people never returned to using Facebook albums to post party pics. # Instead, Instagram is the new go-to platform for saying "I live a full life and here is photographic proof." #Posting constant #selfies on Facebook is frowned upon as narcissistic (http://chrysalis.deependgroup.com.au/deepartments/deepend-social-media/socialmediatheories).

Негативное отношение автора выражается через следующие лексические средства: *ruthlessly documenting* ('жестко' – практически то же самое, что и 'очень усердно, даже чрезмерно, вероятно, что с фанатизмом'), а 'документировать' – явно формальный термин), *frowned upon* ('жаловаться, выражать недовольство') – слово с негативной коннотацией употреблено дважды в приведённом отрывке (в первом случае оно относится ко всем случаям 'фиксирования' обыденных событий на камеру, во втором – непременно к использованию селфи), [*posting*] *constant selfies* ('постоянный' – в данном случае, вероятно, автор использовал это слово с негативной коннотацией (особенно учитывая его употребление в одном контексте с *narcissistic* и *frowned up*), чтобы обозначить то, что кто-то публикует слишком много, чрезмерно много фотографий) и *narcissistic* ('самовлюблённый') – слово очевидно имеет негативную окраску и выражает отношение автора к тому, что кто-то публикует слишком много селфи (что, напомним, является именно фотографией самого себя).

Как и в случае с сугубо положительной коннотацией, большинство авторов изученных примеров выражают своё негативное отношение к селфи при помощи лексических средств.

Саркастические примеры, как и примеры с иронией, встречаются намного реже. Ниже представлены несколько характерных текстов:

I heard a weird sound above my head. I looked up to see THE BIGGEST FUCKING BUG I HAVE EVER SEEN OH GOD KILL IT WITH FIRE when the self-timer went off and I was graced with the best selfie I've ever taken (auntieshakespeare.tumblr.com).

To grace ('удостаивать, награждать') и *the best* ('лучший') фактически не несут никакой негативной окраски, но учитывая контекст, в котором говорится о пауке, испугавшем автора поста, можно сделать вывод, что данные лексические единицы стоит понимать в переносном смысле.

Frequency of the word "selfie" in the English language has increased by 17,000 percent in the past year, according to Oxford Dictionaries, which crowned the narcissistic love child of cellphone cameras and social media "Word of the Year 2013" (newsonfeeds.com).

Глагол *to crown* ('короновать') сам по себе является скорее нейтральным, к тому же относится к книжному стилю, но в сочетании с метафорой *narcissistic love child of cellphone cameras and social media* ('нарциссичный плод любви камер мобильных телефонов и социальных медиа') он чётко выражает осуждение автора по отношению к селфи.

Наконец обратимся к нейтральным примерам контекстов. Для начала обратим внимание на фрагменты текстов с сугубо нейтральной коннотацией (констатация факта).

"The Wolverine" star Hugh Jackman revealed he has been treated for skin cancer and shared a selfie showing his bandaged nose (hamptonroads.com).

The Oxford English Dictionary's word of the year for 2013 was "selfie," and I'm thinking the phrase "OK, Google" is already an odds-on favorite for next year (techcamp.net).

Все приведённые выше примеры представляют собой фрагменты новостных текстов, авторы которых сохраняют нейтралитет по отношению к явлению selfie, а само слово появляется в текстах лишь для того, чтобы обозначить само явление данного типа фотографии.

Приведём примеры нейтральных контекстов, содержащих формальные названия, структурные элементы:

≡ *Selfie Quotes In French* ¶

≡ *Selfie Love Quotes In Spanish* ¶

≡ *Selfie Quotes Strength 0=¶(great-quotes-powerful-minds.com).*

В конкордансе корпуса такие контексты всегда отделены значком ¶, который является знаком абзаца (окончание абзаца), что в свою очередь значит, что данная фраза находится отдельно от остального текста.

... no more diminish God's glory by refusing to worship Him than a lunatic can put out the sun by scribbling the word, 'darkness' on the walls of his cell. Read more quotes and sayings about Selfie S. ¶ (great-quotes-powerful-minds.com).

Предложение находится в конце текста, так как за ним стоит значок окончания абзаца. *Read more* – 'Читай больше о...' представляет собой текст ссылки, перейдя по которой можно будет обнаружить другие статьи по указанной тематике.

В целом, на основе 296 изученных примеров из базы материалов корпуса *NoSketch Engine* (Marius) было обнаружено 129 примеров с положительной оценкой, 71 с негативной оценкой и 96 с нейтральной оценкой. Можно заключить, что слово-победитель акции «Word of the Year» в 2013 году *selfie* в большей степени оценивается позитивно.

Выводы

Корпус создаёт серьёзную базу для лингвистических исследований, представляя языковой материал в различных ситуациях общения. Для того, чтобы анализировать отношение общества к какому-либо явлению действительности, целесообразно применить метод критического дискурс-анализа, который направлен на выявление лингвистических средств, описывающих данное явление. Исследования, совмещающие данные корпуса и метод критического дискурс-анализа, позволяют сделать срез данных по разным контекстам, в которых ис-

пользуется анализируемая языковая единица. В данной работе представлены результаты такого слияния: эмпирического материала корпуса *NoSketch Engine (Maius)* и применённого к анализу языковой единицы *selfie* метода критического дискурс-анализа. Результатом проведённого исследования стала классификация способов оценки современного феномена *selfie* в англоязычном пространстве, и было выявлено, что основной коннотативный потенциал данного явления позитивный. В будущем планируется проанализировать слова-победители других годов в британской, американской и русской лингвокультурах.

Библиографический список

1. Захаров В.П., Богданова С.Ю. *Корпусная лингвистика*: учебник для студентов гуманитарных вузов. Иркутск: ИГЛУ, 2011.
2. Bubenhofer N. *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Available at: <http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/>
3. Barbera M. *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*. Milano: Qu.A.S.A.R. s.r.l., 2013.
4. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. *Методы анализа текста и дискурса*. Харьков: «ПоліАРТ», 2009.
5. Durieux Ch. Texte, contexte, hypertexte. *Cahier du CIEL*. Université Paris VII. 1995: 214 – 228.
6. Cicourel A.V. *The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters*. Cambridge: Canbridge University Press: 291 – 307.
7. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. English <=> Russian*. Серия: Изучаем иностранные языки. Санкт-Петербург: «Издательство Союз», 2001.
8. Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж. *Дискурс-анализ. Теория и метод*. Перевод с англ. 2-е изд., испр. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008.
9. Fairclough N., Wodak R. Critical discourse analysis. *Discourse as a social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. Ed. by T.A. van Dijk. London: SAGE Publications, 2004: 258 – 284.
10. Meyer M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. *Methods of critical discourse analysis*. Ed. by R. Wodak, M. Meyer. London: SAGE Publications Ltd, 2001: 14 – 81.

References

1. Zaharov V.P., Bogdanova S.Yu. *Korpusnaya lingvistika*: uchebnik dlya studentov gumanitarnykh vuzov. Irkutsk: IGLU, 2011.
2. Bubenhofer N. *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Available at: <http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/>
3. Barbera M. *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*. Milano: Qu.A.S.A.R. s.r.l., 2013.
4. Ticher S., Mejer M., Wodak R., Vetter E. *Metody analiza teksta i diskursa*. Har'kov: "PoliART", 2009.
5. Durieux Ch. Texte, contexte, hypertexte. *Cahier du CIEL*. Université Paris VII. 1995: 214 – 228.
6. Cicourel A.V. *The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters*. Cambridge: Canbridge University Press: 291 – 307.
7. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian*. Seriya: Izuchaem inostrannye yazyki. Sankt-Peterburg: «Izdatel'stvo Soyuz», 2001.
8. Jorgensen M.V., Phillips L.Dzh. *Diskurs-analiz. Teoriya i metod*. Perevod s angl. 2-e izd., ispr. Har'kov: Izd-vo «Gumanitarnyj centr», 2008.
9. Fairclough N., Wodak R. Critical discourse analysis. *Discourse as a social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. Ed. by T.A. van Dijk. London: SAGE Publications, 2004: 258 – 284.
10. Meyer M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. *Methods of critical discourse analysis*. Ed. by R. Wodak, M. Meyer. London: SAGE Publications Ltd, 2001: 14 – 81.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 811

Digtyar O.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: Digtyar@inbox.ru

THE PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING EDUCATION WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL. In the article problems of distance learning education while teaching foreign languages at the non-linguistic higher school are presented. The researcher conducts a detailed analysis of problems while teaching English to a modern student in a group. A number of problems are presented, the solution of which is the attraction of distance learning using digital technologies. The author pays special attention to the correctness of the organization of the distance learning process itself, notes the merits of such training. Considerable attention is paid to the system of controlling and monitoring knowledge for all types of speech activity, as well as the use of electronic textbooks, platforms, case technologies, audio and teleconferencing, which will make distance learning of foreign languages a competitive form of education.

Key words: remote education, case technology, teleconference, e-mail, types of speech activity, chats.

О.Ю. Дигтяр, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в вузе. В статье речь идет о детальном анализе проблем при обучении английскому языку современного студента в аудиторной группе. Приводится ряд проблем, решением которых является привлечение дистанционного обучения с использованием цифровых технологий. Особое внимание автор уделяет правильности организации самого процесса дистанционного обучения, отмечаются достоинства такого обучения, говорится о необходимости использования всех видов речевой деятельности. Значительное внимание при использовании дистанционного обучения автором отводится системе контроля и мониторинга знаний по всем видам речевой деятельности, а также использование электронных учебников, платформ, кейс-технологий, привлечение аудио и телеконференций, что сделает дистанционное обучение иностранным языкам конкурентной формой обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, кейс-технология, телеконференция, электронная почта, виды речевой деятельности, чаты.

Глобальное развитие технологического уровня и знаний различных сфер деятельности оказало непосредственное влияние на формирование современной образовательной сферы. При помощи традиционно сложившихся форм образовательной среды невозможно удовлетворение текущих потребностей современных студентов в знаниях.

У многих работающих и обучающихся одновременно студентов нет достаточного количества времени для качественного изучения необходимых материалов, нет возможности посещать лекции и семинары, читать дополнительную литературу и своевременно готовиться к экзаменам.

Также одной из серьезных проблем при обучении студентов в группе (что характерно для всех вузов) выступает неспособность отдельных студентов при

освоении новых учебных материалов при наличии посторонних людей. В качестве причин можно привести ряд психологических и личностных качеств, стеснения и страха показаться неспособным, либо показаться глупым, неразвитые способности к восприятию материала в быстрых темпах. Такие студенты прикладывают огромные усилия к восприятию и усвоению материала, в особенности на занятиях [1].

Решением данной ситуации является реализация индивидуального подхода, то есть, данным студентам необходимо отводить некоторую часть времени на уроках иностранных языков, чтобы преподаватель работал со студентами в отдельности. При этом необходимо учитывать, что реализация индивидуальной работы не может быть осуществлена в ущерб остальных студентов, осваиваю-

щих материалы стремительнее. Для решения данного ряда проблем в современной педагогике используют возможности информационных технологий, а именно дистанционное обучение. Суть дистанционного обучения заключается в возможности осуществления обучения на расстоянии, в условиях, когда преподаватели и студенты разделяются пространством.

Однако актуальной проблемой является правильность организации самого процесса дистанционного обучения. Так как дистанционное обучение носит характер сравнительно нового метода в большинстве российских вузов, то процесс организации и построения учебного процесса представляет собой настоящее испытание уровню знаний и компетенции преподавателей при обучении иностранным языкам. Сложности возникают, поскольку нужно не только корректно подать материал по иностранным языкам, но и убедиться, насколько глубоко студенты усваивают материал [2, с. 31]. К достоинствам дистанционного вида обучения относятся:

- возможности студентов самостоятельного выбора времени для изучения материалов;
- стимул к развитию самостоятельности и самодисциплины;
- высокий уровень удобства в обучении студентов, обременённых семьей и работой;
- усилением «мобильности» процесса обучения, поскольку материалы доступны в любом месте на любых электронных устройствах.

В системе дистанционного обучения можно выделить ряд основных способов передачи информации при помощи:

- мультимедийных учебников, учебных пособий;
- компьютера и Интернета;
- радио и телевидения;
- общения преподавателя и студента [3].

В качестве ведущего компонента при обучении иностранным языкам в вузе выступают не основы наук, а виды деятельности, такие как говорение, аудирование, чтение, письмо. В ходе дистанционного обучения иностранным языкам работа студентов должна быть организована таким образом, чтобы они автономно при курировании тьютора выполняли все возможные виды деятельности.

В ходе дистанционного обучения чтению каждый студент должен читать и упражняться в этом виде деятельности самостоятельно. В случае, когда цель обучения заключается в изучении правил чтения, в содержание учебного справочника (печатного либо электронного вида) должны включаться правила чтения букв и буквосочетаний, упражнения по применению данных правил при чтении отдельных слов, предложений. На сегодняшний день существует ряд программ, способных на слух определять правильность читаемых слов [3].

Когда цель обучения заключается в обучении навыкам понимания при чтении иноязычной литературы, необходимо продумывать различные варианты по контролю уровня понимания. В качестве средств контроля возможно использование тестирования, вопросов, пересказа и многих других заданий. В ходе дистанционного обучения чтению студенты должны выполнять требования руководства, заранее разработанного преподавателями, вести дневники, в которых будет отражаться выполненная работа по текстам, записаны вопросы для преподавателя, ответы на вопросы руководства, выполнение контрольных заданий [4, с. 10].

Реализуя дистанционное обучение иностранным языкам, можно использовать кейс-технологии и сетевую технологию, телеконференции для организации связи с преподавателем, либо для обеспечения процесса общения студентов между собой, также может быть использована электронная почта, различные чаты либо электронная доска объявлений.

При обучении аудированию вместе с использованием аудиосредств используются также видеозаписи, содержащие ряд экстралингвистических и контекстных ключей к пониманию, а также показывающих некоторые важные для понимания визуальные элементы. Положительное влияние оказывает возможность останавливать и повторно прослушивать либо просматривать материал, что позволяет студентам обрабатывать звуки и изображения, лучше понимать аудиоматериалы. Компьютеры в мультимедийной комплектации играют большую роль при обучении пониманию иностранных языков на слух при дистанционном обучении.

При дистанционном обучении обучению говорению и письменной речи осуществляется при помощи реализации общения студента, группы и преподавателя. Реализация обучения письму осуществляется посредством электронной почты, чатов, синхронной коммуникации. Обучение говорению при дистанционном обучении возможно только путём телеконференций [4, с. 82]. Осуществляя коммуникационные процессы, студенты используют все виды деятельности:

- понимание иностранных текстов и навыки письма (общаются путём письменной речи);
 - аудирование и навыки говорения (общаются путём говорения).
- Также важными аспектами обучения являются:
- Изучение лексики, которое осуществляется при помощи электронных учебников, приложений к ним, разработанных упражнений и заданий для самоконтроля и контроля. Все процессы курируются тьютором. Данный аспект обучения иностранным языкам целесообразно реализовывать с использованием кейс-технологий и сетевых технологий.

• Обучение грамматике должно осуществляться с предоставлением студентам доступа к разным словарям, учебникам, грамматическим справочникам, а также к постоянно дополняющимся источникам дидактической языковой информации. В данном аспекте также уместно использование кейс-технологий и сетевых технологий. При обсуждении грамматических явлений иностранных языков возможно использование всех средств коммуникации в общении студентов и преподавателей.

• Обучение фонетике осуществляется поэтапно. На стадии освоения теоретического этапа усваиваются краткие теоретические сведения. На практическом этапе отрабатываются произношение, интонация, скорость речи. На сегодняшний день разработаны технологии, позволяющие осуществлять обучение фонетике в дистанционном образовании. Однако, максимально плодотворное обучение практической фонетике осуществляется в ходе непосредственной коммуникации студента с преподавателем, при наличии обратной связи, обеспечивающей возможность слышать произношение студента, и поправить её. Данный процесс возможен на теле- и аудиоконференциях on-line [5, с. 36].

В заключении хотелось бы отметить, что грамотная разработка дидактической и технической стороны дистанционного обучения иностранным языкам в вузах, регулярное и профессиональное сопровождение студентов, их высокая мотивация и наличие необходимого ряда технических средств обучения, а также электронных образовательных ресурсов, делает дистанционное обучение иностранным языкам конкурентной формой обучения. Поскольку дистанционное обучение имеет все возможности обучать студентов всем видам речевой деятельности, а также формировать коммуникативную компетентность, что является главной целью обучения иностранным языкам.

Очевидно, что рациональное использование современных информационных технологий действительно открывает совершенно новые возможности в сфере высшего образования.

Библиографический список

1. Калинин Д.А. Трудности, испытываемые преподавателями в условиях дистанционного обучения. *Интернет-журнал «Науковедение»*. Москва: Науковедение, 2015; Том 7; № 3. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>
2. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2008.
3. Каменева Н.А. Дистанционное обучение иностранным языкам. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2015; 3. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf>
4. Дигтяр О.Ю., Танцора Т.А. Использование мультимедийных средств (podcasts) в обучении студентов на занятиях английского языка в неязыковом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов*. Ответственный редактор: М.В. Мельничук. Москва, 2014: 79 – 84.
5. Жидяева Ю.В., Германович Т.В. Аудиовизуальный метод в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в системе дистанционного образования в строительном ВУЗе. *Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. LI междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: СибАК, 2017; 13(47): 33 – 43.

References

1. Kalinin D.A. Trudnosti, ispytyvaemye prepodavatelyami v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. Moskva: Naukovedenie, 2015; Tom 7; № 3. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN315.pdf>
2. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Kameneva N.A. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2015; 3. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf>
4. Digtyar O.Yu., Tancura T.A. Ispol'zovanie multimedijnyh sredstv (podcasts) v obuchenii studentov na zanyatiyah anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy: sbornik nauchnyh trudov*. Otvetstvennyj redaktor: M.V. Mel'nichuk. Moskva, 2014: 79 – 84.
5. Zhidyayeva Yu.V., Germanovich T.V. Audiovizual'nyj metod v obuchenii professional'no-orientirovannomu obscheniyu na inostrannom yazyke v sisteme distancionnogo obrazovaniya v stroitel'nom VUZe. *Nauka vchera, segodnya, zavtra: sb. st. po mater. LI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Novosibirsk: SibAK, 2017; 13(47): 33 – 43.

Статья поступила в редакцию 14.01.18

УДК 811.111'373.42

Ivanov S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N.Novgorod, Russia,) E-mail: s.san@mail.ru
Zhulidov S.B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N.Novgorod, Russia,) E-mail: 4131240@mail.ru
Zolotova M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N.Novgorod, Russia,) E-mail: mviazolotova@gmail.com

PSYCHOLINGUISTIC NATURE OF PARONYMIC ATTRACTION, TONGUE-SLIPS, MALAPROPISMS. Mechanisms of production and reception of words, utterances are considered, models of origin and perception of tongue-slips, malapropisms, Freudian slips and paronyms are compared. The paper is interdisciplinary since the problems are considered from the point of view of both psychology and linguistics. Psycholinguistic background of these phenomena production is proven to be identical. Paronymic attraction is paid special attention to, as an area having maximum potential of word-formation, stylization and enriching the text with unsuspected shades of sound and meaning, making the text appeal to the recipient's thesaurus. Paronymic attraction is classified syntagmatic, paradigmatic and parasynagmatic and Examples of its functioning in speech, advertisements and literary works are given.

Key words: speech production and reception, paronymic attraction, tongue-slips, malapropisms.

С.С. Иванов, канд. филол. наук, ст. преп. ННГУ им. Н.И. Лобачевского, E-mail: s.san@mail.ru
С.Б. Жулидов, канд. филол. наук, доц. ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 4131240@mail.ru
М.В. Золотова, канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПАРОНИМИЧЕСКОЙ АТТРАКЦИИ, ОГОВОРОВ, МАЛАПРОПИЗМОВ

Рассматриваются механизмы порождения и восприятия слов и высказываний, приводится сравнение моделей возникновения и восприятия оговорок, малапропизмов, оговорок «по Фрейду» и паронимов. Работа имеет междисциплинарный характер, проблемы рассматриваются с точки зрения как психологии, так и лингвистики. Установлено, что психолингвистические предпосылки порождения данных явлений тождественны. Особое внимание уделено паронимической аттракции как области, обладающей наибольшим потенциалом словопроизводства, стилизации и обогащения текста неожиданными оттенками звука и смысла, ориентированности паронимического высказывания на тезаурус реципиента. Паронимическая аттракция классифицируется как синтагматическая, парадигматическая и парасинтагматическая, приводятся примеры её функционирования в разговорной речи, рекламе и тексте художественных произведений.

Ключевые слова: порождение и восприятие высказывания, паронимическая аттракция, оговорки, малапропизмы.

Введение

Паронимическая аттракция – это один из наиболее эффективных способов оформления речи, придания ей различных оттенков и смыслов. Паронимическая аттракция функционирует в художественном произведении, в речи, в рекламе и т.д.

Психолингвистическая суть явления паронимической аттракции состоит в возникновении у коммуникантов в процессе порождения и восприятия паронимического высказывания вторичных ассоциаций. Суть явления вторичных ассоциаций заключается во вторичном осмыслении, «растормаживании» звуковых связей фонетически сходных слов, приравнивании их к связям семантическим. В результате процесс привязки звука и смысла происходит несколько иначе, чем в обычном высказывании, а именно: звук1 притягивает смысл1, а звук2 – смысл2. «Расторможенные» таким образом звуковые связи созвучных слов вызывают их содержательное притяжение – аттракцию (термин В.П. Григорьева). Паронимическая аттракция может основываться не только на звуковом, но и орфографическом подобии слов. Возьмём, например, шекспировские каламбуры, которые настолько уже проникли в повседневную речь, что не воспринимаются как авторские: **Words hurt more than words** ("Cymbeline"); **Last but not least** ("J. Caesar").

Каковы же механизмы восприятия и порождения высказывания, которые делают существование паронимов возможным? Выделив принципы работы этих механизмов, можно предположить, почему некоторые исследователи предвзят, а иногда и отрицательно, относятся к явлению паронимии. Вот одна из точек зрения: «В целом паронимия – отрицательное явление в языке. Ошибки в употреблении паронимов <...> приводят к затемнению смысла высказывания» [1, с. 33].

Восприятие и понимание. Модели речеобразования

В современной психологической литературе чтение понимается как «единство сенсорного и перцептивного смыслового уровней психофизиологической обработки речевого сообщения, а последний – это единство перцептивных действий (обнаружение, различение, идентификация) и мыслительных операций (первичный синтез, анализ, вторичный синтез)» [2, с. 189].

Однако выделяют разные уровни восприятия и понимания. На первом уровне восприятия происходит процесс кодирования внешних воздействий в нервные импульсы. Поступающие в кору головного мозга импульсы ведут к созданию зрительно-графического образа воспринимаемого слова. На следующей стадии имеет место процесс сличения зрительно-графического образа с имеющимся в сознании внутренним слухо-рече-моторным образом на основе операций перцептивного характера: обнаружение, различение, идентификация. Чтение всегда поэтому сопровождается внутренним проговариванием, движением речевого аппарата при этом редуцировано. У малограмотных людей движение речевого аппарата не является редуцированным, и действие этого аппарата хорошо заметно по движениям губ. Если структура образов автоматизирована до порога неузнаваемости, т.е. образ узнаётся мгновенно, то ошибки в употреблении слова, например, паронима, не возникает. Но если на основе появления какой-либо его части в результате созвучия вызывается восстановление не нужного в данном

контексте, а созвучного паронима, то возникает ошибка (либо оговорка, либо речевая ошибка).

Конечный этап сличения – это соотнесение внутреннего образа слова с его значением – операция перцептивного декодирования: после установления тождества внутреннего образа слова со зрительным образом и внутренней артикуляцией, идут поиски значения слова. На этом этапе осуществляется переход от образа языкового знака как материального объекта, к образу его содержания, происходит замена полного слова наглядным образом, которая осуществляется во внутренней речи.

Что касается модели речеобразования, то О.В. Вессарт предлагает следующую схему: «Слова сначала поступают в буферную систему, где представлены фонемы этих слов; из буфера они отправляются на индивидуальный фонемный уровень, далее – на уровень контекстуальной интеграции, содержащий программы для модификации фонем в соответствии с их контекстом и на следующем этапе происходит перекодировка фонем в моторные единицы. Если на этом уровне оказываются два контекстуальных варианта, схожих между собой, они, взаимодействуя, могут тормозить друг друга» [3, с. 97].

На первый взгляд эта схема речеобразования может показаться довольно обычной, если не знать, что О.В. Вессарт занималась областью оговорок. Сравнивая процесс порождения паронимического высказывания с процессом порождения оговорок, можно утверждать, что оба эти процесса происходят по одной и той же модели. Здесь же становится понятной уже упоминавшаяся отрицательная точка зрения на паронимию. В данной работе оговорки и малапропизмы мы включаем в область паронимии благодаря сходству процессов порождения паронимов и оговорок.

О.В. Вессарт, исследовав большое количество оговорок, приходит к выводу, что в их порождении могут участвовать фонемы, морфемы и «сегменты», причём наибольшее количество ошибок представляют фонемные ошибки, и согласные искажаются чаще, чем гласные. Среди общего количества оговорок выделяют:

- 1) фонемные – 73% (замены, вставки, пропуски, перестановки), например: «Мы на гласные делаем правку/поправку»;
- 2) лексические – 19% (исходное и ошибочно выбранное слово частично схожи по звуковому составу, имеют одинаковую ритмическую и грамматическую форму), например: «Это предлагают догадаться читать/зрителям» [3];
- 3) грамматические – 9% (выбор неправильной грамматической формы), например: «Народ хочет миру (вместо «мира»)» [4, с. 40] – выбор неправильного окончания искажает смысл, вместо слова мир в винительном падеже, оказывается женское имя Мира в винительном падеже.

В данном исследовании выделяются факторы, влияющие на возникновение оговорок, в первую очередь – «это влияние соседних элементов, среди них:

- 1) антиципации – последующий элемент влияет на предыдущий, например: или это музей иностранных/музыкальных инструментов. В данном случае часть слова «инстр» влияет на предшествующее прилагательное «музыкальных», в результате чего происходит уподобление первой части фонетического

оформления прилагательного первой части фонетического оформления следующего за ним существительного (отсюда термин «антиципация», т.е. последующий элемент притягивает и уподобляет себе предыдущий). В итоге, фонетическое оформление начала слова подсказывает форму всего слова, что и порождает слово «иностранных», которое говорящий не произносит целиком, т.к. на определённом этапе включаются механизмы контроля, которые останавливают неверное высказывание, за чем следует исправление;

2) персервации – предыдущий элемент влияет на последующий, например: у мамы утюжок горячий. Ты можешь **ушиби** обжечься. В этом примере звуки «у», «ш», приводят к появлению ошибочного слова «ушибиться». Механизм персервации действует точно наоборот механизму антиципации, а именно предыдущие элементы подсказывают фонетическое оформление начала последующего слова (отсюда термин «персервация», т.е. предыдущие элементы притягивают и уподобляют себе последующие). За этим опять же следует остановка неверного высказывания и исправление;

3) транспозиции – перестановки, например: Надень голову на ведро (нужно наоборот)» [3, с.89].

Звуки, идентичные тем, которые произносятся в результате ошибки, встречаются во фразе чаще, чем это можно было бы ожидать при их случайном распределении. При этом расстояние между заменяемой и заменяющей фонемами не превышает семи слогов.

Процессы порождения паронимического высказывания

Процесс порождения паронимического высказывания происходит, как уже говорилось ранее, по такой же модели, а именно – паронимы могут возникать как следствие намеренного, осознанного фонетического сближения, или в результате оговорки (в виде обмолвки или в виде ошибочного воспроизводства вследствие ослышки). Повторяясь таким образом у разных лиц, новый звуковой вид слова может сделаться обычным и распространиться. Следовательно, у паронимии существует и словопроизводственная функция. В процессе восприятия (и порождения) паронимов прежде всего осознаётся их фонетическое сходство. Паронимы существуют как таковые именно потому, что сходство звучания довлеет над их смысловым различием. Благодаря свойству человеческого мозга игнорировать избыточные единицы звучания, в процессе отбора информации происходит идентификация сходных звучаний, которая влечёт за собой сближение смыслов.

Окказиональные искажения нормы языка, такие как малапропизмы, намеренно используемые авторами в художественных произведениях в стилистических целях, строясь по уже известным моделям порождения оговорок. Так, можно выделить лексические, грамматические и фонетические и лексико-фонемные искажения нормы языка для создания паронимической аттракции:

1) лексические – например, И.В. Арнольд приводит отрывок из комедии Шеридана «Соперники», где героиней с характерным именем Mrs. Malaprop, желая убедить племянницу позабыть какого-то нищего кавалера, рекомендует ей to illiterate (такого глагола нет в английском языке, а прилагательное illiterate является синонимом uneducated), вместо того, чтобы obliterate (meaning: "to efface entirely") этого молодого человека из памяти [5, с. 265];

2) грамматические – название одного из романов Вудхауса: "No Nudes is Good Nudes", в котором содержится аллюзия к известной идиоме: "No News is Good News";

3) фонетические – такие закрепившиеся в языке и распространившиеся примеры народного этимологизирования, как: «спинджа», «ведмедь» нем. "Index-Findex (Finger+Index)" и т.п.

4) лексико-фонемные (которые возникают под давлением модели – пословицы, крылатой фразы, распространившегося выражения). З. Фрейд приводит следующий пример этого: «Молодой человек, который на чужбине вёл легкомысленный образ жизни, после долгого отсутствия посетил живущего на родине друга, который опешил, увидев на руке своего гостя обручальное кольцо. «Как? – воскликнул он. – Разве вы женаты?!» – Да, – был ответ. – *Венчально*, но это так». Остропа великопелна: в слове *венчально* имеются оба компонента: слово – обручальное кольцо, превращённое в венчально, и предложение – *печально*, но это так» [6, с. 21]. В данном случае реципиента даже не смущает отсутствие в языке слова «венчально». Равно как и в случае спунеризма (термин поясняется далее в работе) «wen and mimmten» вместо «men and women» реципиента не смущает отсутствие в языке слова «mimmen».

Нельзя не отметить, что в случае грамматического и лексико-фонемного искажений, «сгущение» (термин З. Фрейда) под воздействием модели настолько велико, что реципиента не смущают ни явное грамматическое рассогласование (2), ни отсутствие в языке вновь изобретённых окказиональных слов (4), которые не являются при этом непонятными и неспособными к существованию.

Современная психология доказала, что благодаря восприятию слов цельными блоками и довольно высокой избыточности, происходит отождествление фонетически сходных слов как перцептивных единиц, начинается игра звука и смысла, т.е. паронимия. Поэтому сходство паронимов следует устанавливать не на уровне отдельных фонем, а как сходство/различие цельных единиц, членов паронимической пары. Паронимическая пара – серия созвучных и сближающихся по смыслу слов, причём их созвучие реализуется в терминах фонетических трансформаций. Речь представляет собой множество операций преобразования языковых единиц, которое носит спонтанный характер и составляет необходимое условие нормальной речевой деятельности.

То, что речевые преобразования, служащие для создания паронимической аттракции следуют тем же моделям, что и в случае оговорок, подтверждается некоторыми исследователями. Так, например, в результате проведенного Л.Н. Федотовой исследования английских паронимов, были выделены четыре основные фонетические трансформации: «1) субституция, например: accident/occident subst. [ʌ] на [o] в 1-й позиции; 2) перестановка, например: antinomy/antimony – trans. [n, m]; 3) стирание, например: whitening/whiting; 4) добавление, например: school/schooling» [7, с. 90].

Описанные выше трансформационные отношения могут связывать в английском языке члены не только пар, но и более протяженных паронимических рядов.

В случае с «венчально» и «ведмедь, спинджаком» и т.п. можно говорить о реализации словообразовательной функции паронимической аттракции, когда слово, созданное с нарушением языковой нормы либо в результате оговорки, либо в результате ошибки или создания стилистического эффекта, распространяется и делается обычным.

В случае с грамматической природой оговорки, а именно: «Народ хочет Миру», – мы имеем дело с Freudian slip, то есть со случаем, когда область подсознательного вмешивается в сознательную речевую деятельность. Более того, О.В. Вессарт утверждает, что «после искаженного произнесения в 76% случаев следовало правильное его произнесение» [3, с. 99], что можно рассматривать как проявление контроля области сознательного над областью бессознательного. Имеют ли оговорки просто грамматическую природу, когда грамматические нормы интерферируют и в результате этого появляется оговорка (например: «Народ хочет машину/квартиру/миру...») или мы имеем дело с Freudian slip, в большинстве случаев можно установить лишь ситуативно и в любом случае трактовка того, является оговорка чисто грамматической или имеет природу Freudian slip не лишена субъективности. Так обстоит дело не только с грамматическими оговорками, но и с малапропизмами – фонетическими трансформациями, когда существующее в языке слово своим фонетическим обликом подсказывает форму нового слова. То, что во многих случаях невозможно объективно утверждать, имеет ли оговорка чисто грамматическую или фонетическую природу, или в процессе её появления довлеющую роль играет подсознание, или все вышеперечисленные факторы «срабатывают» в равной степени – ещё раз подчёркивает психолингвистическую сущность механизма порождения оговорок и паронимов, источник которого лежит в области бессознательного.

Виды паронимической аттракции

Паронимическая игра слов рассматривается в системе внутритекстовых и межтекстовых взаимодействий. Приём сопоставления созвучных слов в одном контексте наиболее полно разработан в лингвистических исследованиях. Например:

- Is life worth living?
- Well, it depends on the liver.

Или тот же пример из Шекспира: "Words hurt more than swords."

Одна из цитат, приписываемых У. Спунеру: «Three cheers for our *queer* old dean!» вместо «Three cheers for our *dear* old queen» («Трёхкратное ура нашему странному старому декану!» вместо «Трёхкратное ура нашей старой доброй королеве!») [8].

Этот тип семантико-звуковой соотнесённости слов обозначается в работе Н.В. Крыловой понятием «синтагматической паронимической аттракции» [9, с. 76]. Под внутритекстовой игрой слов имеют в виду такие проявления аттракции, когда на основе морфологических, фонемных или иных совпадений возникает смысловое притяжение между членами паронимического созвучия. Семантическая аттракция имеет при этом контекстуальную природу. Внутритекстовые отношения носят линейный характер, помехи при восприятии максимальны устранены.

В случае с романом Вудхауса и с *венчально* мы имеем дело с *парадигматической паронимической аттракцией* (термин Н.В. Крыловой), когда другой пароним лишь имплицитно присутствует в тексте. Межтекстовые каламбуры исследованы гораздо меньше. Межтекстовая игра слов (соответственно, парадигматическая паронимическая аттракция) предполагает, что слова, участвующие в каламбуре, присутствуют не только в данном конкретном тексте, но и за его пределами. Этот тип паронимической игры слов построен, главным образом, на «заражении» моделью. Комический эффект реализуется в данном случае оппозицией: эксплицитный/имплицитный члены.

Существует и смешанный тип аттракции, когда синтагматический и парадигматический типы начинают одновременно функционировать в пределах одного и того же текста. Этот тип можно обозначить понятием *парасинтагматической паронимической аттракции*. Примером данного типа может служить выражение: "One woman's poise is another woman's poison", где, с одной стороны, налицо звуковая перекличка poise и poison, далеких друг от друга в смысловом отношении, с другой стороны – очевидная структурная перекличка с устойчивым выражением: "One man's meat is another man's poison", которое и является моделью, в рамках которой звуковой унисон poise/poison окрашивается неожиданными смысловыми оттенками.

Созвучие может объединять единицы разной степени сложности.

1. Моделью может быть отдельное слово языка:

- Rock'n'Roll (моделью является название музыкального жанра "Rock'n'Roll"); название нового жанра театра и кино "dramedy" – слово, получившееся в результате сложения названий жанров "drama+comedy".

2. Часто моделью является устойчивое сочетание слов или идиома:

- United Colours of Fashion. Time to Grin and Wear it (рекламный слоган, являющийся аллюзией на устойчивую фразу "to grin and bear it").

3. Возможна экспликация имплицитного члена в расчёте на широкие культурные фоновые знания читателя. Широко используются библейские изречения: "Hollywood, land of milk and money" ("Land of milk and honey"). Литературные ассоциации, с одной стороны, значительно обогащают семантику каламбура, с другой – увеличивают вероятность помех при его восприятии неподготовленным читателем.

Каламбуры, основанные на «заражении» моделью, чрезвычайно популярны и продуктивны. Восприятие межтекстового каламбура предполагает активизацию ассоциативных связей, присущих данной языковой единице.

Итак, экспликация имплицитного члена оппозиции осуществляется благодаря жёстким структурным связям модели, в которую вписан эксплицитный член паронимической пары (ряда) и за счёт фоновых знаний реципиента, его тезауруса, на основе которых обе рамки (имплицитная и эксплицитная) накладываются друг на друга в сознании реципиента, как это происходит в приведённом выше примере с рекламным слоганом "Time to Grin and Wear it".

Здесь снова возникает полная аналогия в отношении оговорок. Ведь в случае оговорок в основном сохранялась структура слова в той позиции, где образовалось «слово-слиток» (термин О.В. Вессарт). Таким образом, это исходное слово в большинстве случаев можно рассматривать как своеобразную рамку, куда вставлялась часть другого слова. В некоторых случаях часть слова, переносимая в исходное слово была представлена значимыми компонентами (морфемами и окончаниями) и даже целыми словами. Паронимическая аттракция как синтагматическая, так и парадигматическая следует тем же моделям, что и порождение оговорок с той лишь разницей, что она – явление более глобальное и имеющее место не только на уровне слов или фраз, но и на уровне целых высказываний.

Разница оговорок и паронимов в том, что оговорки – это выплеск бессознательного порождения речи, некий «сбой» в работе этой системы, и, по сути,

оговорки являются ошибками. «Сбой» в работе этой системы возникает либо благодаря механическому притяжению оказавшихся рядом созвучных элементов (здесь имеются в виду оговорки фонетические и лексические), либо благодаря перевесу области бессознательного над областью сознательного, так называемых Freudian slips. В зарубежной литературе оговорки иногда называются спунеризмами, в честь английского богослова и преподавателя У. Спунера с большим количеством юмористических оговорок, которые он сам называл оговорками и которые сознательно изобретал. На самом деле его изобретённые якобы оговорки – это не что иное, как паронимы. Паронимы – это «узаконенные» оговорки, сознательно поданные и используемые в различных целях. Узаконенными они являются потому, что они могли возникнуть как совершенно случайно и именно как оговорка, но использоваться автором впоследствии сознательно в определённых целях, или намеренно изобретаться автором, который искал похожие слова с целью использования их в определённом контексте для достижения определённого эффекта. В некоторых случаях, как, например, Спунер, авторы используют паронимы «маскируя» их под оговорки, то есть реципиент сначала воспринимает данную звуко-смысловую игру как оговорку автора, а затем понимает, что с ним играют и разгадывает подтекст.

Выводы

В данной работе выявлено, что такие явления, как оговорки, малапропизмы и паронимы имеют идентичную психолингвистическую природу и процесс их порождения происходит по тождественным моделям, где, несомненно, прослеживается вмешательство области бессознательного в речевую деятельность коммуниканта. Несмотря на это, оговорки и малапропизмы воспринимаются как речевые ошибки и подлежат исправлению, тогда как паронимы – нет. Функциональная область и возможности паронимии, конечно, шире, чем область оговорок и паронимическая аттракция – это один из необычайно сильных, выразительных и распространённых приёмов оформления высказывания, художественного, рекламного и других текстов. Паронимическая аттракция – это механизм семантизации звуковых созвучий на синтагматическом уровне и механизм сроднения случайных слов, подставленных в определённую модель на парадигматическом уровне, источник которого лежит в области бессознательного.

Библиографический список

1. Лифшиц В.А. *Практическая стилистика русского языка*. Москва, 1964.
2. Леонтьев А.А. *Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации*. Москва: Наука, 1976.
3. Вессарт О.В. *Лингвистические предпосылки возникновения речевых ошибок у лиц без речевой патологии и при заикании*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1980.
4. Иванов С.С. *Лингвистический статус и функциональные возможности паронимии в системе современного английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2010.
5. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Ленинград: Просвещение, 1973.
6. Фрейд З. *Остроумие и его отношение к бессознательному*. Санкт-Петербург, Москва, 1998.
7. Федотова Л.Н. *Паронимия*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калинин, 1989.
8. Спунеризмы. *Игра слов в английском языке*. Available at: <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/idioms/spunerizmy/>
9. Крылова Н.В. *Паронимия в современном английском языке: идиоматические и функциональные аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.

References

1. Lifshic V.A. *Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 1964.
2. Leon'tev A.A. *Smyslovoye vospriyatie rechevogo soobshcheniya v usloviyakh massovoy kommunikatsii*. Moskva: Nauka, 1976.
3. Vessart O.V. *Lingvisticheskie predposylki vozniknoveniya rechevykh oshibok u lic bez rechevoj patologii i pri zaikanii*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1980.
4. Ivanov S.S. *Lingvisticheskij status i funktsional'nye vozmozhnosti paronimii v sisteme sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
5. Arnold I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Leningrad: Prosveschenie, 1973.
6. Frejd Z. *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu*. Sankt-Peterburg, Moskva, 1998.
7. Fedotova L.N. *Paronimiya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kalinin, 1989.
8. Spunerizmy. *Igra slov v anglijskom yazyke*. Available at: <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/idioms/spunerizmy/>
9. Krylova N.V. *Paronimiya v sovremennom anglijskom yazyke: idio 'etnicheskie i funktsional'nye aspekty*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.

Статья поступила в редакцию 21.01.19

УДК 801.52

Alieva S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

Gadzhikhmedov N.E., Professor, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru

FEATURES OF APPEALS TO THE FACE IN RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF TERMS OF PARISM). The article analyzes the peculiarities of the use of kinship terms in the role of appeals to a person in different Russian and Kumyk languages. The results of the study show that the lexical system of appeals, denoting relatives, tends to stand out, to isolate itself from the general nominative system of the language as a kind of its separate functional subsystem. Since vocabulary specialization is one of the universal laws of development of any language, vocabulary specialization is probably a special case of this universal language specialization. Another striking feature of the Russian lexical system of references is a multitude of formations with diminutive pet suffixes that are used when referring to a son and daughter, uncle and aunt. In the Kumyk language, diminutive pet forms are used when referring to father and mother, grandfather and grandmother. In both languages, appellations with diminutive suffixes reflect the relationship of the addressee to the addressee. The work is prepared with the support of Ministry of Education and Science of the Russian Federation under the project "Large-scale information and propaganda support and development of the multilingual and multicultural space of the Republic of Dagestan".

Key words: kinship terms, appeal to person, appeal, vocative, Russian, Kumyk language, blood relationship.

С.А. Алиева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru

Н.Э. Гаджихмедов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЙ К ЛИЦУ В РУССКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА)

В статье анализируются особенности употребления терминов родства в роли обращений к лицу в разносистемных русском и кумыкском языках. Результаты исследования показывают, что лексическая система апеллятивов, обозначающих родственников, стремится выделиться, обособиться от общей номинативной системы языка как некая ее отдельная функциональная подсистема. Поскольку специализация лексики представляет собой один из универсальных законов развития любого языка, специализация лексики обращений является, вероятно, частным случаем этой универсальной языковой специализации. Другой яркой особенностью русской лексической системы обращений является множество образований с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые используются при обращении к сыну и дочери, дяде и тете. В кумыкском языке уменьшительно-ласкательные формы используются при обращении к отцу и матери, дедушке и бабушке. В обоих языках апеллятивы с уменьшительно-ласкательными суффиксами отражают отношение адресанта к адресату. Работа была подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по проекту «Масштабная информационно-пропагандистская поддержка и развитие русского языка в полиязычном и поликультурном пространстве Республики Дагестан».

Ключевые слова: термины родства, обращение к лицу, апеллятив, вокатив, русский язык, кумыкский язык, кровное родство.

С конца XX века для лингвистики характерно особое внимание к коммуникативной функции языка. В числе приоритетных находится исследование вербальной речи. Речевой этикет как микросистема отражает связь, «существующую между языком и вербальной речью» [1, с. 3]. Первоэлементом речевого этикета выступает обращение. Актуальность исследования обращений связана с их двойственной природой: с одной стороны, апеллятив «представляет собой факт знаковой системы языка, с другой стороны, входит в систему социальных установлений» [2, с. 342]. Поэтому и изучение лексики обращений должно проводиться в двух направлениях: во-первых, в плане выявления их лексико-семантических особенностей соответственно функциям, которые выполняют обращения в речи, во-вторых, в тесной взаимосвязи с экстралингвистическими факторами. Изучение лексики апеллятивов актуально и с точки зрения описания и изучения норм речевого этикета, принятых у носителей любого, в том числе русского языка.

Настоящая статья посвящена сопоставительному изучению особенностей терминов родства в роли обращений к лицу в русском и кумыкском языках. Целью работы является выявление общего и национально-специфического в употреблении обращений в разносистемных русском и кумыкском языках.

Выбор лексико-семантической группы обращений – обозначений семейно-родственных отношений – объясняется тем, что именно эта группа слов имеет более четкую структурно-семантическую организацию. К данной лексико-семантической группе относятся следующие обращения: *дедушка, бабушка, отец, мать, дядя, тетя, брат, сестра* и некоторые другие обозначения родства.

В русском языке родителей называют *отец, мать*. Наиболее употребительными и нейтральными обращениями к отцу и матери со стороны их детей, как взрослых и незрелых, являются слова *папа* и *мама*. В кумыкском языке родителей называют *ата* 'отец' и *ана* 'мать', и наиболее употребительными обращениями к родителям являются обращения *ата* и *ана*. Сопоставляя функциональные особенности этих обращений, следует отметить, что в русском языке родителей называют одними словами, а обращаются к ним обычно другими. В кумыкском языке для обозначения родителей и для обращения к ним используются одни и те же лексемы.

К сказанному следует добавить, что с середины прошлого столетия лексемы *папа* и *мама* как заимствования вошли в активный запас слов кумыкского языка. Они же используются в современном кумыкском языке и для названия родителей, и для обращения к ним. *Папасы айтгъанлы шоссаят англады*. (А. Гьамитов). 'Он сразу вспомнил, о чем говорил ему отец'; *Янгы кюй уйренмен, папа*. (А. Кьурбанов). 'Учу новую мелодию, папа.' Таким образом, в кумыкском языке для обращения к родителям используются как общетюркские, так и заимствованные лексемы.

В отличие от русского языка, в кумыкском языке для обращения к отцу используется дополнительно и ряд других апеллятивов: *ада, дада, тата, аби, аэъа*. При обращении к лицу эти апеллятивы чаще всего употребляются в уменьшительно-ласкательной форме: *адай/адаш, дадай/дадам, абий, аэъай/аэъае, татай*.

Апеллятив *отец* в русском языке не имеет уменьшительно-ласкательных форм, а апеллятив *мать* при обращении употребляется в уменьшительно-ласкательной форме *матушка*. В кумыкском языке оба термина родства, обозначающие родителей, имеют несколько уменьшительно-ласкательных форм: *ана – анай, анав, анашка; ата – атай, атав, аташка*.

Говоря о функционировании этих обращений в речи, следует отметить, что в русском языке родителей называют словами *отец, мать*, а обращаются к ним обычно *папа* (прост. *почтит. папаня*, разг., прост. *папаша*, разг. уст. *папенка*), *мама* (ласк. *мамочка*, разг. устар. *маменька*, разг. ласк. *мамуся*, прост. *почтит. маманя*). Таким образом, в русском языке в данном случае в роли обращения выступает особое слово. В этом находит выражение явление расхождения (дивергенции) именования родственника и обращения к нему, что характерно и для многих других языков [3; 4].

Возможности использования терминов родства, обозначающих родителей и выступающих в роли обращений, этим не ограничиваются. В определенных контекстуально-ситуативных условиях в роли обращений выступают и апеллятивы *мать, отец*. Речь идет о социально-обусловленных обращениях взрослых детей к родителям в момент серьезного разговора. Как справедливо отмечает Н.И. Формановская, «переход от обращения *мама* к обращению *мать* стилистически значим, он передает изменение тональности общения, характера взаимоотношения говорящих» [5, с. 125]. – *Вам плохо? – Мне хорошо, мать, – сказал Егор. – Хорошо, что я весной сел*. (В. Шукшин. Калина красная). «Обращение, использованное в начале разговора, принуждает собеседников к определенному типу дальнейшего взаимодействия» [6, с. 6].

В отличие от кумыкского языка, в русском языке обращение *мать* используется и по отношению к жене, и со стороны подруги: *Ну что ж, давай-те ужинай, мать, собери чего-нибудь для гостя*. (А.Н. Толстой. Русский характер). Такое обращение не столько служит привлечением внимания собеседника, сколько выражает отношение говорящего к нему [5, с. 126]. Выбирая подобное обращение, говорящий именует не адресата. «Он определяет то, кем коммуниканты друг другу приходятся, определяет характер связи между ними, или, иначе говоря, «коммуникативный коридор» [6, с. 6].

Особенностью русского языка является и то, что апеллятивы *папа* и *мама* употребляются как обращения обычно пожилых – жены к мужу или мужа к жене, а также как обращения зятя к тестю (теще), невестки к свекру (свекрови): например, муж говорит, обращаясь к жене. Так, в семейном кругу муж может обратиться к жене, используя в роли вокатива слово *мама*: *А знаешь, мама, наша Эля ходит на свидания* (Александра Маринина. Последний рассвет).

В данном случае наблюдается переход анализируемых апеллятивов в регулятивы, основная функция которых заключается в выражении отношения между говорящими [2, с. 355 – 356; 3, с. 19]. Сема родства здесь отступает на задний план. Обращения служат только для констатации половых возрастных различий. При этом происходит расхождение данных обращений в социально-регулятивном и номинативном значении.

Аналогичное явление характерно для слов *отец, мать* (прост. *папаша* и *мамаша*) и при их использовании как уважительных обращений-регулятивов по отношению к посторонним пожилым лицам со стороны младших по возрасту людей: – *И ты напрасно огорчаешься, мать. Это простое приветливое слово сразу одобрило Анфису Гавриловну, и она посмотрела на гостя, как на своего домашнего человека* (Мамин-Сибиряк. Хлеб).

Обращение-регулятив *отец* используется по отношению к лицу, которое отечески заботится о других, к покровителю, благодетелю: *Ах, смилуйся, отец наш! Властвуй нами! Будь наш отец, наш царь!* (А. Пушкин. Борис Годунов).

В белозерских и мезенских деревнях обращение *мама* к свекрови остается нормой [7, с. 262–267]. В кумыкском языке обращения *ана* 'мать' и *мама* по отношению к свекрови также используются, однако нормой считать это нельзя.

В момент серьезного разговора с детьми мать может, обращаясь к своей дочери, использовать слово *мама*: *Тебе, мама молодая, и декретные не выпла- тят, ох, горе мне с вами, ох, горе*. (В. Астафьев. Пролетный гусь).

С оттенком ласковой почтительности (эмоционально-экспрессивный аспект) используются варианты обращений *маменька/папенка*: *Маменьки, по- строже за дочерью смотрите вслед: Держите прямо свой лорнет* (А. Пушкин. Евгений Онегин). – *Что, Маша, страшно тебе? – Нет, папенка, – отвечала Марья Ивановна* (А.Пушкин. Капитанская дочка). Такую же эмоционально-оценочную окраску имеют в кумыкском языке обращения *атай* и *анай*: *Атайым, мен дагъы бармайман шо къалагъа* (И. Керимов) 'Отец (мой), я больше в эту крепость не пойду'.

В фамильярном обращении к пожилой женщине/мужчине используются обращения *мамаша/папаша*: *Эй, а ты куда, мамаша? – А туда, домой, сынок*

(А. Твардовский. Василий Тёркин). *Один паренек пожалел старика: «Папаша! Рука у тебя не легка»* (С. Михалков. Как старик корову продавал).

Расподобление обращений в социально-регулятивном и номинативном значении происходит и при ласково-фамильярном обращении к пожилой женщине словом-обращением *матушка*: – *Что скажете, Матушка?* – с надеждой обратился он к худой старухе. (П. Улицкая. Казус Кукоцкого).

Обращение используется женщинами при обращении к женщинам, младшим по возрасту и не имеющим родственных отношений: – *Тяжело руками-то, – вздохнула Валентина Степановна. – Тебе, матушка, всё тяжело. Не молодая, да и сердечная.* (И. Грекова. Летом в городе).

Обращение *матка* задает совершенно определенный характер отношений говорящего и адресата – муж и жена, а также их возрастной и социальный статус – муж-большак обращается к своей жене-хозяйке. Эх, *матка, матка...* Хорошая ты у меня, *матка*... (А.И. Пантелеев. Ночные гости). Такое обращение невозможно по отношению к молодой жене [6, с. 12].

В отношении к кормилице, няньке используются обращения *мама/мамка*: *Потом будила она свою няню... «вставай, мама!» – говорила Наталья* (Н. Карамзин. Наталья – боярская дочь).

В лексической системе русских обращений к лицам встречается ласковое фамильярное обращение к собеседнику апеллятивом *батьюшка*: – *С праздником, батюшка!* – сказал он, помолвившись наперед образам, – *бог милости прислал!* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Святочный рассказ).

В качестве просторечных обращений к отцу словари отмечают формы *батьа, батька, Батя*, *ведь это я... Не узнал? Я – Алеша* (А. Толстой. Петр I).

Апеллятив *отец* служит также в качестве официально регламентированной формы обращения-регулятива к лицам духовного звания, ср., напр., обращение к монаху: *Зевала, крестила рот, говорила: «Господи-батьюшка, помилуй, отец, по грехам нашим».* (И. Грекова. Фазан).

Термины родства *брат* (уменьш.-ласк. *братик, уничижит. и ласк. братишка, прост., уничижит. и ласк. браток*) и *сестра* (уменьш.-ласк. *сестренка, сестричка, сестрица*) редко встречаются в кругу семьи в роли апеллятивов-индексов. У русских братья и сестры обычно обращаются друг к другу по имени личному. Таким образом, в русском языке в сфере обращения к непосредственным родственникам – *брату и сестре* – также обнаруживается тенденция расподобления именования родственника и обращения к нему.

Слово *брат (братец)* широко функционирует в русской речи в роли регулятива, расподобляясь в номинативном и социально-регулятивном значении и выражая дружески-фамильярное значение с оттенком угрозы и предостережения. Использование этого обращения основывается обычно на отношениях равенства при дружеском обращении к мужчине, юноше, мальчику: – *Я, брат, солдатские курю, русский «лаки страйк», – усмехнулся приезжий и протянул лесовичку пачку «Примы» фабрики «Дукат».* (В. Аксенов. Романтик Китоусов, академик Великий-Салазкин и таинственная Маргарита). Конечно, в подобных обращениях в значительной мере утрачена функция призыва, привлечения внимания. С этим связано и их местоположение во фразе. «Такие характеризующие обращения в большей мере оказываются не в начале, а в середине или в конце реплики» [6, с. 127].

Форма *братишка*, предназначенная для обозначения младшего брата, в русской речи дагестанцев используется в социально-регулятивном значении при дружеском обращении к юноше, мальчику. Четырехтомный СРЯ это значение не отмечает [8].

В кумыкском языке обращение к младшему и старшему брату дифференцировано: к младшему брату кумыки обращаются апеллятивом *ини*, а к старшему брату апеллятивом *агза* [9, с. 53]. Такой дифференциации в системе обращений к родственникам в русском языке нет.

Сестра, сестренка, сестрица, сестричка используются как фамильярно-ласкательные обращения к постороннему лицу, женскому полу или медицинской сестре: *Сестрица, мыть не нужно! Перемените белье и ведите больного на пятое отделение* (Дягилев. Доктор Голубев). *Генерал сказал: – Я пойду, сестра, до свидания. Дина осторожно отвела на одеяло руку раненого, встала.* (Ф.Д. Крыков. Группа Б).

Слово *брат* является, наконец, формой обращения (регулятива) среди монахов, а апеллятив *сестра* – среди монахинь, сестер милосердия, медицинских сестер: *А теперь ответьте мне, братья, почему нужно изучать Библию?* (Дмитрий Глуховский. Метро); Все вы, *сестры*, верите в цианистый калий, как в Господа Бога. (И. Ратушинская. Одеситы).

Апеллятивы *сестры и братья* с давних пор являются также вежливыми формами обращения духовного лица к верующим: *Братья и сестры! ... Дорогие братья и сестры, как вы помните, одна из миссий церкви – проповедь Евангелия.* (Михаил Елизаров. Pasternak). В кумыкском языке в этом контексте используются обращения *къардашлар* 'братья' и *кызардашлар* 'сестры': «*Бус-сагъат гелирмен, аялу дин къардашларым*», – деп, иранлы буланы алдына туюшуп юрюдо (И. Керимов. Йырчы Къазакъ). 'Сейчас же приду, дорогие мои братья по вере', – сказал иранец и пошел впереди всех'. В отличие от русского языка, в кумыкском языке в данной коммуникативной ситуации возможно использование и формы единственного числа: *Ай дин къардаш! Жума намаз эки ракаатдыр.* (Д. Алкылычев). 'Эй, брат по вере! Пятичный намаз состоит из двух ракаатов'.

Слово *сын* также является формой обращения лица мужского пола по отношению к своему духовнику или лицу духовного звания. (Первый пристав): *Что, отцы мои? Каково промышляете?* (Варлам): *Плохо, сыне, плохо! Ныне христиане стали скупы; деньгу любят, деньгу прячут* (А. Пушкин. Борис Годунов). *Очень это скорбно, сын мой!* (М. Горький. Жизнь Матвея Кожемякина). В кумыкском языке обращение *уланым* 'сын мой' по отношению к духовному лицу не используется.

Слова *сын и дочь*, а также их уменьшительные формы *сынок, дочка* как обращения к сыну или дочери со стороны родителей имеют ограниченную сферу употребления: *Чего же, сынок, глаза-то прикрыл?* – спросила она. (В. Шукшин. Калина красная). *Вот тебе, дочка, отличное местечко. Здесь очень много земляники.* (В.П. Катаев. Дудочка и кувшинчик). В кумыкском языке обращения *уланым* 'сын мой' и *кызым* 'доченька (моя)' используются довольно часто: *Салам, уланым, сагъайыракъдан!* (У. Мантаева). 'Привет тебе, сын мой, издалека'. *Къызым, сагъа айтаман, гелиним, сен тынела* (Поговорка). 'Доченька, тебе говорю; невестка, ты слушай'.

Наиболее нейтральными обращениями к *сыну* или *дочери* являются в русском языке в настоящее время обращения по имени личному. Аналогичное явление наблюдается и в кумыкском языке. Отмеченные обращения (ср.: *сынок, сыночек, дочка, доченька*) употреблялись раньше и употребляются сейчас в роли дружеских, ласковых обращений-регулятивов по отношению к посторонним лицам мужского и женского пола со стороны старших по возрасту людей, а также (только в форме *сынок*) в речи ровесников – взрослых лиц: *Но чтобы не злететь, чтобы репутацию себе не испортить – тут, сынок, голова нужна.* (П. Акимов. Плата за страх). В этом случае адресант ставит себя хотя бы шутили-во-иронически выше адресата.

Разговорный оттенок имеет обращение *сынка*: *С золотой медалью идти в актеры, согласись, сынка, расточительство.* (С. Юрский. Четырнадцать глав о короле).

Обращает на себя внимание множество образований с уменьшительно-ласкательными суффиксами в русском языке к сыну и дочери. Это отражает отношение адресанта к адресату [5, с. 136].

В русском языке в сфере функционирования апеллятивов *бабушка и дедушка* дело обстоит следующим образом: если именование *дед* и нейтральное обращение к нему *дедушка* расподобляются, то именование и соответствующее обращение к бабушке совпадают.

В роли апеллятива лексемы *дед, дедушка* (разг. ласк. *дедуля*) и *бабушка* (разг. ласк. *бабуля, бабуся*), нередко используются в социально-регулятивном значении: как почтительно вежливые обращения к пожилым людям (со стороны младших по возрасту), напр.: *Чем ты тут занимаешься, дед?* – спросил старика летчик (К. Паустовский. Шиповник). «*Постой, бабушка, постой немножко*», – ей кричит она в окошко (А. Пушкин. Сказка о мертвой царевне).

В тюркских языках для обозначения понятий *дедушка* или *бабушка* нет обобщенных терминов родства, они передаются описательным способом по модели *улана* 'старшая мама', *улпата* 'старший отец'. Ср. в тур. *бушук эва, бушук dede*, казах. *улы ата, карач. -балк. къарт ата, уйгур. чонг ата* и т. Обращаются кумьки к дедушке и бабушке вокативными терминами родства *ада, дада, ата, аби, дата, уллу папа* и *аба, апай, ажай, ими, папу, анае, ажае, уллуанам, уллу мама*.

Обращения *дядя и тетя*, а также их уменьшительно-ласкательные производные (*дяденька и тетенька*) обозначают соответственно брата (сестру) отца или матери; мужа тетки; жену дяди. Тенденция расподобления проявляется в какой-то мере и здесь – в том смысле, что к родным дяде и тете обычно обращаются в настоящее время по модели *дядя/тетя + имя личное*.

В детской речи слова *дядя (дяденька), тетя (тетенька)* служат также доверительными обращениями-регулятивами к взрослым лицам мужского и женского пола, расподобляясь в своем значении от их значения в функции обращения-индекса, ср. *Ваня обеими руками стащил с головы шапку и сказал: «Здравствуйте, дяденька!»* (В. Катаев. Сын полка). «*Эй, тетка*», – сказал есаул старухе (М. Лермонтов. Герой нашего времени). Адресант в этом случае может оказаться любым по признакам возраста, образованности и т. д. Адресат – человек преимущественно пожилой [2, с. 355; 3, с. 19].

Анализ совокупности обращений к родственникам в сопоставляемых языках выявил их особенности как лексической системы. Ядром системы являются слова, в основном функционирующие в роли обращения, превратившиеся в стандартизованные формулы общения. На периферии системы находятся экспрессивно-оценочные обращения, широко используемые в неофициальной речи. Слова остальных обращений занимают ряд промежуточных положений между центром и периферией; при этом степень их экспрессивной оценочности также может быть различной.

Лексической особенностью русских обращений, употребляющихся среди родственников, является тенденция к расподоблению общих названий родственников и обращений к ним. Она выражается в том, что основное слово, служащее для именования родственника, часто выступает как обращение-индекс к этому родственнику (для этой цели используется отдельное слово). Отмеченная тенденция весьма сильна в русском языке.

Одной из ярких особенностей русской лексической системы обращений является специализация некоторых обращений. К частным случаям специализации

можно отнести также бытующие с давних пор специализированные обращения к монаху (*отец*) или медицинской сестре (*сестра*) (ср. аналогичную сферу употребления обращения *брат*).

Анализ лексико-семантических особенностей обращений в русском языке показал, что лексическая система апеллятивов стремится выделиться, обособиться от общей номинативной системы языка как некая ее отдельная функциональная подсистема. Поскольку специализация лексики вообще представляет собой один из универсальных законов развития любого языка, специализация лексики обращений является, вероятно, частным случаем этой универсальной языковой специализации.

Тенденция к специализации исследуемой лексико-семантической группы обращений носит универсальный характер. Она выражается: а)

в существовании особой лексико-семантической группы слов, для которых функция апеллятива является основной; б) в общем направлении семантического развития лексической системы апеллятивов от индексов к регулятивам, т.е. в расподоблении обращений в социально-регулятивном и номинативном значении; в) в функциональной обособленности обращений от слов в номинативном значении, проявляющейся и в некоторых формальных моментах синтаксического и словообразовательного характера.

Связь обращений, используемых в речи, с форматами принятых социальных отношений становится особенно заметной на примерах использования терминов родства: одни и те же лексемы, используемые в номинативной и апеллятивной функции, меняют свои значения.

Библиографический список

1. Гаджиева К.Э. *Лингвистический аспект речевого этикета носителей русского и азербайджанского языков*. Автореферат ... диссертации кандидата филологических наук. Баку, 1988.
2. Арутюнова Н.Д. *Номинатив и текст. Языковая номинация. (Виды наименований)*. Москва: Наука, 1977: 304 – 357.
3. Гольдин В.Е. *Обращение: теоретические проблемы*. Москва: Либроком, 2009.
4. Фадеева И.В. *Лексическая система обращений к лицам в современном немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1980.
5. Формановская Н.И. *Вы сказали: «Здравствуйте!»*. Речевого этикет в нашем общении. Москва: Знание, 1982.
6. Адоньева С.Б. Обращение в устной речи и конвенции социальных отношений. *Вестник СПбГУ. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016. Вып. 3: 5 – 14.
7. Курзина Н.А. «Незнакомую старушку надо матушкой называть». К вопросу об отношениях свекрови и молодки. *Коммуникативные конвенции и социальные сценарии. Филологический практикум*. Сост. С.Б. Адоньева, С.О. Куприянова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2014: 262 – 267.
8. *Словарь русского языка в 4-х томах*. Т.1. А – Я. Москва: Издательство Русский язык, 1981.
9. Гаджихмедов Н.Э. Термины родства в диалектах кумыкского языка. *Проблемы отраслевой лексики дагестанских языков: термины родства и свойства*. Махачкала: ДНЦ РАН, 1985.

References

1. Gadzhieva K. E. *Lingvisticeskij aspekt rechevogo etiketa nositelej russkogo i azerbajdzhanskogo yazykov*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata filologicheskikh nauk. Baku, 1988.
2. Arutyunova N. D. *Nominaciya i tekst. Yazykovaya nominaciya. (Vidy naimenovanij)*. Moskva: Nauka, 1977: 304 – 357.
3. Gol'din V. E. *Obraschenie: teoreticheskie problemy*. Moskva: Librokom, 2009.
4. Fadeeva I. V. *Leksicheskaya sistema obraschenij k licam v sovremennom nemecskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1980.
5. Formanovskaya N. I. *Vy skazali: «Zdravstvujte!»*. Rechevoj etiket v nasem obschenii. Moskva: Znanie, 1982.
6. Adon'eva S. B. *Obraschenie v ustnoj rechi i konvencii social'nyh otnoshenij*. *Vestnik SPbGU. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2016. Vyp. 3: 5 – 14.
7. Kurzina N. A. «Neznakomuyu starushku nado matushkoj nazvat'». K voprosu ob otnosheniyah svekrovi i molodki. *Kommunikativnye konvencii i social'nye scenarii. Filologicheskij praktikum*. Sost. S. B. Adon'eva, S. O. Kupriyanova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2014: 262 – 267.
8. *Slovar' russkogo yazyka v 4-h tomah*. T.1. A – J. Moskva: Izdatel'stvo Russkij yazyk, 1981.
9. Gadzhiahmedov N. E. *Terminy rodstva v dialektah kumyckskogo yazyka. Problemy otraslevoj leksiki dagestanskij yazykov: terminy rodstva i svojstva*. Mahachkala: DNC RAN, 1985.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 812

Gabibullaeva P.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

CLASSIFICATION OF PROVERBS OF DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES ON THE BASIS OF DIFFERENCES FROM FREE SENTENCES. The article analyzes the classification of proverbs of the Dargin (Dargwa) and Russian languages. It is noted that the structure and form of proverbs of Dargin and Russian languages differ from free sentences. A sign of the structure is associated with the structural organization of the paremia in the form of different types of proposals and those features that are characteristic of the proposal in general. The form of proverb is achieved by a variety of techniques – rhythm, alliteration, parallelism, rhyme other language means.

Key words: Dargin language, Russian language, proverbs and sayings, sentence, language means, hyperbole, alliteration, metaphor.

П.М. Габидуллаева, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ПОСЛОВИЦ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ ПО ПРИЗНАКУ ОТЛИЧИЯ ОТ СВОБОДНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В статье проводится анализ классификации пословиц даргинского и русского языков. Отмечается, что по своей структуре и форме пословицы даргинского и русского языков отличаются от свободных предложений. Признак структуры связан со структурной организованностью паремий в виде разного типа предложений и теми признаками, которые характерны предложению вообще. Форма пословицы достигается разнообразными приемами – ритмом, аллитерацией, параллелизмом, рифмой другими языковыми средствами.

Ключевые слова: даргинский язык, русский язык, пословицы и поговорки, предложение, языковые средства, гипербола, аллитерация, метафора.

Пословицы и поговорки вобрали в себя мудрость народа, накопленную веками. Они отражают жизнь во всем ее бесконечном разнообразии. С течением времени, передаваясь из уст в уста, они шлифовались, совершенствовались, приобретая предельную точность, меткость и лаконичность. Они являются отражением менталитета, особенностей быта народа, его исторической судьбы. «Пословицы – это как бы энциклопедия народа, в которой содержатся ответы едва ли не на все вопросы жизни. В них свод этических норм и моральный кодекс горцев» [1, с. 5].

Поговорка, по определению В. Даля, «окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без сужде-

ния, заключения, применения; это одна первая половина пословицы. Поговорка заменяет только прямую речь окольною, не договаривает, иногда и не называет вещи, но условно, весьма ясно намекает» [2, с. 15].

«Пословица в даргинском языке – образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл. Пословица характерна сжатостью, необычная меткость, простота и выразительность. Поговорка – образное иносказательное выражение, в котором нет поучительного смысла, характеризуется конкретностью, не содержит морали» [3, с. 179].

В даргинском языке и пословицы, и поговорки называются одним словом *бурала*, что при буквальном переводе означает «сказание, пословица». Посло-

вицы и поговорки являются эффективными и образными средствами выражения мировосприятия носителей языка. Они обогащают повседневную речь, делая ее более красочной и выразительной. Приведенная к месту пословица или идиома избавляет от дополнительных разъяснений, концентрируя в себе смысл нескольких предложений. Пословицы и поговорки связывают прошлое и настоящее, в них запечатлелись мысли народа, охватывающие буквально все стороны жизни. Они также обогащают язык новыми понятиями, различными значениями; они играют важную роль в речевой стилистике. При их использовании речь становится более гибкой, отточенной, выразительной и богатой. По своей структуре и форме пословицы даргинского и русского языков отличаются от свободных предложений. Форма пословицы достигается разнообразными приемами – ритмом, аллитерацией, параллелизмом, рифмой другими языковыми средствами. Приведем примеры:

Дарг. *Бурбис гъай арцла, х1ебурибси – мургыла* «Говорение – серебро, молчание – золото»;

Русс. *Сказанное слово – серебро, несказанное – золото.*

Дарг. *Абушадли – кабашар.* «Если закинешь, то и вытащишь».

Русс. *Что закинешь, то и вытащишь.*

Дарг. *Агараг-ях1бара, лебу-мях1камбара.* «Если нет – потерпи, если есть – сбереги».

Русс. *Если нет – потерпи, имеешь – сбереги.*

Здесь рифмуются заключительные слова: дарг. *арцла – мургыла* «серебро – золото»; *ях1бара – мях1камбара* «потерпи – сбереги» русс. *серебро – золото; закинешь – вытащишь.*

В пословицах исследуемых языков нередки случаи аллитерации, особенно ярко выражено это в даргинских пословицах. Здесь наиболее часты случаи аллитерации, чем в русских пословицах: дарг. *ц1ударалис ц1удара х1ейк1уси сайра ц1ударли кавлан* «не признающий черное черным, останется черным»; *ч1ич1ала ч1ич1айчи кьац1х1ебик1ар* «змея не кусает змею». Здесь наличие звуков *ц1, ч1* в начале слов дает аллитерацию.

Русс. *Про волка речь, а он навстречу.* Наличие *ч* в конечных словах дает аллитерацию. Некоторые пословицы весьма лаконичны:

Дарг. *Бец1ли маза ах1едилкьа.* «Волк не растит овец»;

Дарг. *Синкас хъярби дигахъу, житнас – вацни.* «Медведю – груши, кошке – мышки».

Дарг. *Адамли вайси баралра, г1ях1си баралра ил сунес саби.* «Все, что делает человек, всё для себя самого».

Дарг. *Бац1си уркурла дахъал т1ама-гъама дирар.* «Пустая арба много шумит».

Дарг. *Къалабали дирути депхъ дирар.* «Быстро танцует лишь танец».

Русс. *Гусь свинье не товарищ;*

Русс. *Лошади – сено, собаке – кость;*

Русс. *Кто не работает, тот не ест.*

В пословицах обоих исследуемых языков можно найти почти все виды фигур речи, придающие им образность, экспрессию. Метафора – скрытое образное сравнение, уподобление одного предмета, явления другому, а также вообще образное сравнение в разных видах искусств [3, с. 353]. Примеры:

Дарг. *Урх1ла кьац1 ц1убли чебуи* «Чужой хлеб кажется белее»;

Дарг. *Урх1ла кьац1 халали чебуи* «Чужой хлеб кажется большим»;

Дарг. *Къалабати шин урхънази ках1едиур* «Спешащая вода до моря не дойдет».

Дарг. *Урала хъали халали чебуи.* «Соседский дом видится большим».

Дарг. *Азгъиндеш – мискиндешла умхъу.* «Лень – ключ к бедности».

Библиографический список

1. Гребнев Н. *Народные изречения и пословицы Дагестана*. Махачкала, 1966.
2. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 1957.
3. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2011.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
5. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1999.

References

1. Grebnev N. *Narodnye izrecheniya i poslovice Dagestana*. Mahachkala, 1966.
2. Dal' V.I. *Poslovice russkogo naroda*. Moskva, 1957.
3. Gasanova U.U. *Leksicheskij sostav i slovoobrazovanie hajdaksogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 1966.
5. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1999.

Дарг. *Багъуди агар адам – ц1яб хъали.* «Человек без образования – темная комната».

Русс. *Пирог в чужих руках кажется большим;*

Русс. *Семья не без уroda;*

Русс. *Каков поп, таков и приход.*

Метонимия – троп, состоящий в том, что вместо названия одного предмета дается название другого, находящегося с первым в отношении «ассоциации по смежности» [4, с. 234]. Примеры:

Дарг. *Ца х1ули итил х1уйчи х1ебурху* «Один глаз не доверяет другому»;

Дарг. *Сабурла умхъу мургыла бирар* «У терпенья ключ золотой».

Дарг. *Биц1ибси к1алт1ализи шин керт1ан.* «Наполняющий уже полный кувшин».

Дарг. *Биц1ибси кисаличиб, умуси урк1и гъалаб саби.* «Чистая душа ближе, чем полный карман».

Русс. *Кто не видел рыбы, тому и уха хороша;*

Русс. *У терпенья дно золотое.*

Аллегория (иносказание), выражение отвлеченного понятия или идеи в конкретном художественном образе [4, с. 39]. Примеры:

Дарг. *Улализир шин х1едуар.* «Сито не держит воду»;

Дарг. *Синкала пукъалав хъярбаг1иу умц1мавц1уд.* «Не ищи груш в медвежьей берлоге».

Дарг. *Синкачил хъярба мавкуд* «Не ешь груши с медведем».

Русс. *Капля долбит камень; Рыба с головы гниет. На безрыбье и рак рыба.*

Гипербола – слово или выражение, заключающее в себе преувеличение для создания художественного образа [5, с. 130]. Примеры:

Дарг. *Бугъачил абз икибсила кани п1якьбердибсири.* «У того, кто соперничал в еде с быком, живот лопнул».

Дарг. *Келек кьуруш беттайчи х1ерли майруд.* «Не жди, пока копейка превратится в рубль».

Рус. *Не все то золото, что блестит.*

Ирония – тонкая, скрытая насмешка [5, с. 251]. Примеры:

Дарг. *Къал бирзес х1ериубх1ели, мукукуру балк1ли саби рик1ар* «Когда не смогла пододти корову, сказала, что рог кривой»;

Дарг. *Ч1акани т1ент1 х1ебурцу* «Орел не ловит мух».

Дарг. *Хяли бяхъайчи х1ебала.*

Русс. *Для дурака, что ни день, то праздник;*

Русс. *Если нарядить, и пенек будет красив.*

В обоих исследуемых языках бытует великое множество пословиц и поговорок. Здесь они занимают особое место. Они призывают человека к благородству и к честному труду. В них всегда осуждается лень, глупость, трусость, подлость, воровство и другие пороки. Говоря о влиянии системы языка на оформление пословиц, нужно учитывать структурно-грамматические особенности пословиц конкретного языка. В обоих исследуемых языках пословица оформляется как предложение, на чем основывается дальнейшее рассмотрение связи оформления пословиц с системой языка и с их функционированием в речи. К синтаксическим свойствам паремий мы относим два признака: признак структуры и признак формы. Признак структуры связан со структурной организованностью паремий в виде разного типа предложений и теми признаками, которые характерны предложению вообще. А признак формы включает такие особенности паремий, как краткость, лаконичность и ритмичность.

Сравнительно-сопоставительное изучение пословиц даргинского и русского языков имеет большое значение при теоретической разработке проблем и вопросов, связанных с компаративным исследованием паремиологического фонда этих двух народов в лингвистическом аспекте.

Статья поступила в редакцию 20.01.19

classified into productive and unproductive, which correspond to certain structural-semantic types of lexical terms and terminological word combinations. It can be regarded as a proof of similarity in some peculiarities of formation and word building processes in the modern German and Russian languages.

Key words: aviation and space terminology, formation way, special terminology, multi-component term, terminological word combination, polysemy, derivation, word building, formation of word combinations.

О.И. Денисова, доц., канд. филол. наук, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),
E-mail: olgadenisova07@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВИАЦИОННО-КОСМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена общим и специфическим особенностям функционирования авиационно-космической терминосистемы современного немецкого языка. Особое внимание уделяется основным процессам образования терминов различного типа. На материале отраслевой немецкой и русской терминосистем авиации и космонавтики выявляются определенные закономерности. Из проведенного анализа следует, что процессы и способы образования специальной терминологии могут подразделяться на продуктивные и непродуктивные, которым соответствуют определенные структурно-семантические типы лексических терминов и терминологических словосочетаний. Это может служить подтверждением общности некоторых особенностей процессов терминологического словообразования в современном немецком и русском языках.

Ключевые слова: авиационно-космическая терминосистема, способ образования, отраслевая терминология, многосоставный термин, терминологическое словосочетание, полисемия, деривация, словообразование, фразообразование.

Данная статья посвящена изучению структурных и семантических характеристик авиационно-космической терминосистемы в современном немецком языке.

Объектом исследования является немецкоязычная терминосистема лексических и фразеоматических единиц в сфере авиации и космонавтики – всего 1468 единиц. Источниками выборки послужила специальная научно-техническая литература данной тематики, а именно: современные лексико-графические издания, в том числе электронные версии словарей Мультитран [1], ABBYY Lingvo [2], а также специализированные компьютерные поисковые системы и сайты.

Материалом исследования послужили лексические терминологические единицы и словесные комплексы различной структуры современного немецкого языка.

Практическая ценность работы заключается в выявлении особенностей функционирования авиационно-космических терминов в научно-техническом немецкоязычном тексте и составлении рекомендаций для их включения в немецко-русский авиационно-космический словарь. Результаты исследования могут быть также использованы при переводе научно-технических текстов авиационно-космической тематики.

Изучению терминосистемы немецкого языка в германистике уделялось значительно меньше внимания, чем изучению английской терминологии.

С момента формирования науки «терминоведение» отечественные терминологи проводили исследования в области немецкой терминологии в различных областях (Петров С.И., Михайленко Т.Д., Сидоров Г.М. и др.).

Изучением научно-технических терминов современного немецкого языка занимались такие ученые как С.Д. Береснев, Фих, Л.И. Сергеева [3] Словообразовательные модели научно-технических терминов современного немецкого языка описывает А.А. Гольдштейн [4]. Л.И. Сергеева рассматривает особенности слово- и фразообразования в области терминологии космонавтики.

Структуре авиационно-космических терминов присущи отличительные особенности, характерные для всей немецкоязычной научно-технической терминологии (Г.М. Стрелковский, Л.К. Латышев, Л.Ф. Парпаров, М.Д. Степанова и др.).

Словосложение является одним из самых продуктивных словообразовательных процессов в немецком языке.

Большая часть авиационно-космических терминов представляет собой сложные слова:

- Bahneigungswinkel *т* угол наклона траектории [орбиты];
- Feststoffrakete *т* твердотопливная ракета;
- Kopplungsmanöver *п* маневр стыковки;
- Lageregelungssystem *п* система (пространственной) ориентации;
- Meßsatellit *т* спутник с приборно-измерительным оборудованием.

Двухкомпонентная модель является наиболее частотной при образовании сложных терминов авиационно-космической терминосистемы, например:

- Raumanzug *т* космический скафандр, костюм космонавта;
- Nachrichtensatellit *т* спутник связи.

Менее продуктивной является трехкомпонентная словообразовательная модель:

- Sauerstoffträger *т* окислитель, окисляющий компонент (ракетного топлива);
- Raumflugkörper *т* космический летательный аппарат, КЛА.

Четырехкомпонентная модель выявляется реже всего при образовании сложных терминов авиационно-космической сферы:

- Raketennutzlastverkleidung *ф* ракетный корпус контейнера с полезным грузом, защитный обтекатель КЛА;
- Raumfahrtstartgelände *п* ракетная стартовая площадка, место пуска ракеты, ракетодром.

Было установлено, что большинство двухкомпонентных терминов авиационно-космической терминосистемы образованы по типу определительного сложения основ. При этом членение сложного слова двоично: Funktionsprüfung *ф* эксплуатационное испытание (оба компонента – суффиксальные основы), Luftstreitkräfte *пл* военно-воздушные силы (первый компонент – сложная, второй – корневая основа), Hauptbauteil *п* главный конструктивный элемент (первый компонент – корневая, второй – сложная основа). Первый компонент определяет второй, а второй придает общую морфологическую и семантико-категориальную характеристику всему образованию: Anlegungsmanöver *п* причаливание (в космосе).

В результате рассмотрения структуры сложных авиационно-космических терминов было установлено, что терминологические единицы могут состоять из компонентов, принадлежащих к различным частям речи. Причём первым компонентом термина могут выступать как существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные, так и предлоги. Частицы:

- **существительные** – Kommunikationssatellit *т* спутник связи, связанной спутник; Flugkörper *т* летательный аппарат;
- **прилагательные** – Freiflugbahn *ф* траектория свободного полета; Kühlverfahren *п* метод охлаждения;
- **глаголы** – Bremsfallschirm *т* тормозной парашют; Brenndauer *ф*, время полета на активном участке траектории;
- **наречия** – Außenbordmanöver *п* маневр в открытом космосе, выход из корабля; Wiedereintritt *п* возвращение в атмосферу, вход в плотные слои атмосферы;
- **числительные** – Eindrahkabel *п* одножильный кабель; Nullserie *ф* малая серия, нулевая серия;
- **предлоги** – Nebengerät *п* вспомогательный агрегат; Zwischenbahn *ф* промежуточная орбита;
- **частицы** – Nichtanlaufen *п* отказ при запуске двигателя.

М.Д. Степанова первые терминологические сложные термины, которые часто встречаются в авиационно-космическом подязыке, называет частотными компонентами [5, с. 53]. Эти терминологические единицы имеют все характеристики полусаффиксов. При этом у первых терминологических сложных слов смещение значения или неявно выражено, или вообще отсутствует, в сравнении с соотносительной свободной лексической единицей. Первый терминологический Hilfs- придает термину значение чего-то вспомогательного, запасного, к примеру: Hilfstriebwerk *п* вспомогательная силовая установка [ВСУ], дополнительный двигатель. Продуктивный частотный компонент Raum- в виде первого терминологического сложного термина имеет значение пространства, космоса: Raumschiff *п* космический аппарат [корабль]. Первый терминологический Hart- указывает на что-то жесткое и резкое, например: Hartlandekapsel *ф* аппарат [капсула] для жесткой посадки. Первый терминологический Fehlf- обозначает дефективность: Fehlzündung *ф* невоспламенение. Первый терминологический Neu- имеет значение новизны в основах чаще всего отлагольных существительных: Neuaufstellung *ре* организованная часть, вновь сформированная часть и др.

В ходе исследования, проведенного на материале авиационно-космической терминологии современного немецкого языка, были получены следующие результаты:

В настоящее время вследствие стремительного научно-технического прогресса и международного сотрудничества с немецкоязычными странами, немецкая авиационно-космическая терминосистема становится всё более интенсивно развивающейся.

Наиболее продуктивным способом немецкого терминологического словообразования является словосложение. Русскими эквивалентами данных терминов являются чаще всего терминологические словосочетания: http://multitrans.ru/c/m.exe?a=110&t=1164186_2_3&sc=337 Förderdruckverteiler *т* распределитель дав-

ления подачи (топлива); http://multitran.ru/c/m.exe?a=110&t=561313_2_3&sc=197 *Bremstriebeanlage f тормозная дегазительная установка; Gesamtstartschub m общая стартовая тяга и т. д.* [6 – 33].

Определительное словосложение – это наиболее продуктивная модель образования терминов в современном немецком языке, характеризующаяся подчинительным соединением терминологических элементов и бинарной структурой терминов: *Raketenturm m башня обслуживания; Lenkschütze m оператор наведения, наводчик, оператор; Senkschuß m наклонный пуск и др.* Дериацию можно назвать вторым по продуктивности способом образования терминов в современном немецком языке. Характерной особенностью аффиксальных производных является то, что они представлены большей частью терминологическими единицами, соотносёнными с глаголами, определяющими соответствующие действия: *Aufstellung f составление (напр. программ); Einrichter m наладчик, настройщик (аппаратуры); Kontingentierung f комплектование (оборудования).*

Особенности немецкоязычной авиационно-космической терминосистемы, выявленные в ходе семантического анализа – терминологические синонимия и полисемия, наличие консубстанциональных терминов. Эти особенности можно объяснить тем, что данная терминосистема является подсистемой общеупотребительного немецкого языка и функционирует по общим закономерностям слово- и фразеобразования.

Термины-синонимы представляют собой не только корневые термины, но и производные, сложные, а также терминологические словосочетания и аббревиатуры: *Heft n, Datenblatt n, Kennblatt n, Kennkarte f, Stammkarte f, Maschinenkarte f, Arbeitsmittelkarte f, technischer Pass*, http://multitran.ru/c/m.exe?a=110&t=1027985_2_3&sc=245 *technische Stammkarte, technische Kennkarte, AMK = Arbeitsmittelkarte f технический паспорт (прибора, станка, машины).*

Терминологические синонимы, представленные вариантами, незначительно отличаются по форме и располагают максимальной степенью синонимичности, например: *Schraubmutter f и Schraubenmutter f гайка, крепёжная гайка; Steueranlage f и Steuerungsanlage f система управления [ориентации, наведе-*

ния]. Терминосистемы с наличием вариантов нуждаются в реорганизации подобных терминов.

Термины-дубликаты характеризуются частичной тождественной структурой формы терминов, поскольку общим является первый или второй терминологический элемент. Примеры: *Instrumentenbehälter m, Instrumentenpack m контейнер с приборами*; http://multitran.ru/c/m.exe?a=110&t=1503945_2_3&sc=4 *Spitzenkonus m, Nasenkonus m носовой конус, коническая носовая часть.*

Проблема многозначности авиационно-космических терминов не является новой. Многозначные термины – это термины, имеющие категориальную многозначность, которая является следствием переноса метонимического значения. Основное значение данных терминов, по сути являющихся отглагольными образованиями, есть номинация процесса действия: *Isolierung 1. изоляция (процесс), 2. изоляционный слой (предмет); Abänderung 1. переделка, изменение (процесс), 2. модификация, разновидность (предмет)*. Потребность в упорядочении данных терминов не является необходимой, так как их категориальная многозначность не препятствует адекватному пониманию и функционированию в тексте.

Семантической структуре консубстанциональных терминов свойственна ассоциативность определяемых ими научно-технических понятий с понятиями общеупотребительной лексики по внешнему сходству. Например, общеупотребительное слово *Nase f нос* и термин *Nase f носовая часть (фюзеляжа или корпуса ракеты), наконецник, нос (крыла)*; общеупотребительное слово *Schnecke f улитка* и термин *Schnecke f винтовой конвейер, бесконечный винт; Kopf m голова (часть тела)* и термин *Kopf m передняя часть, головная часть, носовая часть, нос*. Однако наличие контекста устраняет данную проблему и способствует правильному толкованию многозначного термина.

Система авиационных и космических терминов, подвергнутых структурному и семантическому анализу в данном исследовании, послужила базой для создания краткого немецко-русского научно-технического словаря авиакосмической отрасли.

Библиографический список

1. Available at: <http://multitran.ru>
2. Available at: ABBYY Lingvo
3. Сергеева Л.И. *Лексические инновации в немецкой терминологической лексике по космическим исследованиям*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Киев, 1981.
4. Гольдштейн И.Е. *Исследование семантических категорий терминологически устойчивых словосочетаний немецкого языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1971.
5. Степанова М.Д., Фляйшер В. *Теоретические основы словообразования в немецком языке: учебное пособие для филологических факультетов, университетов и институтов иностранных языков*. Москва: Высш. шк., 1984.
6. Береснев С.Д. *Исследование лексики немецких научных текстов с позиции получателя речи*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ленинград, 1974.
7. Бобковский Г.А., Макарова М.М. *Немецкий язык. Deutsch: учебное пособие для высших военных авиационно-инженерных учебных заведений*. Москва, 1977.
8. Денисова О.И. Влияние заимствований на формирование авиационно-космической терминосистемы в английском языке. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2018; 3: 118 – 123.
9. Ковтун Е.В. Английская авиационная терминосистема: лингвистический и переводоведческий анализ. *Язык и социальная динамика*: спец. вып. Отв. ред. А.В. Михайлов, Т.В. Михайлова. Красноярск, 2013: 536 – 545.
10. Морозова М.А. *Особенность технического перевода научных текстов авиационной тематики: методические указания*. Ульяновск: Ульяновский гос. техн. ун-т, 2005.
11. Лопатина Е.Л. Словосочетание. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
12. Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов. *Известия АН СССР. Отделение технических наук*. 1946; № 6: 79 – 98. Перепечатано в: Татаринов В.А. *История отечественного терминоведения*. Москва: Московский лицей, 1995; Т. 2; кн. 1.
13. Марчук Ю.Н. *Основы компьютерной лингвистики*. Москва, 2000.
14. Михайленко Т.Д. *Пути развития немецкой командно-штабной терминологии и особенности ее функционирования в современном немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1989.
15. Новиков А.И. *Семантика текста и её формализация*. Москва: Наука, 1983.
16. Парпаров Л.Ф. *Немецкая военная лексика и вопросы ее перевода на русский язык. Немецко-русский военный словарь*. Составители Парпаров Л.Ф., Артемов А.П., Азарх Л.С. Москва: Воениздат, 1978: 1179 – 1187.
17. Петров С.И. *Особенности современного немецкого военного перевода*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калинин, 1980.
18. Пиотровский Р.Г. К вопросу об изучении термина. *Ученые записки ЛГУ*. 1952; № 161. Серия Филологические науки. Вып. 18: Вопросы грамматического строя и словарного состава языка. № 2: 21 – 36. Извлечения в: Татаринов В.А. *История отечественного терминоведения*. Москва, 1995; Т. 2; Кн. 1.
19. Разинкина Н.М. *Функциональная стилистика*. Москва, 1989.
20. Сидоров Г.М. *Военная лексика, заимствованная из немецкого языка в Петровскую эпоху*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Куйбышев, 1969.
21. Соколова А.М. К вопросу о синонимии термина. *Сочетаемость языковых единиц и преподавание языка*. Москва, 1981.
22. Степанова М.Д. *Словообразование современного немецкого языка. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*. Составители А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурясов и др. Москва, 1979.
23. Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. *Научно-технический перевод*. Москва, 1980.
24. Татаринов В.А. *Теория терминоведения*: в 3-х т. Москва, 1996; Т. 1.
25. Хохлов В.А., Чебышева Н.И. *Космонавтика. Raumfahrt*. Москва, Воениздат, 1978.
26. Чебышева Н.И., Хохлов В.А. *Немецкий язык. Deutsch: учебное пособие для высших инженерных ракетных училищ*. Москва, 1976.
27. Der große Duden in 10 Bänden. Band 4: Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag, 1966.
28. Hallo, Nachbarn, Band 2. L. Antonowa, H. Breitung, W. Nikulina u.a.; Redakteur E. Lattaro. Eschborn: GTZ, 1997.
29. Iskov A., Lenkova A. *Deutsche Lexikologie*. Leningrad: Staatsverlag für Lehrbücher und Pädagogik des Ministeriums für Bildungswesen der UdSSR, 1963.
30. Stepanova M.D., Cernyseva I.I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau, 1975.
31. Wüster E. *Internationale Sprachnormung in der Technik*. Berlin, 1931.
32. Ley Wittmann. *Hallmann Handbuch der Raumfahrttechnik*. München: Hanser, 2008.
33. Available at: <http://slovari.yandex.ru>

References

1. Available at: <http://multitran.ru>
2. Available at: ABBYY Lingvo
3. Sergeeva L.I. *Leksicheskie innovacii v nemeckoj terminologicheskoy leksike po kosmicheskim issledovaniyam*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kiev, 1981.

4. Gol'dshtejn I.E. *Issledovanie semanticheskikh kategorij terminologicheskij ustojchivyh slovosochetaniy nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1971.
5. Stepanova M.D., Flyajsher V. *Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemeckom yazyke: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh fakul'tetov, universitetov i institutov inostrannykh yazykov*. Moskva: Vyssh. shk., 1984.
6. Beresnev S.D. *Issledovanie leksiki nemeckikh nauchnykh tekstov s pozitsii poluchatelya rechi*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Leningrad, 1974.
7. Bobkovskij G.A., Makarova M.M. *Nemeckij yazyk. Deutsch: uchebnoe posobie dlya vysshih voennykh aviacionno-inzhenernykh uchebnykh zavedenij*. Moskva, 1977.
8. Denisova O.I. Vliyaniye zaimstvovaniy na formirovaniye aviacionno-kosmicheskoy terminosistemy v anglijskom yazyke. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2018; 3: 118 – 123.
9. Kovtun E.V. Anglijskaya aviacionnaya terminosistema: lingvisticheskij i perevodovedcheskij analiz. *Yazyk i social'naya dinamika: spec. vyp. Otv. red. A.V. Mihajlov, T.V. Mihajlova*. Krasnoyarsk, 2013: 536 – 545.
10. Morozova M.A. *Osobennosti' tehicheskogo perevoda nauchnykh tekstov aviacionnoj tematiki: metodicheskie ukazaniya*. Ul'yanovsk: Ul'yanovskij gos. tehn. un-t, 2005.
11. Lopatina E.L. Slovosochetaniye. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
12. Lotte D.S. Nekotorye principial'nye voprosy otbora i postroeniya nauchno-tehnicheskikh terminov. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie tehicheskikh nauk*. 1946; № 6: 79 – 98. Perepechatano v: Tatarinov V.A. *Istoriya otechestvennogo terminovedeniya*. Moskva: Moskovskij licej, 1995; T. 2; kn. 1.
13. Marchuk Yu.N. *Osnovy komp'yuternoj lingvistiki*. Moskva, 2000.
14. Mihajlenko T.D. *Puti razvitiya nemeckoj komandno-shtabnoj terminologii i osobennosti ee funkcionirovaniya v sovremennom nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1989.
15. Novikov A.I. *Semantika teksta i ee formalizaciya*. Moskva: Nauka, 1983.
16. Parparov L.F. Nemeckaya voennaya leksika i voprosy ee perevoda na russkij yazyk. *Nemecko-russkij voennyj slovar'*. Sostaviteli Parparov L.F., Artemov A.P., Azarh L.S. Moskva: Voenizdat, 1978: 1179 – 1187.
17. Petrov S.I. *Osobennosti' sovremennogo nemeckogo voennogo perevoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kalinin, 1980.
18. Piotrovskij R.G. K voprosu ob izuchenii termina. *Uchenye zapiski LGU*. 1952; № 161. Seriya Filologicheskije nauki. Vyp. 18: Voprosy grammaticheskogo stroya i slovnogo sostava yazyka. № 2: 21 – 36. Izvlecheniya v: Tatarinov V.A. *Istoriya otechestvennogo terminovedeniya*. Moskva, 1995, T. 2, Kn. 1.
19. Razinkina N.M. *Funkcional'naya stilistika*. Moskva, 1989.
20. Sidorov G.M. *Voennaya leksika, zaimstvovannaya iz nemeckogo yazyka v Petrovskuyu 'epohu*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kujbyshev, 1969.
21. Sokolova A.M. K voprosu o sinonimii termina. *Sochetaemost' yazykovykh edinic i prepodavanie yazyka*. Moskva, 1981.
22. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh 'elementov nemeckogo yazyka*. Sostaviteli A.N. Zuev, I.D. Molchanova, R.Z. Muryasov i dr. Moskva, 1979.
23. Strelkovskij G.M., Latyshev L.K. *Nauchno-tehnicheskij perevod*. Moskva, 1980.
24. Tatarinov V.A. *Teoriya terminovedeniya: v 3-h t.* Moskva, 1996; T. 1.
25. Hohlov V.A., Chebysheva N.I. *Kosmonavtika. Raumfahrt*. Moskva, Voenizdat, 1978.
26. Chebysheva N.I., Hohlov V.A. *Nemeckij yazyk. Deutsch: uchebnoe posobie dlya vysshih inzhenernykh raketnykh uchilisch*. Moskva, 1976.
27. Der große Duden in 10 Bänden. Band 4: Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag, 1966.
28. Hallo, Nachbarn, Band 2. L. Antonowa, H. Breitung, W. Nikulina u.a.; Redakteur E. Lattaro. Eschborn: GTZ, 1997.
29. Iskos A., Lenkova A. *Deutsche Lexikologie*. Leningrad: Staatsverlag für Lehrbücher und Pädagogik des Ministeriums für Bildungswesen der UdSSR, 1963.
30. Stepanova M.D., Cernyseva I.I. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau, 1975.
31. Wüster E. *Internationale Sprachnormung in der Technik*. Berlin, 1931.
32. Ley Wittmann. *Hallmann Handbuch der Raumfahrttechnik*. München: Hanser, 2008.
33. Available at: <http://slovari.yandex.ru>

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 811.161.1 – 054.6

Wang Shuai, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen State pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: 630341857@qq.com

THE SCOPE AND CONTENT OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF NAMES OF ASTRONOMICAL PHENOMENA OF THE DIURNAL CYCLE, SERVING AS A SUBJECT OF STUDY, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses a problem of shaping the content of teaching foreign students to an advanced stage of education based on the lexical-semantic group of names of astronomical phenomena of the diurnal cycle, reflecting an important fragment of the Russian language picture of the world. The initial scope and thematic structure of this group is determined according to the ideographic dictionaries of the Russian language. At the next stage of the formation of the group, according to the data of the explanatory dictionaries, the semantic scope of its vocabulary is revealed. In order to expand the composition of the group on the materials of the word-formation dictionary, its word-formation potential is determined. At the final stage of the formation of an educational lexical-semantic group of names of astronomical phenomena of the diurnal cycle, the composition of the group is corrected based on the principles of relevance and stylistic unboundedness in order to include it in the content of learning the advanced students.

Key words: vocabulary learning content, culturally-marked vocabulary, lexico-semantic group, semantic potential, word-formation potential, scope and structure of the lexical-semantic group.

Ван Шуай, аспирант каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 630341857@qq.com

ОБЪЁМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ СУТОЧНОГО ЦИКЛА, ВЫСТУПАЮЩЕЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматривается проблема формирования содержания обучения иностранных студентов продвинутого этапа обучения на материале лексико-семантической группы наименований астрономических явлений суточного цикла, отражающей важный фрагмент русской языковой картины мира. Первоначальный объём и тематическая структура данной группы определяется по данным идеографических словарей русского языка. На следующем этапе формирования группы по данным толковых словарей выявляется семантический объём входящей в неё лексики. С целью расширения состава группы по материалам словообразовательного словаря определяется её словообразовательный потенциал. На заключительном этапе формирования учебной лексико-семантической группы наименований астрономических явлений суточного цикла на основании принципов актуальности и стилистической неограниченности осуществляется коррекция состава группы с целью включения её в содержание обучения лексике студентов продвинутого этапа.

Ключевые слова: содержание обучения лексике, культурно маркированная лексика, лексико-семантическая группа, семантический потенциал, словообразовательный потенциал, объём и структура лексико-семантической группы.

Как известно, отношение ко времени формирует важнейший фрагмент картины мира любого народа и находит отражение в языковой картине мира. Особенности национального мировидения, прежде всего, находят отражение в лексике языка, поэтому именно культурно маркированная лексика является ос-

новой содержания обучения иностранных студентов в рамках лингвокультурологического подхода [1; 2].

«Культурный код» времени находит отражение в том числе в особенностях восприятия суточного цикла. В русском языке отношение к явлениям суточного

цикла передает лексико-семантическая группа наименований астрономических явлений суточного цикла, которая должна быть учтена в содержании обучения русскому языку китайских студентов.

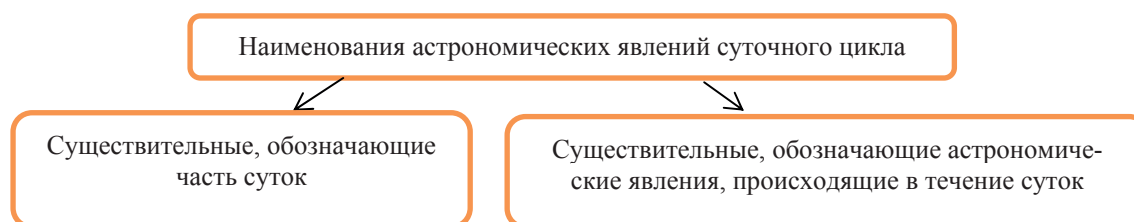
Выявление объема и содержания лексико-семантической группы наименований явлений суточного цикла, выступающей в качестве предмета обучения русскому языку китайских студентов, осуществлялось в несколько этапов. Для определения общего объема этой группы был использован «Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание» под редакцией Л. Г. Бабенко [3].

Интересующая нас лексика содержится в двух тематических группах, относящихся к общему разделу «Время»:

- существительные, обозначающие часть суток;
- существительные, обозначающие астрономические явления, происходящие в течение суток.

В группе существительных, обозначающих часть суток, содержится 6 лексем: *вечер, день, ночь, полдень, полночь, утро*. В группе существительных, обозначающих астрономические явления, происходящие в течение суток, зафиксировано 9 лексем, относящихся к нашей теме: *восход, закат, заря, заход, новолуние, полнолуние, равноденствие, рассвет, солнцестояние*.

Таким образом, общий объем лексико-семантической группы наименований явлений суточного цикла составляет 15 лексем, а структура группы состоит из двух подгрупп.



Для определения семантического объема лексики, входящей в эту группу, были использованы «Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание» под редакцией Л. Г. Бабенко, «Толковый словарь русского языка: идеографическое описание» под редакцией Д. Н. Ушакова [4], и «Словарь русского языка: идеографическое описание» в 4-х томах под редакцией А. П. Евгеньевой (МАС) [5].

Большинство слов лексико-семантической группы наименований явлений суточного цикла являются многозначными.

1. Так, по два значения в каждом из словарей имеют следующие лексемы:

УТРО, 1. Начало дня, первые часы дня. Раннее утро. Ясное утро. От утра до вечерней поры. Некрасов. 2. перен. Начало, первый период чего-н. (поэт.). На утре дней. То было в утро наших лет. А. К. Толстой.

РАССВЕТ, 1. Время суток перед восходом солнца, начало утра. Работу мы начали на рассвете. Полежаев. 2. перен. Начало, ранний период чего-н. (поэт.). Он мне единой посвятил рассвет печальной жизни бурной. Пушкин.

ЗАХОД, 1. Действие по глаголу *заходить* 1 (в 1, 2, 3, 4 и 5 значениях). Довольны были заходами в порты и долгими стоянками конечно, и офицеры Станюкович. 2. Закат (небесного светила). С заходом солнца ветер затих. Ночь была тихая и свежая. Л. Толстой.

НОВОЛУНИЕ, 1. Одна из фаз луны – когда луна находится между солнцем и землей на одной линии и обращена к земле своею неосвещенной стороной (астр.). 2. Время появления нового полумесяца на небе (разг.).

2. По три значения в каждом из словарей имеют следующие лексемы:

ВЕЧЕР, 1. Часть суток от конца дня до начала ночи. За спором не заметили, как село солнце красное, как вечер наступил. Н. Некрасов. 2. Вечернее собрание приглашенных гостей. Три дома на вечер зовут: Там будет бал, там детский праздник. Пушкин. 3. Вечернее общественное собрание, посвященное чему-л., вечернее представление. Литературный вечер. Творческий вечер. Вечер балета.

ПОЛНОЧЬ, 1. Середина ночи, соответствующая 12 часам. В глухую полночь Громобой сидел один. Жуковский. 2. Момент нижней кульминации солнца, начало гражданских суток (астр.). 3. Север (поэт, устар. и обл.). Изгнание твое пленяло втайне очи, привывшие к снегам урюгой полуночи. Пушкин.

ВОСХОД, 1. Действие по глг. *восходить* (в 1 знач.) Восход на вершину горы. 2. Появление над горизонтом (небесного светила, утренней зари). Она любила на балконе предупреждать зари восход. Пушкин || Время появления солнца над горизонтом [Снегурочка:] Поклоняюсь, попотчую; а завтра на солнечном восходе разбужу. А. Островский. 3. Страница горизонта, где восходит солнце; восток. На восход и на закат – все такие же горы. Л. Толстой.

ЗАКАТ, 1. только ед. Заход за горизонт (о небесных светилах, преимущ. о солнце). || время захода солнца за горизонт. Крестьяне вернулись с работы на закате. 2. Панорама огненно-красного освещения вечернего неба лучами заходящего солнца. Мы вышли в поле любоваться закатом. Закат полосой багряной бледнеет вдали за горой. А. Белый. 3. перен., только ед. конец, конец жизни, гибель. Жизнь твоя близится к закату. Чехов.

ЗАРЯ, 1. Яркое освещение горизонта перед восходом и после захода солнца. Утренняя заря. Вечерняя заря. Румяная зарею Покрылся восток, В селе за рекою Потух огонек. Пушкин. || Время появления на горизонте этого освещения. На утренней заре пастух не гонит уж коров из хлева. Пушкин. 2. Начало, зарождение, ранняя пора чего-л. На заре туманной юности всей душой любил я милую. Кольцов. 3. Военный сигнал на барабане, горне или трубе в часы подъема и при отходе ко сну. Пробили зорю сделали расчет, поужинали и разместились на ночь у костров. Л. Толстой.

3. По четыре значения в каждом из словарей имеют следующие лексемы:

ПОЛДЕНЬ, 1. только ед. Середина дня, момент высшего стояния солнца над горизонтом, соответствующий 12-ти часам. Время подошло к полудню. В. Катаев. || Момент прохождения центра солнца через меридиан данного места (астр.). Истинный полдень. Средний полдень. 2. только ед., перен. Середина жизненного пути, конец молодости (поэт.). Так, полдень мой настал, и нужно мне в том сознаться, вижу я. Пушкин. 3. только ед. юг (обл. и поэт. устар.). Ты пахни в лицо, ветер с полудня! А. Кольцов. 4. только мн. Место на выгоне, где останавливается стадо для дойки.

ДЕНЬ, 1. Часть суток от восхода до захода солнца, от утра до вечера. Солнечный день. День незаметно клонился к вечеру, и вот уже сияло золотисто-светлое предзакатное небо на западе. Бунин. 2. Сутки, промежуток времени в 24 часа. В году 365 дней. || Промежуток времени (в пределах календарных су-

ток), составляющий седьмую часть недели Первый день недели. В любой день недели. Субботный день. Воскресный день || Промежуток времени (в пределах календарных суток), отведенный, предназначенный для чего-л., занятый чем-л. День отдыха. Санитарный день. 3. Календарная дата, число месяца. [Тихменев] приказал флоту готовиться к уходу в Севастополь и назначил день – семнадцатое июня Паустовский || Календарная дата число месяца связанные с каким-л. событием, с празднованием его. День печали. 4. Время, пора, период. Дни юности. Но дней минувших анекдоты, От Ромула до наших дней, Хранил он в памяти своей. Пушкин || Жизнь. Ты еще на жизнь имеешь право, Быстро я иду к закату дней. Н. Некрасов.

Таким образом, по данным толковых словарей русского языка, максимальное количество значений имеют лексемы *день, вечер, ночь, утро*. В методических целях особенно важным представляется тот факт, что многие значения, выделенные в словарях, сопровождаются различными ограничительными и стилистическими пометами, которые являются важным сигналом для методистов.

Например, некоторые значения сопровождаются пометой «астр.», Поэтому такие единицы как «заря» в значении «военный сигнал на барабане», или «полночь» в значении «момент нижней кульминации солнца, начало гражданских суток» не должны быть включены в содержание обучения русскому языку иностранных студентов.

Не должны стать средством обучения и устаревшие значения слов. Например, лексема «полночь» в значении «север» и другие.

Необходимо учитывать, что в семантическом объеме наименований явлений суточного цикла содержится значительное число переносных значений. Например: лексема «заря» в значении «начало, зарождение, ранняя пора чего-л.» (На заре туманной юности всей душой любил я милую. Кольцов); лексема «закат» в значении «конец, конец жизни, гибель» (Жизнь своя близится к закату. Чехов); лексема «полдень» в значении «середина жизненного пути, конец молодости» (поэт.) (Так, полдень мой настал, и нужно мне том сознаться, вижу я. Пушкин).

Поскольку в содержании учебной лексико-семантической группы должен быть учтен и словообразовательный потенциал лексики, необходимым представляется обращение к словообразовательному потенциалу лексики, зафиксированному прежде всего в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова [6; 7].

Словообразовательное гнездо с вершиной «день» в этом словаре включает 80 единиц, «вечер» – 33 единицы, «ночь» – 66 единиц, «утро» – 23 единицы.

Все зафиксированные в словаре словообразовательные варианты не могут быть включены в содержание обучения РКМ. На основании критерия актуальности из содержания обучения должны быть исключены устаревшие лексемы (денник, денной, денно, поденсь, обвечереть, днесь, ввечеру, обутреть, свечереть, ополночь, утрешнее, поденщик и многие другие). На основании критерия стилистической неограниченности в учебный список не должны попасть специальные слова (человекодень, трудовень, целодневный и др.).

Однако в содержание обучения лексике студентов продвинутого этапа необходимо включить употребительные словообразовательные варианты:

1. Называющие какую-либо часть суток: дневной, днём, полдень, вечерний, предвечерний, вечером, вечерами, ночью, ночной, полуночь, полуночный, полночь, утренний, утром, утречком, наутро, поутру, предутренний, и др.

2. Указывающие на регулярность как-либо явлений: ежедневный, ежеднев-но, однодневный, ежевечерне, ежевечерний.

3. Имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: денёк, денёчек, вечерок, вечерочек, вечерком, ночка, ноченька, утречко, ночничёк, зоренька, зорька и др.

4. Названия религиозных событий: вечерня, вечера, заутреня, утренья.

5. Наименования лиц: вечерник, вечерница, полуночник, ночлежник.

6. Наименования светских событий: вечерника, утренник, полдник.

Таким образом, первая подгруппа учебной лексико-семантической группы по наименованиям астрономических явлений суточного цикла «Наименования частей суток» включает пять тематических блоков словообразовательных вариантов: 1. Называющий какую-либо часть суток 2. Указывающий на регулярность каких-либо явлений 3. Названия религиозных событий, 4. Наименования лиц 5. Наименования светских событий, а вторую подгруппу «Существительные, обозначающие астрономические явления, происходящие в течение суток» составляют словообразовательные варианты имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Таким образом, в содержании обучения русскому языку иностранных студентов должны быть учтены базовые характеристики группы: ее объем и структура, семантический и словообразовательный потенциал лексики.

Библиографический список

1. Васильева Г.М. «...ты один мне поддержка и опора...» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии). *Мир русского слова*. 2002; 2: 75 – 78.
2. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. *Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций, 2011.
3. *Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы*. Под редакцией проф. Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.
4. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва: Астрель: АСТ, 2010.
5. *Словарь русского языка*: В 4-х т. РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
6. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: В 2-х т. Москва: Рус. яз., 1985. Т. 1. Словообразовательные гнезда А-П.
7. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: В 2-х т. Москва: Рус. яз., 1985. Т.2. Словообразовательные гнезда Р-Я. Производные слова, размещенные в гнездах. Одиночные слова.

References

1. Vasil'eva G.M. «...ty odin mne podderzhka i opora...» (razmyshleniya ob aktual'nyh zadachah lingvokulturologii). *Mir russkogo slova*. 2002; 2: 75 – 78.
2. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. *Kul'turno-geograficheskij obraz Rossii v lingvokulturologicheskom aspekte*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta vodnyh kommunikacij, 2011.
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih suschestvitel'nyh: Ideograficheskoe opisaniye. Sinonimy. Antonimy*. Pod redakciej prof. L.G. Babenko. Moskva: ACT-PRESS KNIGA, 2005.
4. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva: Astrel': AST, 2010.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t. RAN, In-t lingvisticheskij issledovanij; Pod red. A. P. Evgen'evoj. – 4-e izd., ster. – M.: Rus. yaz., Poligrafresursy, 1999.
6. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: V 2-h t. Moskva: Rus. yaz., 1985. T. 1. Slovoobrazovatel'nye gnezda A-P.
7. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: V 2-h t. Moskva: Rus. yaz., 1985. T.2. Slovoobrazovatel'nye gnezda P-Ya. Proizvodnye slova, razmeshchennye v gnezdah. Odnocnyne slova.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 811.111

Voyakina E.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: voyakina.elena@yandex.ru
Mordovina T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: tmordovina76@mail.ru
Zaitseva V.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: apolinarja06@mail.ru

THE METAPHORICAL CONTENT OF ONYM WITH CONNOTATIVE MEANING. The paper analyzes a problem of metaphorical content of proper names with connotative meaning. The connotative potential of proper names acting as one of the effective ways of creating secondary nominations, which allow both to widen the vocabulary and to realize expressive and pragmatic functions of the utterance, is described. The authors justify the status of onomastic metaphors representing a stage in the semantic development of a proper name, retaining its onomastic status and at the same time absorbing metaphorical properties, in which certain objects or phenomena based on analogy are interpreted through proper names, borrowing their basic qualities. The role of onomastic metaphors in the process of cognition and reflecting in the language of the surrounding reality is analyzed.

Key words: onym, semantic content, connotative potential, onomastic metaphor, secondary nomination.

Е.Ю. Воякина, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: voyakina.elena@yandex.ru
Т.В. Мордовина, канд. пед. наук, доц. Тамбовского государственного технического университета, г. Тамбов, E-mail: tmordovina76@mail.ru
В.В. Зайцева, канд. филол. наук, доц. Тамбовского государственного технического университета, г. Тамбов, E-mail: apolinarja06@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ОНИМА С КОННОТАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

В статье анализируется проблема метафорического наполнения имен собственных с коннотативным значением. Авторы описывают коннотативный потенциал имен собственных, выступающих как один из эффективных способов создания вторичных номинаций, позволяющих как пополнить словарный состав языка, так и реализовать экспрессивную и прагматическую функции высказывания. Обосновывается статус ономастических метафор, представляющих собой этап развития семантики имени собственного, сохраняющего в себе свой ономастический статус и одновременно вбирающего свойства метафоричности, при которых определенные объекты или явления на основе аналогии осмысливаются через имена собственные, заимствуя их основные качества. Анализируется роль ономастических метафор в процессе познания и отображения в языке окружающей действительности.

Ключевые слова: оним, семантическое наполнение, коннотативный потенциал, ономастическая метафора, вторичная номинация.

Имена собственные отражают объемный слой словарного состава любого национального языка. Ономасты, изучающие различные вопросы в области ономастики, а именно особенности их употребления в речи, историю возникновения и трансформации в различные исторические периоды, понимают имена собственные, или онимы, как отдельную подсистему языка с характерными для нее функциями, закономерностями формирования, развития и употребления в различные периоды истории [1; 2].

Имя собственное понимается нами как «слово или словосочетание, которое служит для выделения именованного объекта среди других объектов и его индивидуализации и идентификации» [3, с. 105]. Имена собственные выступа-

ют в качестве специфических культурно-исторических и языковых маркеров, репрезентирующих наиболее значимые на данный момент понятия, тем самым создавая благоприятные условия для системного изучения культуры, языка и сознания.

Поскольку имена собственные выполняют важнейшую функцию номинации в языке, сформировался существенный корпус работ, посвященных их исследованию как в отечественно, так и в зарубежной литературе. Ученые-ономасты, не переставая, дискутируют о природе имени собственного, его семантическом содержании, структуре, месте и функции в языковой системе – все эти вопросы неоднократно обсуждались в научных работах [3; 4; 5].

В данной статье обратимся к одному из дискуссионных вопросов в рамках исследования имени собственного и их семантического наполнения. В трактовке данной проблемы выделяются три направления, в которых исследователи признают:

- 1) отсутствие лексического значения у онимов [6; 7]. Онимы не могут выражать лексическое значение, они могут лишь выполнять функцию номинации;
- 2) наличие у имени собственного лексического значения только в речи, в конкретных ситуациях общения [8, 9];
- 3) наличие лексического значения у онимов как в языке, так и в речи [2, 10]. Онимы имеют значение, отличное от значения имен нарицательных. «Имена собственные обретают свое значение (а вместе с тем и значимость) лишь при установлении их связи с объектами и лишь тогда становятся языковыми знаками» [2, с. 136].

На наш взгляд, любые слова, в том числе и имена собственные, обладают семантической наполненностью. «Поскольку онимы – это слова, то они не могут не иметь значений как вербализованного отражения в нашем сознании объекта именования» [11, с. 168]. Однако, имена собственные обладают «ономастическим значением» (термин Н.Ф. Алефиренко), имеющем свои характерные особенности, что отличает семантику, присущую онимам, от семантики имен нарицательных.

В.Д. Бондалетов говорит о том, что «значение слова – это то его содержание, которое приблизительно одинаково понимается и говорящим, и слушающим и включает в свой состав три типа отношений: денотативное, сигнификативное и структурное. Имя собственное, будучи единицей языка, обладает названными типами отношений, однако их качества несколько своеобразны по сравнению с соответствующими компонентами значения нарицательных слов, что и обеспечивает именам собственным языковую и речевую специфику и объединяет их в особую подсистему в пределах общей лексико-семантической системы языка» [1, с. 26 – 27].

Факт наличия лексического значения у онимов позволяет говорить об их возможности обладать и вторичным коннотативным значением, репрезентирующем национально-культурные особенности, присущие конкретному языку. В.И. Супрун отмечает, что «онимы, как и другие лексические единицы, могут обладать экспрессивностью, отражая субъективное отношение автора текста к содержанию. Следовательно, имена собственные имеют сознание (коннотацию), которое сопутствует значению лексемы, и это также свидетельствует в пользу их полноценности как лексико-семантических единиц» [12, с. 20]. Автор словаря коннотативных собственных имен Е.С. Отин принимает данную позицию, говоря о том, что «онимы не только способны выполнять свою прямую и изначальную функцию – быть именами объектов окружающего мира, – но и проникаются вторичным, дополнительным понятийным содержанием, становятся в речи экспрессивно-оценочными заместителями имен нарицательных» [13, с. 5].

Присутствие у онимов дополнительного коннотативного значения позволяет говорить о том, что они выступают как один из возможных способов создания вторичных номинаций, пополняющих словарный состав языка. Кроме того, подобные имена собственные зачастую несут стилистическую нагрузку, выполняют экспрессивную и прагматическую функцию, позволяя передать свое отношение к конкретному объекту или явлению.

Под влиянием различных лингвистических и экстралингвистических факторов имена собственные нередко приобретают дополнительные значения, влияющая образные и эмоциональные элементы, и становятся своеобразными метафорами – ономастическими метафорами. Высокая востребованность данного вида метафор основывается на общеизвестной информации, которая включена в первоначальное значение онима.

Имя собственное может развивать сразу несколько дополнительных значений, например ономастическая метафора *Китайская стена* (1. о полной изоляции, отстранения от внешнего мира; 2. условное название мероприятий, проводимых брокерской фирмой для предотвращения нежелательного распространения секретной информации).

Признавая подобные лексические единицы метафорами, мы рассматриваем их как «вторичные», например, для описания определенного события, объекта или субъекта, продуцент высказывания ищет аналогии в других исторических или мифологических событиях, художественной литературе, или в других областях знания. Так, непосильный, тяжелый труд мы называем *Сизифовым*, богатого человека *Рокфеллером*, символ жестокости, рабства, кабалы *Освенцимом* и т.д. Таких примеров можно привести огромное количество, что является подтверждением факта способности имен собственных нести дополнительную смысловую нагрузку, коннотацию. Приобретая коннотативное значение, имя собственное семантически трансформируется, используется в непривычном для нас смысле, отличающемся от исходного значения.

Речь современных политиков, экономистов, журналистов и медиа-личностей насыщена подобными ономастическими метафорами, которые, с одной стороны, помогают говорящему выделиться, приобрести свой стиль, индивидуальность, с другой стороны, происходит обращение к общеизвестной и доступной для всех информации, которую реципиент легко соотносит с накопленными знаниями, жизненным опытом. Таким образом, имена собственные, несущие в себе коннотативное значение, используются говорящим для решения определенных коммуникативных задач (например, для убеждения целевой аудитории).

Говоря о статусе рассматриваемых лексических единиц, уточним, что на наш взгляд, ономастическая метафора представляет собой некий этап развития

семантики имени собственного, сохраняя в себе свой ономастический статус и одновременно вбирая в себя свойства метафоричности, при которых определенные объекты или явления на основе аналогии осмысляются через имена собственные, заимствуя их основные качества. Метафорический статус онимов с коннотативным значением признается многими лингвистами [13; 14; 15], что позволяет выделить их в отдельную группу ономастических метафор.

К ономастическим метафорам можно отнести как непосредственно онимы (*Наполеон*, *Клондайк* и др.), так и их производные (*мавродики* – ценные бумаги финансовой пирамиды «МММ», *евроновичок* – страна, недавно вступившая в состав ЕС, *прокрустово ложе* – искусственная мерка, не соответствующая сущности явления).

Метафорическая природа имен собственных с коннотативным значением подтверждается и публикациями в области когнитивной лингвистики [14; 15; 16]. Принимая когнитивный механизм метафоризации, целесообразно рассматривать данные метафоры как способ осуществления когнитивного процесса – переноса знаний из одной понятийной области в другую.

Посредством ономастических метафор продуцент высказывания рассматривает объект или явление из одной области знания через имя собственное, происходящее совершенно из другой понятийной области, которое переносит свои свойства на данный объект или явление. Так, сложные экономические понятия часто соотносятся с более простыми и понятными явлениями: «*Сизифов камень*» *нелпатежей в экономике*. Выделение отличительных черт у онимов, близких человеку, позволяет проецировать их в соответствующую область знания.

Присутствие в языке, речи и сознании его носителей имен собственных с дополнительным коннотативным значением, позволяет выделить их в отдельную категорию имен собственных, обладающую свойством метафоричности:

- во-первых, ономастическая метафора отображает реальные объекты и явления действительности путем нахождения ассоциативных связей между ними и их репрезентацией в познавательной деятельности человека;
- во-вторых, достаточно большой фактический материал, обнаруженный в разных языках (английском – G. Lakoff, A. Musolf, русском – А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, французском – Y. Jeanneret, немецком – J. Zinken и др.), подтверждает наличие данных единиц в языке и речи;
- в-третьих, ономастическая метафора выражает категориальное значение, а именно значение сравнения, возникающее в ходе дистрибуции семантических признаков таким образом, что главными становятся второстепенные признаки косвенно выраженной константы сравнения;
- в-четвертых, ономастическая метафора содержит категориальные признаки, т. е. способность иметь переносное значение.

Подтверждая метафорический характер ономастической метафоры, мы отводим ей особое место в репрезентации метафорической языковой картины мира, которая одновременно и стабильна, и подтверждена постоянным изменением, что выражается как в сохранении универсальных, исторически сложившихся метафор, так и в постоянном обновлении метафор и их коннотаций. Ономастическая метафора, на наш взгляд, заслуживает внимания исследователей хотя бы потому, что она является эффективным способом описания быстро изменяющейся социальной действительности. Человек как носитель разнообразных идей в различных областях знания воспринимает окружающий мир с точки зрения своего жизненного опыта, накопленных знаний и т.д. Одним из способов такого осмысления и является метафорический употребленный имя собственное, обладающее культурной семантикой и выступающего коммуникативным аналогом историко-культурной информации.

Причем, с одной стороны, феномен ономастической метафоры может включать в себя не только хорошо узнаваемые в той или иной культуре образы, при которых метафора становится «стертой», но и предполагает наличие определенного уровня эрудиции у реципиента высказывания для понимания сущности описываемого метафорой феномена. Ономастические метафоры изначально служат выражением единичного понятия или явления, которые могут быть известны не всем представителям лингвокультурного сообщества. Данный факт можно проиллюстрировать следующим высказыванием: «*В Москве начнется первая встреча шерп в рамках подготовки к встрече «Большой восьмерки»*» [17]. Здесь ономастическая метафора *Шерп* имеет основное номинативное значение как название народа, наряду с такими наименованиями, как европеец, американец, китаец и др. Однако, мало кто знает, что шерпы – это народ, обитающий в высокогорных районах Восточного Непала и зачастую выполняющий роль проводников. В нынешнее время на языке дипломатов шерпами называются доверенные лица руководителей стран «Большой восьмерки», которые занимаются координацией переговоров в период проведения саммитов, т. е. для правильного восприятия данной ономастической метафоры и информационного сообщения в целом требуются знания специфических культурных знаков.

Таким образом, ономастические метафоры играют важную роль в процессе познания и отображения в языке бурно меняющейся действительности, создавая особое поле ассоциаций с помощью определенных образов или символов. Ономастические метафоры, включающие языковую и энциклопедическую информацию, позволяют использовать значения, выработанные сознанием человека, опираясь на созданную в его сознании картину мира. Благодаря заложенному в ономастической метафоре номинативному, информационному, экспрессивному потенциалу, она часто используется для описания важных в сегодняшнее время событий и феноменов.

Библиографический список

1. Бондалетов В.Д. *Русская ономастика*. Москва: Просвещение, 1983.
2. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 2002.
3. Блох М.Я., Семенова Т.Н. *Имена личные в парадигматике, синтагматике и прагматике*. Москва: Готика, 2001.
4. Серль Д.Р. *Собственные имена*. Даугава. 2000; 12: 105 – 110.
5. Щербак А.С. Языковые способы репрезентации ономастических концептов. *Вестник ТГУ*. 2007; 7 (51): 7 – 11.
6. Рассел Б. *Человеческое познание: его сферы и границы*. Киев: Ника-Центр, 1997.
7. Успенский Б.А. *Избранные труды: язык и культура*. Москва: Гнозис, 1994.
8. Курилович Е. Положение имени собственного в языке. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1962.
9. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва: Наука, 1968.
10. Щерба Л.В. *Языковая и речевая деятельность*. Москва: Изд-во УРСС, 2004.
11. Алефиренко Н.Ф. О природе ономастической семантики. *Ономастика Поволжья: тезисы 8 международной конференции*, Волгоград: Перемена, 1998: 165 – 168.
12. Супрун В.И. *Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал*. Волгоград: Перемена, 2000.
13. Отин Е.С. Коннотативные онимы и их производные в историко-этимологическом словаре русского языка. *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 2003; 2: 55 – 72.
14. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. *Русская политическая метафора: материалы к словарю*. Москва: Высшая школа, 1991.
15. Zinken J. Ideological Imagination: Intertextual and Correlational Metaphors in Political Discourse. *Discourse and Society*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003; 14; 4: 507 – 523.
16. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980.
17. Меликова Н. Шерпам покажут Кремль. *Независимая газета*, 2006. Available at: http://www.ng.ru/politics/2006-01-19/2_kreml.html (

References

1. Bondaletov V.D. *Russkaya onomastika*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
2. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 2002.
3. Bloh M.Ya., Semenova T.N. *Imena lichnye v paradigmатике, sintagmatike i pragmatike*. Moskva: Gotika, 2001.
4. Serl' D.R. *Sobstvennye imena*. Daugava. 2000; 12: 105 – 110.
5. Scherbak A.S. Yazykovye sposoby reprezentatsii onomasticheskikh konceptov. *Vestnik TGU*. 2007; 7 (51): 7 – 11.
6. Russell B. *Chelovecheskoe poznanie: ego sfery i granicy*. Kiev: Nika-Centr, 1997.
7. Uspenskij B.A. *Izbrannye trudy: yazyk i kul'tura*. Moskva: Gnozis, 1994.
8. Kurilovich E. Polozhenie imeni sobstvennogo v yazyke. Moskva: Izd-vo inostrannoй literatury, 1962.
9. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka*. Moskva: Nauka, 1968.
10. Scherba L.V. *Yazykovaya i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Izd-vo URSS, 2004.
11. Alefirenko N.F. O prirode onomasticheskoy semantiki. *Onomastika Povolzh'ya: tezisy 8 mezhdunarodnoy konferencii*, Volgograd: Peremena, 1998: 165 – 168.
12. Suprun V.I. *Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial*. Volgograd: Peremena, 2000.
13. Otin E.S. Konnotativnye onimy i ih proizvodnye v istoriko-etimologicheskoy slovarе russkogo yazyka. *Voprosy yazykoznaviya*. Moskva: Nauka, 2003; 2: 55 – 72.
14. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. *Russkaya politicheskaya metafora: materialy k slovaryu*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
15. Zinken J. Ideological Imagination: Intertextual and Correlational Metaphors in Political Discourse. *Discourse and Society*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003; 14; 4: 507 – 523.
16. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980.
17. Melikova N. Sherpam pokazhut Krem'l'. *Nezavisimaya gazeta*, 2006. Available at: http://www.ng.ru/politics/2006-01-19/2_kreml.html (

Статья поступила в редакцию 29.01.19

УДК 812

Gadzhiahmedov T.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Languages of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: gadzi1103@mail.ru

VOCABULARY OF THE KAYTAG DIALECT OF THE KUMYK LANGUAGE. The Kaytag dialect of the Kumyk language has its own specific dialect vocabulary, as well as a lexical layer unifying it with literary Kumyk language and also with other idioms and dialects of the Kumyk language. So all the changes occurring in public life, appearance of new objects, notions that inevitably attract creation of new denomination or some words semantics modification is exactly reflected in vocabulary. The scope of the use of some words and their variations is limited with one or other sub-idioms. It is clearly appearing in a vocabulary of the names of the dishes, jewelries, natural phenomena, rites and rituals. Names of buildings, relationship terms refer to common dialectic vocabulary, also there are similarities in names of some pet and wild animals. Dialect differences from literary language and other dialects come in names of household goods, labor process names, signs of actions.

Key words: Turkic languages, Kumyk language, Kaytag dialect, vocabulary.

Т.И. Гаджихмедов, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: gadzi1103@mail.ru

ЛЕКСИКА КАЙТАГСКОГО ДИАЛЕКТА КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА

Кайтагский диалект кумыкского языка, наряду с лексическим пластом, объединяющим его с литературным кумыкским языком, а также другими говорами и диалектами кумыкского языка, имеет свою специфическую диалектную лексику. Поэтому именно в лексике отражаются все изменения, происходящие в общественной жизни, появление новых предметов, возникновение новых понятий неизбежно влечет за собой создание новых наименований или видоизменение семантики тех или иных слов. Сфера употребления некоторых слов и их вариантов ограничена тем или иным подговором. Это особенно ярко проявляется в лексике, связанной с названиями блюд, украшений, явлениями природы, обрядами и ритуалами. К общедиалектной лексике относятся названия построек, термины родства, есть сходства в некоторых названиях домашних и диких животных. Диалектные отличия от литературного языка и других диалектов обнаруживаются в названиях предметов домашнего обихода, названиях процессов труда, признаков действий.

Ключевые слова: тюркские языки, кумыкский язык, кайтагский диалект, лексика.

Кумыкский язык – это язык народа, который прошел сложный путь этногенеза, в котором участвовали различные тюркоязычные племена в течение длительного исторического периода [1, с. 12].

Кайтагский диалект кумыкского языка, наряду с лексическим пластом, объединяющим его с литературным кумыкским языком, а также другими говорами и диалектами кумыкского языка, имеет свою специфическую диалектную лексику. Поэтому именно в лексике отражаются все изменения, происходящие в общественной жизни, появление новых предметов, возникновение новых понятий неизбежно влечет за собой создание новых наименований или видоизменение семантики тех или иных слов [2, с. 9]. Сфера употребления некоторых слов и их вариантов ограничена тем или иным подговором. Это особенно ярко проявляется в лексике, связанной с названиями блюд, украшений, явлениями природы,

обрядами и ритуалами. К общедиалектной лексике относятся названия построек, термины родства, есть сходства в некоторых названиях домашних и диких животных. Диалектные отличия от литературного языка и других диалектов обнаруживаются в названиях предметов домашнего обихода, названиях процессов труда, признаков действий [3, с. 50].

Лексика кайтагского диалекта весьма интересна и самобытна. Интересные специфические обряды, ритуалы, игры создали чрезвычайно своеобразную лексику: *кирли капут*, *кьаралар* «траурное платье», *гьалала* «напев», *гьорсса* «напев песни», *назму* «песня», *вагьуланнир* – *гьуланнир*, *ланк*, *ети таякъ*, *он эки таякъ* «виды игр», *йашимах* «прятки», *юмаган* «жмурки», *бешигга салув* «застолье по поводу рождения ребенка» [3, с. 53]. В кайтагском диалекте широко представлена лексика, связанная с явлениями природы, временем, рельефом.

йаллайган гуьн, йаллав гуьн «очень жаркий день», шейт1ен янеур «кратковременный проливной дождь», чикълай «моросить», чивикъ йимикъ яваган янеур «проливной дождь», улу чилле «40 дней в середине зимы», гичи чилле «6-7 дней до весны», т1оп1ан «ветер со снегом», ачикъликъ «большое открытое поле», бет «лицевая сторона скалы» къираанликъ «срубленное поле», тоъе «склон», лап1а-лап1а яваган къар «снег хлопьями».

Диалектная лексика. Лексика кайтагского диалекта имеет расхождения с лексикой литературного языка. Довольно большое количество слов диалекта по звучанию или по значению совпадает со словами литературного языка. Но встречается немало слов, которые не имеют в литературном языке ни тех, ни других эквивалентов. Поэтому все диалектизмы мы разбили на группы:

а) слова, которые одинаково звучат в диалекте и в литературном языке, но обозначают разные значения: там – «склон горы», «стена», лит. «стена», чай – «река», лит. – «чай», худур – «грязь», лит. – «бурда», демек – «куратник», лит. – «значит», керсен – «корыто», лит. – «бассейн», ягъа – «чужая сторона», лит. – «берег», багъыр – «таз», лит. – «медь», тобукъ – «состав ступни ноги», лит. – «колесо».

б) слова, которые в диалекте и литературном языке звучат по-разному, но имеют одинаковое значение. Они составляют синонимические ряды: гъуле – лит. дъерчикъ – «колесо», кутан – лит. сабан – «плуг», харман – лит. авлакъ къош – «ток, гумно», чокъла – лит. ойтан «яма», кенну – лит. бежен – «место для хранения зерна», артуъй – лит. гъамар – «амбар», ахур – лит. отлукъ «кормушка», къургъа – лит. билев – «точило», лагъар – лит. кел «лука», сигъликъ – лит. батмакъликъ – «бололо», ирхъай – лит. айгъыз – «плетневые ворота», лакъай – лит. ит – «собака», лягу – лит. гючук – «щенок», чодур – лит. боддюрген – «ежевика», гъинта – лит. къыр эчки – «газель», гадай – лит. гудив – «козленок».

в) собственно – диалектизмы, которых нет в литературном языке, и в других диалектах они редко встречаются: гъамшери – «грязнуля», паттахус – «не-ряха», темтек – «рассеянный», т1арамт1у – «болтун», т1арм1ар – «болтун», хъар – «нужда», месду – «гуляка», хъарли – «нуждающий», зип1и – «непостоянный», т1омурав – «надутый человек», т1имт1их – «свистун», такъсир – «преступление», такъсирли – «виноватый», гъавур – «наполовину», гъаъри – «обрыв», куц, тагъар – «поведение», «вид», вакъкъу – «проклятый», накъ1ира – «зурнай», азаршай – «бестолочь», чала – «играет на музыкальном инструменте», юдамах – «надоедать», к1еме – «масло», накъ1иш – «узор», гъайдамах – «пахать», хурек – «еда», ч1илик – «замок», къалкъи – «чердак», лик1и – «щенок», чирха –

«кустарник», къампай оюн – «вид игры», тика – «кусок», азгина – «очень мало», биргина – «единственный», гичина «совсем маленький».

Синонимы и многозначные слова. Определенную часть лексики кайтагского диалекта составляют синонимы и многозначные слова. Наличие довольно большого количества таких слов объясняется разными причинами, прежде всего перенесением основного значения на части по сходству функций. Синонимами стали заимствованные слова со словами говора и, наконец, пестрый этнический состав населения не мог не повлиять на синонимию диалекта [4, с. 74]. В данном разделе мы ограничились выявлением наиболее специфических синонимов в диалекте: дахни, гъалвахудур, каш «мучная каша», достумал, савут джуваган «посудное полотенце», хадара, сукара, бошгъал «тарелка», назму, йир, сарин, гъалпалай «песня», тарикъ, герек «нужно», эки къардаши, къизкъардашлани яшлари, уц1укъарлар «двоюродные братья», эчим, баджим, аям «тетя», юмаган, яшинмакъ «жмурки», ураган, тутаган «вид игры», яхши, намуслу «хороший», гъайгев, авлия, маъгъур, къагъ «дурной», къилпи, къизгъанч «жадный», къутуруп, ассиланип «сердитый», келпелун, къамц1а «плоскогубцы».

Многозначные слова: къалач «бублик», «чурек», аз «охота», «паутина», чокъла «яма», «лощина», баъли «черешня», «вишня», арув «красивый», «хороший», ялкъмах «скупать», «надоедать», гуъзуу «стекло», «зеркало».

Диалектные омонимы. Особую группу составляют слова, которые в кайтагском диалекте имеют иное значение, чем в литературном языке, а также в других говорах кайтагского диалекта. При этом они совпадают по фонетическим признакам: йир «фольклорная песня», сарин «эстрадная песня», назму «молитвенная песня», ср. терск. *обычная песня*, сага «необработанная земля», «неиспользуемый для пахоты участок» – лит. «целина», ср. дарг. *сакка* «луг», *ачикъликъ* «большое, открытое поле», «открытое место в лесу», ср. *кака*. «поляна», *гоъйлек* «ночная рубашка», «мужская рубашка», *ярашмах* «подходить», «мириться», башл. «соответствовать».

Кайтагский диалект кумыкского языка, наряду с лексическим пластом, объединяющим его с литературным кумыкским языком, а также другими говорами и диалектами кумыкского языка, имеет свою специфическую лексику. Поэтому именно в лексике отражаются все изменения, происходящие в общественной жизни. Появление новых предметов, возникновение новых понятий неизбежно влечет за собой создание новых наименований или видоизменение семантики тех или иных слов.

Библиографический список

1. Ольмесов Н.Х. *Сравнительно-историческое исследование диалектной системы кумыкского языка. Фонетика. Морфология.* Махачкала, 1997.
2. Хангишиев Д.М. *Къумукъ диалектологиясы.* Магъачкъала, 1989.
3. Гаджихмедов Т.И. *Янгикентский говор кайтагского диалекта кумыкского языка.* Махачкала, 2006.
4. Гаджихмедов Т.И. Некоторые особенности говоров кайтагского диалекта кумыкского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Вып. 3. Махачкала, 2009.
5. Гаджихмедов Т.И., Абдулатипова А.М. *Русско-кумыкский тематический словарь.* Махачкала, 2017.

References

1. Ol'mesov N.H. *Sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie dialektnoj sistemy kumykskogo yazyka. Fonetika. Morfonologiya.* Mahachkala, 1997.
2. Hangishiev D.M. *K'umuk' dialektologiyasy.* Mag'achk'ala, 1989.
3. Gadzhiahmedov T.I. *Yanikentskiy govor kajtagского dialecta kumykskogo yazyka.* Mahachkala, 2006.
4. Gadzhiahmedov T.I. *Nekotorye osobennosti govorov kajtagского dialecta kumykskogo yazyka. Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Vyp. 3. Mahachkala, 2009.
5. Gadzhiahmedov T.I., Abdulatipova A.M. *Russko-kumyksijskiy tematicheskij slovar'.* Mahachkala, 2017.

Статья поступила в редакцию 10.01.19

УДК 81

Gazizulina L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: gazizulina78@mail.ru

COMPLEXITY AND READABILITY AS CRITERIA FOR THE ASSESSMENT OF ACADEMIC TEXT IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article discusses a problem of determining the complexity and readability of texts as criteria for their assessment and selection in foreign language teaching in a non-linguistic university. The features of the text crucial for the process of foreign language teaching are identified and described. The author provides information on the most popular ways to determine the complexity and readability of the text using Coh-Metrix program and Flesch Reading Ease score and Flesch-Kincaid Grade Level. The analysis of the texts taken from the textbooks for non-linguistic universities is presented, the interpretation of the results and conclusions are provided. The qualitative parameters of the text were determined in the program Coh-Metrix, readability was determined by Flesch Reading Ease score and Flesch-Kincaid Grade Level. Automated text analysis can be used as an auxiliary tool for a comprehensive assessment of academic text.

Key words: complexity, readability, text analysis, academic text, assessment.

Л.Р. Газизуллина, канд. филол. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: gazizulina78@mail.ru

СЛОЖНОСТЬ И ЧИТАБЕЛЬНОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема определения сложности и читабельности текстов как критериев для их оценки и отбора при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Выделяются и описываются признаки текста, которые имеют важнейшее значение для использования его в процессе обучения иностранному языку. Приводится информация о наиболее популярных способах определения сложности и читабельности текста помощью

программы Coh-Metrix и формул удобочитаемости Флеша и Флеша-Кинкейда. Продемонстрирован проведенный анализ текстов из учебных пособий для неязыкового вуза с интерпретацией результатов и выводами. Качественные параметры текста определялись в программе Coh-Metrix, читабельность - по Флешу. Автоматизированный анализ текста можно использовать как вспомогательный инструмент для комплексной оценки учебного текста.

Ключевые слова: сложность, читабельность, анализ текста, учебный текст, оценка.

Текст находится в фокусе внимания исследований по лингвистике, педагогике, психологии, методике преподавания языков и получил всестороннее описание. Однако, как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе, учебный текст, а именно, критерии его оценки, отбора, адаптации и соответствия, недостаточно изучены. В данной работе мы сосредоточимся на лингвистических аспектах, связанных с оценкой и анализом текстов.

В первую очередь следует выделить те признаки текста, которые имеют важнейшее значение для использования его в процессе обучения иностранному языку. Ю.В. Чичерина считает, что учебный текст должен «соответствовать коммуникативным и когнитивным интересам и потребностям обучающихся, степени сложности, их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную для обучающихся каждой возрастной группы информацию» [1]. В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе нельзя не учесть коммуникативно-прагматическую стратегию текста: «Текст реализует определенное коммуникативное действие своего/их автора/ов; в его основе лежит некая коммуникативно-прагматическая стратегия, или текстовая/-ые функция/-и, проявляющиеся с помощью системы языковых и контекстуальных сигналов, которые в силу их формальной выраженности предполагают адекватную реакцию адресата» [2].

С.К. Фоломкина выделяет релевантные признаки текста, оптимально подходящие для чтения профессионально-ориентированных текстов: «целостность; смысловая законченность; завершенность; соответствие адаптированных текстов, характеристикам аутентичных текстов; языковая доступность; содержание, мотивирующее студентов; информационная насыщенность и величина текстов» [3].

В. Дресслер и Р.-А. де Богранд в качестве базовых свойств текста назвали семь признаков: когезию, когерентность, интенциональность, адресованность, информативность, ситуативность, интертекстуальность [4]. Данная модель текстуальности весьма популярна в зарубежной лингвистике, но несколько отличается от перечня существенных признаков текста, принятых в отечественной науке.

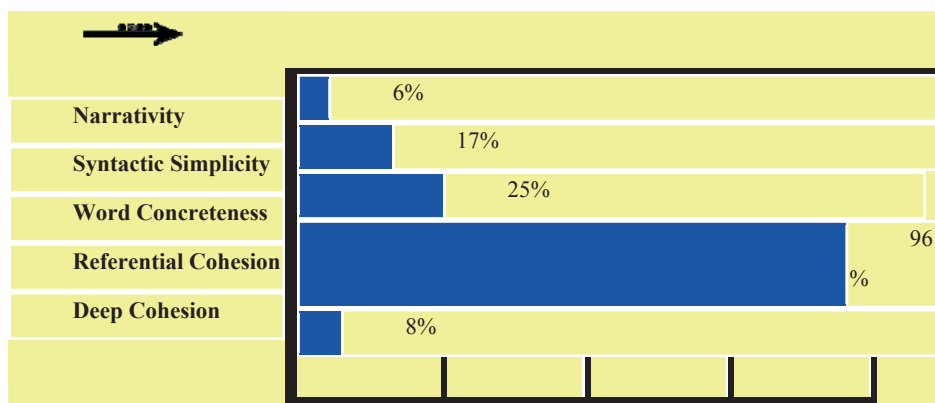
Так, теоретические и прикладные исследования текстуальности создали хорошую базу для дальнейшего развития лингвистики текста. Помимо прочих признаков текста, являющихся критериями оценки и отбора для использования в учебном процессе, сложность и читабельность текста - наиболее объективные параметры, определяемые с помощью инструментов автоматического анализа текста. Сложность текста, читабельность, использование компьютерных программ активно изучают отечественные и зарубежные ученые: М.И. Солнышкина, А.С. Кисельников, М.С. Мацковский, И.А. Оборнева, Я.А. Микк, А. Грейссер, Д. МакНамара и др.

Читабельность текста рассматривалась лингвистами на протяжении ряда лет как характеристика текста, основанная на объективных признаках: средняя длина слова, средняя длина предложения, количество длинных слов и т.д. Формулы для определения читабельности Флеша-Кинкейда, Дэйла-Чалл, SMOG (Simple Measure of Gobbledygook) являются наиболее известными формулами, основанными на простых вычислениях. Результатами применения формул являются показатели класса или возраста, на который рассчитан текст. На сегодняшний день известно более двухсот формул для определения читабельности текста на многих языках мира. Однако формулы читабельности не могут стать полноценным инструментом для анализа текста, т.к. не учитывают лексико-грамматические особенности текста и референциальную и глубокую когезию.

Для более полного определения сложности текста применяют компьютерные программы, основанные на объемном корпусе слов, фрагментов и текстов. Одна из программ, позволяющих определить сложность и читабельность текстов по количественным (длина предложения и длина слова) и качественным параметрам, является Coh-Metrix - результат работы американских исследователей [5]. Программа Coh-Metrix, инструмент для автоматизированного анализа

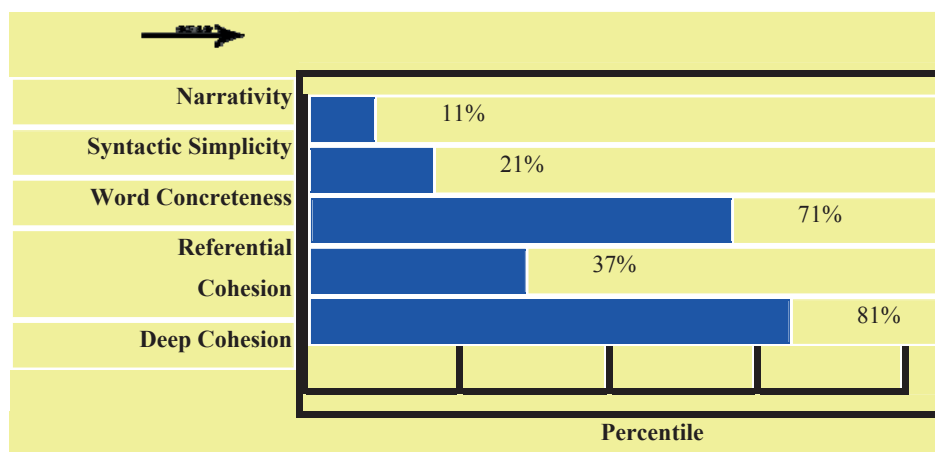
текста на основе многих параметров, созданная А. Грессером и Д. Макнамара, оценивает тексты по многим различным показателям. Количественные параметры используются для определения сложности текста на основе индекса Флеша и формулы Флеша-Кинкейда. Качественные параметры (повествовательность (narrativity), синтаксическая простота (syntactic simplicity), конкретность слов (word concreteness), референциальная когезия (referential cohesion), глубокая когезия (deep cohesion)) распределяются в диапазоне от 0% до 100% и более высокие значения означают более легкий для восприятия текст [6].

Результаты, представленные в настоящем исследовании получены при использовании программы Coh-Metrix для анализа текстов, включенных в учебные пособия для студентов. Был проанализирован текст из учебного пособия для студентов-химиков, объемом 1800 знаков [7]. Проанализированный текст имеет индекс повествовательности всего 6%, что свидетельствует о большой вероятности использования в нем незнакомых, сложных слов. Низкий уровень синтаксической простоты говорит о сложности структуры и порядка слов в предложении. Низкий уровень конкретности слов (25%) свидетельствует о наличии большого количества абстрактных слов, которые трудно визуализировать (например, organization, property, composition, entity). Высокий уровень референциальной когезии демонстрирует множество общих и частных связей между словами в тексте и, таким образом значительно облегчает понимание, тогда как низкий уровень глубокой когезии (8%) затрудняет понимание глубинных смыслов и содержательной связности текста.



Воспользовавшись формулой, определили индекс удобочитаемости по Флешу, который варьируется в диапазоне от нуля до ста. Тексты с индексом в 90–100 баллов считаются очень легкими для понимания (например, учащимися 4-х классов); учащиеся 7-х и/или 8-х классов понимают тексты с индексом 60–70; выпускники колледжей – тексты с индексом от 0 до 30. В анализируемом тексте индекс Флеша составил 30, что относит текст к трудным. Уровень Флеша-Кинкейда показывает уровень образованности читателя. Текст с индексом 8 считается доступным для ученика восьмого класса, в возрасте 13-14 лет. Уровень удобочитаемости Флеша-Кинкейда в анализируемом тексте составил 15.2, что соответствует уровню выпускника колледжа.

Еще один фрагмент текста взят из пособия для студентов специальности «Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий» [8].



Анализ фрагмента показал низкую повествовательность (narrativity) – 11%, что соответствует жанру текста, низкую синтаксическую простоту (syntactic simplicity) – 21%, что свидетельствует о большом количестве придаточных предложений и слов, предшествующих сказуемому, высокую степень конкретности слов (word concreteness) – 71%, что говорит о большом количестве конкретных, визуализируемых слов, невысокий уровень референциальной когезии (referential cohesion) – 37% компенсируется высоким уровнем глубокой когезии (deep cohesion) – 81%, что облегчает понимание связи между идеями, явлениями и единицами информации. Индекс Флеша составил 39, что определяет текст как трудный, а уровень удобочитаемости по Флешу-Кинкейду – 13, что соответствует уровню выпускника колледжа.

Очевидно, что для полноценной оценки пригодности текста для обучения студентов в неязыковом вузе необходимо учесть намного больше факторов. Критерии отбора и адаптации текста в связи с этим будут определяться комплексно. Отдельно следует рассмотреть такую характеристику текста как трудность, которая связана со сложностью текста, но не эквивалентна ей. Труд-

ность текста – субъективная характеристика, обусловленная когнитивным и языковым развитием студента, его фоновыми знаниями и уровнем профессионального развития. Учитывая результаты автоматизированного анализа текста, авторы пособия имеют возможность подготовить предтекстовые и послетекстовые упражнения, снабдить текст сносками, глоссарием, комментариями и т. д., организовав эффективную работу с учебным материалом. Кроме того, авторы учебных пособий могут производить с текстом определенные трансформации для адаптации текста в соответствии с уровнем языкового и профессионального развития студентов и определять результаты произведенных изменений с помощью программы.

Таким образом, при отборе текстов для использования их в обучении иностранному языку в неязыковом вузе следует учитывать всю совокупность критериев, традиционно предлагаемых отечественной наукой. Такие критерии, как сложность и читабельность текста можно определить с помощью программы Coh-Metrix и индекса читабельности Флеша и Флеша-Кинкейда, что делает анализ текста более объективным и удобным.

Библиографический список

1. Чичерина В.Ю. Критерии содержательной аутентичности прагматических текстов в средней школе. *Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений)*: межвузовский сборник научных статей. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003: 36 – 41.
2. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*: Учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. МОСКВА: Высшая школа, 2005.
3. Гончарова Е.А., Шмидкина И.П. *Интерпретация текста. Немецкий язык*. МОСКВА: Высшая школа, 2005.
4. Beaugrande R.-A., Dressler W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
5. Солнышкина М.И., Кисельников А.С. Параметры сложности экзаменационных текстов. *Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание*. 2015; № 1 (25): 99 – 107.
6. *Text Easability Assessor*. Available at: <http://tea.cohmetrix.com/>
7. Валеева Э.Э. [и др.] *English for Chemical Engineers (Английский язык для инженеров-химиков)*: учебное пособие. М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Изд. 2-е, дополн. Казань: Изд-во КНИТУ, 2015.
8. Муртазина Э.М. [и др.] *High Energy Intensive Materials (Propellants, Explosives and Pyrotechnics): Part I: Explosives*: учебное пособие по дисциплине «Иностранный язык» для студентов специальности 240300 (18.05.01) «Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий». М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань: Изд-во КНИТУ, 2014.

References

1. Chicherina V.Yu. Kriterii sodержatel'noj autentichnosti pragmaticheskikh tekstov v srednej shkole. *Kognitivnaya deyatel'nost' pri obuchenii i ovladenii inostrannym yazykom (v raznykh tipakh uchebnykh zavedeniy)*: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statej. Nizhnyj Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2003: 36 – 41.
2. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*: Uchebno-metodicheskoe posobie. 2-e izd., ispr. MOSKVA: Vysshaya shkola, 2005.
3. Goncharova E.A., Shishkina I.P. *Interpretaciya teksta. Nemeckij yazyk*. MOSKVA: Vysshaya shkola, 2005.
4. Beaugrande R.-A., Dressler W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
5. Solnyshkina M.I., Kisel'nikov A.S. Parametry slozhnosti 'ekzamenatsionnykh tekstov. *Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie*. 2015; № 1 (25): 99 – 107.
6. *Text Easability Assessor*. Available at: <http://tea.cohmetrix.com/>
7. Valeeva 'E.' E. [i dr.] *English for Chemical Engineers (Anglijskij yazyk dlya inzhenerov-himikov)*: uchebnoe posobie. M-vo obraz. i nauki Rossii, Kazan. nac. issled. tehnol. un-t. Izd. 2-e, dopoln. Kazan': Izd-vo KNITU, 2015.
8. Murtazina 'E.M. [i dr.] *High Energy Intensive Materials (Propellants, Explosives and Pyrotechnics): Part I: Explosives*: uchebnoe posobie po discipline «Inostrannyj yazyk» dlya studentov special'nosti 240300 (18.05.01) «Himicheskaya tehnologiya 'energonasyshchennykh materialov i izdelij». M-vo obraz. i nauki Rossii, Kazan. nac. issled. tehnol. un-t. Kazan': Izd-vo KNITU, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 801. 52; 81'271: 82.085

Isakova B.N., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: logika55@mail.ru

SOMATISM "HAND" AS THE COMPONENT OF IDIOMS IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES. The article presents an analysis of idioms with the component somatism "hand" in languages of different typologies. The functional activity of somatism "hand" is explained by the important role played by the hand in the knowledge of the world. Somatism "hand" is most often used in idioms reflecting the attitude to work, also in proverbs and sayings about labor. In genetically and typologically different languages (Russian and Nakh-Dagestan) idioms with somatism "hand" as a reference word were found, coinciding in meaning and in functional load, but differing in lexical composition and grammatical structure, as well as phraseological entities that completely coincide as lexical composition, and the meaning and grammatical structure.

Key words: idioms with the component "hand", Nakh-Dagestanian languages, Indo-European languages.

Б.Н. Исакова, аспирант Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: logika55@mail.ru

ИДИОМЫ С КОМПОНЕНТОМ СОМАТИЗМОМ 'РУКА' В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

В статье представлен анализ идиом с компонентом соматизмом 'рука' в языках различных типологий. Функциональная активность соматизма 'рука' объясняется той важной ролью, которую играет рука в познании мира. Соматизм 'рука' чаще всего употребляется во фразеологизмах, отражающих отношение к труду, также в пословицах и поговорках о труде. В генетически и типологически различных языках (русском и нахско-дагестанских) обнаружены фразеологизмы с соматизмом 'рука' в качестве опорного слова, совпадающие по значению и по функциональной нагрузке, но различающиеся по лексическому составу и грамматической структуре, а также фразеологизмы, полностью совпадающие как по лексическому составу, так и по значению и по грамматической структуре.

Ключевые слова: идиомы с компонентом 'рука', нахско-дагестанские языки, индоевропейские языки.

Эффективность исследования любого вопроса зависит, в том числе и от грамотной систематизации составляющих объекта исследования на основании их сходств по тем или иным существенным характеристикам. Конечным итогом такой систематизации является классификация. Один и тот же объект исследования может располагать несколькими классификациями, в зависимости от того, какой признак положен в основу классификации. Безусловно, есть определен-

ные логические требования, которые предъявляются к любым классификациям: 1) признак, положенный в основу классификации, должен отражать существенные свойства исследуемого объекта; 2) в основу одной классификации должен быть положен один и тот же признак или совокупность одних и тех же признаков. Только при соблюдении этих правил (требований) можно получить научно выверенный результат.

Возможно, по этой причине в настоящее время активно ведутся исследования фразеологических и паремиологических единиц, объединенных одним общим компонентом: компонентом-зоонимом, компонентом-космонимом, компонентом-фитонимом, компонентом-антропонимом, компонентом-зоонимом, компонентом-соматизмом и т. д. Фразеологизмы и паремии, содержащие в своём составе наименования частей тела человека или животных, составляют самый большой пласт фразеологических фондов всех языков. Процентное соотношение данных фразеологических и паремиологических единиц может варьировать от языка к языку, но общее количество их превосходит остальные разряды фразеологизмов и паремий с другими компонентами.

Причина количественного преобладания фразеологизмов с компонентом-соматизмом по единодушному мнению исследователей заключается в антропоцентричности концептуальной организации языка. Поскольку естественный язык отражает не только и не столько сам окружающий нас мир, сколько «нашу концептуализацию мира» [1, с. 50]. Для описания окружающего их мира люди прибегают к названиям частей тела, употребляя их в переносном значении, для описания различных сфер деятельности, в том числе и для выражения различных эмоций. Кроме того, соматизмы составляют исконный фонд лексики любого языка, что также обеспечивает их высокую функциональность, не только как названий частей тела, но и в переносном смысле, приобретая символический характер.

Наибольшее распространение в большинстве языков мира в фразеологизации получил соматизм 'рука'. А. Блюм отмечает в качестве наиболее распространённых в английском языке фразеологизмы с компонентами-соматизмами и наиболее частыми по употребительности среди них – фразеологизмы с соматизмом *hand* [2, с. 1].

Соматизм 'рука' получил такое же широкое распространение в языках различных типологий, в языках различных культурных традиций, что позволяет квалифицировать данное явление как экстралингвистическое. Почти все действия человека в самых различных отраслях связаны с руками. Поэтому соматизм 'рука' чаще всего употребляется во фразеологизмах, отражающих отношение к труду, также в пословицах и поговорках о труде. Бездельник, как правило, ассоциируется с человеком, который сидит, сложа руки, например:

рус. *сидеть сложа руки*;
англ. *sit on one's hands* 'сидеть сложа руки', 'бездельничать';
англ. *not to do a hand's turn* 'бездельничать', букв. 'не шевелить руками';
чеч. *куьг куьгах тоьхна* 'бездельничать', букв. 'руку на руку положив';
чеч. *куьггах куьг ца тоьхна* 'бездельничать', букв. 'рукой руку не ударив';
ав. *кверал тlамlала лъун чlезе* 'сидеть сложа руки', 'бездельничать', букв. 'руку на руку положив сидеть';
ав. *кверал глodore риччазе* 'опустить руки', *квералъ кверга ккун чlезе* 'сидеть сложа руки', 'бездействовать', букв. 'сидеть держа рукой руку' и т.д.
нем. *die Hände in den Schoß legen* 'сидеть сложа руки', 'бездействовать', букв. 'положить руки на подол (юклен)';

Все эти фразеологизмы имеют пейоративное значение и осуждают такие негативные качества человека, как: лень, беспечность, нежелание трудиться.

Такое же значение репрезентируют фразеологизмы с семантикой 'не шевелить руками', или 'не шевелить пальцем', например:

чеч. *куьггах куьг ца тоьхна* 'бездельничать', букв. 'рукой руку не ударив';
чеч. *куьг ца тухуш* 'бездельничать', букв. 'руки не ударяя';
нем. *keinen Finger rühren* 'не шевелить пальцем'.

Ещё большую степень безделья демонстрируют фразеологизмы:

рус. *пальцем не погнуть*; *палец о палец не ударить*;
нем. *keinen Finger rühren* 'не шевелить пальцем';
нем. *keinen Finger krümmen* 'не ударить пальца о палец', букв. 'не согнуть палец';

ав. *килиц багъаричlого* 'не шевельнув пальцем';
ав. *килицда килици хъвачlого* 'не ударил палец о палец';
чеч. *пlелг d1а ца тоха* 'совершенно ничего не делать', букв. 'палец не ударив';

чеч. *хи чу пlелг ца тоха* 'бездействовать (иногда демонстративно)', 'не приложить ни малейшего усилия', букв. 'в воду палец не ударит'.

Известный русский идиом *руки в брюки* соотносится с чеченским *куьггах кисана дохка* 'бездельничать', букв. 'руки в карман сунуть'. Возможно, в чеченском языке этот фразеологизм возник под влиянием русского языка. В табасаранском языке фразеологизм *жибдъ хил иеуб* 'положить руку в карман' получил совершенно иную коннотацию и репрезентирует значение 'расходовать, тратить деньги'.

Безделье, как правило, вызывало негативную оценку у народов, привыкших к постоянному труду. Это негативное восприятие лени и безделья и послужило причиной появления фразеологических единиц с общим значением 'неприятие лени, безделья'.

Структурно идентичные фразеологические единицы в близкородственных дагестанских языках могут актуализировать разные признаки, так, например, ср. ав. *квералъ кверга ккун* 'сложена руки', 'бездействовать', букв. 'держа руку в руке', 'держа рукой руку' и лак. *канил ка дуръгуьну* 'с пустыми руками', букв. 'держа руку в руке'. Если в аварском языке фразеологизм 'держа руку в руке' применяют по отношению к лентяю и бездельнику в значении 'ничего не делаю', 'бездельничая',

то в лакском языке его применяют для характеристики жадного, скупого человека, в значении 'с пустыми руками', 'не имея ничего в руках'.

В лакском языке время страды называется *ка цlарауасса чlун* букв. 'время, когда руки в огне', ср. также рус. 'дело горит в руках' и англ. 'the work melts in smb's hands', в которых выражается аналогичная семантика. В совершенно разных культурах использован один и тот же тип метафоризации. В табасаранском языке есть пословица *Дугъан хилъ цlара а, шидра*. 'У него в руках и огонь есть, и вода' в значении 'мастер на все руки'. Таким образом, 'огонь в руках' или 'руки в огне' в разных культурах символизируют высокое мастерство или напряженный труд.

Паремии и фразеологизмы – это языковые единицы, обладающие культурно-национальной спецификой. А концепты и стереотипы – это знаки общечеловеческой культуры, которые находят своеобразное преломление в каждом языке. Язык и культура относятся к формам сознания, которые отражают мировоззрение человека. Культурно-национальное мировоззрение проявляется в паремиологических и фразеологических единицах каждого языка. «Культура – это своеобразная историческая память народа» [3, с. 226]. Каждый язык хранит ее в своем фразеологическом и паремиологическом фонде, обеспечивая преемственность и диалог поколений.

В индоевропейских языках часто используется лексема 'дурак' в различных сочетаниях для выражения семантики безделья, например фразеологизм русского языка: *валеть дурака*. В германских языках для выражения семантики безделья лексема 'дурак' сочетается с глаголами *играть, прикидываться*, например: нем. *Er spielt den Dummen*. 'Он прикидывается (играет) дураком'.

англ. *Act the fool. Play the fool*. 'Прикидываться (действовать) дураком'; 'Прикидываться (играть) дураком'. В английском языке представлен также синонимичный фразеологизм с семантикой 'валеть дурака': *Act the ass*. букв. 'Прикидываться ослом'. *Play the ass*. букв. 'Играть осла'. В нахско-дагестанских языках нам не удалось обнаружить фразеологических или паремиологических единиц, в которых лексемы 'дурак' или 'осел' применялись бы для актуализации семантики безделья.

Трудолюбие во всех сопоставляемых языках актуализируется через образ 'золотые руки' или 'умелые руки', например:

рус. *золотые руки*;
англ. *hands of gold* 'золотые руки';
ав. *кверал меседилае* 'золотые руки';
рус. *мастер на все руки*;
лак. *кару мусилсса* 'золотые руки';
чеч. *дашо куьггаш* 'золотые руки';
англ. *skillful fingers* 'золотые руки';
чеч. *говза куьггаш* 'умелые руки';
англ. *a one-man hand* 'мастер на все руки';
ав. *квер битlарае* 'мастер на все руки', букв. 'рука прямой'.

У всех дагестанских народов есть пословицы, характеризующие руки мастера как золотые, представленные в разных языках в разных вариациях, например:

лак. *Аьшукнал – махъру, усттарнал кару мусилссар*. 'У певца – слова, у мастера руки золотые', букв. 'У поэта – слова, у мастера руки – золотые';
таб. *Устайин хиларна, шаирин гафар гъзылар ву*. 'У мастера руки золотые, у поэта – слова'. Эти пословицы подтверждают значимость умелых (золотых) рук для мастера.

Фразеологизму русского языка *не покладая рук* в чеченском соответствует фразеологизм *куьггаш ца сацош* 'не покладая рук; усердно, старательно', букв. 'рук не останавливая', в аварском – *кверал тlамlала лъечlого* 'не покладая рук; усердно, старательно', букв. 'руки друг на друга не ставя'. В немецком языке аналогичная семантика передается посредством фразеологических единиц *alle Hände voll zu tun haben* 'иметь много дел', 'быть очень занятым'; *Hand in Hand arbeiten* 'работать дружно', букв. 'рука в руку работать'.

В этнокультуре разных народов фразеологизмы, отражающие отношение к труду – это, прежде всего, высказывание о человеке, о его нравственных, социальных чертах и физических качествах. Например, такое качество человека как нерадивость, также актуализируется посредством соматизма 'рука':

рус. *на скорую руку*;
рус. *спустя рукава*;
ав. *квер глodore цъечlеб* 'на скорую руку', 'наспех', 'кое-как';
чеч. *куьг хецца* 'бездельничать', букв. 'спустя рукава'

Соматизм 'рука' в составе фразеологических единиц используется также как символ власти, руководства, например, в аварском языке: *кверцаликъ ккеезе* 'попасть в плен', *кверде восизе* 'пленил'; *квер биxизе* 'прибегнуть к оружию', 'совершить преступление' и т.д.; в русском языке: *брать в свои руки* 'принимать на себя ответственность за что-л.'; *находиться в чьих-л. руках* '1) быть в зависимости от кого-л., в распоряжении кого-л., 2) под чьей-л. властью';

Во всех языках представлены ФЕ, отражающие волевые состояния:

рус. *держаться в руках*;
рус. *взять себя в руки* 'сдерживаться, успокаиваться';
рус. *связать руки* 'лишить возможности действовать';
рус. *умыть руки* 'отстраниться от ответственности';
рус. *рукам волю давать* 'драться с кем-л.';

рус. *руками и ногами отбиваться* 'решительно противиться чему-л.';
ав. *кверцел ыабизе* 'взять в плен';
ав. *кверде восизе* 'пленил';
чеч. *куьга т1е куь тоха* 'договориться о чём-либо', букв. 'рукой об руку ударить';

англ. *have keep oneself in hand* 'держаться в руках';

англ. *get/take oneself in hand* 'взять себя в руки';

англ. *to take smb. in hand/to take smth. in hand* 'взять кого-то в свои руки'.

Калькирование, как вид взаимодействия языков, способствует возникновению межъязыковых фразеологических параллелей. Фразеологизм нем. *eine Hand wäscht die andere*; рус. *рука руку моет* проник в нахско-дагестанские языки через русский язык, например: чеч. *куьга куь дуьлу* 'рука руку моет'; таб. *хил хили жибк1уру* – полные эквиваленты русского фразеологизма 'рука руку моет'. В табасаранском языке данный фразеологизм претерпел семантическую модификацию и получил расширение в виде пословицы: *Хил хили жибк1ур, кьубибди маш жибк1ур*. 'Рука руку моет, а обе – лицо'. В самом русском языке 'рука руку моет' также является фразеологической калькой с латинского языка.

Хотя русский и нахско-дагестанские языки генетически и типологически различны, различны также культурные традиции народов-носителей этих языков, имеются фразеологизмы, полностью совпадающие как по лексическому составу, так и по значению и по грамматической структуре. Например, фразеологизм структуры 'соматизм 'рука' + прилагательное': рус. *золотые руки* – ав. *меседил кверал* – лак. *мусилса кару* – чеч. *дашо куьгаш*; рус. *тяжелая рука* – ав. *бак1аб квер* – чеч. *хала куьг* и т.д.; фразеологизм структуры 'соматизм 'рука' + сказуемое': рус. *руку подать* – ав. *квер бит1узе* – чеч. *куьг кховдо* в значении: 'оказать помощь, принять участие'.

Наличие полных или частичных эквивалентов фразеологических единиц объясняется совпадением отражения реальной действительности у носителей

разных языков и наличием так называемых «культурных универсалий» [4, Телия 1988: 14].

Не меньшим количеством представлены фразеологизмы, с одним и тем же соматизмом в качестве опорного слова, совпадающие по значению и по функциональной нагрузке, но различающиеся по лексическому составу и грамматической структуре: рус. *сидеть сложа руки* – ав. *кверал т1ам1ала лъун ч1езе* – чеч. *куьг куьгах тоьхна* в значении 'бездельничать'; рус. *нечист на руку* – ав. *квер мекъав* 'рука неправильная' – чеч. *куьгана ц1ена вац* 'руку чистую не имеет' в значении 'на руку нечистый' и т. д.

В нахско-дагестанских языках нам не удалось обнаружить семантические эквиваленты фразеологических единиц, репрезентирующих эмоциональный подъём, счастье, радость, веселье, любовь, типа: рус. *'носить на руках'*; рус. *'предлагать руку (и сердце)'*; англ. *offer smb. one's hand (and heart)*; нем. *um eine Hand anhalten* 'просить руки'; нем. *auf Händen tragen* 'носит на руках' и подобные.

При сопоставительном исследовании фразеологических единиц неродственных языков следует учитывать также отсутствие материального тождества (сходства) сопоставляемых языков и их единиц. Как полагают З.М. Маллаева и А.М. Джалалова: «исключения возможны, но они будут носить относительно редкий характер. Материальное тождество может иметь место при прямом заимствовании фразеологических единиц или их частей из одного языка в другой либо из какого-либо третьего языка в оба сопоставляемых языка в результате взаимодействия. Важной проблемой, касающейся межъязыковых соответствий, является установление факторов межъязыковой фразеологической эквивалентности» [5, с. 364].

Как показал анализ соматизм 'рука' выражает самые разные значения в составе фразеологических и паремийологических единиц, как позитивные, так и негативные. Очевидно, это объясняется тем обстоятельством, что рука – это один из самых активных органов человека, главный инструмент познания окружающего мира.

Библиографический список

1. Wierzbicka A. *The Case for Surface Case*. Ann Arbor: Karoma, 1980.
2. Блюм А. *Семантические особенности соматической фразеологии*. Москва: АСТ-пресс, 2000.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996. 287 с.
4. Телия В.Н. Природа и сущность знаковой функции идиом. *Лексикографическая разработка фразеологизмов для словарей различных типов и для машинного фонда русского языка (материалы к методической школе-семинару)*. Москва, 1988: 11 – 16.
5. Маллаева З.М., Джалалова А.М. Спорные вопросы сопоставительной фразеологии. *Фундаментальные исследования*. 2015; 2-16: 3639 – 3642. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836>

References

1. Wierzbicka A. *The Case for Surface Case*. Ann Arbor: Karoma, 1980.
2. Blyum A. *Semanticheskie osobennosti somaticheskoy frazeologii*. Moskva: AST-press, 2000.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996. 287 s.
4. Teliya V.N. Priroda i suschnost' znakovoj funkicii idiom. *Leksikograficheskaya razrabotka frazeologizmov dlya slovarей razlichnyh tipov i dlya mashinnogo fonda russkogo yazyka (materialy k metodicheskoy shkole-seminaru)*. Moskva, 1988: 11 – 16.
5. Mallaeva Z.M., Dzhalaeva A.M. Spornye voprosy sopostavitel'noj frazeologii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; 2-16: 3639 – 3642. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836>

Статья поступила в редакцию 12.01.19

УДК 81'44

Kazakova A.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kazakas@mail.ru

PECULIARITIES OF EXPRESSION OF THE SEMANTICS OF ASPECT IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES. The article analyzes the issues of expressing the semantics of the species in the languages of different typologies in the comparative aspect. The attention is focused on the differences in the expression of species semantics in the Romano-Germanic languages (French and English) in comparison with the Slavic (Russian) languages. The question of correlation between grammatical category of species and lexical-semantic category of limit ~ non-limit is raised. The ability of language in the absence of the grammatical category of the species to express the species semantics using various linguistic means is investigated. At the same time, different languages use different methods and different language means to convey the same semantics. An attempt is made to explain why in the translation from Russian into French verbs of perfect form cannot always be transmitted using the *pas simple*, and imperfect verbs – with the help of *imparfait*.

Key words: aspect, verb, Romano-Germanic languages, aspectual semantics.

А.С. Казакова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kazakas@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ АСПЕКТУАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

В статье в сравнительном аспекте анализируются вопросы выражения семантики вида в языках различных типологий. Акцентируется внимание на различиях выражения видовой семантики в романо-германских языках (французском и английском) по сравнению со славянскими (русским) языками. Понимается вопрос о соотношении грамматической категории вида и лексико-семантической категории предельности ~ неопределенности. Исследуется способность языка при отсутствии грамматической категории вида, выразить видовую семантику, используя для этого различные языковые средства. При этом разные языки для передачи одной и той же семантики используют разные способы и разные языковые средства. Предпринята попытка объяснить, почему при переводе с русского языка на французский глаголы совершенного вида не всегда могут быть переданы при помощи *pas simple*, а глаголы несовершенного вида – при помощи *imparfait*.

Ключевые слова: вид, глагол, романо-германские языки, аспектуальная семантика.

Вопросы сопоставительно-типологического исследования грамматических категорий разнотипных языков стали особенно актуальными в контексте заметного усилившегося интереса к типологическим исследованиям в современной науке. Грамматические категории принято делить на универсальные, представленные в преобладающем большинстве языков и неуниверсальные. К универсальным грамматическим категориям относятся: время, падеж, число и др.

Грамматическая категория вида глагола не относится к универсальным категориям, поскольку не во всех языках вид сформировался в самостоятельную грамматическую категорию. В тех языках, в которых вид не оформился как самостоятельная грамматическая категория, семантика вида выражается посредством различных языковых средств. Вид или способ протекания действия теми или иными языковыми средствами неизменно выражается во всех языках.

В славянских языках семантика вида реализуется в форме регулярных и системных оппозиций. Еще в 17 веке чешские грамматики описали грамматический механизм славянского вида, выделив противопоставление совершенного и несовершенного вида, как способ реализации вида.

В романо-германских языках вопрос о видовой принадлежности грамматических форм глагола до сих пор остается дискуссионным. В отечественной англистике востребованной является точка зрения А.И. Смирницкого на категорию грамматического вида как грамматико-семантической оппозиции длительных и простых форм, в которой форма Continuous является маркированным и интенсивным, а форма Common – немаркированным и экстенсивным членом данной оппозиции [1, с. 298].

В зарубежной англистике Дж. Байби и Э. Даль (Bybee J.L., Dahl Ö.) рассматривают вид как категорию, отражающую ситуационный фокус, перспективу, через которую представляется ситуация со всеми своими признаками [2, с. 83]. Среди большого количества мнений о формальном содержании видовой оппозиции в структуре глагола английского языка, как наиболее популярные, можно выделить следующие: 1) видовая оппозиция репрезентируется корреляцией трех форм: Common, Continuous и Perfect; 2) видовая оппозиция носит бинарный характер противопоставления форм Common (Non-Continuous) и Continuous.

Один из признанных аспектологов с мировым именем Бернард Комри выделяет в английском языке следующие видовые оппозиции (aspectual oppositions) представленные корреляциями: совершенный (perfective) и несовершенный (imperfective) виды. Внутри совершенного вида он различает хабитуальные (habitual) и длительные (continuous) глаголы. Длительные (continuous) глаголы, в свою очередь, делятся на прогрессивные (progressive) и непрогрессивные (non-progressive) [3].

На наш взгляд, видовая оппозиция английского глагола близка по своей организации к оппозиции «аорист / имперфект / перфект», выделяемой в романских языках, в частности во французском языке.

Вопрос о существовании категории вида в романских языках был поднят еще в середине шестнадцатого века во французской грамматике Л. Мейгре [4], который выделял в романских языках корреляцию предельных и непредельных глаголов. В системе словоизменения личных форм глагола романских языков категория вида не была выражена, но видовые значения передавались посредством различных языковых средств. Чаще всего – противопоставлением предельный глагол ~ непредельный глагол, которое имело скорее лексический характер. Предельность и непредельность могли находить выражение как в самом глагольном корне, так и при помощи глагольных префиксов. Многие глаголы были нейтральными в отношении предельности и непредельности и в зависимости от контекста могли иметь как предельное, так и непредельное значение.

В лингвистической литературе неоднократно высказывалось предположение об отсутствии первоначально в древнейших индоевропейских языках глагольных форм времени и возникновении их впоследствии на основе видовых различий [5, с. 334]. Действие, традиционно, представлялось как законченное (завершившееся) и незаконченное (не завершившееся). Первое было переосмыслено в прошедшее время, а второе – в настоящее, затем на основе настоящего времени развилось и будущее время.

Грамматическая категория вида, несмотря на принципиальные отличия от предельности и непредельности глаголов, тесно связана с последними. Связь эта носит такой же характер, как связь грамматической категории залога с переходностью и непереходностью глаголов и представляет собой яркое проявление тесного взаимодействия лексики и грамматики.

Среди аспектологов нет разногласий в вопросе наличия тесной связи грамматической категории вида с лексико-семантическими особенностями глаголов. Этот факт признается всеми лингвистами безоговорочно. Расходятся мнения в вопросе о том, какие именно лексико-семантические факторы определяют аспектуальные свойства глаголов.

Мнения лингвистов о наличии категории глагольного вида во французском языке и средствах его реализации расходятся: одни выделяют два вида, представленные оппозицией простых и сложных форм (времена Antérieur), другие – несколько видов оппозиций (passé simple/imparfait), третьи включают категорию вида глагола в категорию времен.

Анализируя мнения французских лингвистов (Ж. Вандриеса, Ф. Брюно, Л. Теньера и др.), отрицающих наличие в современном французском языке грамматической категории вида, выделяя при этом разветвленную систему времен, посредством которых выражаются и видовые значения, В.Г. Гак обращает вни-

мание на необходимость разграничивать вид как морфологическую категорию глагола и видовые значения, выражаемые в процессе взаимодействия в предложении семантики глагола, значений временных форм и темпоральных наречий [6, с. 165].

Точка зрения, что категория вида в сложных формах глагола французского языка более грамматикализована, чем в русском, поскольку каждый глагол реализует оппозицию «простая форма ~ сложная форма», а в русском языке не все глаголы образуют видовую пару, представлена в исторической грамматике французского языка [7, с. 156].

Исследуя в сопоставительном плане глагольные формы французского и русского языков М.В. Сенченкова выделяет во французском языке несколько глагольных видов: имперфективный (Le vent souffle), перфективный (Le vent est tombé), мгновенный (J'ouvris les yeux), длительный (La terre tourne), итеративный или многократный (Je me promène tous les jours), начинательный (инхотативный) (Cet enfant grandit), вид ближайшего прошедшего и будущего [8, с. 94].

Большинство исследователей французского языка сходятся во мнении, что главная видовая оппозиция представлена корреляцией passé simple ~ imparfait. Форма imparfait выражает действие в ходе его протекания, как непрерывный процесс, акцентируя внимание на внутреннем динамизме действия, переходящего из завершенного в незавершенное, например: *Tandis qu'il parlait, Madeleine inspectait la chambre* (H. Troyat). 'Пока он говорил, Мадлен осматривала комнату'. *Elle tournait la carte rêveusement entre ses mains* (H. Troyat). 'Она мечтательно поворачивала карту в руках'. *Le contrôleur le dévisageait* (A. de Saint-Exupéry). 'Контролер рассматривал ее'.

Форма passé simple, напротив, выражает длительность протекания действия, имеющего начало и конец, заключенного в конкретные временные рамки, акцентируя внимание на её завершенности, например: *Il respira profondément, comme pour dominer sa colère, et fit un pas vers elle* (H. Troyat). 'Он глубоко вздохнул, словно пытаясь подавить свой гнев, и сделал шаг к ней'. *Françoise lui coupa la parole* (H. Troyat). 'Франсуаза перебила его'. *Ils sortirent ensemble, il lui pris le bras et ils marchèrent un peu, sans un mot* (F. Sagan). 'Они вышли вместе, он взял ее за руку, и они немного проšliсь, не говоря ни слова'.

Эти две формы глагола передают семантику вида, выражаемую в русском языке глаголами совершенного и несовершенного видов. Разница только в том, что французский язык использует для этого иные средства: в русском языке категория вида определяет всю систему временных форм, а во французском языке, наоборот, временные формы определяют видовое значение глагола.

Примечательно, что при переводе, с русского на французский язык глаголы несовершенного вида не всегда могут быть переданы посредством форм imparfait, а глаголы совершенного вида – посредством форм passé simple. По этой причине могут возникнуть сомнения относительно правомерности рассмотрения imparfait как временной формы, в основном выражающей значение несовершенного вида, а passé simple – как формы, обозначающей совершенный вид. Однако проблема здесь заключается в другом. Проблема в том, что при переводе с одного языка на другой не всегда сохраняются видовая характеристика глагола.

Так, например, английский глагол *smoke* может соответствовать русскому непредельному глаголу 'курить' и предельным глаголам 'покурить', 'выкурить' в зависимости от контекста, также глагол *read* может соответствовать русскому непредельному глаголу 'читать' и предельному глаголу 'прочитать'. И обусловлено это как различиями в грамматическом строе этих языков, так и различиями в этническом восприятии внутреннего времени глагола.

В кавказоведении известна точка зрения, согласно которой разница между видом и акционс-артом (способом протекания действия) носит принципиальный характер. Так, Т.И. Дешериева считает, что «термины «однократный», «многократный», употребляемые в кавказоведческой литературе для наименования вида при характеристике аспектуальности рассматриваемых языков должны использоваться для наименования соответственно однократного и многократного способов действия». А выделение категории глагольного вида правомерно только в том случае, когда в языке представлены совершенные и несовершенные виды, как основные компоненты этой категории [9, с. 107–108; 164]. С этим мнением не соглашается З.М. Маллаева, поскольку противопоставление совершенности-несовершенности является основным компонентом категории вида в частной грамматике славянских языков. В дагестанских языках видовая семантика может быть выражена и иными корреляциями [10, с. 42]. Таким же образом и в романо-германских языках семантика вида протекания действия может быть выражена различными языковыми средствами.

Все еще нерешенным остается вопрос о соотношении вида и способа действия: какие средства выражения относятся к категории вида, а какие к категории действия? Наиболее распространенной является точка зрения, что семантика вида выражается формообразованием, семантика способа действия – словообразованием. Способы действия выражают более конкретные разновидности протекания процесса, число которых может быть значительным, в отличие от вида.

И аспект (англ., фр. *aspect*) и акционс-арт (нем. *Aktionsart*) в переводе на русский язык означают «способ действия». Этими словами обозначается грамматическая категория, указывающая, как протекает во времени или как распределяется во времени, обозначенное глаголом действие, т.е. это внутреннее время глагольного действия.

Различие между аспектом и акционс-артом обусловлено морфологическими и синтаксическими особенностями, присущими тому или иному языку. А морфологические и синтаксические особенности языка обусловлены, в свою очередь, образом мышления носителя того или иного языка. Эту взаимосвязь и взаимообусловленность наиболее точно выразил Йенс Холт, отметив, что когда говорится о виде, то «речь идет о различных способах представления действия» [11, с. 13].

Это позволяет объяснить, почему при переводе с русского языка на французский глаголы совершенного вида не всегда могут быть переданы при помощи *passé simple*, а глаголы несовершенного вида – посредством *imparfait*. Это происходит не оттого, что во французском языке *imparfait* и *passé simple* не выража-

ют значение категории вида, а по причине того, что этноспецифика восприятия внутреннего времени глагола у носителей русского и французского языков не совпадает.

Отличия в устройстве грамматического строя различных языков обнаруживаются не только в наличии или отсутствии той или иной языковой категории, но и в том, что одни и те же грамматические категории в системе имени или глагола могут быть репрезентированы разными корреляциями. Одни и те же грамматические категории в разных языках могут иметь неодинаковый объем значений и стилистических возможностей. Такие расхождения наблюдаются даже среди родственных языков, не говоря уже о языках, принадлежащих к разным языковым семьям.

Библиографический список

1. Смирницкий А.И. *Морфология английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.
2. Bybee J.L., Dahl Ö. *The creation of tense and aspect systems of the world // Studies in Language*, Vol. 13, 1989; No 1: 51 – 77.
3. Comrie B. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
4. Meigret Louis. *Le tretté de la grammaire française*. Paris, chez Christien Wechel, 1550. Ed. établie par F.-J. Hausmann. Tübingen: Narr, 1980.
5. Есперсен О. *Философия грамматики*. Москва, 1958.
6. Гак В.Г. *Грамматика французского языка*. Москва: Добросвет, 2000.
7. Сабанеева М.К., Щерба Г.М. *Историческая грамматика французского языка*. Л.: Ленингр. ун-т, 1990. 272 с.
8. Сенченкова М.В. Категория вида во французском языке (В сопоставлении с русскими глагольными формами). *Вестник МГОУ*, 2011: 167 – 171.
9. Дешериева Т.И. *Исследование видовременной системы в нахских языках (с привлечением материала индосистемных языков)*. Москва: Наука, 1979.
10. Маллаева З.М. *Видо-временная система аварского языка*. Махачкала, 1998. 155 с.
11. Holt Jens *Etude d'aspect*. Acta juttlandica. København, 1943; № XV. 2.

References

1. Smirnickij A.I. *Morfologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1959.
2. Bybee J.L., Dahl Ö. *The creation of tense and aspect systems of the world // Studies in Language*, Vol. 13, 1989; No 1: 51 – 77.
3. Comrie B. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
4. Meigret Louis. *Le tretté de la grammaire française*. Paris, chez Christien Wechel, 1550. Ed. établie par F.-J. Hausmann. Tübingen: Narr, 1980.
5. Espersen O. *Filosofiya grammatiki*. Moskva, 1958.
6. Gak V.G. *Grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva: Dobrosvet, 2000.
7. Sabaneeva M.K., Scherba G.M. *Istoricheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. L.: Leningr. un-t, 1990. 272 s.
8. Senchenkova M.V. Kategoriya vida vo francuzskom yazyke (V sopostavlenii s russkimi glagol'nymi formami). *Vestnik MGOU*, 2011: 167 – 171.
9. Desherieva T.I. *Issledovanie vidovremennoj sistemy v nahskih yazykah (s privlecheniem materiala inosistemnyh yazykov)*. Moskva: Nauka, 1979.
10. Mallaeva Z.M. *Vido-vremennaya sistema avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1998. 155 s.
11. Holt Jens *Etude d'aspect*. Acta juttlandica. København, 1943; № XV. 2.

Статья поступила в редакцию 14.01.19

УДК 81

Kameneva N.A., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Moscow University of Finance and Law (Moscow, Russia), E-mail: n-kameneva@yandex.ru

FORMATION OF NEOLOGISMS IN ENGLISH COMPUTER TERMINOLOGY. The article is dedicated to the study of neologisms in the scientific field of language of information and computer technologies. It briefly presents an overview of the ways of forming lexical neologisms that appeared in English in recent decades. The author considers the morphological and semantic ways of forming English contemporary one-piece neologisms in modern scientific discourse. The article provides English neologisms on computing topics, which are the most common and widespread in practice and are formed with the help of affixation, composition, truncate words, abbreviations, hybridization, as well as metaphorical transference. It is concluded that most fundamental of well-established one-piece terms are formed on the basis of common vocabulary through affixation.

Key words: prefixation, suffixation, metaphorical transference, discourse, lexical homonyms.

Н.А. Каменева, канд. экон. наук, доц., Московский финансово-юридический университет, г. Москва, E-mail: n-kameneva@yandex.ru

ОБРАЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена исследованию неологизмов в научной сфере языка информационных и компьютерных технологий. В ней кратко представлен обзор способов образования лексических неологизмов, появившихся в английском языке в последние десятилетия. Автор рассмотрены такие способы образования односоставных англоязычных неологизмов в современном научном дискурсе, как морфологический и семантический. В статье даны примеры наиболее типичных и широко распространенных на практике примеры англоязычных неологизмов по компьютерной тематике, сформированных посредством аффиксации, словосложения, усечения слов, гибридизации, аббревиации, а также метафорического терминоподобия. Сделан вывод, что большинство основополагающих устоявшихся односоставных терминов образуется морфологическим способом на базе общеупотребительной лексики посредством аффиксации.

Ключевые слова: префиксация, суффиксация, метафорический перенос, дискурс, лексические омонимы.

На протяжении нескольких последних десятилетий в английском языке появилось большое количество новых слов и новых значений слов в области информационных технологий и компьютерной техники. Все изменения, происходящие в языке, отражают определенный исторический период жизни социума, и словообразование играет все большую роль.

К неологизмам относят «слова какого-то периода времени, новые по отношению к предшествующему периоду, слова, новые для данной разновидности языка (например, литературного языка, варианта языка, диалекта), новые значения слов как лексико-семантические варианты слова, а также новые фразеологические или устойчивые сочетания слов» [1, с. 11 – 12]. Большинство неологизмов со временем прочно закрепляется не только в научных терминологических системах, но и в разговорной речи.

Вопросами формирования терминологии занимались многие известные отечественные ученые-лингвисты: Б.Н. Головин [2], В.М. Лейчик [3], Л.Л. Нелюбин [4], А.А. Реформатский [5] и др.

По мнению В.М. Лейчика, «термин вырастает на лексической единице» данного языка или «лексическая единица этого языка является естественно-языковым субстратом термина», и следовательно «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее, конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [3, с. 31 – 32].

Реформатский А.А. определяет термин следующим образом: «Термины – это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей.

Это необходимо в науке, технике, политике и дипломатии. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Если в общем языке (вне данной терминологии) слово может быть многозначным, то, попадая в определенную терминологию, оно приобретает однозначность» [5, с. 115].

Продуктивность и многообразие различных словообразовательных моделей, по способу образования можно отнести к аффиксации, словосложению, конверсии, реверсии, сокращению (звуковому отсечению), образованию сложных лексических единиц (напр., глагол и постпозитив) и семантическому образованию.

Словообразование с помощью аффиксации

Аффиксация – префиксация и суффиксация – остается одной из самых распространенных и общепризнанных способов словообразования, в том числе и в научном и компьютерном дискурсе. В процессе аффиксации наиболее производительным способом считается суффиксальное словообразование английских неологизмов с помощью более чем пятидесяти различных суффиксов [1, с. 24].

При этом следует отметить, что продуктивность словообразования у разных аффиксов бывает различной. Образование существительных от глаголов часто с помощью происходит с помощью суффикса *-er*, который характеризуется почти неограниченной, или абсолютной продуктивностью: *browser, computer, programmer, coder – 'программист', analyzer, hacker, printer, scanner, controller, adapter, alerter – 'обработчик извещений', router – 'маршрутизатор', digitizer – 'цифратор'*. Как правило, данный суффикс производит дериваты со значением специалиста той или иной профессии, а также средства или устройства для осуществления действия, которое выражено исходным глаголом. Большая часть новообразований в английском языке появилась посредством присоединения данного суффикса [1, с. 26]. Широко распространены также суффиксы: *-or (processor, integrator), -ing, -ation/ion (configuration virtualization), -ist: (cybernetist), -ics (cybernetics, informatics)* и многие другие.

Суффикс *-ing* служит для образования абстрактных отглаголенных существительных, например: *processing, networking, computing, digitizing – 'оцифровка', screening, programming, assembling, processing – 'обработка данных', trouble shooting – 'диагностика', structuring*. Суффикс *-ation/ion* образует около половины абстрактных deverbalных существительных (*digitalization, computerization, informatization*). Подавляющее большинство английских глагольных основ, вступавших в словообразовательный процесс с суффиксом *-ation*, заканчивалось на *-ize* и *-ate* (напр., *computerize, digitize, customize*).

Образование существительных от прилагательных часто происходит с помощью суффикса *-ity*. Примерами служат научные термины, как: *cardinality – 'мощность', modularity – 'модульность', compatibility – 'совместимость'*. Полученные т.о. существительные, обозначают свойство, качество, условие или способность, заложенную в соответствующем прилагательном. Подобными свойствами характеризуется и словообразование с помощью суффикса *-ness (robustness)*.

Отглаголенные прилагательные образуются посредством присоединения суффиксов: *-able, -ant, -ary, ing, -y*. Суффикс *-able* выражает способность и возможность осуществления действия, выраженного глагольной основой: *programmable – 'программируемый', computerizable – 'поддающийся компьютерной обработке', upgradable – 'расширяемый', googlable – 'то, что можно найти в поисковых системах'* [6, 7].

Образование глаголов от существительных с помощью суффиксов часто происходит посредством добавления к основе слова суффикса *-ize: computerize – 'обрабатывать на компьютере', digitize, analyze, customize – 'настраивать'*. Семантические функции данных глаголов заключаются в осуществлении того, что было обозначено существительным в основе слова. При образовании глаголов с помощью суффикса *-ize* от прилагательных новые слова получают значение, состоящее в приобретении качества, свойства, признака, указанного основой слова, а также определенным техническим уровнем: *videoize – 'переработать изображение к телепередаче', electronicize – 'оборудовать электроникой', modularize – 'конструировать из модулей', digitalize, magnetize – 'намагничивать'* [7].

Образование префиксальных существительных

Существительные, образованные посредством префиксации, составляют более половины всех префиксальных неологизмов [1]. Самым широко применимым, по мнению лингвистов, оказался полупрефикс *micro-* (*micridevice, microchip*). В последнее время достаточно широкое распространение получили термины с префиксом *nano-* (*nanorobot, nanocomputer, nanocircuit*).

Неологизмы с полупрефиксом *mini-* занимают второе место по количеству префиксальных существительных. *mini-server, miniassembler, minidisc*.

При образовании неологизмов в английском языке широко используются префиксы: *counter- (counterphase), non- (nonequivalence), super- (supercomputer, supersat), para-, neo-, over- (overloading), under- (underline, underscore), co- (co-channel), pan- (panscrolling), pre- (preassemble), sub- (subcommand, subprogram), semi- (semiconductor), полупрефиксы maxi-, multi- (multi-task), poly- (poliline)* и другие [6, 7].

Образование префиксальных глаголов с помощью префиксов можно наблюдать в примерах: *to presort – 'отсортировать предварительно'; to hypercharge – 'зарядить сверх нормы'; to upconvert – 'преобразовывать сигнал с повышением частоты'* [6].

Методом словосложения образованы, к примеру, такие устоявшиеся термины, как: *software, netware, smartphone, laptop, plaintext*.

Многочисленные лексикографические источники свидетельствуют о широком распространении конверсии как способа словообразования. Наибольшую роль в пополнении словарного состава языка играют процессы образования отымненных глаголов (N–V), отглагольных существительных (V– N), несколько меньше – субстантивации прилагательных (A–N) и адективация существительных (N–A). Некоторые существительные служили базой для образования глаголов путем конверсии (N–V), например: *input – to input ('вводить данные в компьютер'), interface – to interface ('координировать; соединять с компьютером'), output – to output; hi fi – to hi fi 'слушать записи с высокой точностью', network – to network*. Среди глаголов с постпозитивами можно перечислить: *to print out – print-out ('распечатка с компьютера'); to read out – readout ('вывод данных на экран')* [6].

Образование неологизмов посредством звукового отсечения или гибридации

Под гибридацией или звуковым отсечением понимают способ словообразования, при котором новое слово возникает из слияния полной основы исходного слова с усеченной основой другого слова или слияния двух усеченных основ исходных слов. Значение нового сложного слова (compounds) включает в себя полностью или частично значения входящих в него структурных компонентов. Примеры: *internet (interconnected networks), webinar (web seminar), emoticon (emotional icons), weblog (web log)*.

Неологизмы – сокращения

При образовании данного вида неологизмов используется инициальное сокращение, или аббревиацию, также акронимы, которые произносятся как отдельные целые слова. Самые многочисленные – это инициальные аббревиатуры, представленные начальными буквами сокращаемых компонентов словосочетаний или сложных слов: *VR – virtual reality, AR – augmented reality*.

Семантические неологизмы

Семантические неологизмы в информационно компьютерной сфере также заслуживают внимания, хотя и незначительно менее распространены на практике. Терминологическая метафоризация как семантический способ введения новых понятий на основе некоторого сходства предметов или явлений. Путем метафорических переносов в технической сфере появились такие широко известные понятия, как *fighting, virus, cookies, twitter, mouse, warm* и многие другие.

О самостоятельной лексической единице можно говорить лишь тогда, когда семантические изменения полисемантического слова привели к полному разрыву семантической связи между отдельными значениями этого слова, т.е. к образованию омонима – слова, при одинаковой звуковой и графической оболочке имеет совершенно разное значение.

Для английского языка характерен процесс омонимизации за счет усеченных слов. Так, термин *bit*, образованный из словосочетания *binary digit* со следующими значениями:

1. один двоичный разряд машинного слова;
2. единица изменения количества информации, стал четвертым лексическим омонимом наряду с *bit – 'кусочек', bit – 'сверло', bit – Past Tense in bite*.

К лексикографическим омонимам можно отнести названия языков программирования: *Algol (Algorithmic Language и название звезды); Basic (Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code)* [7].

В заключении можно отметить, что характер и интенсивность возникновения неологизмов показывает динамику изменений словообразовательной системы языка, стремящейся охватить и обозначить все виды человеческой деятельности.

В настоящее время словообразование рассматривается как система динамических моделей, словообразование становится функцией языка, поскольку играет важную роль в пополнении его лексического состава.

Особенное внимание заслуживают словообразовательные структуры уже созданных слов, поскольку словообразование подчиняется правилам морфологии данного языка, а употребление неологизмов в речи происходит в соответствии с правилами синтаксиса.

Таким образом, словообразование становится формой функционирования языка и речи. Функциональный подход к изучению иностранных языков подразумевает ознакомление с наиболее распространенными словообразовательными моделями в лексической системе языка [8, с. 89]. Начиная со второй половины прошлого века в связи с развитием научно-технического процесса и средств вычислительной техники английский язык, как и другие языки, претерпевает значительные изменения, что отражается в появлении огромного количества неологизмов.

Библиографический список

1. Мешков О.Д. *Словосложение в современном английском языке*: учебное пособие для институтов и факультета ин. языков. Москва: Высшая школа, 1985.
2. Головин Б.Н. *Введение в языковедение*. Изд. 3-е, испр. Учебное пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. Москва, Высш. школа, 1977.

3. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Изд. 3-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
4. Нелюбин Л.Л. *Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект)*: учебное пособие. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2013.
5. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*: учебник для вузов. Под редакцией В.А. Виноградова. 5-е издание, испр. Москва: Аспект Пресс, 2010.
6. *Электронный Словарь АБВУГ Lingvo Live*. Available at: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>
7. Боровский А.Б. *Англо-русский словарь по программированию и информатике (с толкованиями)*. Москва: Рус. яз., 1989.
8. Каменева Н.А. Компьютерная лексикография и составление электронных словарей. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 3-1 (45): 86 – 89.

References

1. Meshkov O.D. *Slovoslozhenie v sovremennom anglijskom yazyke*: учебное пособие для институтів і факультетів ін. мов. Москва: Vysshaya shkola, 1985.
2. Golovin B.N. *Vvedenie v yazykoznanie*. Izd. 3-e, ispr. Uchebnoe posobie dlya filol. special'nostej un-tov i ped. in-tov. Moskva, Vyssh. shkola, 1977.
3. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Izd. 3-e. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
4. Nelyubin L.L. *Vvedenie v tehniku perevoda (kognitivnyj teoretiko-pragmaticheskij aspekt)*: учебное пособие. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2013.
5. Реформатский А.А. *Введение в языковедение: учебник для вузов*. Под редакцией В.А. Виноградова. 5-е издание, испр. Москва: Аспект Пресс, 2010.
6. *Elektronnyj Slovar' ABBYY Lingvo Live*. Available at: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>
7. Borkovskij A.B. *Anglo-russkij slovar' po programmirovaniyu i informatike (s tolkovaniyami)*. Moskva: Rus. yaz., 1989.
8. Kameneva N.A. Komp'yuternaya leksikografiya i sostavlenie elektronnyh slovarей. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 3-1 (45): 86 – 89.

Статья поступила в редакцию 11.01.19

УДК 81.373

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Deptment of Language of GBRI RKH «KhRILLH» (Abakan, Russia),
E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Abdina R.P., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Deptment of Language of GBRI RKH «KhRILLH» (Abakan, Russia), E-mail: rabdina@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Deptment of Language of GBRI RKH «KhRILLH» (Abakan, Russia),
E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Deptment of Language of GBRI RKH «KhRILLH» (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.

ON THE QUESTION OF RESEARCH HISTORY IN PHYTONYMS IN THE KHA Kass LANGUAGE. The article studies the history of the research of phytonyms in the Khakass language. Studies of the Khakass flora begins with the fixing of names of plants during various complex and linguistic expeditions, started in the period from XVIII to XIX centuries. Collected vocabulary materials are the first written sources for the study of phonetic and partly morphological features of Khakass dialects. These historiographical data, sources and modern problems of further, deeper study and analysis of dialect materials on the names of plants in the Khakass language are of scientific interest. The authors also cover the questions on study of the flora of Khakassia by botanists, ethnographers and linguists in the last decades of the XX century and at the present time.

Key words: khakass language, vocabulary, dialects, flora, plant names, linguistics, vocabulary materials, scientific expeditions.

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РК «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Р.П. Абдина, канд. филол. наук, в.н.с. сектора языка ГБНИУ РК «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РК «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РК «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФИТОНИМОВ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена истории изучения фитонимов в хакасском языкознании. Исследования флоры Хакасии начинается с фиксации названий растений различными комплексными и лингвистическими экспедициями начиная с XVIII – XIX вв. Собранные словарные материалы являются первыми письменными источниками для изучения фонетических и отчасти морфологических особенностей хакасских диалектов. Данные историографические сведения, источники и современные проблемы дальнейшего, более глубокого изучения и анализа диалектного материала по названиям растений хакасского языка представляют научный интерес. Также автором освещаются вопросы исследования флоры Хакасии ботаниками, этнографами и лингвистами в последние десятилетия XX в. и на современном этапе.

Ключевые слова: хакасский язык, лексика, диалекты, флора, названия растений, лингвистика, словарные материалы, научные экспедиции.

Лексика флоры относится к древнейшим пластам лексического фонда любого языка. В ней отражается степень практического и культурного освоения человеком окружающей природы. Г.Н. Ягафарова отмечает, что «флористическая лексика дает богатый материал для изучения исторических, географических, бытовых условий жизни конкретного народа, обусловленных особенностями его мироздания» [1, с. 117 – 121].

История изучения флоры, а также языка населения верхнего и среднего течения Енисея насчитывает почти три столетия. С присоединением Хакасии к России организуются научные экспедиции. Первыми исследователями, опубликовавшими свои научные заметки, списки и совершавшие экспедиции по территории Хакасии в XVIII в., были Д.Г. Мессершмидт, П.С. Паллас, И.Г. Гмелин. Участниками этих экспедиций было собрано определенное количество словарных материалов по языку хакасов, о чём подробно сообщается в монографии доктора филологических наук М.И. Борговакова [2, с. 36 – 37, 48, 61, 125, 130, 134].

В 1719 г. Петр I снарядил несколько научных экспедиций. Одна из экспедиций во главе с доктором Д.Г. Мессершмидтом была направлена в Сибирь. Помимо занятий географией, историей, медициной, сборами лекарственных растений, члены экспедиции также занимались описанием сибирских народов и филологией. В 1721 – 1722 гг. Д.Г. Мессершмидт проехал по всей территории Хакасии, зафиксировав названия местностей, растений, рек примерно в таком же фонетическом облике, в каком они бытуют сейчас в хакасском языке и его диалектах. Например, на реке Черный Июс от кызыльцев, записал следующие слова: *таран-агаш* «дуб», *имен-агаш* «липа», *тирек-агаш* «тополь», *хазыу-агаш*

или *хайуу-агаш* «береза», *пайлау* «пихта», *карагай* «сосна», *соур* или *сараа* от *ку-сун-агаш* «кедр», *тыт* «лиственница», *тал* «верба», *шыбы* «ель».

От калчинских татар на реке Кача он записал такие названия растений: *порчо* «цветок», *кк порчо* «синий или зеленый цветок», *ах порчо* «белый цветок», *ноган* «зеленый», *кандык* «сарана».

Необходимо отметить, что в настоящее время компоненты *таран*, *имен* названия деревьев *таран-агаш* «дуб», *имен-агаш* «липа» вытеснены из словарного состава, т. е. они стали архаизмами, хакасы пользуются словами «*тууп*», «*липа*» заимствованными из русского языка. Однако слово *имен* // *емен* // *ермен* в значении «дуб», сохранилось в таких тюркских языках – турк., ктат., кбалк., кум., тат., башк., ног., ккалп., каз., алт., узб. [3, с. 124].

В 1733 г. в Сибирь была направлена вторая экспедиция под названием «Камчатский», в которой принял участие Г.Ф. Миллер. В 1735 г. он собирал словарный материал по языку хакасских племен (качинцев – на реке Кача, кызыльцев – на Июсе, сагайцев и частично калчинцев и койбалов – по Абакану) и составил словник под названием «Лексикон или лучше сказать собрание слов татарского языка по всем онаго диалектам по Сибири». Приведем слова, обозначающие растительный мир: *агаш* «лес, дерево», *аш* // *ас* «рожь, хлеб вообще», *бугдай* «пшеница», *арба* «ячмень», *сула* «овес», *кйбрген* «полевой лук», *мауырсин* «полевой чеснок», *чистек* «клубника, ягода», *хазыу* «береза», (*шиг*, *ши*) *сыы* «пихта», *карагазы* «сосна», *тыт* «лиственница», *хузух агаш* «кедр», *сйт* «тальник», *чиле*, *чылтыс* «корень», *от*, *сиген* «трава» и т. д.

В конце 60-х годов XVIII в. была предпринята академическая экспедиция под руководством П.С. Палласа с целью изучения севера и востока Европейской

части России и Сибири. Участники данной экспедиции Паллас и Георги собрали некоторое количество слов из языка хакасских племен того времени. В этом словаре зафиксированы такие названия растений, как: *хастырых* – *шобра* (кач., белът.) – *хытызы* (саг.) – *хахлас* (кыз.) “кора”, *кѣж* (кач.) – *будак*, *кѣж* (кыз.) – *салаа* (белът.) “сух” и т. д.

В начале XIX века Г. И. Спасский во время своего пребывания в Хакасии собрал словарные материалы по кызыльскому, качинскому и сагайскому диалектам и составил первый переводной “Словарь языка, употребляемого кизильцами, качинцами и сагайцами, собранный в 1804 году”. Пользуясь русским алфавитом, исследователь Г. И. Спасский перевел с русского языка на указанные диалекты 595 слов. Приведем примеры названий деревьев и плодов (всего 25 слов): *тыюлещ* (кыз.), *тыюлеш* (саг.) “лен”, *нымырт* “черемуха”, *итиген* (кач.) “шиповник”, *хахлас* (кыз., кач., саг.) “кора”, *тоо* (кыз., кач.) “боярышник”, *тыютжу* (кыз.), *тиген* (шу), *кара шыбы* (саг.) “пихта” и др.

В дореволюционное время в тюркскую лексикографию значительный вклад внес В. В. Радлов, составивший свой знаменитый «Опыт словаря тюркских наречий» в четырех томах на базе лучших тюркских словарей того времени и специальной словарной картотеки, в которой были расписаны все слова, в том числе и названия растений, встречающиеся в его капитальном десятитомном труде «Образцы народной литературы тюркских народов».

По общему признанию таких тюркологов (Н.К. Дмитриев, Н.А. Баскаков, А.Н. Кононов, С.Н. Иванов и др.), наиболее крупным исследователем хакасского языка дооктябрьского периода является Н.Ф. Катанов. Его труд «Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня» [1903] вошел в золотой фонд мировой тюркологии. Следует отметить, что Н.Ф. Катанов также занимался составлением различного рода словарей. Особый интерес для нас представляет названия растений (их около 40), зафиксированные Н.Ф. Катановым в «Кратком сагайско-русском словаре» [4]. Данная работа дает очень интересный, ценный материал, а также имеет историческое значение для исследования лексики хакасского языка конца XIX века, особенно живой разговорной речи хакасов того времени. В нем мы находим и такие названия фитонимов, которые в настоящее время стали архаизмами или почти вытеснены из активного употребления (*та-лас* см. *ипсек* “чертополох (часть его над землей)”, *тарбас* “кандык”, *салаа* “верба (дерево)”, *сымыкса* “пикулька”). Материалы этого словаря представляют исключительно особое значение для истории и исторической диалектологии хакасского языка.

В конце XIX – начале XX в. наиболее значительные коллекции были собраны сотрудниками и корреспондентами Минусинского и Красноярского краеведческих музеев.

Изучение флоры Хакасии до середины XX в. исчерпывающе освещено Л.М. Черепнинным (1954). Наряду с дневниковыми записями исследователей и публикациями, им изучены все доступные коллекции гербарных образцов, хранящиеся к тому времени в БИНе (Санкт-Петербург), ТГУ (Томск), КГПИ (Красноярск), Минусинском и Красноярском краеведческих музеев.

В последние десятилетия XX в. к изучению флоры Хакасии подключились ботаники ХГУ им. Н.Ф. Катанова. В ХГУ основан научный гербарий, в котором в удовлетворительном состоянии хранятся коллекции, насчитывающие около 10 тыс. образцов, принадлежащих почти 1500 видам.

Большое значение в деле изучения краснокнижных видов растений Хакасии сыграла книга «Редкие и исчезающие виды растений Хакасии», подготовленная Е.С. Анкиповичем, И.А. Анкиповичем, М.К. Ворониной, Л.П. Кравцовой, Е.А. Лебедевым, Н.И. Лиховид и др. – сотрудниками НИИ Аграрных проблем Хакасии и Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Эта книга способ-

ствовала исследованиям по установлению новых местонахождений редчайших видов на территории республики. Исследователь Е.С. Анкипович утверждает, что флора Республики Хакасия к настоящему времени изучена хорошо и здесь произрастает 1670 видов растений [5, с. 32].

Также необходимо отметить, что работы Института аграрных проблем Хакасии приносят большую пользу для сельского хозяйства РХ. Уровень производства продукции животноводства, ведущей отрасли Хакасии, находится в прямой зависимости от количества и качества заготавливаемых и используемых кормов. Поэтому в настоящее время уделяется особое внимание улучшению кормовой базы, прежде всего за счет расширения посевных площадей многолетних высокобелковых трав, особенно люцерны, донника, суданской травы, мальвы, клевера гибридного, могоара, и повышении их урожайности. Институтом аграрных проблем Хакасии выводятся новые сорта растений, которые широко используются в кормопроизводстве, принимаются меры по улучшению и созданию пастбищ, повышению урожайности сена, увеличению орошаемых посевных площадей. Результаты производственной проверки и размножения показали, что новые сорта широко возделывают в хозяйствах республики как на кормовые, так и на семенные цели [6].

Следует отметить, что лексика, обозначающая наименования растений, представляет интерес не только для лингвистов, но и для биологов, историков и этнографов.

В лингвистическом плане хакасские названия растений до настоящего времени всесторонне и достаточно полно не изучены, отсутствуют специальные исследования. Вместе с тем в последнее время возник интерес к названиям растений как органической части общенародной лексики хакасского языка. Данной проблематике посвящено незначительное количество публикаций: Е.А. Кыржинакова – по некоторым типам названий грибов и ягод в хакасском языке [7, с. 19–22; с. 114–117] и отдельные статьи В.А. Боргоякова – по диалектным названиям растений [8, с. 33–35]. Кроме того, опубликованы также ряд статей З.Е. Каскараковой, в которых рассматриваются способы и пути образования, истоки формирования названия растений в хакасском языке [9, с. 123–125; с. 29–35; с. 195–198].

Флористическая лексика в историко-этнографическом аспекте рассматривается в монографии В.Я. Бутанаева «Природная среда обитания тюрков Саяно-Алтая: опыт историко-этнографического исследования лексического фонда» [10]. В 1995 г. вышла в свет книга «Народная медицина Хакаско-Минусинского края», подготовленная к изданию профессором В.Я. Бутанаевым, А.А. Верником. Ценность данной книги заключается в том, что здесь представлены названия лекарственных трав, применяемых коренным населением и старожилами в Хакаско-Минусинском крае [11].

Таким образом, в данной статье кратко освещается история изучения растительности в хакасском языке. Собранные словарные материалы участниками экспедиций XVIII – XIX вв. не потеряли своего значения и в наши дни. В целом можно отметить, что диалекты и говоры, представляя собой ценный лингвистический материал и являясь надежным источником при создании картины исторического прошлого хакасского языка, стали предметом таких монографических исследований: Н.Г. Доможаков «Описание кызыльского диалекта хакасского языка» [12], А.И. Инкижекова «Сагайский диалект хакасского языка» [13], Д. Ф. Патачакова «Качинский диалект хакасского языка» [14], Н.Н. Межекова «Описание шорского диалекта хакасского языка» [15].

Из краткого обзора видно, что названия растений в хакасском языке недостаточно изученной и разработанной темой. обстоятельное, более глубокое исследование этой тематической группы дает ценнейший материал по языковым и хозяйственным связям хакасов с другими народами.

Библиографический список

1. Ягафарова Г.Н. Фитонимы с компонентами-зоонимами в башкирском языке. *Вестник ЧИУГУ*. 2010; 1 (58).
2. Боргояков М. И. *Источники и история изучения хакасского языка*. Абакан, 1981.
3. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Москва: Наука, 1997.
4. Катанов Н.Ф. Краткий сагайско-русский словарь. *Грамматика сагайского наречия татарского языка*. Ч. II. Красноярск, 1884. Рукоп. фонд ХАННИИЯЛИ. № 302.
5. *Красная книга Республики Хакасия: Редкие и исчезающие виды растений и грибов*. И.М. Краснотуров, Е.Н. Анкипович, И.И. Вишневецкий и др. Новосибирск: Наука, 2002.
6. *Технология возделывания люцерны на семена в Хакасии*. Новосибирск, 1991.
7. Кыржинаков Е.А. К анализу использованных фитонимов в учебно-методическом комплексе “Хакасский язык” для начинающих изучать родной язык. *Этнокультурное образование: проблемы, идеи, инновации*. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Абакан, 2011; Кыржинаков Е. А. Структурно-семантические модели наименований грибов в хакасском языке. *Историко-культурное наследие Хакасии: материалы международной научной конференции*. Абакан, 2011.
8. Боргояков В.А., Мистриков А.Н. Хакас диалекттеринде чистектерини тикси аттары. *Ежегодник ИСАТ*. Абакан, 2004; Выпуск VIII.
9. Каскаракова З.Е. Фитонимы общетюркского происхождения в хакасском литературном языке. *Тюркская руника: язык, история, культура (к 120-летию дешифровки орхон-енисейской письменности)*. Материалы Международной научной конференции (г. Кызыл 10 – 11 июня 2013 г.). Абакан, 2013; Ч. 1. Каскаракова З.Е. Мотивационная система названий растений в хакасском языке. *Современные тюркологические исследования*. Анкара-Абакан, 2014. Каскаракова З. Е. Флоронимы как составная часть хакасской картины мира. *Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири*. Материалы международной научно-практической конференции (19 – 20 мая 2016 г. ХГУ им. Н.Ф. Катанова). Абакан, 2016.
10. Бутанаев В.Я. *Природная среда обитания тюрков Саяно-Алтая: опыт историко-этнографического исследования лексического фонда*. Астана, 2013.
11. Бутанаев В.Я., Верник А.А. и др. *Народная медицина Хакаско-Минусинского края*. Абакан, 1995.
12. Доможаков Н.Г. *Описание кызыльского диалекта хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1948.
13. Инкижекова А.И. *Сагайский диалект хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук Москва, 1948.
14. Патачакова Д.Ф. *Качинский диалект хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук Новосибирск, 1965.
15. Межекова Н.Н. *Описание шорского диалекта хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук Москва, 1969.

References

1. Yagafarova G.N. Fitonimy s komponentami-zoonimami v bashkirskom yazyke. *Vestnik ChitGU*. 2010; 1 (58).
2. Borgoyakov M. I. *Istochniki i istoriya izucheniya hakasskogo yazyka*. Abakan, 1981.
3. Cravnil'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. *Leksika*. Moskva: Nauka, 1997.
4. Katanov N.F. Kratkiy sagajsko-russkij slovar'. *Grammatika sagajskogo narechiya tatarskogo yazyka*. Ch.II. Krasnoyarsk, 1884. Rukop. fond HKNIIYaLI. № 302.
5. *Krasnaya kniga Respubliki Hakasiya: Redkie i ischezayushchie vidy rastenij i gribov*. I.M. Krasnoborov, E.N. Ankipovich, I.I. Vishnevskij i dr. Novosibirsk: Nauka, 2002.
6. *Tehnologiya vozdel'nyaniya lyucerny na semena v Hakasii*. Novosibirsk, 1991.
7. Kyrzhinakov E.A. K analizu ispol'zovannykh fitonimov v uchebno-metodicheskom komplekte "Hakasskij yazyk" dlya nachinayuschih izuchat' rodnoj yazyk. *'Etnokul'turnoe obrazovanie: problemy, idei, innovacii*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Abakan, 2011; Kyrzhinakov E. A. Strukturno-semanticheskie modeli naimenovaniy gribov v hakasskom yazyke. *Istoriko-kul'turnoe nasledie Hakasii: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Abakan, 2011.
8. Borgoyakov V.A., Mistrikov A.N. Hakas dialekterinde chistekterniy tiksi attary. *Ezhegodnik ISAT*. Abakan, 2004; Vypusk VIII.
9. Kaskarakova Z.E. Fitonimy obschetyurkskogo proishozhdeniya v hakasskom literaturnom yazyke. *Tyurkskaya runika: yazyk, istoriya, kul'tura (k 120-letiyu deshifrovki orhono-enisejskoj pis'mennosti)*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Kyzyl 10 – 11 iyunya 2013 g.). Abakan, 2013; Ch. 1. Kaskarakova Z.E. Motivacionnaya sistema nazvaniy rastenij v hakasskom yazyke. *Sovremennye tyurkologicheskie issledovaniya*. Ankara-Abakan, 2014. Kaskarakova Z. E. Floronimy kak sostavnaya chast' hakasskoj kartiny mira. *Sohranenie i razvitiye yazykov i kul'tur korenykh narodov Sibiri*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (19 – 20 maya 2016 g. HGU im. N.F. Katanova). Abakan, 2016.
10. Butanaev V.Ya. *Prirodnyaya sreda obitaniya tyurkov Sayano-Altaya: opyt istoriko-etnograficheskogo issledovaniya leksicheskogo fonda*. Astana, 2013.
11. Butanaev V.Ya., Vernik A.A. i dr. *Narodnaya medicina Hakassko-Minusinskogo kraya*. Abakan, 1995.
12. Domozhakov N.G. *Opisanie kyzyl'skogo dialekta hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1948.
13. Inkizhekova A.I. *Sagajskij dialekt hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk Moskva, 1948.
14. Patachakova D.F. *Kachinskij dialekt hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk Novosibirsk, 1965.
15. Mezhekova N.N. *Opisanie shorskogo dialekta hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk Moskva, 1969.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 811.133.1'342

Lukina O.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romanic Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia),
E-mail: dimol2002@mail.ru

HYPONIMY OF PHONETIC TERMS IN THE FRENCH LANGUAGE. The work is dedicated to the study of the hyponymic relationship of phonetic terms in French. Generic relationship are identified within the framework of the construction of a phonetic term field and are considered as fundamental since they structure and systematize the concepts of phonetic science and allow to reveal their hierarchy. The componential analysis in its definitional variety is the basic research method. Such concepts as hyponymy, term field and phonetics are also covered in the paper. The structure of the field of *aspect physiologique (articulatoire) du son* in the French language is analyzed. The basic hypernyms forming the core of the term field of phonetics are revealed. The structural features of the hyponyms, their synonymic and antonymic relations are distinguished.

Key words: systemic relations, hyponymy, generic relations, term field, terminology, phonetic terminology, French.

О.И. Лукина, канд. фил. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: dimol2002@mail.ru

ГИПОНИМИЯ ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению гипонимических отношений терминов фонетики во французском языке. Родовидовые отношения выявляются в рамках построения терминопольа фонетики и рассматриваются как основополагающие, поскольку четко структурируют и систематизируют понятия фонетической науки, позволяют выявить их иерархию. Основным в исследовании является компонентный анализ в его дефиниционной разновидности. В ходе работы освещаются понятия гипонимии, терминопольа, фонетики. Анализируется структура поля *aspect physiologique (articulatoire) du son* во французском языке. Выявлены базовые гипонимы, формирующие ядро терминопольа фонетики. Отмечаются структурные особенности гипонимов, их синонимические и антонимические отношения.

Ключевые слова: системные отношения, гипонимия, родовидовые отношения, терминопольа, терминология, фонетическая терминология, французский язык.

Настоящая статья посвящена представлению результатов исследования гипонимических (родовидовых) отношений терминов в рамках построения терминопольа фонетики во французском языке. Анализ доступной нам научной литературы показывает, что на материале французских фонетических терминов данный вид отношений изучен не был.

Гипонимия в языке, наряду с паритивными отношениями (они уже являлись предметом нашего исследования [1]), является реализацией семантических привативных оппозиций и предполагает такое соотношение компонентов двух слов, когда одно как бы повторяется в другом, включается в него, и в этом выражается их сходство [2, с. 48]. Родовидовые отношения относятся к категории логических отношений, или отношений подобия (аналогии), и базируются на внутренних связях между отдельными свойствами и качествами понятий, на какой-либо их общей характеристике. Они иерархичны и иерархичность проявляется в том, что каждый класс является видом одного более высокого в иерархической цепи и родом по отношению к классам, расположенным ниже [3, с. 143]. Гипонимия отражает особенности человеческого мышления, где «тенденция к обобщению органически сочетается с тенденцией к конкретизации мысли» [2, с. 66]. Одной из особенностей гипонимии следует считать её относительность (нелинейность), которая проявляется в том, что виды могут стать родами для единиц нижележащего уровня иерархии. Таким образом, создаётся возможность многоступенчатого последовательного выделения классов и подклассов лексических единиц. При этом прослеживается следующая закономерность: «общие свойства терминов верхних ступеней справедливы для всей иерархии, в то время как специфические свойства нижележащих элементов не распространяются на термины верхних ступеней лестницы» [4, с. 100]. Кроме того, иерархические отношения довольно стабильны и практически не зависят от контекста [5, с. 83].

В настоящем исследовании родовидовые отношения выявляются в рамках терминопольа фонетики во французском языке. Отметим, что понятие терминопольа является дискуссионным, обсуждается возможность использования полевого метода применительно к специальной лексике. Результаты построения терминопольа фонетики во французском и русском языках представлены в [6]. Под терминопольом понимаем «строгую, логически последовательную иерархию связей между терминами конкретной терминологической системы на основе их абсолютных показателей – научных дефиниций, репрезентирующих логику-понятийные отношения в соответствующей области знания» [7, с. 46]. Таким образом, на наш взгляд, терминопольа не совпадает с терминосистемой, поскольку вводится для установления связей (структуры) между её элементами.

По мнению Л.А. Морозовой, основой формирования терминологических полей являются иерархические связи, отражающие закон вложения частного в общее, сформулированный Ш. Балли применительно к идеографическому словарю: «Если допустить, что более частные понятия могут входить в понятия общего характера, а те в свою очередь в ещё более общие, и так далее, то следует признать также, хотя бы теоретически, что на этом можно построить классификации речевых фактов» [цит. по 4, с. 100]. Действительно, в рамках терминопольа фонетики родовидовые отношения являются фундаментальными, поскольку структурируют и систематизируют фонетические понятия, отражают их иерархию. Понятия, в свою очередь, номинируются терминами, которые определённым образом накладываются на систему понятий фонетической науки и образуют её лексико-семантическую структуру.

Основным предметом фонетики как естественной науки являются звуки, а именно их физиологические (артикуляторные) и физические (акустические) особенности. Они проявляются в процессе устной коммуникации и поэтому тесно

связаны с процессами говорения и восприятия речи. Это объясняется тем, что всякий звук речи производится органами артикуляции (этап производства звука), как любой звук – является физическим явлением, поэтому может быть передан в пространстве (этап передачи звука) и воспринят органом слуха (этап восприятия звука). Указанные особенности предмета фонетики находят отражение в её понятийно-терминологическом аппарате.

Исходя из вышесказанного, базовым для исследования является понятие *son de la parole* (звук речи). Оно находится на вершине иерархии моделируемого поля и образует одноименное суперполе. Понятийное пространство рассматриваемой предметной области включает большое количество полей, субполей, микрополей разных уровней иерархии. Между собой они находятся в иерархической подчинённости и характеризуются разным терминологическим наполнением. Каждое поле, субполе и микрополе имеет заглавный термин, который является родовым, а в совокупности все родовые названия образуют ядро терминологического поля фонетики. Таким образом, исходя из специфики объекта фонетики, мы выделили 4 крупных поля: *aspect physiologique (articulatoire) du son*; *aspect physique (acoustique) du son*; *aspect perceptive (auditive) du son*; *aspect combinatoire du son*.

Для выявления родовых и видовых понятий особенно наглядными представляются родовидовые дефиниции терминов. Такие дефиниции состоят из двух частей: первая часть – идентификатор, вторая – конкретизатор. Идентификатор указывает на более общие, родовые признаки определяемого понятия, а конкретизаторы выражают дифференциальные признаки, позволяющие различать видовые понятия [2, с. 36 – 37]. Например: *consonne* – *un son* (идентификатор) *comportant une obstruction* (конкретизатор), *totale ou partielle* (конкретизатор), *en un ou plusieurs points du conduit vocal* (конкретизатор) [8]. Деление (классификация) общего понятия происходит на основании признака, который называют признаком классификации или основанием деления. Поэтому «при анализе родовидовых отношений важно установить, какие признаки лежат в основе родовидовой классификации» [9, с. 71]. Также при разделении класса предметов на подклассы, учитываются основные правила, сформулированные Д. С. Лотте, а именно: 1) основание деления должно оставаться одним и тем же при образовании любого видового понятия; 2) объёмы видовых понятий должны исключать друг друга и исчерпывать объём родового понятия [10, с. 29].

Как показывает материал исследования, родовые понятия представлены преимущественно однословными, а также составными терминами, на их основе образуются видовые терминологические словосочетания. Рассмотрим родовидовые отношения фонетических терминов во французском языке в рамках первого поля *aspect physiologique (articulatoire) du son*. Оно включает в себя 4 крупных субполя: *appareil phonatoire*, *base d'articulation*, *classement articulatoire des sons* и *méthodes de phonétique articulatoire*. В рамках данного поля было выявлено 19 базовых родовых понятий. Они репрезентированы как однословными, так и составными терминологическими единицами, например: *respiration*, *cavités supraglottiques*, *organes de la parole*, *cartilages*, *muscles du larynx* и др. Следует отметить, что в рамках поля *aspect physiologique (articulatoire) du son* выявлены разноуровневые эндоцентрические ряды, в которых максимальная глубина иерархии достигает 7 уровней. Приведем пример четырехуровневого эндоцентрического ряда:

1 уровень → *organes de la parole*

2 уровень → *organes actifs de la parole*

3 уровень → *larynx*

→ *lèvres*

4 уровень → *lèvre supérieure*

→ *lèvre inférieure*

→ *lèvres rétractées*

→ *lèvres protractées*

→ *luette*

→ *mâchoire inférieure*

→ *voile du palais*

2 уровень → *organes passifs de la parole*

3 уровень → *dents*

4 уровень → *dents inférieures*

→ *dents supérieures*

→ *palais dur*

→ *alvéoles*

→ *mâchoire supérieure*

Следует отметить, что в рамках исследуемого поля в основании деления родовых понятий на видовые лежит большое разнообразие признаков. В качестве примера приведем микрополе *classement articulatoire des voyelles*. Здесь выявлено 13 признаков, лежащих в основании классификации. Приведем некоторые из них:

1. Место образования (положение кончика языка по отношению к зубам): *voyelle (de la série) antérieure*; *voyelle (de la série) postérieure*.

2. Степень раствора рта (положение спинки языка по отношению к твёрдому нёбу): *voyelle ouverte*, *voyelle fermée*, *voyelle moyenne*.

3. Участие губ: *voyelle non-arrondie*, *voyelle arrondie*.

4. Участие нёбной занавески: *voyelle nasale*, *voyelle orale*.

5. Ширина канала между языком и нёбом: *voyelle étroite*, *une voyelle large*.

6. Степень мускульного напряжения: *voyelle lâche*, *voyelle tendue*.

Разнообразие признаков, лежащих в основе классификации, объясняется степенью и глубиной изученности объекта фонетика – звука речи, представляющего собой многоаспектное явление.

Как показывает исследование, согипонимы, находящиеся на одной классификационной ступени, могут быть связаны друг с другом синонимическими и антонимическими отношениями. Синонимия в фонетической терминологии французского языка обусловлена чаще всего тем, что при инвариантном сигнификате термины выражают понятия по разным признакам. Рассмотрим некоторые примеры. Термины *consonne constrictive*, *consonne fricative* и *consonne spirante*, являясь гипонимами термина *consonne*, представляются синонимами, поскольку в их дефинициях обнаружены дифференциальные семы: в первом случае – это сужение в той или иной части речевого канала для произнесения этого типа согласных, во втором – акустический эффект трения вследствие сужения и в третьем – степень мускульного напряжения при произнесении данного типа согласных. Другой пример: термины-синонимы *cordes vocales inférieures* и *vraies cordes vocales*, где указано положение голосовых связок и участие голосовых связок в процессе голосообразования, соответственно.

Не менее распространенными являются и отношения антонимии между согипонимами. При этом следует отметить, что представлена антонимия как контрарного, так и комплементарного типов. Со структурной точки зрения представлена и лексическая, и словообразовательная антонимия (более подробно об антонимии фонетических терминов в [11]). Приведем несколько примеров согипонимов-антонимов: *voyelle ouverte* < *voyelle mi-ouverte* – *voyelle mi-fermée* > *voyelle fermée*; *organes actifs de la parole* – *organes passifs de la parole*; *inspiration* – *expiration*; *abduction* – *adduction* и многие другие.

С точки зрения формальной структуры, родовидовые отношения во французском языке имеют достаточно богатый набор средств выражения. Они представлены преимущественно простыми словосочетаниями. С точки зрения морфологического типа стержневого слова, все термины-словосочетания являются субстантивными. В качестве зависимых слов выступают преимущественно имена прилагательные (*conduit vocal*, *articulateur fixe*) и имена существительные (*bout de la langue*, *voyelle d'avant*). Наиболее распространенным типом терминологических словосочетаний является атрибутивное словосочетание, построенное по модели линейной беспредложной структуры NOM+ADJ (N→A), например: *aperture minimale*, *cavité buccale*. Далее следует модель NOM+NOM (N^{прépos}→N), например: *assimilation de contact*, *coarticulation par persistance*. Отметим, что чаще всего используется предлог *de*, а также *à*, *en* и *par*. Доля сложных словосочетаний невелика: во французском языке реализуется модель линейной беспредложной структуры NOM+ADJ+ADJ (N→A→A), например: *conduit vocal supralaryngal*, *respiration thoracique supérieure*, *harmonie vocalique régressive*; NOM+ADJ+NOM – это модель линейной предложной структуры (N→A^{прépos}→N), например: *organes actifs de la parole*, *cordes supérieures du thyroïde*; NOM+NOM+ADJ (N^{прépos}→N→A), например: *consonne à tension croissante*; ADJ+NOM+NOM (A←N^{прépos}→N): *premier degré d'aperture*, *deuxième degré d'aperture*; ADJ+NOM+ADJ (A←N→A) – модель линейной структуры без предлога, например: *vraies cordes vocales*, *fausses cordes vocales*.

Таким образом, отношения гипонимии в терминопле фонетики во французском языке являются фундаментальными, системообразующими отношениями. Они отражают сложившуюся на данный момент систему понятий фонетической науки, структурируют её, выявляют иерархию понятий, тем самым составляя представление об уровне знаний в данной предметной области, её содержании. В рамках исследуемого поля гиперонимы характеризуются обширной сетью родовидовых отношений и образуют эндоцентрические ряды. Основной в подсистеме фонетики является 7-ти уровневая глубина родовидовой иерархии, т.е. она характеризуется как достаточно глубокая. Особенностью также является ее широкая разветвленность по горизонтали, связанная с многообразием внутренних признаков и свойств предмета фонетики – звука речи, служащих основаниями для классификации. Изучение гипонимических отношений имеет и практическое значение, поскольку понимание принципов формирования отраслевых терминологий представляет важность и интерес для переводчиков, лексикографов и терминографов.

Библиографический список

1. Лукина О.И. Партитивные отношения терминов фонетики во французском языке. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. 2014; 3: 72 – 78.
2. Кузнецова Э.В. *Лексикология русского языка*: учебное пособие для филол. фак. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1989.
3. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: вопросы теории*. Отв. ред. Т.Л. Канделаки. 2-е изд., стер. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
4. Морозова Л.А. *Терминоведение: Основы и методы*. Москва: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004.
5. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение: учебное пособие*. Москва: Академия, 2008.
6. Лукина О.И. *Фонетический термин как единица терминологического поля во французском языке в сопоставлении с русским*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2008.
7. Морозова Л.В. *Опыт дефиниционного описания терминополья (на базе терминов ядерной физики и техники)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Калинин, 1970.
8. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse. 1994.
9. Никитина С.Е. *Семантический анализ языка науки: на материале лингвистики*. Москва: Наука, 1987.
10. Лотте Д.С. *Как работать над терминологией. Основы и методы*. Москва: Наука, 1968.
11. Лукина О.И. К вопросу об антонимии терминов фонетики во французском и русском языках. *Сопоставительная лингвистика*. Издательство: Уральский государственный педагогический университет. 2017; 6: 30 – 35.

References

1. Lukina O.I. Partitivnye otnosheniya terminov fonetiki vo francuzskom yazyke. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. 2014; 3: 72 – 78.
2. Kuznetsova E.V. *Leksikologiya russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya filol. fak. un-tov*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: voprosy teorii*. Otв. red. T.L. Kandelaki. 2-e izd., ster. Moskva: Editorial URSS, 2003.
4. Morozova L.A. *Terminovedenie: Osnovy i metody*. Moskva: GNO «Prometej» MPGU, 2004.
5. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya, 2008.
6. Lukina O.I. *Foneticheskij termin kak edinica terminologicheskogo polya vo francuzskom yazyke v сопоставлении s russkim*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg, 2008.
7. Morozova L.V. *Opyt definicionnogo opisaniya terminopolya (na baze terminov yadernoj fiziki i tehniki)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kalinin, 1970.
8. Dubois J., Giacomo M., Guespin L. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse. 1994.
9. Nikitina S.E. *Semanticheskij analiz yazyka nauki: na materiale lingvistiki*. Moskva: Nauka, 1987.
10. Lotte D.S. *Kak rabotat' nad terminologiej. Osnovy i metody*. Moskva: Nauka, 1968.
11. Lukina O.I. K voprosu ob antonimii terminov fonetiki vo francuzskom i russkom yazykah. *Sopostavitel'naya lingvistika*. Izdatel'stvo: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2017; 6: 30 – 35.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 811.35

Magomedov D.M., researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Magomedov M.I., chief researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

Omarova S.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

Kerimov K.R., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kerimk@mail.ru

SEMANTIC STRUCTURE OF LOCATIVE CASES IN AVAR AND LEZGIN LANGUAGES. One of the characteristic features of the noun in the Avar and Lezgin languages is a multi-reliable declension system. In the Avar and Lezgin languages, the main (abstract) cases are represented by the nominative, ergative, genitive and dative. In addition, as in other Dagestan languages, local (spatial) cases are also represented. In Avar and Lezgin, spatial cases are used to express not only spatial semantics, but also certain syntactic relations. In Avar and Lezgian languages spatial cases are used to express not only spatial semantics, but certain syntactical relationships. Postpositions-adverbs are multifunctional in Avar language. Function they perform in the sentence adverb, when act as separate words in the role of circumstances places. As function words serve the function of posleloga in conjunction with the name in a particular case.

Key words: local (spatial) cases, declension, preverbs, postpositions, formant, verb, morpheme.

Д.М. Магомедов, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

М.И. Магомедов, главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

С.И. Омарова, д-р филол. наук, проф. каф. иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: rafrus1@yandex.ru

К.Р. Керимов, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: kerimk@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛОКАТИВНЫХ ПАДЕЖЕЙ В АВАРСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Одной из характерных особенностей имени существительного в аварском и лезгинском языках является многопадежная система склонения. В аварском и лезгинском языках основные (абстрактные) падежи представлены именительным, эргативным, родительным и дательным. Кроме того, как и в других дагестанских языках, представлены также местные (пространственные) падежи. В аварском и лезгинском языках пространственные падежи используются для выражения не только пространственной семантики, но и определенных синтаксических отношений. Послелого-наречия в аварском языке многофункциональны. Функцию наречия они выполняют в предложении, когда выступают как самостоятельные слова в роли обстоятельств места. И как служебные слова выступают в функции послелога в сочетании с именем в определенном падеже.

Ключевые слова: местные (пространственные) падежи, склонение, превербы, послелоги, формант, глагол, морфема.

На морфологическом уровне пространственная семантика в аварском и лезгинском языках реализуется, прежде всего, посредством многочисленных местных падежей. Система местных падежей аварского и лезгинского языков располагает разнообразными формантами, выражающими про-

странственные отношения. Их можно разделить на форманты, выражающие определенное место нахождения объекта в пространстве по отношению к ориентиру, и форманты, выражающие двигательные состояния относительно ориентири.

Отмечая многопадежность дагестанских языков, что составляет специфическую особенность их грамматического строя, Е.А. Бокарев еще в прошлом веке писал, что: «Этим дагестанские языки отличаются от яфетических языков южной или картвельской группы и яфетических языков северо-западной или абхазо-черкесской группы» [1, с. 56].

Современная лингвистика, как известно, заимствовала термин «падеж» из античной науки, где данный термин располагал более широким значением и подразумевал не только всякого рода изменения имени, но и изменения глагола. В статье «О категории падежа (применительно к дагестанским языкам)» Е.А. Бокарев указывал на то, что: «Понятие падежа, система падежей и связанная с этим специальная терминология постепенно переходят от греков к римлянам и другим народам, приспособляются к различным и разнотипным языкам. Иногда это приспособление оказывается удачным, учитывающим специфические особенности того или иного языка, своеобразие его грамматического строя; иногда же это приспособление носит характер совершенно не критического слепого подражания» [2, с. 30].

Многочисленные местные падежи во всех дагестанских языках получили благодаря Л.И. Жиркову довольно стройный и обобщимый вид. Л.И. Жирков первым разделил многочисленные и разнообразные пространственные падежи по сериям. Это существованием образом облегчило дальнейшее исследование падежных систем дагестанских языков. В одну серию были объединены падежи, близкие как по значению, так и по формальным показателям, падежи ориентирующие предмет в одном и том же пространственном плане [3].

В лезгинском языке категория падежа представлена восемнадцатью рядами форм, являющихся носителями определенных категориальных морфологических значений. Каждый из указанных рядов составляет самостоятельный падеж. Следовательно, падежей в лезгинском языке восемнадцать [4, с. 76].

В дагестанских языках имеет место явно выраженная «синтаксизация» пространственных падежей, т. е. пространственные падежи используются не только для выражения определенной пространственной семантики, но и для выражения определенных синтаксических отношений. Как указывает В.А. Плунгян, «во многих нахско-дагестанских языках наблюдается постепенная «синтаксизация» пространственных падежей: многие падежи начинают кодировать не только локативные роли (например глагол «бояться» может управлять суб- или апуд-эссивом, глагол «сражаться» – апуд-эссивом и т. п.); с другой стороны, многие пространственные отношения начинают выражаться сочетанием падежа и послелога» [4, с. 177]. То есть, наблюдается такая тенденция: для выражения чисто пространственных значений предпочтение отдается послеложным конструкциям; для выражения абстрактных отношений предпочтительными оказываются местные падежи имен.

Семантика локализации объекта в пространстве в аварском языке передается формантами, выражающими определенное местонахождение предмета в пространстве по отношению к другому предмету: формант *-m-*, выражающий нахождение предмета на поверхности, на горизонтальной плоскости; формант *-d-*, выражающий нахождение предмета на поверхности, на вертикальной плоскости; формант *-x-*, выражающий нахождение предмета вблизи ориентира, формант *-л-* и форманты *-б-, -в-, -й-, -р-*, (т. е. меняющиеся классные показатели), выражающие нахождение внутри ориентира; формант *-к-*, выражающий нахождение под ориентиром.

Семантика направления передается формантами, выражающими двигательные состояния относительно ориентира. К этой группе относятся: формант *-а-*, выражающий отсутствие приближения или удаления; формант *-е-*, выражающий приближение к ориентир; форманты *-а-, -сса-*, выражающие удаление от ориентира, и формант *-н-*, выражающий движение через (сквозь) ориентир [5, с. 35].

Аллативы (падежи направления) образуются от соответствующих локативов (эссивов) при помощи форманта *-е-*, в некоторых говорах выступает его звуковой вариант *-и-*, например: *рохъое-е* «домой», *къватлус-е* «на улицу», *гъуду-лассухъ-е* «к другу», *гъоболассухъ-е* «к кунаку» и т. д. Примеры: *Рохъоб чед бугесда чияр мац! лъаларо* «У кого дома хлеб, тот чужого языка не знает». *Рохъоб къадру гъечлесул къватлусбу* *буклунареб* «У кого нет уважения дома, у того не будет уважения и на улице».

Элатив (падеж удаления) указывает на удаление с места локализации, представлен двумя формантами: *-сса* для первого и пятого серий и *-а* для второй, третьей и четвертой серий (*-хъа, -лъя, къа*), например: *рохъо-сса* «из дома», *къватлус-сса* «с улицы», *лълъарахъ-а* «от ручья», *колохъ-а* «от хутора», *ракъуль-лъ-а* «из земли», *салулъ-а* «из песка», *бакъукъ-а* «из-под солнца», *кьюрукъ-а* «из-под скалы» и т. д. Примеры: *Къватлуса члужу ячани, рукъалда асклоб рукъ буклунаро, хуралда асклоб хур буклунаро* «Если женишься на женщине с другого селения, то (в своем селении) не будет дома около дома и не будет поля около поля» [6, с. 104].

Транслатив (падеж посредства или проходительный падеж) указывает, что предмет движется через соответствующую часть пространства, отвечает на вопрос *киссан?* «через что?».

В лезгинском языке местные падежи покоя имеют главным образом обстоятельственное и объектное значения, а местные падежи удаления имеют главным образом пространственные и субъектные значения. Падежи посредства же имеют главным образом пространственные и объектные значения.

Местные падежи в лезгинском языке с учётом общности их основ, а также семантических взаимоотношений объединяются в пять серий: I серия (ущербная, состоит из двух падежей): местн. покоя I, местн. удаления I; II серия: местн. покоя II, местн. удаления II, посредства I; III серия: местн. покоя III, местн. удаления III, посредства II; IV серия: местн. покоя IV, местн. удаления IV, посредства III; V серия: местн. покоя V, местн. удаления V, посредства IV.

Падежи, входящие в серию, имеют неодинаковый статус и значимость: основным и как бы мотивирующим среди них является падеж покоя, падежи удаления и посредства являются производными, несамостоятельными и независимо от серии образуются посредством одной и той же флексии: а) падежи удаления прибавлением флексии *-аъ*; б) падежи посредства прибавлением флексии *-ди*.

В лезгинском языке падежи посредства в речи часто заменяются соответствующими падежами покоя, они как бы охвачены процессом утраты, что ни в коей мере нельзя отнести к падежам удаления [7, с. 74].

В лезгинском языке все местные падежи удаления образуются прибавлением флексии *-ай* к форме соответствующего местного падежа покоя. В местном I падеже удаления происходит слияние двух гласных: *а + а / е + а*, являющихся соответственно флексиями местного I покоя и местного I удаления. Образовавшийся в результате слияния долгий гласный (*а, я*) в орфографии обозначается через *-ай / -я*. Поэтому проводимая здесь и в других таблицах разбивка флексии местного I удаления (*сал-а-й; пел-я-й*) не отражает в точности морфонематическую структуру падежа.

Понятийная категория локализации – это одна из основных универсальных категорий, существующих в каждом языке, поскольку пространство было, остается и всегда будет той независимой от конкретных условий существования конкретного языка сущностью бытия, которая релевантна для всех людей, для всех языков. Именно с восприятия пространства начинается для человека процесс познания мира. Все, что окружает человека так или иначе локализовано в пространстве. И, несмотря на разное восприятие пространства разными народами, на наличие разных средств выражения локализации в разных языках, данная понятийная категория, так или иначе, присутствует в языковой картине мира любого народа. Особый интерес в этом плане представляют дагестанские языки, в которых представлено большое количество грамматических средств, выражающих локализацию объекта в пространстве относительно ориентира.

Семантика расположения «у», «около», «вблизи» ориентира выражает падеж адэссив. В аварском языке данная семантика передается эссивом (локативом второй серии или локативом серии на *-хъ*), которая показывает нахождение у, (возле, вблизи) ориентира, например: *гъуру-хъ* «у реки», *коло-хъ* «у хутора», *хлору-хъ* «у пруда», *вацасу-хъ* «у брата».

Выражая близкое расположение двух предметов, локатив II не уточняет, соприкасаются ли эти предметы или разделены некоторым расстоянием. Подобная семантическая дифференциация выражается с помощью послелогов [8, с. 408].

В аварском языке локатив третьей серии (или серии на *-лъль*) показывает нахождение предмета внутри сплошного ориентира. Причем ориентиром может быть не всякий предмет, а лишь сыпучие вещества, жидкости, твердые тела, например *сали* «песок» – *салу-лъль* «в песке», *елор* «река» – *елуру-лъль* «в реке», *ракъ* «земля» – *ракъу-лъль* «в земле». Локатив третьей серии может называть также нахождение внутри объекта или среди объектов, представляющих собой собирательное единство, например: *гъалимзабузълъ* «среди ученых», *кучдзузълъ* «среди песен», *ххурдузълъ* «среди трав» и т. д.

В ряде случаев локатив третьей серии может обозначать нахождение предмета среди множества однородных предметов. Традиционно считалось, что в отличие от остальных серий, локатив третьей серии в аварском языке образует ограниченное количество слов, и поэтому он не получил такого широкого распространения как, например, локативы первой и второй серий. Однако З.М. Магомедбекова доказывает, что «основной функцией локативной серии на «l» является не столько «нахождение» предмета внутри собирательной или сплошной среды, сколько отражение проникания, проницания предмета или абстракций (мысль, дума, злоба, зависть, вдохновение, наитие, экстаз, любовь и т. д.) в соответствующую среду: жидкую, собирательную» [8, с. 163].

Форманты локатива третьей серии по диалектам аварского языка различаются не сильно. Исследователи традиционно выделяют формант северного наречия *-л/* и формант южного наречия *-лъль*. Незаработанность аварской орфографии приводит к тому, что функционирующий в северном наречии и в целом в литературном языке формант *-л/* на письме не отражается.

Субэссив (локатив четвертой серии или серии на *-къ*) в аварском языке выражает пространственные отношения, показывающие нахождение предмета под ориентиром, напр.: *гъазукъ* «под снегом», *кьюрукъ* «под скалой», *гъотлокъ* «под деревом». Местный падеж четвертой серии образуется от именной основы путем прибавления к ней форманта *-къ*. При этом именная основа может быть детерминированной (*зод-и-къ* «под небом», *бакъ-у-къ* «под солнцем», *берз-у-къ* «под глазами», *тинъг-и-къ* «под шубой») или недетерминированной, чистой (*кьюрукъ* «под скалой», *гъазу-къ* «под снегом»).

Субэссив (локатив четвертой серии) отличается от других локативов, которые, наряду с пространственным значением, имеют ряд абстрактных значений, тем, что выражает лишь чисто пространственные значения. Поэтому локатив четвертой серии в аварском языке употребляется сравнительно редко. Данную падежную форму приобретают только слова, обозначающие предметы, под ко-

торыми можно находиться: *ганчлык* «под камнем», *цццдакъ* «под дождем», *хлатлык* «под ногами», *зодик* «под небом» и некоторые другие.

Кроме того, локатив четвертой серии образуют слова, обозначающие одежду: *буртинадукъ* «под буркой» (*буртина* «бурка»), *гордикъ* «под рубашкой» (*горде* «рубашка»), *тлмугъ* «под шубой» (*тлмугъ* «шуба») и т. д. Субэссив (локатив четвертой серии) от слов, обозначающих одежду, всегда выражает дополнительную семантику «наличия контакта», «пребывания в тесном контакте».

Для остальных слов семантика наличия – отсутствия контакта нерелевантна, например: *бакъукъ* «под солнцем» (отсутствие контакта) и *ганчлык* «под камнем» (наличие контакта).

Семантика расположения внутри полого пространства в аварском языке передается посредством инэссива, который традиционно называется локативом (или эссивом) пятой серии. Локатив пятой серии выполняет ту же функцию, что и локатив третьей серии, но в отличие от последнего, выражает пространственные отношения, показывая место нахождения внутри предмета, главным образом, такого, который имеет внутри пустоту и является емкостью для чего-нибудь. Особенностью локатива пятой серии в аварском языке является наличие в его форманте меняющегося классного показателя.

Инэссив (локатив пятой серии) в аварском языке образует также отграниченное количество слов, не выражающих семантику полого пространства. В аварском литературном языке в составе формантов инэссива (локатива пятой серии) всех типов слов представлен классный показатель. В диалектах классный показатель не всегда представлен. Так, например, в батлукском диалекте аварского языка, по сведениям Ш.И. Микаилова, инэссив (локатив пятой серии)

не имеет в форманте показателя грамматического класса, ср.: батл. *кодъ* – лит. *кодъ* «в руке»; батл. *зодо* – лит. *зодоб* «на небе» и т. д. [9, с. 54 – 55].

Наречие места признается в качестве древнейшего способа выражения пространственных отношений. Для передачи локальной и направительной семантики отношению к имени существительному наречие занимает постпозицию, образуя вместе с ним фиксированное (послеложное) словосочетание, например: *бакида тлад* «на стуле», *бакида гъоркъ* «под стулом», *бакида асклоб* «рядом со стулом», *бакида ццебе* «впереди стула», *бакида нахъа* «позади стула» и т. д. Послелог и послеложные конструкции представлены во всех дагестанских языках. Это наиболее распространенное синтаксическое средство выражения пространственной семантики во всех дагестанских языках. Послелог-наречия в аварском языке как служебные слова, выражают разного рода семантические отношения, чаще всего – пространственные, затем временные, причинные, целевые и т. д. Послелог-наречия в аварском языке многофункциональны. Функцию наречия они выполняют в предложении, когда выступают как самостоятельные слова в роли обстоятельства места. И как служебные слова выступают в функции послелога в сочетании с именем в определенном падеже [10].

Для выражения аналогичной семантики наречие места по отношению к глаголу стоит в препозиции, «образуя вместе с глаголом специфическое словосочетание с фиксированным линейным отношением» [11, с. 188]. В ряде дагестанских языков наречие места в данной функции уже давно перешло в разряд превербов. Однако преобразование послелога в преверб в дагестанских языках не был однозначным процессом и протекало по-разному.

Библиографический список

1. Бокарев Е.А. Выражение субъектно-объектных отношений в дагестанских языках. *Известия АН СССР*. 1948; Т. VII. Вып. I: 57 – 68.
2. Бокарев Е.А. Эргативный падеж в языках цезской группы горских языков Дагестана. *Языки Дагестана*. Махачкала, 1954; Вып. 2: 153 – 161.
3. Жирков Л.И. Краткая грамматика аварского языка. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1936.
4. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. Москва, 2003.
5. Магомедов Д.М. Выражение субъектно-объектных отношений местными падежами в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2017; 66: 101 – 105.
6. Магомедов Д.М. Пространственные падежи и послеложные конструкции в аварском языке. *Материалы III Международного конгресса кавказоведов*. Тбилиси, 2013: 407 – 409.
7. Магомедов М.И. Падежное кодирование субъекта и объекта в аварском языке. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1995: 33 – 39.
8. Магомедбекова З.М. О функциональных особенностях локативных серий на «l» и «b» в аварском языке. *ЕИЯ*. Тбилиси, 1986; Т. XII: 161 – 169.
9. Микаилов Ш.И. Очерки аварской диалектологии. Москва; Ленинград, 1959.
10. Гайдаров Р.И., Гольмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала, 2009.
11. Хайдаков С.М. Характер функционирования послелогов, превербов и местных падежей в дагестанских языках. *Система превербов и послелогов в иберийско-кавказских языках*. Черкесск, 1983: 181 – 192.

References

1. Bokarev E.A. Vyrazhenie sub'ektno-ob'ektnykh otnoshenij v dagestanskih jazykah. *Izvestiya AN SSSR*. 1948; T. VII. Vyp. I: 57 – 68.
2. Bokarev E.A. 'Ergativnyj padezh v jazykah cezskej grupy gorskich jazykov Dagestana. *Jazyki Dagestana*. Mahachkala, 1954; Vyp. 2: 153 – 161.
3. Zhirkov L.I. Kratkaya grammatika avarskogo jazyka. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1936.
4. Plungyan V.A. Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku. Moskva, 2003.
5. Magomedov D.M. Vyrazhenie sub'ektno-ob'ektnykh otnoshenij mestnymi padezhami v avarskom jazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2017; 66: 101 – 105.
6. Magomedov D.M. Prostranstvennyye padezhi i poslelozhnyye konstrukcii v avarskom jazyke. *Materialy III Mezhdunarodnogo kongressa kavkazovedov*. Tbilisi, 2013: 407 – 409.
7. Magomedov M.I. Padezhnoe kodirovanie sub'ekta i ob'ekta v avarskom jazyke. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1995: 33 – 39.
8. Magomedbekova Z.M. O funkcional'nykh osobennostyah lokativnykh serij na «l» i «b» v avarskom jazyke. *EIYa*. Tbilisi, 1986; T. XII: 161 – 169.
9. Mikailov Sh.I. Ocherki avarskoj dialektologii. Moskva; Leningrad, 1959.
10. Gajdarov R.I., Gyl'magomedov A.G., Meilanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezgin'skogo jazyka*. Mahachkala, 2009.
11. Hajdakov S.M. Harakter funkcionirovaniya poslelogov, preverbov i mestnykh padezhej v dagestanskih jazykah. *Sistema preverbov i poslelogov v iberijsko-kavkazskix jazykah*. Cherkessk, 1983: 181 – 192.

Статья поступила в редакцию 23.12.18

УДК 811.351

Magomedov D.M., researcher, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts of Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

THE STRUCTURAL TYPES OF NON-FINITE CONSTRUCTIONS IN DAGHESTANIAN LANGUAGES. The main purpose of the article is to study the structural types of non-finite constructions in Daghestanian languages. To identify the features of the formation and functioning of these structural types, the methods of synchronic description are used. As a result of the study, four types of non-finite constructions were distinguished in Daghestanian languages: 1) participial, 2) converb, 3) masdar and 4) infinitive, differing from each other by a number of features, i. e. the way of formation, the semantics, the strategy of structure forming. The article provides a detailed description of each structural type of non-finite constructions. The author concludes that what infinitive, ppichachnye, macdapnye and deppichachnye surround clovocochetaniya osobennosti, which are described in detail in the article.

Key words: non-finite constructions, participle, converb, masdar, infinitive, syntax, sentence.

Д.М. Магомедов, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ИНФИНИТНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Основная цель статьи заключается в исследовании структурных типов инфинитных словосочетаний в дагестанских языках. Для выявления особенностей образования и функционирования данных структурных типов используются методы синхронного описания. В результате исследования в дагестанских языках выделяются следующие типы инфинитных словосочетаний: 1) инфинитивные, 2) причастные, 3) деепричастные и 4) масдарные, отличающихся друг от

друга рядом признаков – способом образования, выражаемой семантикой, стратегией оформления структуры. В статье даётся подробная характеристика каждого структурного типа инфинитивных словосочетаний. Автор заключает, что инфинитивные, причастные, масдарные и деепричастные словосочетания имеют особенности, которые подробно описаны в статье.

Ключевые слова: инфинитивные словосочетания, причастие, деепричастие, масдар, инфинитив, синтаксис, предложение.

Проблема инфинитивных словосочетаний издавна привлекала внимание лингвистов. Однако до сих пор в решении этой проблемы имеется много спорных вопросов. Словосочетания входят в состав предложения в качестве конструктивных элементов. Предложение же является главной синтаксической единицей языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов, обладающее интонационной и смысловой законченностью.

В дагестанских языках по признаку принадлежности стержневого слова к той или иной части речи различаются следующие словосочетания: а) именные, б) глагольные, в) наречные.

Глагольные словосочетания подразделяются на финитные и инфинитивные, которые противопоставляются по наличию или отсутствию признаков предикативности. З.Г. Абдуллаев отмечал, что «в дагестанских языках (да и в других кавказских) глагольные формы делятся на финитные и инфинитивные. Главной отличительной особенностью их грамматической сущности является способность финитных форм организовать предложение со всеми присущими ему признаками и неспособность инфинитивных форм организовать предложение в силу отсутствия достаточных признаков предикативности» [1, с. 102].

Инфинитивные формы глаголов выражают действие, которое зависит от основного действия, выраженного финитной формой глагола.

К инфинитивным формам глагола относятся инфинитив, причастие, масдар и деепричастие. Соответственно этим формам образуются четыре типа инфинитивных словосочетаний:

- 1) инфинитивные,
- 2) причастные,
- 3) масдарные
- 4) деепричастные.

Инфинитивными называются словосочетания, в которых ведущими, господствующими компонентами выступают инфинитивные формы – причастия, деепричастия, масдары и инфинитивы. В состав словосочетания входит не менее двух знаменательных слов, образующих одно целое и служащих для обозначения одного понятия.

Анализируя структурные типы инфинитивных словосочетаний, необходимо отметить, что исследователи дагестанских языков по-разному квалифицируют данные конструкции. Так, М.С. Саидов писал, что «развернутые члены предложения по своей языковой форме суть именно предложения зависимые, придаточные, подчиненные, связанные с главным особой социальной формой сказуемости» [2, с. 151].

Как видим из данного высказывания, М.С. Саидов не разграничивает «члены предложения» и «придаточные предложения». Аналогичные мнения высказывают также исследователи лезгинского и лакского языков М.М. Гаджиев и Г.Б. Муркелинский. М.М. Гаджиев отмечает, что «термин «предложение» в синтаксисе употребляется для обозначения таких фраз и словосочетаний, в состав которых входит не одно, а несколько предложений, соединенных в одно синтаксическое целое и выражающих одну сложную и в то же время расчлененную мысль. Такое словосочетание, в отличие от простого предложения, принято называть сложным предложением» [3, с. 7]. В другом месте М.М. Гаджиев отождествляет придаточные словосочетания и предложения [3, с. 10].

В другой своей работе М.М. Гаджиев пишет: «Неполными предложениями следует считать те причастные, деепричастные и прочие обороты с отглагольными формами, которые не имеют в своем составе формально выраженного собственного подлежащего; эти предложения можно назвать развернутыми причастными (деепричастными, отглагольными) членами» [4, с. 147].

Г.Б. Муркелинский также считает, что «отглагольно-именные и причастно-деепричастные конструкции можно считать придаточными предложениями особого типа в том случае, если в составе отглагольное имя (масдар), причастие или деепричастие имеют свой субъект, отличный от субъекта сказуемого главного предложения, т.е. если эти конструкции в своем составе имеют особое подлежащее, отличное от подлежащего главного предложения» [5, с. 14].

Инфинитивные словосочетания в дагестанских языках по своему значению могут соответствовать придаточным предложениям русского языка. Аварскими инфинитивными формами можно выразить все виды придаточных предложений русского языка. Возможно, это обстоятельство и дало повод рассматривать их как придаточные предложения. Например, значение словосочетания *mleḥ ɕaluluev aas* на русском языке можно передать двояко:

- 1) «мальчик, читающий книгу» (словосочетание)
- 2) «мальчик, который читает книгу» (придаточное предложение). «Применяемые в каждом языке способы синтаксического сочетания слов могут оказаться крайне разнообразными» [6, с. 25].

Другие исследователи, в том числе З.Г. Абдуллаев [7, с. 27–50], [8, 318 – 344], Б.Г.-К. Ханмагомедов [9, с. 103 – 106] и др., рассматривают данные конструкции как осложненные (развернутые, распространенные) члены простого предложения. Действительно, такие конструкции неправомерно отождествлять с

придаточными предложениями. Несмотря на их функциональный параллелизм, они являются осложненными членами простого предложения.

Таким образом, решение проблемы структурных типов инфинитивных словосочетаний имеет важное значение для разграничения указанных типов словосочетаний от придаточных предложений.

Как справедливо отмечает З.И. Керашева, «инфинитивные конструкции, образованные инфинитивными глаголами, нельзя квалифицировать как придаточные предложения» [10, с. 193]. Данные конструкции неправомерно рассматривать как придаточные еще по той причине, что они лишены признаков предикативности и интонационной законченности, присущих предложениям.

Инфинитивные формы глагола выражают незавершенное действие. Без финитных форм они не могут образовать предложения. Компоненты инфинитивных словосочетаний служат в языке для выражения непредикативных отношений, являясь всего лишь лексико-семантическими единицами. Предложение приобретает смысловую и грамматическую законченность только при помощи финитных форм глагола.

В предложении инфинитивные формы глагола выражают такое действие, которое зависит от финитной формы глагола. Они функционируют только при наличии финитной формы. В произведениях устного народного творчества иногда инфинитивные формы, в частности причастия, употребляются в предложениях в качестве финитных форм. Например: *Нуцалханли Бахул дарайдул гурде / Ёадаб сивуниса босараб дица* (фольклор) «Нуцалхана Баху шелковое платье было взято мною из той башни» (букв. «Нуцалхана Баху шелковое платье из той башни взятое мною»). В этом предложении вместо финитного глагола *босана* «взял» выступает причастная форма *босараб* «взятое» [11, с. 14]. Как видно из примера, в причастных словосочетаниях причастия иногда выступают вместо финитных форм глагола. Такие словосочетания приобретают предикативность и превращаются в предложения. Как известно, предложения и словосочетания – это разные синтаксические единицы, дифференцирующиеся по наличию или отсутствию признаков предикативности.

Функционирование инфинитивной формы вместо финитной наблюдается и в современном аварском языке, хотя такие формы встречаются редко. Например: 1) *Пелев Мухламад клудия, вуссинев гъев Муслиматеун цадахъ Ёоцалье* (газета) «Когда Магомед подрастает, вернется он вместе с Муслимат в Гоцатль»; 2) *Ёадаб хлалтлу ёабураб дица* «Ту работу сделал я». В аварском предложении встречаются два причастия *гелев* и *вуссинев*, которые использованы вместо финитных глаголов *гела* «подрастет» и *вуссина* «вернется». Во втором предложении вместо финитного глагола *ёабуна* «сделал» выступает причастие *ёабураб* «сделанное» [12, с. 75].

Сочетаемость свойства слова определяются в определенном контексте. Это связано с тем, что большое количество слов является многозначным. Но при этом нельзя игнорировать особенности тех слов, которые употребляются только в одном значении.

Как известно, в аварском языке представлены составные глаголы, которые представляют собой раздельно оформленные словосочетания, состоящие из двух компонентов – знаменательной (смысловой, значимой) части и вспомогательного глагола. Все составные глаголы являются финитными, а инфинитивные же формы не могут быть составными. Они могут участвовать в образовании аналитических финитных форм. Например: *ɕaluluev* «читающий» – *ɕaluluev wuo* «читает», *wekerize* «бегать» – *wekerize wuo* «побегу», *ёабун* «сделав» – *ёабун буго* «сделал» [13, с. 158].

Словосочетания не могут замещать в речи предложения и не имеют законной коммуникативной функции. Они характеризуются грамматической оформленностью и семантической незаконченностью.

Причастия в аварском языке являются более или менее удовлетворительно изученными отглагольными формами. Они участвуют в создании сложных синтаксических конструкций, на что впервые обратил внимание М.С. Саидов. В школьных учебниках, а также пособиях для педучилищ [14] и вузов [15] даются основные сведения о свойствах аварского причастия.

Так, Г.И. Мадиева отмечает, что «причастие в аварском языке, как и в других дагестанских языках, является специфической формой глагола, которая отражает в себе как особенности глагола, так и особенности прилагательного» [16, с. 116]. Действительно, причастие по своей внешней структуре не отличается здесь от прилагательного. Причастие как и прилагательное, показывает признак предмета и выполняет атрибутивную функцию. Как причастие, так и прилагательное занимают препозицию по отношению к определяемому слову: *хинаб рии* «теплое лето», *гюрччинаб хер* «зеленая трава» (прилагательное + определяемое имя); *араб заман* «прошедшее время», *ёабураб хлалтлу* «сделанная работа» (причастие + определяемое слово) [17].

Причастие, как и прилагательное, располагает обязательным суффиксальным классно-числовым показателем, т.е. изменяется по классам и числам: *вачараев эмен* «пришедший отец», *кыжарай йас* «спящая девочка», *тегъалеб ах* «цветущий сад», *хлалтлулел гладамал* «работающие люди»; *халатаб нух*

«длинная дорога», *берцинай йас* «красивая девушка», *пъиклав чи* «хороший человек», *аваданал клучидул* «веселые песни». Как видно из примеров, причастия и прилагательные имеют следующие классно-числовые показатели: -е, -й, -б (в единственном числе) и -р, -л (во множественном числе).

Причастия и прилагательные, сочетаясь с именами существительными, не принимают аффиксов падежа: склоняются только имена.

В аварском языке, как известно, представлено только классное спряжение. При субстантивации причастия принимают аффиксы падежей, т.е. изменяются по падежам. Причастия I грамматического класса принимают в эргативном падеже формант -ас, а причастия II и III грамматических классов -аль [18, с. 104].

Во множественном числе причастия всех грамматических классов имеют одинаковые аффиксы: -р и -л.

Причастия в аварском языке имеют три времени: прошедшее, будущее и общее.

Причастия прошедшего времени образуются от основ прошедшего времени глаголов с помощью суффикса -ра и классных показателей -е, -й, -б, -л. Основа прошедшего времени может быть получена из словоформы прошедшего времени отбрасыванием форманта -ва. Например: *гъабу-ра-е* «сделанный» < *гъабу-на* «сделал»; *кьу-ра-е* «отдавший» < *кьу-на* «отдал».

Причастия общего времени образуются от финитных форм общего времени с помощью классных показателей. При образовании причастий происходит чередование а // е. Например: *босула* «покупает» – *босулб* «покупаемый», *хъвала* «пишет» – *хъвалей* «пишущая» и т. д.

Причастия будущего времени образуются от формы будущего времени глагола с помощью классного показателя. При этом происходит чередование конечного гласного а // е: *цалила* «прочту» – *цалилеб* (-й, -е, -л), *босила* «куплю» – *босилб* (-й, -е, -л) и т. д.

П.К. Услар справедливо писал, что «причастия имеют весьма обширное употребление в аварском языке» [19, с. 123]. Причастия аварского языка характеризуются категорией переходности-непереходности. Например: 1) *ханасул мадугьал клочонищ тарае*, *ханас кьурса гьоркье змен рехарае* (газета) «не позабыли ханского соседа, отца которого хан сбросил со скалы»; 2) *бегараб бац/ бакъараб*, *бахъараб бац/ глорцараб* «лежащий волк – голодный, встающий – сытый». В первом словосочетании *ханас кьурса гьоркье змен рехарае мадугьал*

«сосед, отца которого хан сбросил со скалы» причастие *рехарае* «сброшенный» имеет переходную семантику. Буквальный перевод этого словосочетания выглядит так: «ханом со скалы отец сброшенный сосед». Во втором примере представлены два однотипных словосочетания: а) *бегараб бац/* «лежащий волк», б) *бахъараб бац/* «встающий волк», в которых причастия *бегараб* «лежащий» и *бахъараб* «встающий» имеют непереходную семантику.

Следует также отметить, что причастие, образованное от соответствующих глагольных форм, может выражать длительное, повелительное и многократное действие. Например: а) *хъвадарулев гъадмагъ* «пишущий (длительная форма) друг»; б) *инсуца дида цализабураб тлехъ* «книга, которую отец заставил прочесть (повелительная форма) меня»; в) *нуц/ида клут/клутарае чи* «человек, постучавший (многократная форма) в дверь» [20, с. 80].

Причастные словосочетания в аварском языке представляют собой наиболее многочисленные конструкции, которые по употребительности в речи превосходят все другие типы инфинитных глагольных словосочетаний.

Специфической чертой причастных словосочетаний является атрибутивное функционирование в них причастий, ср.: *вач/арае змен* «пришедший отец», *тлубараб анищ* «свершившаяся мечта» (причастные словосочетания); ср.: *ба-г/араб байрахъ* «красное знамя», *сабруай збел* «терпеливая мать» (определятельные словосочетания). Стержневые компоненты обоих типов словосочетаний имеют обязательные суффиксальные классные показатели. Причастные и адъективные формы в составе соответствующих словосочетаний выполняют атрибутивную функцию и располагаются непосредственно перед определяемым словом.

Таким образом, можно заключить, что инфинитные, причастные, масдарные и деепричастные словосочетания имеют следующие особенности: 1) состоят из стержневого и зависимого компонентов, из которых стержневыми являются инфинитные формы глагола; 2) не имеют признаков предикативности; 3) по форме и по содержанию не адекватны предложениям; 4) не обнаруживают интонационной законченности; 5) только в составе предложения выполняют коммуникативную функцию; 6) служат строительным материалом для построения предложения; 7) характеризуются грамматической оформленностью и семантической незаконченностью; 8) обладают относительно закрепленными порядком слов.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Соотношение категориальных свойств дагинского глагола. *Вопросы языкознания*. 1976; 6: 96 – 105.
2. Саидов М.-С.Д. Развернутые члены предложения в аварском языке. *Языки Дагестана*. Махачкала, 1954; Вып. II: 84 – 151.
3. Гаджиев М.М. *Синтаксис лезгинского языка*. Часть I. Простое предложение. Махачкала, 1954.
4. Гаджиев М.М. О придаточных предложениях в дагестанских языках. *Труды второй научной сессии Дагестанской Базы Академии наук Союза ССР*. Махачкала, 1949: 143 – 152.
5. Муркелинский Г.Б. О причастных, деепричастных и масдарных конструкциях в дагестанских языках. *Учёные записки ИЯЛ*. Махачкала, 1964; Т. XII: 3 – 16.
6. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Ленинград, 1978.
7. Абдуллаев З.Г. Субъектно-объектные и предикативные категории в дагинском языке. Махачкала, 1969.
8. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису дагинского языка*. Москва, 1971.
9. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Очерки по синтаксису табасаранского языка*. Махачкала, 1970.
10. Керашева З.И. Предложения с финитными и инфинитными глаголами в адыгских языках. Тбилиси, 1984.
11. Магомедов М.И. Категориальная характеристика инфинитных словосочетаний в аварском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1992.
12. Магомедов Д.М. Критерии дифференциации сложных слов, словосочетаний и фразеологических единиц в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2015; 8: 73 – 79.
13. Магомедов М.И. Функциональная характеристика глагольных словосочетаний в аварском языке. *Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках*. Черкесск, 1989: 156 – 160.
14. Саидов М.-С.Д. Роль причастия в развитии придаточного предложения в аварском языке. *Язык и мышление*. Москва-Ленинград, 1948; Т. XI.
15. Абдуллаев М., Сулейманов Я. *Аварский литературный язык*. Махачкала, 1965.
16. Мадиева Г.И. *Аварский язык*. Махачкала, 1965 [на аварском яз.].
17. Мадиева Г.И. *Морфология аварского литературного языка*. Махачкала, 1981.
18. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи*: тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2014: 103 – 105.
19. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.
20. Магомедов М.И. Место причастных словосочетаний среди инфинитных структур аварского языка. *Молодёжь и научно-технический прогресс*: тезисы докладов XII республиканской научно-практической конференции молодых ученых и специалистов Дагестана. Махачкала, 1988.

References

1. Abdullaev Z.G. Cootnoshenie kategorial'nykh svoystv dapginckogo glagola. *Voprosy yazykoznaniya*. 1976; 6: 96 – 105.
2. Caidov M.-C.D. Pzvezpnyute chleny ppedlozheniya v avapckom yazyke. *Yazyki Dagectana*. Maxachkala, 1954; Vyp. II: 84 – 151.
3. Gadzhiev M.M. *Cintakcic lezginckogo yazyka*. Chact' I. Ppocloe ppedlozhenie. Maxachkala, 1954.
4. Gadzhiev M.M. O ppidatocnyx ppedlozheniyax v dagectanckix yazykax. *Tpudy vtopoj nauchnoj seccii Dagectanckoj Bazy Akademii nauk Coyuza CCP*. Maxachkala, 1949: 143 – 152.
5. Mupkelinckij G.B. O ppichactnyx, deepichactnyx i macdapnyx konctpukciyax v dagectanckix yazykax. *Uchenye zapicki IYal*. Maxachkala, 1964; T. XII: 3 – 16.
6. Meschaninov I.I. *Chleny ppedlozheniya i chacti pechi*. Leningrad, 1978.
7. Abdullaev Z.G. *Cub'ektno-ob'ektnye i ppedikativnye kategopii v dapginckom yazyke*. Maxachkala, 1969.
8. Abdullaev Z.G. *Ocheпки po cintakcicu dapginckogo yazyka*. Moskva, 1971.
9. Xanmagomedov B.G.-K. *Ocheпки po cintakcicu tabacapanckogo yazyka*. Maxachkala, 1970.
10. Kepasheva Z.I. *Ppedlozheniya c finitnymi i infinitnymi glagolami v adygckix yazykax*. Tbilisi, 1984.
11. Magomedov M.I. *Kategopial'naya xapakteпictika infinitnyx clovocochetaniy v avapckom yazyke*. Avtoferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1992.
12. Magomedov D.M. Kpитеpии дифференциации cloznyx clov, clovocochetaniy i fpazeologicheskix edinic v avapckom yazyke. *Vectnik Incituta yazyka, literatury i icucstva im. G. Cadacy*. 2015; 8: 73 – 79.
13. Magomedov M.I. Функционал'naya xapakteпictika glagol'nyx clovocochetaniy v avapckom yazyke. *Otгlagol'nye obpazovaniya v иberийcko-kavkazckix yazykax*. Chepckecck, 1989: 156 – 160.
14. Caidov M.-C.D. Pol' ppichactiya v pazvitii ppidatocnogo ppedlozheniya v avapckom yazyke. *Yazyk i myshlenie*. Moskva-Lenigrad, 1948; T. XI.
15. Abdullaev M., Culejmanov Ya. *Avapckij literaturnyj yazyk*. Maxachkala, 1965.

16. Madieva G.I. *Avapckij yazyk*. Maxachkala, 1965 [na avapckom yaz.].
17. Madieva G.I. *Mopologiya avapckogo literaturnogo yazyka*. Maxachkala, 1981.
18. Magomedov D.M. Cootnoшение clozhnyx clov i clovocochetaniy v avapckom yazyke. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i apeal'nye cvyazi: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoj nauchno-pprakticheskoj konferencii*. Maxachkala, 2014: 103 – 105.
19. Uclap P.K. *Etnogpafiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. Avapckij yazyk*. Tiflis, 1889.
20. Magomedov M.I. Mecto ppichactnyx clovocochetaniy cpedi infinitnyx ctupktup avapckogo yazyka. *Molodezh' i nauchno-technicheskij ppgopess: tezisy dokladov XII pcpublikanckoj nauchno-pprakticheskoj konferencii molodyx uchenyx i specialictov Dagectana*. Maxachkala, 1988.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 801.52

Mustafaeva M.Sh., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madinamustafaeva2012@yandex.ru

ETIQUETTE FORMS OF STATUS ADDRESSES IN THE ENGLISH AND TABASARAN LANGUAGES. The research investigates national and cultural features of etiquette forms of status appeals in structurally different languages of English and Tabasaran. The work substantiates the idea that each historical period of development of society and language indicates culture of speech etiquette and behavior of people. The author reveals the process of reflection of changes in social structure of society at different historical stages of development on English and Tabasaran speech etiquette. The task of the work is to analyze the lexical means of expressing status appeals, indicating the social status of the individual at different historical stages of development of the compared languages and cultures. Thus, on the basis of the study of English and Tabasaran speech etiquette, the general and specific is established in the use of appellants acting as status appeals in the compared languages, the main types of status vocatives are analyzed, that indicate the social status of communicants.

Key words: status addresses, speech etiquette, communicants, Tabasaran language, English language.

М.Ш. Мустафаева, аспирантка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madinamustafaeva2012@yandex.ru

ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ СТАТУСНЫХ ОБРАЩЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье исследуются национально-культурные особенности этикетных форм статусных обращений в разноструктурных английском и табасаранском языках. В работе обосновывается мысль о том, что каждый исторический период развития общества и языка указывает на культуру речевого этикета и поведения людей. Автор раскрывает процесс отражения изменений в социальной структуре общества на разных исторических этапах развития на речевом этикете англичан и табасаранцев. Целью работы является анализ лексических средств выражения статусных обращений, указывающих на социальный статус личности на разных исторических этапах развития сравниваемых языков и культур. Таким образом, на основе изучения английского и табасаранского речевых этикетов установлено общее и специфическое в употреблении апеллятивов, выступающих в функции статусных обращений в сопоставляемых языках, проанализированы основные типы статусных вокативов, указывающих на социальный статус партнеров речевого общения.

Ключевые слова: статусные обращения, речевой этикет, коммуниканты, табасаранский язык, английский язык.

Под речевым этикетом понимается «система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и замыкания контакта общающихся в соответствии с их статусом, психологическими и социальными ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [1, с. 1]. Обращение часто употребляется как формула речевого этикета и представляет огромный интерес для сопоставительного анализа разноструктурных языков. Согласно классификации В.И. Карасика [2], обращения, или вокативы, подразделяются на стандартные (неопределенные и определенные) и нестандартные (статусные, дейктические, антропонимические и эмотивные). Статусные вокативы делятся на общие и специальные (прямые и опосредованные). Сравнительное изучение обращений как форм речевого этикета представлено в трудах А.Г. Балакая [3], Р. Ратмайр [4], Н.И. Формановской [5, 6] и др. В отличие от английского в табасаранском языке изучению этикетных форм статусных обращений уделяется мало внимания. Поэтому наше исследование продиктовано необходимостью ознакомиться с речевым этикетом табасаранцев и англичан и сопоставить полученные данные в обоих языках с целью выявления общего и специфического в их структурной и семантической организации.

Актуальность данного исследования определяется тем, что система статусных обращений в табасаранском языке мало исследована. Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в более детальном изучении этикетных форм статусных обращений у табасаранцев.

В статье ставится цель выявить общее и национально-специфическое в этикетных формах статусных обращений в табасаранском и английском языках.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе впервые сделана попытка сопоставить этикетных статусных обращений в английском и табасаранском языках.

Теоретическое значение исследования заключается в возможности использования его результатов при решении теоретических вопросов в теории речевого этикета, культуры речи, риторики.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования его результатов в лексикографической практике при составлении словарей речевого этикета сопоставительного плана.

Этикетные статусные обращения у табасаранцев менялись в зависимости от исторической эпохи и особенностей ее правления. На протяжении многовековой истории своего существования, будучи непосредственными соседями стран Закавказья, они постоянно попадали под власть различных завоевателей, которые назначали им своих правителей [7]. В период упомянутых нашествий (начиная с V в.) среди табасаранцев появился господствующий класс феодальных правителей: *шагь* 'шах', *пачагьар* 'цари', *ханар* (*майсумар*) 'ханы (майсумов)', *беглар/бикйир* 'беки (князья/княгини)' и *кавхйир* 'старшины (сельские старосты)'.

К главному монарху табасаранцы обращались *ич шагь* 'наш шах', *йиз шагь* 'мой шах' или же *яв ахьювал* 'Ваше Величество', например: *Гьюрматлу ич шагь, тарихнан дарсар аьгью апбан ахью зььемият а.* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Наш уважаемый шах, большое значение имеет извлечение уроков из истории'; *Яв ахьювал, уву агьзур йисан ишри, шагьдин тахтнан баркаллувалра ургудар завариз гьачлабкри!* – *гьапи Малла-Эфенди, дуьгьз хьана икрам алури.* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Ваше Величество, проживите 1000 лет и пусть благодать от вашего престола простирается на семь небес! – сказал Мулла-Эфенди, снова кланяясь ему'.

У табасаранцев в иерархической системе титулов за шахом следует царь *пачагь*, например: *Пачагь, зегр дюнйийь яв Гюллерханумдин жилир хьуз лай-икь вуий кас аш, думу Рубасбег ву.* (Фольклор) 'Повелитель, ежели на этом свете и есть человек, достойный быть мужем Гюллер ханум, то это Рубас бег'.

При обращении к хану табасаранцы обычно использовали апеллятив *йиз/ич хан* 'мой/наш хан', иногда добавляя к нему эпитеты. Например: *Кьяляхь Чингисхандиз лигайиз, улихьна уьмриз лигуб ужу ву, йиз хан!* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Чем смотреть назад в прошлое на Чингизхана, лучше вперед на жизнь смотреть, мой хан!'

К князьям и старшинам табасаранцы обращались, используя прямые вокативы *бег* и *каеха*, иногда в сочетании с антропонимом, например: *Сагь ишри-ву, каеха Гьажи!* (А. Жяфаров. *Мичлувалин акувализ*) 'Да будет тебе здоровье, старшина Гаджи!'; *Инсанар гизаф пис духьна, жан каеха, гьюрмат имдар.* (А. Жяфаров. *Мичлувалин акувализ*) 'Люди очень озлоблены, дорогой старшина, уважения нет'.

Все вышеперечисленные статусные сословия у табасаранцев после Октябрьской революции ушли в прошлое из речевого этикета вместе с исторической эпохой, в которой они существовали. Однако до сих пор у представителей этой народности встречаются имена с приставками *шах*, *хан*, *бег*, *бик*: Шахнаваз, Ханмагомед, Бегмурад, Бикхалум. В настоящее время они не означают принадлежность человека к знатному роду, а всего лишь являются способом обозначения новых личных имен.

Помимо титулов, связанных с родовым происхождением, в табасаранской культуре существовали и частные титулы по чинам (должностям), состоявшие из наименования чина и должности, например: *Жанаби эскрар, жанаби эскрар!* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Господа воины, господа воины!'; *Жанаби духтур!* (Фольклор) 'Господин доктор!' В настоящее время лексема *жанаби* вышла из употребления и считается устаревшей.

Современные английские титулы ведут историю от завоевания Англии Вильгельмом Завоевателем, одним из крупнейших политических деятелей Европы одиннадцатого века, создавшим единое Английское Королевство [8]. На

протяжении нескольких столетий в официальном общении среди высшей английской знати были выработаны обращения, которые в лингвистической литературе обычно определяются как этикетные формы вежливости [9]. В число таких форм входят следующие обращения-титлы: *king/queen* 'король/королева', *prince/princess* 'принц/принцесса', *duke/duchess* 'герцог/герцогиня', *marquis/marquise* 'маркиз/маркиза', *earl/countess* 'граф/графиня'. Вышеуказанная система сложилась достаточно давно и действует до сих пор.

Анализ исторического развития этикетных форм статусных обращений мы начинаем с обращения к непосредственным правителям государства. В эпоху норманского завоевания к королю Англии обращались *o, king* 'о, мой король', например: *If there is a god who is able to save us from the blazing furnace, it is our God whom we serve, and he will save us from your power, O king.* (Os. Guinness, Doubt) 'Если есть бог, способный спасти нас от пылающей печи, то это наш Бог, которому мы служим, и он спасет нас от твоей власти, о мой король'. На сегодняшний день общепринятым обращением к правящему монарху является *Your Majesty* 'Ваше Величество'. Проиллюстрируем это на примере: *'I'm a poor man, Your Majesty', he began, in a shaking voice.* (L. Carroll. *Alice in Wonderland*) 'Я бедный человек, Ваше Величество, начал он дрожащим голосом'.

К принцу/принцессе англичане обращаются *Your Highness* 'Ваше Высочество', например: *Might I know the contents of the despatch, Your Highness?* (C. Bernard. *Sharpe's Waterloo*) 'Могу я узнать содержание депеши, Ваше Высочество?' В дальнейшем эти титулы заменяются в обращении на *Madam* или *Sir*.

К герцогу/герцогине обращаются *Your Grace* 'Ваша Светлость, Милость'. Приведем пример: *Your Grace, the King, has personal knowledge of the Bruses.* (P. C. Doherty. *Crown in darkness*) 'Ваша Светлость, король, лично знаком с Брюсами'. Также к герцогу-герцогине можно обратиться, используя титул, указывающий на особенное, привилегированное положение в обществе, например, *the Duke of Wellington* 'герцог Веллингтон'.

Однако это встречается в обращении редко, у герцогинь подобное обращение не используется никогда. Обращение к графу/графине или маркизу/маркизе – *Your Excellency* 'Ваше Сиятельство', например: *Please, Your Excellency, I beg of you, give me your permission to enter the convent as soon as I'm sixteen.* (M. Roberts. *Daughters of the house*) 'Пожалуйста, Ваше Сиятельство, я прошу вас дать мне позволение уйти в монастырь так как мне уже шестнадцать лет'. К маркизам, графам и их женам также обращаются как *Lord* и *Lady* 'Лорд' и 'Леди'. Кроме того, возможно обращение непосредственно в виде ранга и титула, например, *the Marquis of Queensbury* 'Маркиз Куинсбери'.

Таким образом, возникновение статусных обращений в английском и табасаранском языках соответствует феодальному строю общества и носит классовый характер.

В XIV веке жизнь процесс формирования английского языка претерпевает новые изменения в связи с расцветом церковной и научной литературы. В речевом обращении широко распространяются апеллятивы *Madam* и *Lady*, в основном только в сочетании с именем собственным или с фамилией к титулованной особе, например: *Madam, you're welcome to Pleasant Hall.* (S. Richardson. *Pamela, or, The reform of a rake*) 'My Lady Philippa, Athelstan murmured over his shoulder (P. Harding. *The house of the red slayer*) 'Моя леди Филиппа, – пробормотал Ательстан через плечо'.

К середине XIX в. Англии сословные привилегии потеряли свое значение, и на первое место ставилась свобода личности. Традиционные обращения *Madam, Lady, Sir* в ходе длительной истории своего существования превратились в сугубо формализованные средства выражения уважительного отношения к адресату в английском языке. В английском языке уже обращения типа *madam, sir* упоминаются во всех сферах: работа, обращение к незнакомцу, в кругу друзей. В настоящее время *Madam* употребляется в отношении:

- 1) прислуги (горничных, швейцаров) к их господам-нашимателям, а также к господским посетителям и их гостям;
- 2) работников сферы обслуживания (продавцов, кассиров, клерков) к клиентам;
- 3) при обращении молодых людей к пожилым женщинам [10].

Лексема *Sir* 'сэр' употребляется в двух значениях – как почтительная форма обращения и как дворянский титул, унаследованный или пожалованный английской Королевой за заслуги перед отечеством. Почтительная форма обращения *sir* никогда не употребляется в сочетании с компонентом полного имени. Например, *Excuse me, sir! Can I help you, sir!* 'Извините меня, сэр! Могу я помочь вам, сэр! Дворянский титул *Sir* всегда употребляется либо в сочетании с полным именем, например, *Sir John Goodwin*, либо в сочетании с первым именем, например, *Sir John*.

В английском и табасаранском языках особую группу статусных вокативов составляют наименования лиц по профессии. Вежливые формы обращений к людям, занятым медициной, обычно предполагают использование их профессиональных званий. Так, обращением к врачу у англичан является *doctor* 'доктор'. У табасаранцев используется вокатив *духтур* 'доктор', иногда в сочетании с личным именем. Приведем следующие примеры: *'Thunder coming up, I shouldn't wonder, Doctor', she said (P. Street. Guilty parties) 'Гром приближается, я не удивлюсь, доктор, – сказала она'; 'Ууз зийни, духтур Артабаз', – гьали Ибрегым-ханди.* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Я наверху, доктор Артабаз', – сказал Ибрагим-хан.

В вооруженных силах обращение к английским и табасаранским военнослужащим, как правило, включает их звание: *General/Генерал, Colonel/Полковник, Major/Майор*. В культуре табасаранцев также широкое распространение получило употребление вокатива *юлдаш* 'товарищ' + воинское звание (*юлдаш майор* 'товарищ майор'). Проиллюстрируем это на следующих примерах: *Not for your sake, Colonel, but because we prefer to keep peace on the streets.* (K. Bulmer. *The professionals*) 'Не ради вас, полковник, а потому что мы предпочитаем мир на улицах'; *Майор, думу я буржи дар!* (М. Кысумов. *Шгьрар, Басниир, Поэмийир*) 'Майор, это не твоё дело!'; *Юлдаш майор, ккебехъва гъаз, жаваб тува йиз суалназ.* (М. Кысумов. *Шгьрар, Басниир, Поэмийир*) 'Товарищ майор, почему молчишь, ответь на заданный мною вопрос'. В табасаранском языке система воинских званий заимствована из русского языка. Обращение в форме «звание + фамилия» у англичан является более официальным.

В научном мире у англичан в официальных случаях принято обращаться по званию: *Professor, Senior, Tutor* + фамилия или без фамилии, но такое обращение считается более формальным, например: *You have me confused, Professor.* (A. MacLean. *Santorini*) 'Вы привели меня в замешательство, профессор'. Табасаранцы же напротив обращаются по званию + имя или без имени, например: *Аплин, аплин, Алысултан мялим, дизиргударин список.* (К. Мурсалов. *Аднан гъагъ*) 'Сделай, сделай, учитель Алысултан, список некурящих'; *Хъа я мялим, – хабарсузди дих аплуру дугъу, – хъа вуш шагъриг айдари чпин мамийриг 'ада' гъаз клудар?* (К. Мурсалов. *Аднан гъагъ*) 'Учитель, – внезапно позвал он, – тогда почему горожане не называют маму 'ада'? У табасаранцев употребление антропонима в сочетании со статусными вокативами (*духтур Артабаз, Алысултан мялим*) подчеркивает уважительное отношение к партнеру речевого общения.

Таким образом, использование профессионально-должностных форм статусных вокативов в обеих культурах свидетельствует о дистанции между партнерами речевого общения с точки зрения ролевых отношений между ними, указывает на официальный, деловой характер отношений партнеров речевого общения.

Уничтожение социального расслоения в России после революции 1917 года привело табасаранцев к отказу от использования статусных апеллятивов и к возникновению социально значимых вокативов *Ватандаш/Ватанагъли* 'Гражданин' и *Юлдаш* 'Товарищ'. Эти лексемы были заимствованы табасаранцами из тюркских языков. Проиллюстрируем это на следующих примерах: *Гъа гъеле, юлдаш Гъясан, шивит аплин, касибар уч ишри.* (А. Жяфаров. *Мичлувалин акувал-лиз*) 'А ну ка, товарищ Гасан, свисти, пусть бедняки соберутся'; *Ае, ае, уулиз гьюрмат аплин, ватандаш!* (М. Шамхалов. *Чирагъ нирин дерейиль*) 'Да, да, хлеб надо уважать, гражданин!'; *Гюрматлу ватанагълийир, ихъ спектаклиз гъачай!* (Фольклор) 'Уважаемые соотечественники, приходите на наш спектакль! Таким образом, появление вышеуказанных апеллятивов в речевом этикете табасаранцев отражало принципиальные изменения в структуре общества.

В перестроенное и постперестроенное время апеллятивы *Ватандаш* и *Юлдаш* были восприняты как социальные знаки бывшего государственного строя и вышли из обращения. Указанные экстралингвистические факторы привели к отсутствию единых этикетных форм статусных обращений как в гражданской сфере, так и к должностным лицам государства в табасаранском языке.

В настоящее время табасаранцы при обращении подчиненного к любому вышестоящему лицу используют такие общие вокативы, как *ахъюр* 'начальник, старший' или чаще более официальные антропонимические апеллятивы с этикетной модификацией *гьюрматлу* 'уважаемый' + имя + отчество, например: *Чухсагул, ахъюр, гъали деънайидарикан ахъю, гъагъал жандикан сар касди.* (Б. Раджабов. *Намуснан сир*) 'Спасибо, начальник, сказал рослый человек из числа собравшихся'; *Гьюрматлу Бейдуллагъ Гьурбанович, зерер ууз ляхъи чпин-валар алахъиш, ууз жамаягъти кокек аплуру.* (Фольклор) 'Уважаемый Бейдулла Курбанович, если на работе у вас возникнут сложности, то народ поможет вам'.

Англоязычный этикет требует употребления общих (*Mr Blair* 'мистер Блэр'), статусных вокативов (*Secretary* 'секретарь') или же в некоторых ситуациях общих вокативов с указанием должности человека без употребления фамилии (*Mr. President* 'мистер президент') к должностным лицам государства.

Таким образом, изучив этикетные формы статусных обращений в разнотрунтурном английском и табасаранском языках, мы пришли к выводу, что между ними существуют как сходства, так и различия. В обеих культурах каждый исторический период развития общества и языка указывает на культуру речевого этикета и поведения людей. Общей закономерностью в сопоставляемых языках является и переход от одного исторического типа культуры обращения – отживающего и уходящего – к новому, более прогрессивному. В обеих культурах используются формы вокативов, соответствующие социальному статусу личности партнеров речевого общения. В системе статусных форм обращений проявляются такие лингвистические параметры, как подчинение, поклонение, уважение, профессия, позволяющие выразить богатство этикетных речевых форм обращения к партнеру речевого общения.

В обеих культурах этикетные формы обращений к титулованной знати позволяли точно определить статусную роль собеседника, указывая на ступень в иерархической системе званий в высших слоях общества. В обеих языках вежливость возрастала в зависимости от ранга собеседника. Сравнивая примеры из разнотрунтурных языков можно отметить, что при обращении к правящей верхушке англичане используют в речи специальные опосредованные статусные

вокативы (*Your Grace*), которые носят более официальный характер, а табасаранцы – чаще специальные прямые статусные вкативы (*шаь*) в сочетании с эпитетами. Чем выше ранг собеседника, тем большее количество эпитетов использовалось при обращении в табасаранском языке.

В настоящее время в английском языке общепринятыми и общеупотребительными как в официальной, так и в неофициальной ситуациях общения яв-

ляются общие вкативы (*Sir, Mister, Madam*). В табасаранском же языке единые этикетные формы статусных обращений в гражданской сфере и к высшим лицам государства отсутствуют.

Таким образом, система статусных обращений у англичан характеризуется стабильностью, тогда как у табасаранцев данная система находится на этапе переосмысления старых и поиска новых этикетных речевых форм.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Культура общения и речевой этикет*. Москва: ИКАР, 2005: 1.
2. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: ИТДГК 'Гнозис', 2002.
3. Балакай А.Г. *Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания*. Новокузнецк: Издательство Новокузнецк. гос. пед. ун-та, 2002.
4. Ратмайр Р. *Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры*. Пер. с нем. Е. Араловой. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
5. Формановская Н.И., Соколова Г.Г. *Речевой этикет. Русско-французские соответствия: справ.* Москва: Высшая школа, 2003.
6. Формановская Н.И. *Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика*. Москва: ИКАР, 2007.
7. Рамазанов Х.Х., Шихсаидов А.Р. *Очерки истории Южного Дагестана: Материалы к истории народов Дагестана с древнейших времен до начала XX века*. Махачкала, 1964: 150 – 158.
8. Моруа А. *История Англии*. Колибри, 2017.
9. Гольдин В.Е. *Обращение: теоретические проблемы*. Саратов, 1987.
10. Оликова М.А. *Обращение в современном английском языке*. Львов, 1979.

References

1. Formanovskaya N.I. *Kul'tura obscheniya i rechevoj 'etiket*. Moskva: IKAR, 2005: 1.
2. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: ITDGK 'Gnozis', 2002.
3. Balakaj A.G. *Russkij rechevoj 'etiket i principy ego leksikograficheskogo opisaniya*. Novokuzneck: Izdatel'stvo Novokuzneck. gos. ped. un-ta, 2002.
4. Ratmajr R. *Pragmatika izvineniya: sravnitel'noe issledovanie na materiale russkogo yazyka i russkoj kul'tury*. Per. s nem. E. Aralovoj. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
5. Formanovskaya N.I., Sokolova G.G. *Rechevoj 'etiket. Russko-francuzskie sootvetstviya: sprav*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
6. Formanovskaya N.I. *Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika*. Moskva: IKAR, 2007.
7. Ramazanov X.X., Shihsaidov A.R. *Ocherki istorii Yuzhnogo Dagestana: Materialy k istorii narodov Dagestana s drevnejshih vremen do nachala XX veka*. Mahachkala, 1964: 150 – 158.
8. Morua A. *Istoriya Anglii*. Kolibri, 2017.
9. Gol'din V.E. *Obraschenie: teoreticheskie problemy*. Saratov, 1987.
10. Olikova M.A. *Obraschenie v sovremennom anglijskom yazyke*. L'vov, 1979.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 81'373.21(571.1):811.511.1

Chuchalina N.Yu., postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: 238853@mail.ru

SUBSTRATE TOPONYMS OF WESTERN SIBERIA. The article deals with the substrate toponymy of Western Siberia. The end of XX – the beginning of the XXI century is characterized by a surge of interest in regional toponymic research. The relevance of the study of substrate geographical names is beyond doubt, since they are evidence of the interaction and interpenetration of various cultures, a mirror of ethno-historical processes. The toponyms of the Khanty-Mansiyskiy Autonomous Okrug-Ugra are of undoubted interest, despite the tradition of the study of the geographical names of this region laid down by onomast (A.K. Matveev, N.N. Parfenova) traditions of research of geographical names of the given region, complex descriptions of the toponymy of this area are still absent.

The research resources include topographic maps and conversations with informants. The toponyms and hydronyms of the Khanty, Mansy and Komi origin are classified according to the nature of the producing bases, their etymology was clarified according to the dictionaries.

Key words: toponymic system, substrate hydronyms, hydronyms of the Khanty, Mansy hydronyms, hydronyms, topographic map, informants.

Н.Ю. Чучалина, аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: 238853@mail.ru

СУБСТРАТНЫЕ ТОПОНИМЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье идёт речь о субстратной топонимии Западной Сибири. Конец XX – начало XXI века характеризуется всплеском интереса к региональным топонимическим исследованиям. Актуальность изучения субстратных географических названий не вызывает сомнений, поскольку они являются свидетельством взаимодействия и взаимопроникновения различных культур, зеркалом этноисторических процессов. Топонимы ХМАО-Югры вызывают несомненный интерес, несмотря на заложенные ономастами (А.К. Матвеевым, Н.Н. Парфеновой) традиции исследования географических названий данного региона, комплексные описания топонимии этой местности до настоящего времени отсутствуют. Ресурсом исследования являлись топографические карты и беседы с информантами. Топонимы и гидронимы хантыйского, мансийского и коми происхождения классифицированы по характеру производящих основ, их этимология уточнялась по данным словарей.

Ключевые слова: топонимическая система, субстратная гидронимия, хантыйская гидронимия, мансийская гидронимия, гидронимия, топографическая карта, информанты.

*Молчат гробницы, мумии и кости, –
Лишь слову жизнь дана...*

И. Бунин «Слово» [1]

Топонимия исследуемого региона содержит безмерный потенциал, служащий взаимопониманию народов различных культур, является своеобразным объединяющим звеном между человеком и географическим объектом. В подтверждение этой мысли можно привести слова академика Д.С. Лихачева: «Памятником духовной культуры особого рода являются исторические географические названия – имена наших градов и весей, улиц и площадей, застав и слобод. Топонимикон народа представляет собой коллективное произведение народного гения... Они служат ориентирами во времени и пространстве, создавая историко-культурный облик страны».

На международных конференциях учёные разных стран мира анализируют топонимию народов в разных аспектах: теоретическом, концептуальном, культурологическом, историческом, этимологическом, прагматическом и т. д. Топони-

мисты традиционно обсуждают проблемы терминологии, языковых контактов и влияний на разных уровнях [2, с. 159].

География ХМАО отличается развитой системой рек. Самые значительные реки и их притоки имеют названия, основанные на языках народов, издревле населяющих Югру: Конда, Аган, Казым, Назым, Пим, Лямин, Сосьва, Юган и др. Самый молодой славянский пласт представлен преимущественно небольшими речками: Березовка, Бобровка, Богатая, Горная, Грязнуха, Еловка, Ледяная, Ягодная и др. [3].

Объектом исследования послужили топонимы хантыйского, мансийского и коми-зырянского происхождения в русской адаптации. Как выявил анализ топонимических ареалов, по ним можно судить о ландшафтах прошлого, о древних транспортных путях, распространении промыслов, о времени заселения земель, языковой и этнической принадлежности поселенцев, их контактах с другими этносами. Обращение к данному методу началось во второй половине XIX в. и было связано с изучением диалектов. Составлены топонимические (гидроними-

ческие, оронимические, ойконимические и др.) карты и атласы, показывающие географию различных топонимов, морфологическую, словообразовательную и фонетическую структуру топонимов и т. д.

Присоединяясь к системе русского употребления, свойственные определенной географической местности, названия адаптируются русским языком на всех уровнях и в дальнейшем употребляются в измененном виде. Трансформация географических имен обусловлена ассимилирующим воздействием русского языка: заимствующий язык всегда стремится подчинить заимствования своим законам «втягивание» аборигенных названий в систему русского языка «продлевает» жизнь географических имен, поскольку, исчезая в одном языке, они продолжают свое существование в заимствующем [4].

Коренные жители Западной Сибири именуют себя ханты и манси. Народы ханты и манси, населяющие ХМАО-Югру, принадлежат к угорским племенам, близким к друг другу по языку и культуре. Этноним «ханты» произошел, как считают ученые, от финно-угорского корня «конт», «род, большая семья, общность». Другая часть обских угров, назвав себя «манси», тем самым пытались среди «глухих» и «немых» соседей (слово «манси» означает «говорящий человек»). До 1940 г. В отечественной и зарубежной литературе народы Севера ханты назывались остяками, а манси – вогулами. Под термином «обские угры» принято объединять культурно и генетически близкородственные этносы-ханты и манси, являющиеся типичными охотниками, рыбаками и оленеводами. Это дает возможность выявления обобщенных характеристик культуры [5].

Ещё в первые века нашей эры часть населения Приобья преодолела Уральские горы, и проникло в тундровые пространства реки Печоры. Именно здесь познакомились выходцами из нижнеобской тайги новгородцы, назвавшие эти племена югрой и югичами (славянское слово югра или угра происходит, в свою очередь, от болгарско-тюркского оногур «союз племен»). Впоследствии и страну в низовьях Оби, откуда пришли и вновь вернулись югичи, русские источники также будут называть Югорской землёй.

Получая сведения об обских уграх от татар и коми-зырян, русские переняли у них и новые этнонимы: ханты стали называться остяками (слово уштяк означало у татар что-то вроде варвара), а манси – вогулами или вогулчимами (так коми-зыряне звали манси, живших по реке Вогулке, левому притоку Оби; сам же гидроним произошел от угорского корня, означавшего «плес» – прямой участок течения реки между двумя поворотами)

Еще в XIX веке российские ученые обратили внимание на то, что на исконно угорской территории Нижнего Приобья имеется множество географических названий (топонимов) коми происхождения. В последние десятилетия ученые не раз пытались объяснить появление этих названий – топонимов в Западной Сибири. Сибирские коми топонимы можно разделить на три большие группы – названия гор, рек и озер, а также населенных пунктов.

Множество ручьёв, рек и речушек, носят названия, данные им коми, ведь по этим рекам пролегли пути в Сибирь. Встречаются и гибридные названия, состоящие из двух частей – коми и мансийской. Представим гидронимы производящей, которой послушали два языка:

Сосьва – «вода в рукаве» (манс. Сос – «рукав», коми. ва – «вода»);

Ясьва – «водная тропа» (манс. Ясь – «тропа», коми. ва – «вода»);

Лозьва – «голубая вода» (манс. Лозь – «голубой», коми. ва – «вода»).

Хантыйские гидронимы в русской адаптации функционируют в различных производительных и орфографических вариантах. Например: ехан, еган, юган, ягун, яун.

Далее классифицируем речные гидронимы, в основе которых приведён разделяющий признак: размер:

Айяун; Айеган – «маленькая река» (хант. ай – «маленький»)

Айвачимьягун – «маленькая узкая река» (хант. ай – «маленький», вач – «узкий»);

Айохлынтъяун – «маленькая лесная река» (хант. ай – «маленький», юх – «лесной»);

Манья – «маленькая река» (манс. ман – «маленький»);

Уньеган – «большая река» (хант. ун (вон) – «большой»);

Энтыохлынтъяун – «большая лесная река» (хант. энтъ – «большой», юх – «лес»);

Юган; Большой Юган; Малый Юган.

Мистический характер носят наименования водных объектов от названия птиц и зверей:

Ворсапури – «Птичьей протоки ручей» (хант. вор – «птица», сап – «протока», ури – «ручей»);

Библиографический список

- Бунин И. Слово. 1915.
- Парфенова Н.Н. *Апеллятивная лексика в русской топонимии Зауралья (по архивным данным XVI – XIX веков)*: текст. Сургут: РИО СурГПУ, 2006.
- Исламова Ю.В. Некоторые особенности топонимической системы Ханты-Мансийского автономного округа. Обские угры: научные исследования и практические разработки: материалы Всероссийской научной конференции VII Югорские чтения. Сост. С.А.Герасимова. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008.
- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Available at: <http://www.dissercat.com/content/substratnaya-toponimiya-nizhne-srednego-priobya#ixzz5Eiu30bWG>
- Available at: http://ryazanov-dauri.ucoz.ru/publ/semja_i_patrioticheskoe_vospitanie_v_patrioticheskoe_vospitanie_v_povsednevnykh_khantov_i_mansi/1-1-0-2
- Мифология хантов*. В.М. Кулемзин [и др.]; науч. ред. В.В. Напольских. Томск: Том. ун-т, 2000, 310 с. : ил., карт. (Энциклопедия уральских мифологий; Т. II).
- Чучалина Н.Ю. Субстратная гидронимия Среднего Приобья. *Студент и научно-технический прогресс: Материалы 50-й юбилейной международной научной конференции*. Языкознание. Новосибир. Гос. ун-т. Новосибирск, 2012: 121 – 122.

Орёл. Ср.: Айкуриклор – «Маленькое орла озеро» (хант. ай – «маленький», курэк – «орел»);

Куржури – «Орла протока» (хант. курэк – «орел»);

Курактыхланглор – «Орлиного гнезда озеро» (хант. курак – «орёл», тых-ланг – «гнездо»).

Ср.: Айтарапугол – «Малые журавлиные юрты» (хант. ай – «маленький», тара – «журавль»);

Аллетарапугол – «Большие журавлиные юрты» (хант. алле – «большой», тара – «журавль»);

Названия, связанные с представлениями о тотемном предке-прародителе: Медведь считался тотемным предком ханты. Сведения о почитании медведя у обских угров и связанных с ними обрядах имеются в разных источниках, медвежий праздник считается одним из самых ярких показателей оригинальности и самобытности культуры ханты и манси [6, с. 205–206].

Ср.: Пулиохкор – «Медвежий плёс» (хант. пупи – «медведь»); Пупитор – «Медвежье озеро» (хант. пупи – «медведь»);

Ср.: Шарп – «Лося река» (хант. шорп, соруп, сорп – «лось»); Нёхрункэм-сэй – «Лосиная переправа песок» (хант. нёх – «лось», рун-кэм – «переправа», сэй – «песок»).

Названия озер, отражающие размер:

Айтор – «малое озеро» (хант. ай – «малый», тор – «озеро»);

Ентлор – «большое озеро» (хант. ентъ – «большой», лор – «озеро»).

Форма и конфигурация:

Утлор – «широкое озеро» (хант. ут – «широкий»);

Вачлор – «узкое озеро» (хант. вач, вать – «узкий»);

Енгдалор – «круглое озеро» (хант. енда – «круглый»);

Кругюхлор – «круглое лесное озеро» (хант. кргу – «круглый», юх – «лесной»);

Куншиилор – «похожее на локоть озеро» (хант. кунши – «локоть»);

Сыхтымлор – «озеро с протокой» (хант. сыхтым – «протока»);

Чукнынлор – «изогнутое озеро» (хант. чукнын – «изгиб»).

Названия озер отражающие мифологические представления хантов:

«Ай-Куриклор» – «озеро маленького орла» (хант. ай – «маленький», курэк – «орел», лор – «озеро»);

«Имлор» – «озеро женщины» (хант. ими – «женщина, бабушка», лор – «озеро») [7, с. 121–122].

В топонимах Западной Сибири прослеживается также искусственная номинация – целеполагающая номинативная деятельность, направленная на создание визуализированных лексических единиц. Искусственная номинация вырастает на почве естественной, стихийной, номинации, опираясь на созданные ею образцы, но с собственными традициями в приёмах и принципах обозначения. Сопоставление сведений о времени появления искусственных географических имен в топонимии различных регионов показало, что искусственная номинация с разной скоростью включала в поле своего действия объекты природные и созданные руками человека, неравномерно распространялась на разных территориях и у разных народов.

Внешние причины распространения искусственной номинации в топонимии связаны с ростом цивилизации в целом: фронтальное исследование земной поверхности, а также развитие картографии вызвали насущную потребность в массовом производстве новых географических имен. Удовлетворить эту потребность путем естественной выработки названий было невозможно.

Внутренняя динамика искусственного названия географических объектов обусловлена развитием системы языка: изменением его лексического состава, фонда словообразовательных средств, номинативной техники. Особо следует оговорить зависимость искусственной номинации от социально-исторических условий, в рамках которых осуществляется номинативная деятельность.

Топонимы являются основным, а иногда и единственным материалом для изучения развития языка в течение ряда столетий. Имена собственные имеют свои особенности и требуют специфических методов анализа. Рассмотрение топонимического материала дает возможность выявить предшествующие формы личного имени, установить связи с другими антропонимическими системами, определить реестр сокращенных и уменьшительных форм личных имен, установить словообразовательные типы и модели, антропонимические форманты, типологию имени.

Топонимические данные являются ценным источником для изучения духовной культуры малочисленных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

8. Голомидова М.В. Развитие искусственной номинации в топонимии. *Историческое развитие языков и методы его изучения*: Тезисы межвузовской конференции. Свердловск, 1988; Ч. I.
9. Матвеев А.К. *Географические названия Тюменского Севера: краткий топонимический словарь*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997.
10. Покачева Е.Р., Песикова А.С. *Русско-хантыйский разговорник (сургутский диалект)*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2006.
11. Матвеев А.К. *Этимологический словарь субстратных топонимов русского Севера*. Свердловск, 1980.
12. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь*. Санкт-Петербург: ООО «Мирал», 2006.
13. *Хантыйско-русский словарь (сургутский диалект)*. Сост. В.М. Глушак. Сургут: Издательство СурГУ, 2006.

References

1. Bunin I. *Slovo*. 1915.
2. Parfenova H.H. *Apellyativnaya leksika v russkoj toponimii Zaural'ya (po arhivnym dannym XVI – XIX vekov)*: tekst. Surgut: RIO SurGPU, 2006.
3. Islamova Yu.V. Nekotorye osobennosti toponimicheskoy sistemy Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga. *Obskie ugrы: nauchnye issledovaniya i prakticheskie razrabotki: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii VII Yugorskie chteniya*. Sost. S.A. Gerasimova. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2008.
4. *Nauchnaya biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat*. Available at: <http://www.dissercat.com/content/substratnaya-toponimiya-nizhne-srednego-priobya#ixzz5Eiu30bWG>
5. Available at: http://ryazanov-dauri.ucoz.ru/publ/semja_i_patrioticheskoe_vospitanie_v_patrioticheskoe_vospitanie_v_povsednevnosti_khantov_i_mansi/1-1-0-2
6. *Mifologiya hantov*. V.M. Kulemzin [i dr.]; nauch. red. V.V. Napol'skih. Tomsk: Tom. un-t, 2000, 310 s. : il., kart. ('Enciklopediya uralskich mifologij'; T. III).
7. Chuchalina N.Yu. Substratnaya gidronimiya Srednego Priob'ya. *Student i nauchno-tehnicheskij progress: Materialy 50-j yubilejnoy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Yazykoznanie*. Novosib. Gos. un-t. Novosibirsk, 2012: 121 – 122.
8. Golomidova M.V. Razvitiye iskusstvennoj nominacii v toponimii. *Istoricheskoe razvitiye yazykov i metody ego izucheniya*: Tezisy mezhdunarodnoj konferencii. Sverdlovsk, 1988; Ch. I.
9. Matveev A.K. *Geograficheskie nazvaniya Tyumenskogo Severa: kratkij toponimicheskij slovar'*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1997.
10. Pokacheva E.R., Pesikova A.S. *Russko-hantyskij razgovornik (surgutskij dialekt)*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2006.
11. Matveev A.K. *'Etimologicheskij slovar' substratnyh toponimov russkogo Severa*. Sverdlovsk, 1980.
12. Solov'ov V.N. *Hantysko-russkij slovar'*. Sankt-Peterburg: OOO «Mirall», 2006.
13. *Hantysko-russkij slovar' (surgutskij dialekt)*. Sost. V.M. Glushak. Surgut: Izdatel'stvo SurGU, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.01.19

УДК 81'373.44

Nikolaeva A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch (Yakutsk, Russia), E-mail: aliasams@rambler.ru

Sekova Yu.A., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: yuliya74@yandex.ru

OBSOLETE WORDS IN THE YAKUT HISTORICAL NOVEL "TYGYN DARKHAN" BY V.S. YAKOVLEV-DALAN. Obsolete words-archaisms and historicisms are one of the insufficiently studied layers of the Yakut language lexicon. Causes of archaism may be extralinguistic (extra-linguistic) in nature, if the rejection of the use of words associated with social changes in society, but may be due to the linguistic laws. The Yakut language is an ancient language, and archaic vocabulary in it is a huge layer. Words that are out of use, require more in-depth study. First, it is their classification – lexical, lexical-semantic, morphological. Perhaps the use of the method of glottochronology. Second, the definition of their etymology. In the Yakut language there are a lot of words borrowed from the Mongolian language. Some of them in the modern Yakut language are semantic archaisms. Passive vocabulary, including archaic, is reflected in the works of art. The article attempts to classify obsolete words from the historical novel "Tygyn Darkhan" by V. S. Yakovlev-Dalan. The method of continuous sampling revealed historicisms and archaisms. A total of 382 obsolete words and phrases are identified. The presented material allows to conclude that there are more lexical archaisms than semantic ones in the novel. In the lexical archaisms is dominated by the actual lexical archaisms. Some of the obsolete words remained in the language in the form of ethnographic realities.

Key words: Yakut language, outdated vocabulary, archaisms, historicism, realities.

A.M. Николаева, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, г. Якутск, E-mail: aliasams@rambler.ru

Ю.А. Слепцова, ст. преп. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yuliya74@yandex.ru

УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В ЯКУТСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ В.С. ЯКОВЛЕВА-ДАЛАНА «ТЫГЫН ДАРХАН»

Устаревшие слова – архаизмы и историзмы являются одним из недостаточно изученных пластов лексики якутского языка. Причины архаизации различны: они могут носить внеязыковой (экстралингвистический) характер, если отказ от употребления слова связан с социальными преобразованиями в жизни общества, но могут быть обусловлены и лингвистическими законами. Якутский язык является древним языком, и архаическая лексика в нем составляет огромный пласт. Слова, вышедшие из употребления, требуют более глубокого исследования. Во-первых, это их классификация – лексическая, лексико-семантическая, морфологическая. Возможно употребление метода глоттохронологии. Во-вторых, определение их этимологии. В якутском языке очень много слов, заимствованных из монгольского языка. Некоторые из них в современном якутском языке являются семантическими архаизмами. Пассивная лексика, в т.ч. архаическая, отражается в художественных произведениях. В статье предпринята попытка лексико-семантической классификации устаревших слов из исторического романа В.С. Яковлева-Далана «Тыгын Дархан». Методом сплошной выборки из романа были выявлены историзмы и архаизмы. Всего было выявлено 382 устаревших слов и словосочетаний. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в романе больше лексических архаизмов, чем семантических. В лексических архаизмах преобладают собственно-лексические архаизмы. Часть устаревших слов сохранилось в языке в виде этнографических реалий.

Ключевые слова: якутский язык, устаревшая лексика, архаизмы, историзмы, реалии.

Несмотря на достаточное количество научных работ, интерес к архаической лексике не утихает.

Большинство языковедов среди устаревших слов выделяют историзмы. Историзмы, в отличие от устаревших слов, не имеют синонимов в современном языке. Л.Г. Самотин классифицирует архаичную лексику следующим образом:

I. В зависимости от причин архаизации устаревшие слова делятся на два разряда: историзмы и архаизмы.

II. По происхождению это слова 1) исконно русские, отличающиеся от современных: а) составом слова; б) лексическим значением; в) грамматическим значением; г) утратившие в современном языке какие-либо соответствия; 2) старославянские; 3) заимствования.

III. По степени устарелости это слова 1) непонятные в современном языке без обращения к специальным словарям (они не входят в современный русский

язык и собственно устаревшей лексикой не являются), иногда их называют старинными словами. Используются они преимущественно в художественных текстах; 2) понятные каждому, но не употребляющиеся в активной речи и т. п. Иногда выделяют особую группу устаревающей лексики. Процесс устаревания лексики постоянен в языке. Кроме ухода в пассивный состав отдельных слов можно отметить устаревание целых лексических пластов. К таким относятся, например, советизмы первого периода: *изба-читальня, ревом* (революционный комитет), *комбед* (комитет бедноты) [1, с. 339 – 340].

Устаревшие слова образуют систему устаревшей лексики в языке. По определению в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «Архаизмы – слова, вышедшие из активного употребления, но сохранившиеся в пассивном словаре и в большинстве своём понятные носителям языка. В совокупности устаревшие слова образуют в языке систему устаревшей лексики, структура которой опреде-

ляется различной степенью её устарелости, различными причинами архаизации и характером использования» [2, с. 540].

Г.Г. Еднералова распределяет историзмы и архаизмы с точки зрения их семантической отнесенности по таким тематическим группам: 1) бытовая лексика; 2) личностно-физиологическая и психологическая лексика; 3) общественно-политическая лексика; 4) экономическая лексика; 5) военная лексика; 6) лексика культуры, воспитания и образования; 7) лексика природы, пространства, времени; 8) научно-техническая лексика [3, с. 25].

В якутском языке вопросы архаизации были затронуты в работах П.С. Афанасьева, Г.Г. Филиппова. П.С. Афанасьев делит лексику якутского языка на активную и пассивную. В пассивную лексику включает архаизмы и неологизмы. Архаизмы он определяет термином *суппут тыллар* (букв. исчезнувшие слова), историзмы – *былыргыны бэлэтиир тыллар* (букв. слова, обозначающие древность) [4, с. 25]. П.С. Афанасьев отмечает: «Но не все архаизмы навсегда выходят из употребления, у некоторых лишь сужается значение, например, употребляются в высоком стиле речи» [там же, с. 102].

Как отмечает Г.Г. Филиппов, «употребление архаизмов осуществляет следующие функции: стремление описывать жизнь такой, какая она есть, реализм, а также архаизмы способствуют созданию определенного стиля» [5, с. 160].

Роман «Тыгын Дархан» В.С. Яковлева-Далан является этапным произведением, открывшим новую страницу в развитии жанра романа в якутской литературе. Литературовед А.Н. Мыреева пишет: «В обстоятельствах времени, характеризующегося большей творческой свободой писателя, В. Далан первым воссоздал наиболее сложный период истории народа Саха конца XVI — начала XVII вв. Произведение отличается эпическая масштабность, энциклопедическая широта в воссоздании своеобразного мировидения и мироотношения народа» [6, с. 12].

Большинство устаревших слов в романе относятся к религии и верованиям народа саха. Архаизмы в романе можно разделить на следующие лексико-семантические группы:

Шаманизм. Бохсүрүү. Долго и тягуче кричать, прикоснувшись губами к больному, чтобы изгнать из него злого духа (о шамане). *Аан бастаан кини өлбүт кинизэх тийэн, кэрээнни дьон куттара биһэргэ сылдьарын бохсүрүүн ылбыта.* 'Первым делом он подошел к покойнику и с песнопением отделил от его сплывшие связанные воедино души обоих супругов' (здесь и далее перевод А.Е. Шапошниковой); *Домноо.* Лечить посредством краткого заклинания, обращенного к духам (о знахаре, шамане). *Одуну ойуун ылдьан олорор Тыгын Дарханы тула өттүттэн домнообута.* 'Проходящаяся вокруг, Одуну осенил большого бубном'. Считается заимствованным из монгольских языков: *домла* лечить; *домчи* лекарь. *Дьябын.* По представлению древних якутов: место пребывания злых духов, зловещий мир, куда отправляются души умерших шаманов. *Ол онно Эллэй Боотур улахан уола, айыы намыһын ойууттар аҕалара аатырар, дьябыныгар илэ көппүт Намылга Силик аан бастаан дойдутун-сири аҕаабыт.* 'И тогда старший сын Эллэй Боотура, бессмертный шаман Намылга Силик, от которого пошло сословие белых шаманов айыы, впервые благословил и задобрив духов земли'; *Ыйык мас.* Духи шамана – это его покровители, защитники и помощники. Количество духов зависит от силы и кланического назначения шамана. По якутским понятиям и по шаманской философии, каждый шаман имеет свое кланическое назначение. Это уже определяется тогда, когда Ийэ-кут шамана воспитывается в определенном дупле шаманского дерева – Ыйык-Мас. Дух-Хозяйка Ыйык-Мас воспитывает Ийэ-Кут шамана в дупле, исходя из природного назначения и уровня шамана. В нижних дуплах Ыйык-Мас воспитывались Ийэ-Кут слабых, маленьких шаманов, в средних дуплах воспитывались души средних шаманов, а на верхних – души сильных и великих шаманов. В северных дуплах дерева воспитывались души кровожадных, а в восточных дуплах – души шаманов с более светлым назначением. *Ыар Дьяныар хайаба былыргы былдьаһыктаах сахтартан кэлэр кэнэҕэс үйэлэргэ тийиэ тургуллуу үүммүт улуу ойууттар Ыйык мастарыгар садаба дьылкыт биһиккэ биһээн улуу убадан буолбутум.* 'Я отлежала положенный срок в раскачивающейся сама собой люльке, висящей на священном шаманском древе Ыйык, и стала великой удаганкой'; *Көрүүлэн.* Находясь в состоянии транса, иметь видение, провидеть, распознавать и толковать что-либо, недоступное восприятию обычных людей (о шаманах, шаманках). *Ол да иһин абабата Одуу ойуун көрүүлэнэн баран кэскиллээх бэлэс тыллары эппитэ.* 'Вот почему мудрейший шаман одуну, окинув внутренним взором эту землю, высказал вещее пророчество'.

Верования. Сибиз. Жертвенный стол на четырех ножках, каждая из которых перевязан в трех местах молодыми березками, не лиственными ветвей. *Боотур уолаттар иһирдэ кирибиттэрэ тус сибиз сандалыга ас-үөл бөбө тардыллыбыт этэ.* 'Впереди всего этого стоял хара сибиз, куда были положены посудины с сердцем и кровью жертвенного животного'; *Куочай.* Палка длиною в сажень, отделанная в виде стрелы и надетая на сучок высокого над землей, на которую шаманы вешали шкуру жертвенной скотины; в середине палки проделана дыра, острие палки всегда направлено на юг. 2. Подвеска шаманского костюма в виде железной стрелы (вешается над изображением луны). *Арай абааһылаах ойууттар онгортубут куочайдара араллааннаах собуруу халлаан улабатын кынаабыттар.* 'Лишь шаманские куочай смотрели грозно на южное небо'.

Материальная культура, предметы быта. Дуулаба. Железный шлем якутских боотуров-богатырей. *Суеуннаах Суоттук бэйэтэ сиппэт-холпут, дуу-*

лаба кэтэр буолбут ус уоллаах эбит. 'Сам Сугуннах Сотту имеет трех взрослых сынов, способных носить доспехи'. *Тыгын абата буоллабына, уолун иччилээх бастакы харабын уутун дуулабатын нуобайынан солпута үһү.* Отец Тыгына, говорят, осушил вещие слезы сына пером своего боевого шлема. *Сандалы.* В старину у якутов: восьмиугольный низкий стол из бересты или деревянных досок на коротких ножках, такой же низкий стол из бересты и досок четырехугольной формы. *Тойон сандалытын тула олорооччулар...* 'Все, кто сидел за хозяйским сандалы'... Улуу уустар мааны ылдьыттарыгар кылгас атахтаах тус сандалылар хотойоллорунан ас кизнэ талыыта тардыллыбыта. 'Низкие берестяные столики-сандалы поместились от всевозможной домашней снеди'; *Дуэл.* Входная дверь дома, юрты; дверь у девичьего спального чуланчика (хаппахчы); берестяная покрывка, висящая над входом в урасу (летнюю берестяную юрту) и закрывающая его. *Ураһа дуэллэн тэлэһэн, киһирэн кэлбитэ.* 'Отворил дверь и шагнул в урасу'.

Лексика высокого стиля. Далбар. Сердечный прием с обильным угощением. *Төнтүлү обоннор кирибит обону уна дикки аҕалан, абатын таһыгар көбүл олоххо олордон далбардаары, ынгыра-ааптыгы сатаабыта да, Омоллоон кэлбэтэ, олорбутун курдук аан чанчыгар олорбута.* 'Как ни упрашивал, ни молил его старик Тенилгэ подойти к столу и сесть с отцом на кекол-олох, Омоллоон с места не сдвинулся'. *Мин мааны обом Айталы Куо күннээх халлаанга көстүбэккэ, былдьытаах халлаанга быппакка, мааныга-далбарга үүммүтэ-үөскэзбитэ.* 'Моя дочь Айталы Ко росла в любви и неге, мы берегли ее и от палящего солнца, и от холодного ненастья'; *Тусаһа.* Место вокруг дома, двор. *Ол дьон тусаһа иһигэр үөгүстөр атынан төттөрү-таары сүүрдэллэр.* 'Они часто во дворе скакали на своих конях'. В речи часто употребляются слова *тэлэһэ* или *тиэрээн*, что означают двор. *А тусаһа* употребляется обычно в текстах высокого стиля. *Куой.* Пугаться, страшиться чего-л. *Ньырбачан, өтөрүнэн буолбатабыны, олус куттанан-куойан, дьиксинэн күүппүтэ.* 'Ньырбачан их ждала в страшном смятении'; *Аар баҕах.* Священный столб. *Ол онно тийэнэн эн убаданын эрдэ иһинээбит Тумат омукутары үүртэлээн баран, сүөһү-ас иитэн, кэтит сэлэ тардан, аар баҕах анньан, алтан баабыр туруоран, ус ууһу үөскэтиэххит, түөрт ууһу төртүтүөххүт.* 'Вам надлежит откочевать туда, изгнать остатки Туматов, погубивших вашего брата и твой род, обжиться там, развести скот, воздвизть священный аар-баҕах и породить три рода уранхайских, основать четыре колена людей Саха!'; *Хара дьябыл.* Самая крупная хищная птица Якутии; Орлан. *Халлаан хара дьябыл хотойун курдук уоптаабынан Хангалас тойоно эриичи көртүлээн ылбыта.* 'Глава Хангаласа окинул лица сидящих огненным орлиным взором и замолчал'; *Добун.* Великий, священный, непоколебимый. *Дьоллоох Туймаада туй-гун мааны добунарарыгар — Саргылаах Сайсарыга, Күөргээйдээх Күөргэйдээх, Ойуу Хатыннга, Сэргэх Сэргэлээххэ, Тулааы Киллэмнэ, Юс Тишкэ, Ытык, Үрүн көүлүлгэ, Суон Үрэххэ, Эрик-Бэригкэ...* 'С тех незабвенных времен возникли на лоне Туймаады родовые поселения Сайсары, Жаворонковое Коряя, Ойю Хатын, Сергах Сергелях, Тулааы Киллем, Юс Тит ...'; *Иэримэ дьиз.* Родной очаг. *Оттон дьизэлэх бэйэтэ буоллабына кура сөллөн, тимээз төлөрүөн нэлэһэн-хотойон, ирэн-хорон кэпсээн-ипсээн, сангаран-ингэрэн барбытыгар, оноһотон иэримэ дьиз учичтэ Иэргээй Бахсыла илэ бэйтинин кэлэн иһигийэн олороруугар холуһа көрбүтэ* 'Краснобай и балагур Быян, вольно расположившийся на своем сиденье, расстегнув ровдужную доху и ослабив пояс натазника, всем своим обликом, излучающим дружелюбие и радость, напоминал духа домашнего очага — благодушного Иерега Бахсылу'.

Отметим, что перевод якутских архаизмов на русский язык имеет свою специфику. Здесь в основном используются методы перевода реалий. Например, транскрипция с разъяснительным словом: *Орто дойдуга төрөөн-үөскээн сылдьыбыт сүнгэн ойууттар — тыыннаахтыгы илэ дьябыныгар көппүт Намылга Силик, ...* 'Это Намылга Силик, что живым улетел в страну Дьябын ...'; Разъяснительный (описательный) перевод: *Одуну ойуун аартык алгыһын этэн бүппүтэ, дьалбирээ ылаабыта* 'Шаман Одуну, пропев напутственное заклинание, развесил на березах волосную бечеву с жертвенными дарами'.

Иногда употребляется приблизительный перевод: *Уолаттар намыһах атахтаах тус сандалыгарга буспут сылгы этин — суон саалы, халын хаһаны, эмис ойбоһу өрөһөлүү таппыттар, кыргыттар ол онно уохтаах кымыстаах ойуулаах-мандардаах чорооннору туруортууллара* 'ладные девушки в молочко-белых нарядах и ловкие парни в желтых одеждах проворно сновали между столами, предлагая яства, поднося кубки с кумысом'. Также можно обнаружить способы перевода как замена и опущение: *Нөрүөн көрсөччүлэртэн күөн былдьаһытыгар* намнар аттара бастаан кэлбитэ. 'Первой на подворье жениха прискакала лошадь намцев'. Здесь понятие *күөн былдьаһытыгар* заменено словом *подворье*, а *нөрүөн көрсөччүлэртэн* пропущено.

Большинство устаревших слов, обнаруженных в романе «Тыгын Дархан», являются монголизмами. В современном языке архаизмы относятся к пассивной лексике, но, как видно из примеров, они активно используются в художественных текстах, особенно в произведениях исторического жанра. Стоит отметить, что в якутском языке в начале 90-х гг. Наблюдался процесс резкой реактивации пассивной лексики, в т.ч. архаизмов, особенно лексики материальной и духовной культуры. Например, слова *сандалы*, *иэримэ дьиз*, *тусаһа* и т.п. понятны современному носителю якутского языка. Собранный фактический материал также позволяет нам делать предварительный вывод о том, что в якутском языке больше лексических архаизмов, чем семантических. Архаическая лексика якутского языка требует дальнейшей комплексной исследования.

Библиографический список

1. Самотик Л.Г. *Лексика современного русского языка: учебное пособие*. Москва: Флинта, 2012.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. Москва: Сов. Энцикл., 1990.
3. Еднералова Н.Г. *Устаревшая лексика русского языка новейшего периода и ее восприятие языковым сознанием современных школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2003.
4. Афанасьев П.С. *Современный якутский язык. Лексикология*. Якутск: Издательство ЯГУ, 1996.
5. Филиппов Г.Г. *Ювелирное искусство слова...* Якутск: Бичик, 2008.
6. Мыреева А.Н. *Геокультурный образ мира в якутском романе: традиции и современность*. Available at: <https://psibook.com/literatura>

References

1. Samotik L.G. *Leksika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta, 2012.
2. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcvoj; In-t yazykoznanija AN SSSR. Moskva: Sov. 'Encikl., 1990.
3. Edneralova N.G. *Ustarevshaya leksika russkogo yazyka novejshego perioda i ee vospriyatie yazykovym soznaniem sovremennyh shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2003.
4. Afanas'ev P.S. *Sovremennij jakutskij yazyk. Leksikologiya*. Yakutsk: Izdatel'stvo YaGU, 1996.
5. Filippov G.G. *Yuvellimoe iskusstvo slova...* Yakutsk: Bichik, 2008.
6. Myreeva A.N. *Geokul'turnyj obraz mira v jakutskom romane: tradicii i sovremennost'*. Available at: <https://psibook.com/literatura>

Статья поступила в редакцию 17.01.19

УДК 811.351.22; 811.411.21

Omarov A.A., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: arturorient@mail.ru

PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF SOMATISM "CHEST" IN THE DARGIN AND THE ARABIC LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of phraseological semantics and its conceptualization in the picture of the world, codified with the somatism "chest" in the Dargin and Arabic languages. The subject of the research is the phraseological space of somatism "chest" in the compared languages. The purpose of the article is to determine the specifics of the conceptualization of objective reality codified by the idioms with the component "chest" in the Dargin and Arabic languages. The idioms with component "chest" in the Dargin and Arabic languages have been served as the material for research. The scientific novelty of the article is that for the first time it provides a comparative conceptual analysis of the corpus of idioms with the component "chest" in the studied languages. The practical significance of the study is that its results will be useful in developing of the courses of lectures on such disciplines as "Intercultural communication", "Lexicology", "Stylistics" and in teaching the Dargin and Arabic languages. The main results of the study indicate that the conceptualization of prototypical extralinguistic situations verbalized by idioms with the component "chest" in the compared languages are based on different parameters of the same scripts; compositional semantics of the same verbalized extralinguistic realities in the Dargin and the Arabic languages is different.

Key words: phraseologism, prototypical situation, denoter, conceptualization, compositional semantics, ethnic consciousness, verbalization, Dargin language, Arabic language.

A.A. Омаров, канд. филол. наук, зав. каф. арабского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: arturorient@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА СОМАТИЗМА «ГРУДЬ» В ДАРГИНСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу фразеологической семантики и ее концептуализации в картине мира, кодифицированной соматизмом «грудь» в даргинском и арабском языках. Предметом исследования послужило фразеологическое пространство соматизма «грудь» в сопоставляемых языках. Цель статьи – определение особенностей концептуализации объективной реальности, кодифицированной фразеологизмами с компонентом «грудь» в даргинском и арабском языках. Материалом исследования явились устойчивые сочетания с компонентом «грудь» в даргинском и арабском языках. Научная новизна статьи в том, что в ней впервые проводится сопоставительный концептуальный анализ корпуса фразеологизмов с компонентом «грудь» в исследуемых языках. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты будут полезны при разработке курсов лекций по таким дисциплинам, как «Межкультурная коммуникация», «Лексикология», «Стилистика», а также в процессе обучения даргинскому и арабскому языкам. Основные результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что концептуализация прототипических экстралингвистических ситуаций, вербализованных фразеологизмами с компонентом «грудь» в сопоставляемых языках происходит на основе различных параметров одних и тех же сценариев; композиционная семантика одних и тех же вербализованных экстралингвистических реалий в даргинском и арабском языках различна.

Ключевые слова: фразеологизм, прототипическая ситуация, денотат, концептуализация, композиционная семантика, этническое сознание, вербализация, даргинский язык, арабский язык.

Современная антропоцентрическая лингвистика с начала нулевых годов стала проникать и в дагестанскую региональную лингвистику.

Исследование корреляций «человек – язык, язык – человек» ведется в основном в русле сопоставительной лингвистики на материале дагестанских и романо-германских языков [1; 2; 3; 4; 5 и др.].

Нередко встречаются исследования некоторых дагестанских языков в сопоставлении с арабским [6; 7; 8; 9 и др.].

Однако исследования картины мира на материале даргинского и арабского языков единичны [10; 11].

Актуальность исследования обеспечивается возросшим интересом к антропоцентрической лингвистике, в которую естественно вписывается и настоящая статья. С другой стороны, проблемы концептуализации картины мира на материале даргинского и арабского языков все еще остаются малоисследованными.

Картина мира, номинированная устойчивыми сочетаниями слов с компонентом «грудь» в арабском языке подразделяется на темы.

Наибольшее количество фразеологизмов репрезентируют тему, которая в переводном эквиваленте имеет инвариантный смысл «широта души».

Виртуальное открытие груди в арабском сознании воспринимается как «открыть свои объятия», ср.: فتح صدره – «открыть свои объятия (кому-либо)» [12, с. 432], букв. «открыть свою грудь для...».

Этот же виртуальный сценарий является признаком свободного без стеснения общения, ср.: فتح صدره – «не стесняться» [12, с. 579], букв. «раскрывать грудь».

Равным образом «простор груди» может быть показателем приветливости и великодушия, ср.: رحابة الصدر – 1) «приветливость»; 2) «великодушие» [12, с. 432], букв. «широта, простор груди»; رُحْبُ الصدر – «великодушный» [12, с. 432], букв. «обширный, просторный грудью».

В сознании арабов «самая большая грудь» ассоциируется с социальным величием, ср.: الصدر الاعظم – истор. «великий визирь» [12, с. 432], букв. «величайшая, самая большая грудь».

Эта же пространственная характеристика груди транспонируется в широту ментальных сущностей – ума и образованности, ср.: سعة الصدر – «широкий кругозор, широта ума» [12, с. 432], букв. «широта, обширность груди».

В этническом сознании арабов радость представляется в образе охлажденной груди, ср.: اتلج هذا صدرنا – «это нас обрадовало» [12, с. 432], букв. «это охладило нашу грудь». Подобное восприятие радости, на наш взгляд, объясняется климатическими условиями ареала обитания арабов: в условиях жаркого климата определенное охлаждение тела (груди) вызывало у бедуина чувство удовлетворения, радости.

В отличие от «широты души», воспринимаемой через метафорическую широту груди, моральная подавленность, угнетенное состояние кодифицирует-

ся в образе уменьшающейся в размерах груди, ср.: منقبض الصدر – «подавленный, в угнетенном состоянии» [12, с. 432], букв. «сокращающийся, сжимающийся грудью»; انقبض صدره – «быть мрачным, подавленным, угнетенным» [12, с. 618], букв. «сократилась, сжалась его грудь».

В случае, когда подавленное состояние оказывается перманентным, оно переходит в тяжелый характер в образе «узкой» груди, ср.: ضيق الصدر – «с тяжёлым характером» [12, с. 432], букв. «узкий, тесный грудью».

Виртуальная метафорическая «узость груди» выступает маркером болезни астмы и скуки, ср.: ضيق الصدر – 1) мед. «астма»; 2) «скука» [12, с. 432], букв. «узость, теснота груди».

Выражение «колоть глаза» в арабском сознании представляется как «вызвать гнев в груди», ср.: أوغر صدره – «колоть глаза» [13, с. 109], букв. «вызвать злость, гнев в груди».

Приведенный фразеологизм, равно как и нижеследующие устойчивые сочетания слов, не образует тематических групп. Они не сводимы к единой теме, но все же представляют интерес как проявление особенностей восприятия окружающего мира. Так, например, при удивлении араб может ударить себя в грудь, ср.: ضرب صدره بيده – «ударить себя в грудь (от удивления)» [12, с. 432], букв. «ударить рукой в свою грудь».

Тяжелые мысли, заботы в арабской этничности воспринимаются как «дочери груди», ср.: بنات الصدر – «заботы» [12, с. 432], букв. «дочери груди».

Тайные мысли, помыслы в арабском сознании представляются в образе того, что овладевает грудью (т. е. занимает грудь), ср.: ذات الصدر – «мысли, тайные помыслы» [12, с. 432], букв. «владеющие грудью (т. е. занимающие грудь)».

Этот же образ воспринимается арабами и как боль в груди, ср.: ذات الصدر – «боль в груди» [12, с. 432], букв. «владеющая грудью (т. е. занимающая грудь)».

Ассоциативная ряд «грудь → женская грудь → новорожденный → начало жизни → начало» явился, на наш взгляд, мотивационной базой наименования семемы «начало», ср.: صدر الإسلام – «начальная эпоха ислама» [12, с. 432], букв. «грудь ислама».

Попарное сравнение корпуса фразеологизмов даргинского и арабского языков свидетельствует о различном видении мира.

Раскрывающаяся грудь в сознании даргинца представляется в образе человека, испытывающего большое горе, ср.: *Михьури царкбурилу саби* – букв. «грудь раскрывается», т. е. «о матери в трауре, испытывающей большое горе» [14, с. 130].

Чувство беспокойства, тревоги в даргинской этничности воспринимается как грудь, в которой пылает огонь, ср.: *Михьурилизир ца алки сари* – букв. «в груди огонь горит», т. е. «очень сильно беспокоится» [14, с. 130].

Чувство печали, горести в сознании даргинца представляется в образе разбитой груди, ср.: *Михьури бячун* – букв. «грудь разбилась», т. е. «душа разбилась» [14, с. 130].

Прототипическая ситуация пребывания воина на огневой позиции отложилась в сознании даргинцев в образе груди, подставленная пуле, ср.: *Михьури хьирхьилис бедили* – букв. «грудь отдав пуле», т. е. «стоит на огневой позиции», «находится на поле боя» [14, с. 130].

Таким образом, фразеологическое пространство соматизма «грудь» не содержит концептуализированных фразеологических значений, совпадающих в даргинском и арабском языках. Это свидетельствует о различном видении даргинцами и арабами одних и тех же прототипических ситуаций объективной реальности.

Библиографический список

1. Мирзаханова С.Д. *Фразеологизмы с качественной характеристикой человека в даргинском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
2. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
3. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
4. Абдулкаримова П.А. *Фразеологические и паремнологические единицы эмотивной семантики с компонентом-зоонимом в аварском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
5. Кунбутаева А.Ш. *Концепт «богатство» во фразеологических и паремнологических единицах лакского, русского и английского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
6. Магомедова С.И. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира*. Махачкала, 2014.
7. Алиева П.М. Лингвокультурологические параметры «зложеланий» арабского и аварского литературного языков. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Махачкала, 2015; Выпуск № 3: 92 – 99.
8. Аштабекова Д.А. Соматизм «палец» в концептуализации наивной картины мира (на материале лезгинского и арабского языков). *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. Махачкала: ДГПУ, 2016; Том 10; № 4: 32 – 37.
9. Гасанова М.А., Меджидова И.Р. Лингвокультурологический анализ арабских и кумыкских проклятий. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: материалы V Международной научно-практической конференции*. Грозный, 2017: 248 – 253.
10. Омаров А.А. Национальная специфика приветствия в даргинском и арабском языках. *Османовские чтения: Материалы I Международной научно-практической конференции*. Махачкала, 2016: 92 – 94.
11. 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.
12. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1985.
13. Фавзи А.М., Шкляров В.Т. *Учебный русско-арабский фразеологический словарь*. Москва, 1989.
14. Магомедов Н.Г. *Даргинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 1997.

References

1. Mirzhanova S.D. *Frazeologizmy s kachestvennoy harakteristikoy cheloveka v darginskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2009.
2. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
3. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
4. Abdulkarimova P.A. *Frazeologicheskie i paremiologicheskie edinicy `emotivnoj semantiki s komponentom-zoonimom v avarskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
5. Kunbuttaeva A.Sh. *Koncept «bogatstvo» vo frazeologicheskikh i paremiologicheskikh edinich lakskogo, russkogo i anglijskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
6. Magomedova S.I. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabского yazykov v ob`ektivacii naivnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
7. Alieva P.M. Lingvokulturologicheskie parametry «zlozhelaniy» arabского i avarского literaturnogo yazykov. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Mahachkala, 2015; Vypusk № 3: 92 – 99.
8. Ashtabekova D.A. Somatizm «palec» v konceptualizacii naivnoj kartiny mira (na materiale lezginского i arabского yazykov). *Izvestiya DGPU. Obschestvennye i humanitarnye nauki*. Mahachkala: DGPU, 2016; Tom 10; № 4: 32 – 37.
9. Gasanova M.A., Medzhidova I.R. Lingvokulturologicheskij analiz arabских i kumyskikh proklyatij. *Aktual'nye problemy arabской filologii i metodiki prepodavaniya arabского yazyka: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Groznyj, 2017: 248 – 253.
10. Omarov A.A. Nacional'naya specifiika privetstviya v darginskom i arabском yazykah. *Osmanovskie chteniya: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala, 2016: 92 – 94.
11. 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.
12. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1985.
13. Favzi A.M., Shklyarov V.T. *Uchebnyj russko-arabskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1989.
14. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1997.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 001.92

Pokotylo M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: pokotylo2014@yandex.ru

INTERNAL SCIENTIFIC COMMUNICATIONS IN RUSSIA: PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS. The article discusses features of functioning of internal scientific communications in modern Russia and the prospects for their development in the coming years. It is noted that communications in Russian science develop in accordance with global trends, at the same time have their own characteristics, due to the specifics of the functioning of Russian science in the Soviet period and the crisis moments in its development in the 1990s. The author of the article believes that for the further effective development of internal scientific communications in our country, it is necessary to implement a number of organizational, financial and ideological measures.

Key words: scientific communication, communication in science, academic writing, scientific citation indices, communication effectiveness in science.

М.В. Покотыло, канд. филол. наук, доц., Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, E-mail: pokotylo2014@yandex.ru

ВНУТРЕННИЕ НАУЧНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности функционирования внутренних научных коммуникаций в современной России и перспективы их развития в ближайшие годы. Отмечается, что коммуникации в отечественной науке развиваются в соответствии с общемировыми тенденциями, в тоже время имеют свои особенности, обусловленные спецификой функционирования российской науки в советский период и кризисными моментами в ее развитии в 1990-е гг. (коммерциализация научных публикаций, неэффективное общение ученых друг с другом и неэффективное взаимодействие ученых с гражданским обществом). Низкий уровень научных коммуникаций у нас в стране негативно сказывается в целом на развитии отечественной науки, так как затрудняет взаимодействие исследователей как внутри страны, так и с зарубежными коллегами. Автор статьи считает, что для дальнейшего эффективного развития внутренних научных коммуникаций в нашей стране необходимо реализовать ряд мер организационного, финансового и идеологического характера.

Ключевые слова: научная коммуникация, коммуникация в науке, академическое письмо, эффективность коммуникации в науке и образовании.

Последние несколько лет в нашей стране динамично развивается новая междисциплинарная прикладная область знаний – **научные коммуникации**, под которой понимается «совокупность процессов представления, передачи и получения научной информации – как внутри научного сообщества, так и между научным сообществом и другими субъектами общественной жизни» [1, с. 27–28]. Уже в самом определении дефиниции акцентируется внимание на двойственной природе определяемого феномена. Неслучайно у нас в стране **научные коммуникации** подразделяются на две разновидности:

1) **внутренние научные коммуникации**, занимающиеся вопросами взаимодействия между учеными и научными коллективами в процессе совместной деятельности (взаимодействие может быть *формальным*, т.е. реализовываться с помощью научных публикаций и докладов на научных конференциях, и *неформальным*, находит выражение в виде общения ученых в кулуарах совещаний, конференций и внерабочее время);

2) **внешние научные коммуникации**, изучающие практики взаимодействия ученых с представителями других социальных групп и направлены на популяризацию науки и технологий в среде неспециалистов.

Следует обратить внимание, на специфику восприятия и трактовку термина «научные коммуникации» в России. Только у нас в стране он получил расширенное значение и трактовку, за рубежом **научные коммуникации** обозначают профессиональную область знаний, рассматривающую взаимодействие науки и общества с целью предоставления научных результатов для массовой аудитории [2, с. 11], т.е. термин «научные коммуникации» является синонимом термину «популяризация научных знаний» и обозначают по выражению А. Кожина «внешний интерфейс науки» [3]. **Внутренние научные коммуникации** в международной практике обозначают двумя терминами – «*коммуникация в науке*» (раздел социологии науки, изучающий особенности формального и неформального общения ученых, а так же роль так называемых «невидимых колледжей» в продвижении научного знания и обеспечении заметности и влияния научного результата» [2, с. 12]) и «*академическое письмо*» (академическая дисциплина, направленная на языковую и коммуникативную подготовку специалистов и ученых в освоении научного стиля и норм английского языка [2, с. 12–13]).

Так или иначе, перечисленные выше термины обозначают родственные направления, которые играют важную роль в функционировании и развитии современной науки. В данной статье мы хотели бы остановиться подробнее на внутренних научных коммуникациях, которые, с одной стороны развивались и продолжают развиваться в России с учетом общемировых тенденций, с другой стороны – имеют свою специфику, и на рубеже XX и XXI в. претерпели кардинальные изменения. Обратим внимание и на тот факт, что если в ряде стран Западной Европы и США коммуникации в научной деятельности стали объектом пристального исследовательского внимания со стороны философов, социологов и психологов в 1960-е гг., то в СССР и России взаимодействие ученых как «полнокровный предмет углубленного социологического и философского изучения стали изучаться лишь в начале 1990-х гг.» [4, с. 236].

Внутренние научные коммуникации неразрывно связаны с научной деятельностью, ведь для того, чтобы произвести новое научное знание необходимо в полном объеме владеть имеющейся современной и точной научной информацией в той или иной области знаний, на основе которой и происходит проведение собственного научного исследования, анализ полученных данных. Да и результатом любого акта научного творчества является информация, обли-

ченная в форму научной публикации. Не зря *внутренние научные коммуникации* считают «центральной нервной системой» современной науки, по которой можно судить о состоянии и перспективах развития научной деятельности в той или иной стране [5, с. 12–13].

Потребность в создании и последующем развитии коммуникации в научной сфере возникла и была осознана, прежде всего, в среде ученых. Полагаем, что различные способы и формы коммуникации в науке создавались и развивались параллельно с формированием института науки, начиная с XVII в. Хотя истоки и попытки использовать научную коммуникацию для закрепления права первооткрывателя в той или иной области знания можно найти уже в эпоху античности. Что подтверждает древнегреческая легенда об известном философе Фалесе Милетском, которая гласит, что когда к легендарному философу пришла делегация горожан Милета с благодарностью за ценные советы, которые он им давал, и спросила, чем они могут его отблагодарить, то «изумленные горожане услышали, что легендарному мыслителю будет достаточно, если общественность будет рассказывать о его открытиях и говорить, что именно он сделал эти открытия» [6, с. 7]. В Средние Века нашла отражение практика закрепления авторства за научным открытием или новшеством в форме аграмм – «зашифровке отдельной фразы или же набора фраз, выражающих существо этого самого новшества на латинском языке, путем простой перестановки букв, содержащихся в отдельных словах этих самых фраз» [6, с. 24–25].

В Новое время роль научной публикации выполняла личная переписка ученых между коллегами, с учетом того, что научное сообщество в XVII в. было немногочисленным, то она в узком кругу ученых позволяла без труда распространять научные новости. Изобретение книгопечатания и развитие науки привели к созданию новых форм научных публикаций – издание научных журналов и монографий, позволяющих охватить большее количество представителей научной среды. Как отмечают исследователи, научные коммуникации «каждый раз пополняются новыми средствами, однако старые при этом не исчезают – изменяются их функции, но они сохраняются в рамках целостной системы» [7, с. 7].

Стремительное развитие науки и технологий в XX в. привело, с одной стороны, к укреплению института науки в обществе, что нашло отражение в профессионализации деятельности ученого, увеличении количества научных работников, а с другой – к значительным изменениям в самой научной деятельности, ведь для проведения научных исследований потребовались значительные материальные (новое дорогостоящее оборудование), финансовые и человеческие ресурсы (исследовательская и конструкторская деятельность становится коллективной, продолжается специализация научного знания).

Изменения характера научной деятельности нашла яркое отражение в научной коммуникации – прежде всего, в количестве научных публикаций. Если в XVII – XIX вв. «количество научных публикаций росло экспоненциально, каждые 10-15 лет увеличиваясь вдвое», то к 1963 г. наблюдается критический «взрыв коммуникаций» в науке» [8, с. 108–109], который был воспринят в научной среде как проблема, связанная со сложностями поиска необходимой литературы и научной информации, невозможностью охвата всего объема научных работ по той или иной тематике, что подтолкнуло к созданию автоматизированных систем обработки и учета научной информации в США. Разработка и использование в 1980-х гг. систем компьютерной обработки информации в военной сфере, передача новых технологий гражданским ученым и их глобальное распространение в мире на рубеже XX – XXI вв. привели к существенным изменениям в научной

коммуникации. Интернет позволил активизировать как формальные, так и неформальные формы коммуникации в науке. Сегодня организуются и проводятся Интернет-конференции по различным наукам с использованием современных технологий связи (скайпа), позволяющие принимать в них участие в режиме реального времени ученым с географически удаленных мест.

Немаловажным фактором в обособлении научных коммуникаций, как особой исследовательской области, и возрастании их роли, как практического вида деятельности, явилась потребность в создании во второй половине XX в. эффективного инструмента учета, контроля и оценки научной деятельности. Наука в указанный период времени активно начинает финансироваться за счет государственного бюджета (на средства налогоплательщиков), в связи с чем, возникает потребность в разработке критериев оценки деятельности ученых для обоснования эффективности потраченных средств перед обществом. В 1960 г. в Филадельфии Юджин Гарфилд создает Институт научной информации США, занимающийся составлением библиографических баз данных научных публикаций и разработкой наукометрических индексов, позволяющих оценить с помощью количественных параметров результативность, как конкретного ученого, так и определенного научного журнала. В это же время словарный запас ученых пополняется новой терминологией, связанной с библиометрическими показателями – «индекс цитируемости учёного», «импакт-фактор научного журнала», чуть позже – «индекс Хирша».

В нашей стране перечисленная выше терминология входит в научный оборот лишь только в 1990-е гг., в условиях материального, политического и функционального кризиса российской науки, когда из-за отсутствия должного финансирования, усиленной «утечки мозгов» отмечается деградация отечественной системы научных коммуникаций [5, с. 12–13]. Как считает О.В. Михайлов, внимание отечественного научного сообщества к проблемам цитируемости в науке было обращено в конце XX в., при активной деятельности фонда, созданного американским филантропом Дж. Соросом. В рамках программ поддержки российской науки, фондом Сороса были проведены в 1990-е гг. вначале конкурсы грантов для российских ученых, учитывающие импакт-фактор научных изданий, в которых публиковали свои статьи потенциальные грантополучатели, а затем в течение нескольких лет проводились конкурсы на соискание ученых званий «Соросовский профессор» и «Соросовский доцент», учитывающих «индекс цитируемости ученого» [6, с. 4–6]. Между тем активное обсуждение наукометрических показателей в отечественном научном сообществе проходит только последние 10 – 15 лет и связано это с реформами, проводимыми Министерством образования и науки РФ (с мая 2018 г. Министерства высшего образования и науки РФ), направленных на оценку эффективности деятельности отечественных вузов и научно-исследовательских организаций.

Как показывает анализ статей во всероссийской газете «Троицкий вариант. Наука» и академическом форуме научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики» – «Окна академического роста», где публикуют свои статьи учёные и журналисты о тенденциях современной науки, представители различных наук по-разному относятся к идее использования библиометрических показателей при оценке деятельности конкретного ученого или определенного исследовательского коллектива. В сущности, в отечественной научной среде наметилось два подхода к публикации научных работ и их цитируемости, различия между которыми сводятся к ответу на вопрос: где следует публиковать свои научные статьи ученому – в российских журналах на русском языке или в международных журналах, преимущественно на английском языке? [см.: 9; 10] Отвечая на данный вопрос, можно выделить в российском научном сообществе две категории исследователей – «**интернационалисты**» («**космополиты**»), которые «рассматривают мировую науку как единое целое, а российскую науку – как часть мировой» [6, с. 52–53] и считают, что необходимо использовать в своей деятельности «современную латынь» – английский язык для публикации результатов своих исследований и распространения своих научных идей, и «**изоляциялисты**» («**затворники**»), которые «рассматривают мировую науку как состоящую из отдельных национальных наук и соответственно видят российскую науку автономной и даже изолированной от остального мира» [6, с. 53–54], они считают, что необходимо публиковаться только на русском языке и цитировать работы только отечественных ученых. Не исключено, что распространению и утверждению в отечественной научной среде идей «**изоляциялистов**» («**затворников**») способствовала специфика функционирования науки в советский период, когда сотрудничество советских ученых с зарубежными коллегами, особенно из капиталистических стран, не поощрялось. В тоже время, следует признать, что «**космополиты**» и «**затворники**» существовали среди отечественных ученых на всем протяжении развития науки, более того, даже в сталинский период многие научные школы СССР тщательно изучали зарубежную научную литературу по своей тематике. На современном этапе развития науки и технологий сильные тенденции глобализации, которые показывают, что в кооперации с учеными из других стран можно и нужно разрабатывать серьезные научные проблемы и добиваться совместно значительных научных результатов. Помимо этого, публикация результатов исследований в зарубежных журналах и сборниках позволяет осуществлять экспертизу и оценку деятельности отечественных исследователей с учетом тенденций мировой науки.

В тоже время, как пишет известный отечественный археолог и науковед Л.С. Клейн, имеющий опыт работы в ряде английских и немецких университетов, 398

а так же издания монографий за рубежом, существуют барьеры, не позволяющие достичь признания отечественных ученых на мировой арене, к которым можно отнести:

1) *Несовпадение запросов западного научного общества с российским*, сформированным нашей традицией и научной школой, т. к. «далеко не все, что мы бы хотели опубликовать, интересно за пределами России».

2) *Отсутствие контактов с серьезными научными издательствами, имеющими обширную сеть распространения научных журналов и книг.*

3) *Наличие языкового барьера.* Сегодня мировым языком науки считается английский, если научный труд (монография или статья) опубликованы на другом языке, то они «не имеют шанса на повышенное внимание». Даже если автор владеет на высоком уровне английским языком, требуется «обработка научного текста носителем языка», что требует дополнительных финансовых ресурсов.

4) *Стилистический барьер*, который основан на том, что западные исследователи пишут «экономно, с юмором, многое упрощая, избегая длинных предложений, глубоких экскурсов и детализирующей полемики». В российском научном сообществе не принято громко заявлять о своих достижениях, да и сами научные публикации имеют цель – только объективно передать информацию, но не увлечь адресата.

5) *Модные тенденции*, меняющиеся каждое десятилетие, затрагивающие методологические подходы или концепции в науке [см.: 11, с. 220–221].

По мнению А.М. Обжорина [12, с. 16–224], можно выделить три главных взаимосвязанных проблемы, затрудняющих распространение научной мысли в форме научных статей в современной России: 1) отсутствие единых универсальных критериев оценки качества научных публикаций, 2) коммерциализация научных публикаций, 3) неэффективная коммуникация отечественных ученых, как между собой, так и с гражданским обществом [12, с. 17].

При наличии нормативных документов Министерства образования и науки РФ, служащих ориентирами к оформлению научных публикаций, на практике многочисленные научные журналы, которых в настоящее время в России насчитывается свыше 10 тысяч, определяют «самостоятельно редакционную политику, процесс рецензирования (или его отсутствие), и критерии качества, принимаемых статей» [12, с. 18]. Причем процесс коммерциализации научных публикаций, который направлен у нас в стране исключительно на извлечение коммерческой выгоды, в равной мере, как и принуждение научно-педагогических работников со стороны администрации вузов и научно-исследовательских организаций, направленные на выполнение показателей эффективности организаций в части публикаций, индексируемых в международных и национальной системе цитирования, а также количества цитирований этих публикаций, негативно сказываются на качестве издаваемых в настоящее время в России научных статей.

Негативно сказывается на развитии науки и низкая эффективность формальных и неформальных коммуникаций российских ученых друг с другом. В частности в отечественных научных журналах отсутствует полноценный диалог и дискуссия между исследователями по актуальным направлениям развития науки. В отличие от зарубежных исследователей, в отечественном научном сообществе не принято отвечать на письма, оценивающие ту или иную публикацию автора, что подчеркивает «корпоративность и замкнутость российских ученых в рамках своего ближайшего окружения» [12, с. 20], что в конечном итоге «обуславливает разделение науки на «провинциальную» и «столичную» [12, с. 20].

Особенно ярко неэффективность общения отечественных ученых проявляется во взаимодействии с зарубежными коллегами, что объясняется языковым барьером (незнанием английского языка как языка современной науки, а так же не владение другими иностранными языками), разницей образов научного мышления и стиля преподнесения результатов своей работы.

Существование науки в условиях информационного общества привело к серьезным изменениям в развитии научных коммуникаций в начале XXI в., проявившихся в пересмотре многих устоявшихся положений, считавшихся ранее невызыблемыми. Так известный лозунг американского науковеда Дерек Прайса «Публикуйся или погибнешь!» сегодня формулируется иначе – «Индексируйся или погибнешь!». Это связано с тем, что наука и технологии в современном мире существуют в «обществе аудита», где все подвергается оценке и измерениям. Сам факт публикации результатов исследования не гарантирует «немедленного оповещения о новом знании», в современных условиях «новое слово в науке должно быть не только произнесено, но и услышано» [2, с. 8]. Поэтому современный учёный вынужден думать о продвижении своего научного результата (обеспечение заметности своей публикации) через размещение информации о своем исследовании в рейтинговых научных журналах, ведь без достаточного высокого представления результата в информационных поисковых системах нельзя рассчитывать на финансовую поддержку научного проекта со стороны государственных и коммерческих структур, а так же одобрения среди коллег – ученых [см.: 2, с. 8–12].

Как показывают многочисленные публикации, в отечественном научном сообществе существуют представления о способах решения проблем затрудняющих развитие коммуникаций в науке. Ни у кого из настоящих ученых не вызывает сомнения, что критерии научной публикации должны содержать «аргументированность суждений, опору на существующие доказанные факты, логику изложения идей, стремление к максимально возможной уникальности текста, безупречному оформлению и стилю» [12, с. 23]. Нуждаются внутренние научные

коммуникации и в продуманной системе рецензирования научных работ, которую можно создать при финансовой и организационной поддержке государства, за счет оплаты труда рецензентов и издания обзорных рецензий в ведущих научных журналах по дисциплинам [11, с. 215–217].

Интеграцию российской науки в международную можно и нужно осуществлять за счет повышения эффективности коммуникации отечественных исследователей друг с другом и зарубежными коллегами. И языковой барьер в научных коммуникациях можно преодолеть «за счет трех способов: 1) издания по мере сил научных статей на английском языке за рубежом; 2) выпуска издания на английском языке в России; 3) увеличения количества отечественных научных изданий (журналов и книг) при одновременном повышении их академического качества» [11, с. 228].

У отечественных исследователей существует понимание важности и необходимости формальной оценки деятельности ученого. Многие современные отечественные ученые не отказываются в использовании библиометрических параметров в качестве вспомогательного инструмента, с учетом специфики функционирования той или иной науки. Например, Л.С. Клейн считает, что формализация оценки

труда представителей гуманитарных наук возможна с использованием наукометрических параметров в расширенном виде «с учетом наличия авторских монографий или точно определенных вкладов в коллективные монографии, обязательным учетом реакции научной общественности на них, приглашения работы в иностранных университетах, обсуждаемости научных докладов на международных конференциях, получение престижных премий» [11, с. 225].

Как видим, в современном российском научном сообществе существует осознание проблем, связанных с развитием внутренних научных коммуникаций. Более того, отечественные ученые предлагают конкретные мероприятия, позволяющие решить насущные проблемы взаимодействия ученых с отечественными и зарубежными коллегами, интегрировать результаты отечественных исследований в мировую науку, повысить в целом престиж российской науки на международной арене. В тоже время без серьезной государственной программы с выделением необходимых финансовых и материальных ресурсов, с проявлением политической воли со стороны руководителей Министерства высшего образования и науки РФ, образовательных и научных организаций невозможно рассчитывать на успехи, по крайней мере, в ближайшей перспективе.

Библиографический список

1. Овчинникова О.М. *Наука в онлайн-медиа: особенности репрезентации в итальянском сегменте интернета*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2015.
2. Чернявская В.Е. *Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема*. Москва: ЛЕНАНД, 2017.
3. Кожин А. *Проектирование успешной научной коммуникации: диалог академического сообщества с внешней аудиторией*. Презентация. Available at: http://www.isras.ru/pers_about.html?id=64
4. Лазар М.Г. Научные коммуникации: социологические и этические аспекты. *Ученые записки РГГМУ*. 2011; 18: 236 – 245.
5. Юревич А.В., Цапенко И.П. *Нужны ли России ученые?* Москва: ЛИБРОКОМ, 2019.
6. Михайлов О.В. *Цитирование и цитируемость в науке: Общие принципы цитирования. Современные количественные показатели цитируемости. Цитируемость и качество научной деятельности исследователя*. Москва: ЛЕНАНД, 2017.
7. *Коммуникация в современной науке: сборник переводов*. Составление, общая редакция и вступительная статья Э.М. Мирского и В.П. Садовского. Москва: Прогресс, 1976.
8. Горбенко Я.О. Проблематика исследования научных коммуникаций: историко-социологический экскурс. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць*. Харків: Видавничий центр Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, 2007: 108 – 112.
9. Нужно ли публиковаться в российских журналах? Ч. 1 *Academic Forum*. Available at: <https://okna.hse.ru/news/179898490.html>
10. Нужно ли публиковаться в российских журналах? Ч. 2. *Academic Forum*. Available at: <https://okna.hse.ru/news/182099236.html>
11. Клейн Л.С. *Муки науки: учёный и власть, учёный и деньги, учёный и мораль*. Москва: Новое литературное обозрение, 2017.

References

1. Ovchinnikova O.M. *Nauka v onlajn-media: osobennosti reprezentatsii v ital'yanskom segmente interneta*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
2. Chernyavskaya V.E. *Nauchnyy diskurs: Vydvizhenie rezul'tata kak kommunikativnaya i yazykovaya problema*. Moskva: LENAND, 2017.
3. Kozhin A. *Proektirovanie uspeшной nauchnoy kommunikatsii: dialog akademicheskogo soobschestva s vneshney auditoriej*. Prezentatsiya. Available at: http://www.isras.ru/pers_about.html?id=64
4. Lazar M.G. Nauchnye kommunikatsii: sociologicheskie i eticheskie aspekty. *Uchenye zapiski RGGMU*. 2011; 18: 236 – 245.
5. Yurevich A.V., Capenko I.P. *Nuzhny li Rossii uchenye?* Moskva: LIBROKOM, 2019.
6. Mihajlov O.V. *Citirovanie i citiruemost' v nauke: Obschie principy citirovaniya. Sovremennye kolichestvennye pokazateli citiruemosti. Citiruemost' i kachestvo nauchnoy deyatel'nosti issledovatelya*. Moskva: LENAND, 2017.
7. *Kommunikatsiya v sovremennoy nauke: sbornik perevodov*. Sostavlenie, obschaya redakciya i vstupitel'naya stat'ya 'E.M. Mirskogo i V.P. Sadovskogo. Moskva: Progress, 1976.
8. Gorbenko Ya.O. Problematika issledovaniya nauchnykh kommunikatsij: istoriko-sociologicheskij 'ekskurs. *Metodologiya, teoriya ta praktika sociologichnogo analizu suchasnogo suspil'stva: Zbirnik naukovih prac'*. Harkiv: Vidavniy centr Harkivs'kogo natsional'nogo universitetu im. V. N. Karazina, 2007: 108 – 112.
9. Nuzhno li publikovat'sya v rossijskikh zhurnalakh? Ch. 1 *Academic Forum*. Available at: <https://okna.hse.ru/news/179898490.html>
10. Nuzhno li publikovat'sya v rossijskikh zhurnalakh? Ch. 2. *Academic Forum*. Available at: <https://okna.hse.ru/news/182099236.html>
11. Klejn L.S. *Muki nauki: uchenyj i vlast', uchenyj i den'gi, uchenyj i moral'*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 81'44

Rasulov R.K., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Azerbaijani Language, Azerbaijan State University of Oil and Industry (Baku, Azerbaijan), E-mail: sevinc.n@mail.ru

PERFORMATIVE SPEECH GENRE OF SACRAL DISCOURSE IN THE TURKISH EPOS "KITABI-DEDE KORKUT". The article is dedicated to performative speech genres of sacred discourse in the Turkic epic of "Kitabi-Dede Korkut". In the Kitabi Dede Korkuta, the typological lines of epic scenes are oriented that type of medieval Islamic thinking and logic. The formulas, motifs associated with the Islamic discourse are absorbed in the content of the plots "Kitabi-Dede Korkut". Their artificial isolation would lead to significant damage to the poetics of the epic. The transition of the Turks (Oguz) to Islam, the Islamic renaissance, demonstrates a profound semiotic revolution. They survived in the Middle Ages. In the Middle Ages, the relationship of Islamic ideology with the epic "culture of war" led to the existence of the concept of "epic Islam". "Epic Islam" is the name of an aesthetic phenomenon formed as a result of an epic conflict. This is defined as the religious-ethnic confrontation "one's own" – "alien" (Muslim-non-Muslim) and gradual Islamization of the code of heroism / heroism. The article uses the comparative method, semantic-component method, modern method of content analysis, general methods of induction, deduction, analysis and synthesis.

Key words: Turkish epic, medieval literature, culture, Islamic faith, speech genres, sacred discourse, aesthetic reflection.

Р.К. Расулов, д-р филол. наук, проф., зав. каф. азербайджанского языка, Азербайджанский государственный университет нефти и промышленности, г. Баку, (Азербайджан), E-mail: sevinc.n@mail.ru

ПЕРФОРМАТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ САКРАЛЬНОГО ДИСКУРСА В ТЮРКСКОМ ЭПОСЕ «КИТАБИ-ДЕДЕ КОРКУТ»

Статья посвящена перформативным речевым жанрам сакрального дискурса в тюркском эпосе «Китаби-Деде Коркут». В «Китаби-Деде Коркуте» типологические линии эпических сюжетов ориентированы на тип средневекового исламского мышления и логики. Формулы, мотивы, связанные с исламским дискурсом впитаны в содержание сюжетов «Китаби-Деде Коркута». Их искусственное изолирование привело бы к существенному повреждению поэтики

эпоса. Переход тюрков (огузов) к исламу, исламскому ренессансу демонстрирует глубокую семиотическую революцию. Они пережили в Средние века. В средневековых взаимосвязях исламской идеологии с эпической «культурой войны» обусловила существование понятия «эпический ислам». «Эпический ислам» – это название эстетического феномена, образованного в результате эпического конфликта. Это определяется как религиозно-этническое противостояние «свое» – «чужое» (мусульманин-иноверец) и постепенная исламизация кодекса героизма / богатырства. В статье используются сравнительный метод, семантико-компонентный метод, современный метод контент-анализа, общие методы индукции, дедукции, анализа и синтеза.

Ключевые слова: тюркская эпопея, литература средневековья, культура, исламская вера, речевые жанры, сакральный дискурс, эстетическая рефлексия.

«Китаби-Деде Коркут» («Книга моего Деда Коркута») великий эпос всего тюркского мира. Записанный в XV – XVI вв. этот эпос имеет исключительное значение для изучения тюркского общества в эпоху раннего средневековья.

Глубокое и органическое основание исламского мироощущения в стратегии повествования «Китаби-Деде Коркута» создало в тексте своеобразную жанрово-стилевую среду и речевые жанры. Актуальность и интенсивность исламского дискурса в эпическом тексте исходили из эстетической сути Средневековья.

Усиление позиции письма-книги в контексте противостояния «письменно-устного» в средневековой тюркской культуре приводит к постепенному сужению среды героических сказаний – огузана, становится причиной выхода как жанра и литературного этикета из социально-идеологической и ритуально-речевой системы.

Изучение речевых жанров в контексте с теорией перформативности – один из интересных подходов в литературоведении. Наш подход обладает тем плюсом, что он коррелирует с перформативной функцией и теорией речевых жанров, предложенной М.М. Бахтиным.

Органическое единство исламских представлений с эпическим сюжетом и повествованием в «Китаби-Деде Коркуте» показывает себя именно в системе перформативных речевых жанров, в вербальном опыте сказителя (озана), что исходит также из самой феноменологической природы ислама в этнокультурном контексте Средних веков.

Перформативность является неотъемлемой частью этнокультурологического дискурса, особенно теории ритуала. «Перформативность» – это термин широкого масштаба и связан в основном с реализацией речевых актов в зависимости от условий (теория речевых актов Дж. Остина), театрализация и исполнение театрально-ритуальных актов (теория В. Тернера).

Как пишет В.Н. Топоров, такое положение сохраняется в тех культурах, где еще не полностью утрачена ритуальная функция языка, где следовательно, каждое высказывание с ритуальной функцией по идее является перформативным (словом-делом, в первую очередь делом, а не словом) [1, с. 146].

В эпосе [«Книга моего Деда Коркута» – РР.] основу повествовательной системы, эпического стиля составляют перформативные единицы (высказывания, формулы, перформативно-дискурсивные практики и конструкции). В определенном смысле исследование отдельной перформативности высказывания в эпическом сюжете сходно с мотивным анализом.

Основным компонентом построения сюжета в эпическом повествовании «Книги моего Деда Коркута» является перформативность и сакральный семиозис. Поединки, охота и военный поход огузских беков-джигитов как акты ритуального поведения реализуются на основе перформативных ресурсов.

М.М. Бахтин соотносил каждого речевого жанра с определенной сферой деятельности: «В каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы; этим жанрам и соответствуют определенные стили» [2, с. 163 – 164].

Перформативные единицы в эпосе – ритуальные или ритуализованные перформативы, в основном, осуществляются в сакральном (исламском) семиозисе и включает сакрально-богослужные перформативы, агнографические тексты (сакральные нарративные перформативы), религиозные перформативы, ритуальные перформативы (мольбы, прошения о помощи, хваление, вотивы, профетизмы, керигмативы и т. д.).

Вербальный (устный) реализм, ритуальное слово, которые являются основой традиционной тюркской (огузской) культуры, находят свое отражение в разных типах речевого поведения в эпосе. Общинная форма социальной жизни Огузского (тюркского) человека обуславливает перформативный характер процедуры церемоний – обрядов, когда перформативность связывают с процессом инициации («отрубить голову, пролить кровь, проявить смелость»), приобретением неопита нового социального статуса (например, наречение именем). Магическое отношение этнического социума к слову обуславливало интенсивность устной коммуникации. Перформативность в эпосе считается не только единством слова и дела, слова и действия, но и выражением социального господства, социального статуса в Огузе. Как пишет известный исследователь эпоса К. Абдулла, «весь Дастан (сказание – РР.) пропитан какой-то атмосферой благоговения перед словом. Власть слова превращается в своеобразный источник культа, обожествления для всех тех, которые живут, боготворя возможность реализации изреченного, и этот культ в конечном итоге приводит к поклонению Слову, вере в Слово.

Поклонение зарождается из поклонения изреченному, в слова Деде Коркута, из веры во все то, о чем говорит Миф» [3, с. 65].

В «Китаби-Деде Коркуте» речевые жанры исламского дискурса становятся ярким проявлением отношения архетипического тюркского-огузского человека к сакральному Слову, сакральным именам ислама. Мир сакральных имен стано-

вится для ритуально-речевого опыта «огузов» «вторым языком». Этот «второй язык» как отображает опыт эволюции средневекового тюркского человека – огуза в «пространстве коммуникации», так и определяет контекст идеологии шехидства-кадийства. В результате воздействия исламской идеологии и шаманизма на мифологический образ Деде Коркута трансформируется в священный мусульманский образ – «вилаяти-исси» («обладатель святости»).

Мольбы, молитвы, обращенные к Создателю, хвала Всевышнему и другие речевые жанры связаны с ритуальными возможностями и перформативными функциями архаического эпического языка.

Коммуникация между огузскими героями и Бога (Танры), например, в «Сказании о Дели Домруле» является искренней: перформативность исламского дискурса усиливала веру героя, обеспечивала благосостояние жизни и стабильность миропорядка в огузском социуме.

Место Всевышнего в судьбе огузских беков, его помощь в борьбе с иноверцами («спас меня, мой Танры», «Аллах поможет, если заблужусь я во тьме» и другие формулы) говорят о переходе архетипического образа героя в статус шехидства. Для огузских беков-джигитов истинное слово – это Божье слово, а путь истины – путь пророка Мухаммеда. Вера в Божье Слово и путь пророка даёт им морально-религиозное оправдание за поход на иноверцев.

В поэтической системе «Китаби-Деде Коркута» цитаты, связанные с исламским мировоззрением, с Кораном, имеют интересную коммуникативную позицию. Слова Корана как сакральные фразы – формулы органически входят в поэтику эпоса и коммуникативный мир персонажей. И как перформативные речевые акты являются выражением победы огузских героев над иноверцами.

Онтологический опыт ислама, реализовавшись в перформативных актах, моделирует поведение эпических героев. Основной функцией речевых жанров эпического повествователя и персонажей является создание коммуникативной связи с сакральной субстанцией и прошение помощи у него в трудной ситуации. При этом сакральная субстанция (Бог) выступает как адресат речевого жанра.

Речевые жанры сакрального дискурса (мольба к Аллаху, упование на Аллаха и другие) расширяют функциональный стиль эпического текста, усиливают ритуальную функцию эпического языка: «Тут удалой Домрул заговорил – посмотрим, хан мой, что он говорил: «Ты выше всего высокого; никто не знает, каков ты, светлый Боже! Почему глупцы ищут тебя в небесах, хотя бы найти на земле, ты – в сердцах самих верующих. Боже, вечно сущий властитель! Боже, вечно остающийся хранитель тайн! Хочешь взять мою душу, возьми её ты, не давай взять Азраилу» [3, с. 65 – 66].

Несомненно, в исламском дискурсе в «Китаби-Деде Коркуте» перформативность речевых жанров тесно связана со «стилевой формацией» средневековья.

Диалог эпических персонажей с сакральной субстанцией носит ритуальный характер. Эти ритуальные диалоги также демонстрируют сакральное существо как могущественное и милостивое сверхсущество, потому что это было требованием перформативного стиля Средних веков. Целью этого диалога было то, что искренно уверить адресата в могуществе исламского Аллаха.

Главной целью этого акта являлось внушение божественных качеств посредством красивых имён. Имяславие позволяло войти в мир Божественного, мир исламской веры. Имяславие не только включало в огузский универсум сакральные ценности и смыслы, но и являлось для огузов «входом» в трансцендентный мир. Прославление в исламском дискурсе священных имён – Аллаха и Пророка Мухаммеда служило в обществе существованию ислама и онтологического обоснования.

В эпосе существует тесная аксиологическая связь между эпитетами и художественными определениями имен Аллаха: Всевышний, вездесущий Аллах, всемогущий Аллах, милостивый Аллах. Художественные определения (эпитеты) носили в себе энергию сакрального имени, его восхваления и давали чувствовать слушателям эту энергию. Сакральные эпитеты являлись «вещественным» доказательством для Огузов-тюрков красоты имени.

Имяславие в системе верований огузов, их мифоритуальном понятии выражает веру и надежду в возвращение в трансцендентный источник Бытия. «Культура Ислама есть культура Имяславия, культура, существенно ориентированная на прославление божественных имен. Имяславие – это путь Ислама, но имяславие – это первый и наиболее важный аспект мироустройства и понимания сути «вещей» [4, с. 49] «Призывайте Бога или призывайте Милосердного, как бы вы не знали, у него самые лучшие имена», – говорится в Коране [4, с. 110]. Восхваление имени делало нужным диалог эпических героев с Аллахом, определяло их онтологическую позицию, нормы их ритуального поведения.

В «Предисловии «Китаби-Деде Коркут» больше всего использовалась элементарная фигура повтора – анаколон. Эта фигура определила в тексте магический круг и создала единство объекта речевого жанра молитвы.

В финале каждого сказания вещей Коркут выступает в роли мудреца, озана, посвящает каждое сказание его основному герою, завершает молитвой и просьбой в жанре алгыш (йом/ йум), обращаясь к аудитории – меджлису.

«Пусть молитва, из слов из пяти сотворенная,
будет услышана и да крепится!
Пусть увидится лик Божества тому, кем «амин» говорится!»

Библиографический список

1. Топоров В.Н. *Предыстория литературы у славян: Опыт реконструкции*. Москва, 1998.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
3. *Книга моего Деда Коркута*. (Перевод А.Ахундовой). Баку: Язычы, 1987.
4. Абдулла К. *Тайный «Деде Коркут»*. Баку: Мутарджим, 2006.

References

1. Toporov V.N. *Predystoriya literatury u slavyan: Opyt rekonstrukcii*. Moskva, 1998.
2. Bahtin M.M. Problema rechevyykh zhanrov. *Voprosy literatury i estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
3. *Kniga mogoego Deda Korkuta*. (Perevod A.Ahundovoy). Baku: Yazychy, 1987.
4. Abdulla K. *Tajnyj «Dede Korkut»*. Baku: Mutardzhim, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 811

Ramazanov D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru
Kislitskaya S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru
Khasbulatova H.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru

FEATURES OF THE USE OF ARTISTIC AND EXPRESSIVE MEANS IN M. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA". The objective of the research is to study the specifics of the use of expressive means in the novel "The Master and Margarita" by M. Bulgakov. Methods include an analysis of the use of various artistic and expressive means in the novel. Various artistic and expressive means used in the novel (metaphor, epithets, sarcasm, aphorisms, grotesque, fantasy) are analyzed and listed. The most frequently encountered in the novel artistic and expressive means are defined and characterized. Many of them are satirical, aphorisms occupy a large place. A special place in the novel is the aphorisms, which are not few and some of them are actively used. Originality of images and ideas, skillful use of artistic and visual means create uniqueness, mystery, masterpiece of the novel.

Key words: artistic and expressive means, novel, image, satire, epithet, metaphor, aphorisms.

Д.А. Рамзанов, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

С.С. Кислицкая, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

Х.М. Хасбулатова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Цель исследования заключается в изучении особенностей использования выразительных средств в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». На основе метода анализа различных художественно-выразительных средств в романе проанализированы различные средства (метафора, эпитеты, сарказм, афоризмы, гротеск, фантастика). Определены и охарактеризованы наиболее часто встречающиеся в романе художественно-выразительные средства. Многие из них имеют сатирический характер, большое место занимают афоризмы. Особое место по праву в романе занимают афоризмы, которых немало и некоторые из них и сегодня активно используются. Оригинальность образов и идей, умелое использование художественно-изобразительных средств создают неповторимость, загадочность, шедевральность романа.

Ключевые слова: художественно-выразительные средства, роман, образ, сатира, эпитет, метафора, афоризмы.

Творчество М.И. Булгакова не перестает привлекать внимание читателей, исследователей, несмотря на то, что изучено достаточно досконально с позиций литературоведения, истории, лингвистики, культурологии. За 12 лет работы претерпев множество изменений, произведение приобрело удивительное композиционное единство.

Роман «Мастер и Маргарита» по праву можно назвать самым загадочным, несущим особый смысл произведением. Перечитывая его, каждый раз открываешь для себя что-то непостижимое, мистическое. В силу своей многоплановости, многожанровости роман не укладывается в традиционные рамки.

Сюжет сложный и увлекательный, многогранный, темы романа переплетаются, создавая совокупность вопросов, событий. Многообразие используемых Булгаковым художественно-изобразительных средств позволяет читателю понять авторскую философию, в которой переплетаются тончайшие детали, символы, литературные, исторические объекты.

Для более полного понимания, восприятия художественного текста необходимо изучить индивидуальный стиль и язык писателя, выбранные им способы построения выразительной речи для передачи внутреннего образа, создания того или иного настроения, передачи смысла.

Широкая палитра художественно-изобразительных средств от юмора до гротеска убедительно описывает противоречивые образы героев, общество, их отношение к жизни, чувства, переживания.

И во имя нетленного имени Мухаммеда каждый твой грех да постытся! Хей, хан мой!» [3, с. 142].

Таким образом, можно говорить о композиционном единстве перформативных жанров и мифоритуальной сущности языка «Книги Деде Коркута». Традиция ритуального высказывания и этикетная практика тюркского языка реализуют целый комплекс речевых жанров в эпическом сюжете, расширяет масштаб перформативности.

В романе Москва представляется в довольно экспрессивно написанных эпизодах и сатирических красках. «События в жилтовариществе», «Сеанс волшебной магии в Варьете», «Вечер в доме литераторов», «На садовой». При этом художественно-изобразительные средства становятся важным средством репрезентации внутреннего мира сатирических персонажей романа.

Творческие работники, не приносящие никакой пользы обществу, а напротив, наносящие моральный вред и пропагандирующие бездуховность, подвергаются в романе критике автора, выражающуюся в сатирических образах.

Особое внимание следует обратить на такую сатирическую деталь, как членский билет в МАССОЛИТ. Здесь автор также применяет довольно яркие эпитеты: «коричневый, пахнущий дорогой кожей билет». Литературная элита, т. е. члены МАССОЛИТА изображены мелочными, безнравственными, жадущими выгоды, славы, обогащения, полными корысти. Особенно точно передают отношение автора к этим писателям их фамилии: Сладкий, Богохульский, Павианов. «Комиссии зрелищ и увеселений облеченного типа», так комично автор называет руководителей театра.

Следует отметить, что автор не выделяет сатирическое поле в романе, как основное, оно связано с духовными, нравственными проблемами в обществе, создавая при этом свой особенный художественный стиль.

Автор использует и умело сочетает такие изобразительные средства, как фантастика, гротеск, изображая московское мещанство. Кот Бегемот предает

за проезд в трамвае, но никто не удивляется; льется «денежный дождь»; отъезжает и возвращается голова конференсье Бенгальскому; исчезают наряды из «дамского магазина»; в двадцать третьей главе у редактора – «мёртвая голова на золотом блюде»; пачка денег сама вползает в портфель Босого (фантастика). Превращение лжеязычного Варенухи в вампира; служащие Управления Зрелищ, загнанные начальством в хоровой кружок против воли, надрыдают глотки «Священным Байкалом» (гротеск); Николай Иванович, сосед Маргариты, превращается в борова (фантастика) [1]. Иллюзорный мир, созданный автором наполнен противоречиями, сомнениями, мифами, где людей с легкостью вводят в заблуждение, манипулируют ими.

Для характеристики речи героев, их состояния, автор использует такой прием, как амплификация. «Кругом гудела толпа, обсуждая невиданное происшествие; словом, был гадкий, гнусный, свинский, соблазнительный скандал, который кончился лишь тогда, когда грузовик унёс на себе от ворот Грибоедова несчастного Ивана Николаевича, миллионера, Пантелея и Рюхина» [1].

Писатель использует такое интересное изобразительно-выразительное средство, как эпаналома (когда одна и та же ключевая фраза завершает повествовательный отрезок и открывает следующий), посредством которого в романе «ершалаимские главы» соединены с «московскими». «Все просто: в белом плаще с кровавым подбоем, ...». «В белом плаще с кровавым подбоем, ...» [1].

Довольно часто используется автором такой приём, как сарказм, позволяющий продемонстрировать противопоставление героев друг другу, их взаимоотношения и пороки. «Я пришёл через две недели и был принят какой-то девицей со скошенными к носу от постоянного вранья глазами». «– Уж не попал ли он, как Берлиоз, под трамвай? – говорил Варенуха, ...». «А хорошо бы было... – чуть слышно сквозь зубы сказал Римский» [1].

Сатирические массовые сцены, раскрывающие образ толпы, характеризующие картину мира человечества в структуре романа играют важную роль. Влияние магических действий Воланда на толпу, деньги, падающие с потолка, беспорядок, гул. Ради развлечения готовы оторвать голову Бенгальскому. Люди словно под гипнозом теряют рассудок. Булгаков, изображая человеческие пороки, демонстрирует борьбу духовного и бездуховного с помощью экспрессивных изобразительных средств.

Частое употребление фразеологической единицы с компонентом «чёрт» в речи персонажей передает постоянное присутствие потусторонней, нечистой силы, влияющей на ход событий. «А какого чёрта ему надо?». «Нет, это чёрт знает что такое, чёрт, чёрт, чёрт!». «... Чёрт знает, что такое, и чёрт, поверь мне, всё устроит!» [1].

Автор использует такой приём, как синекдоха. «За огромным письменным столом с массивной чернильницей сидел пустой костюм и не обманутым в чернилах сухим пером волил по бумаге... Костюм был погружен в работу...» [1].

В московских сценах Булгаков использует такой прием, как градация, с помощью которой усиливается впечатление. «В них заключались молбы, уерозы, кляузы, доносы, обещания произвести ремонт за свой счёт, указания на несносную тесноту и невозможность жить в одной квартире с бандами» [1].

В ершалаимских главах в отличие от московских чувствуется лаконичный слог, краткость, строгость, здесь Булгаков, воссоздавая историю, не применяет экспрессивные художественные средства.

Наиболее эмоциональной, яркой частью является в романе «ершалаимская», в которой автор искусно воссоздал исторические образы. Через образ Иешуа, одного из главных представителей ершалаимского мира, Булгаков выражает убеждение: «всякая власть является насилием над людьми и что наступит время, когда не будет власти ни кесаря, ни какой-либо иной власти». Многие высказывания стали крылатыми. «Злых людей нет на свете. Есть только люди несчастливые». «Правду говорить легко и приятно». – Бог один, – ответил Иешуа, – в него я верю» [1].

Эпитеты, которыми Булгаков описывает состояние другого героя, центральной фигуры Понтия Пилата говорят о его состоянии, трагичности, противоречивости его натуры: «... подернутый дымкой страдания глаз уставился на арестованного. Другой глаз остался закрытым». «Пилат поднял мученические глаза на арестанта». «В белом плаще с кровавым подбоем вышел в колоннаду иродова дворца...» [1].

Двойственность характера героя Булгаков описывает с помощью фразеологизмов. «... Знает народ иудейский, что ты ненавидишь его лютою ненавистью и много мучений ты ему причинишь». Фразеологизм здесь указывает на то, что прокурор с презрением относится к простому народу, беспощаден к обвиненным. В свою очередь разговорные фразеологизмы, имеющие менее экспрессивную стилистическую окраску, также присутствуют в его речи: от всей души, нет и сухой нитки, висит на волоске, ни слуху ни духу и др. Также встречаются в речи Пилата такие фразеологизмы (книжные): клянусь пиром двенадцати богов, ларами клянусь, напоить водой из соломона пруда. Авторские фразеологизмы подчеркивают сомнения Пилата и злость, когда он казнит Иешуа: дьявольский огонь сверкнул в его глазах голова, пылающая адской болью, двенадцать тысяч лун. Булгаков не зря упоминает о нестерпимой тоске, беспокоящей Пилата. «Теперь его уносил, удушая и обжигая, самый страшный гнев – гнев бессилия» [1].

Фразеологизмы в романе у Булгакова часто приобретают дополнительное значение, неожиданное в данном контексте. В описании образа Пилата следу-

ет уделить особое внимание процессуальным и предметным фразеологизмам. В описании портрета того или иного героя в романе фразеологизмы раскрываются по-особому.

Противоречивость натуры Пилата подчеркивается в романе такими художественно-изобразительными средствами, как эпитеты и метафоры. «Пилат задрал голову и уткнул ее прямо в солнце. Под веками у него вспыхнул зеленый огонь, от него загорелся мозг...». «Тут ему показалось, что солнце, зазвенев, лопнуло над ним и залило огнем уши. В этом огне бушевали рев, визги, стоны, хохот и свист». «Около двух тысяч лет сидит он на этой площадке и спит, но когда приходит полная луна, как видите, его терзает бессонница...» [1].

В описании образа Воланда также можно обнаружить много художественно-выразительных средств, позволяющих понять образ дьявола не как воплощение всемирного зла, классического сатаны, а скорее возмущающего по заслугам, заставляющего платить по счетам. Воланд испытывает людей разными способами, выявляя их пороки, что отчетливо описано в сцене в театре-варьете.

«Нещадно палил солнце, когда Воланд и его свита появляются на Патриарших прудах». «Правый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до глубины души, и левый – пустой и черный, <...> как выход в бездонный колодезь всякой тьмы и теней» [1]. Противопоставление в описании придает образу дьявола загадочность. В начале романа: «левый, зеленый, у него совершенно безумен, а правый черен и мертв». «Серый берет он лихо заломил на ухо, под мышкой нес трость с черным набалдашником в виде головы пуделя» [1]. В речи Воланда много афоризмов. Часто встречается антитеза, что подтверждает необычность образа героя. «Необходимо добавить, что на поэта иностранец с первых же слов произвел отвратительное впечатление, а Берлиозу скорее понравился, то есть не то чтобы понравился, а... как бы выразиться... заинтересовал, что ли» [1]. Символические элементы в описании образа говорят о противопоставлении добра и зла, о сосуществовании этих понятий, их относительности. Мистические явления вплетаются в круговорот необъяснимых событий, раскрывая совершенно непривычную сюжетную линию романа.

Булгаков применяет много эпитетов к портретам Мастера и Маргариты, описывающих их состояние, чувства. Трагический образ Мастера умело передается с помощью разных изобразительных средств. Безымянного героя романа подчеркивает особое значение слова «мастер». Главным является в этом образе качества, наделяющие героя.

Парцелляция особенно уместна в описании трагического образа и помогает прочувствовать всю безысходность бытия Мастера. «Я возненавидел этот роман и я боюсь... Я теперь никто... Ничего больше не хочу в жизни... У меня больше нет никаких мечтаний и вдохновений» [1].

«Драгоценная королева», «гордая женщина», «человек исключительной доброты, высокоморальный человек», «алмазная донна», все эти эпитеты автор применяет к описанию образа Маргариты.

Описание первой встречи Мастера и Маргариты наполнено волнением, таинственностью, сомнениями, тревогой и в то же время ожиданием чего-то знаменательного. Своеобразным символом здесь выступают цветы. Предчувствия Мастера по отношению к Маргарите отражаются в его речи: «... отвратительные, тревожные желтые цветы... И эти цветы очень отчетливо выделялись на черном ее весеннем пальто. Она несла желтые цветы! Нехороший цвет» [1].

Метафорическое сравнение применяет автор, описывая встречу Мастера и Маргариты. «Любовь высочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке...» [1]. Тема любви в романе, является основной, автор показывает, как в борьбе духовного с бездуховным любовь играет решающую роль, возвышает человека. Образ Маргариты более земной, реальный по сравнению с неопределенным образом Мастера.

Изучив художественно-изобразительные средства, используемые автором в романе, можно сделать некоторые выводы.

Эмоциональное состояние героев романа, их внутренний мир, восприятие мира, реальности, отношения друг к другу описаны с помощью стилистических приемов. Сюжетная параллель в романе создает особую систему повествования, где пересекаются герои, их отношения, чувства. При этом при помощи искусно используемых автором разнообразных приемов не создается впечатление некой разветвленности, несостыкованности, все события, образы, действия персонажей логично переплетаются. Автобиографичность произведения позволяет читателям прочувствовать образы, понять смысл.

Несмотря на неоднородность идейного содержания романа, можно сказать, что в описании всех главных героев автор прибегает к духовно-нравственной определяющей, в чем проявляется и мировоззрение автора. Анализ образов главных героев позволяет выявить единую философскую концепцию романа, поиск истины, решение нравственных проблем. Булгаковская модель мира переориентирует все представления о вечных понятиях, темных и светлых силах, которые равносильны в романе [2].

В романе можно наблюдать такие явления, как стилистические контрасты, столкновение разных стилей (смешение просторечных, разговорных, поэтических и общепотребительных слов). Такое своеобразное нарушение автором стилистических норм сочетаемости приводит к усилению художественного образа. Помимо этого, автор искусно выражает свое отношение к изображенным в романе событиям, героям с помощью таких художественно-изобразительных средств, как сравнения, олицетворения, метафоры, эпитеты, эпаналома, града-

ция, синекдоха, аллюзия, антитеза, парцелляция, сарказм и др. Некоторые из них (гротеск, ирония, фантастика) имеют сатирический характер, усиливают художественное воздействие.

Сатира автора направлена как на отдельных героев, так и некоторые организации. Сатирический эффект возникает в силу того, что тесно переплетаются все уровни произведения – сюжетный, языковой, персонажный, пересекаются

реальный и ирреальный миры. Через сатирическое автор передает глубокое философское содержание.

Особое место по праву в романе занимают афоризмы, которых не мало и некоторые из них и сегодня активно используются. Оригинальность образов и идей, умелое использование художественно-изобразительных средств создают неповторимость, загадочность, шедевральность романа.

Библиографический список

1. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита*. Москва, 1999.
2. Гаспаров Б.М. *Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»*. Москва: «Даугава», 1989.

References

1. Bulgakov M.A. *Master i Margarita*. Moskva, 1999.
2. Gasparov B.M. *Iz nablyudenij nad motivnoj strukturoj romana M.A. Bulgakova «Master i Margarita»*. Moskva: «Daugava», 1989.

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 1751

Alavizadeh Farzaneh Sadat, assistant professor of Persian language and literature, teacher, Department of Persian Languages and literature, University of Bojnord (Bojnord, Iran), E-mail: f.alavizade@ub.ac.ir

Salimi Abdolmaleki Kosar, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran), E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

PROBLEMS OF LEARNING PERSIAN LANGUAGE BY RUSSIANS. The task of the article is to study the problems of learning Persian language for Russian learners. The authors review common Persian language teaching books in some Russian language learning centers and Russian learners' opinions in the process of learning. The work categorizes and analyzes the problems of learning this language. In this paper, these problems are examined at two general levels of cultural and linguistic differences. Learners have usually difficulties in linguistic communication because of not paying attention to the cultural differences between nations especially in cultural issues such as politeness, customs and beliefs. This can cause misunderstanding of Iranian culture and problems in interacting with Iranians. The linguistic level has also been examined in three categories: grammatical differences, writing differences and phonetic differences. The authors tried to specify the problems of learning Persian language for Russian speakers with clarifying the cultural and linguistic backgrounds so by providing a coherent and academic curriculum, the process of learning this language will be easier for non-Farsi speakers.

Key words: Persian language, Russian language, learning, training problems, grammar, writing, phonetics, culture, instructors, training centers.

Алавизаде Фарзанэ Садат, канд. персидского языка и литературы, преп. каф. персидского языка и литературы, Боджнордский университет, г. Боджнорд, Иран, E-mail: f.alavizade@ub.ac.ir

Салими Абдолмалеки Косар, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Боджнордский университет, г. Боджнорд, Иран, E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТОМ

Цель данной статьи состоит в том, чтобы осветить трудности изучения персидского языка русскоязычными студентами. В статье анализируются проблемы, обнаруженные при рассмотрении распространенных учебников по персидскому языку в некоторых российских учебных центрах, а также мнений учащихся этих курсов в процессе обучения. Проблемы рассматриваются на двух основных уровнях различий: культурных и языковых. Не обращая внимания на культурные различия между народами, студенты испытывают трудности в языковом общении. Эта проблема, особенно в области культурных вопросов, таких, как обычаи, традиции и религиозные вопросы, может привести к тому, что у русских студентов складывается смутное и неправильное представление об иранской культуре. Языковой уровень также был рассмотрен в трёх категориях: грамматические различия, письменные различия и фонетические различия. Авторы попытались с выяснением культурных и языковых проблем при изучении персидского языка для русскоговорящих студентов указать трудности на этом пути и предлагают с помощью академических учебных программ и богатых учебников сделать процесс изучения персидского языка проще и интереснее.

Ключевые слова: персидский язык, русский язык, проблемы обучения, грамматика, письменность, фонетика, культура, преподаватели, учебный центр.

1. Необходимость переноса культурных вопросов при обучении языку

Культура каждого общества включает в себя разные языки, привычки, убеждения, обычаи, традиции и нормы поведения в обществе. Эдвард Тейлор определяет культуру как сложный набор знаний, убеждений, искусств, правил, морали, привычек и все, что человек в качестве члена общества учит [1]. Браун даёт такое определение культуры: «Культура – это стиль и образ жизни. Культура – это контекст, в котором мы живём, думаем, чувствуем и общаемся с другими людьми» [2, с. 163].

Перенос различных аспектов культуры одного народа другому может обеспечить почву для роста народов. Этот перенос происходит различными способами, такими как туристы и их рассказы, иммигранты, ассоциации, различные центры издания трудов, средства массовой информации и образовательные центры. Язык является одним из важнейших признаков любой культуры и средством переноса ее особенностей. Браун называет язык частью культуры, а культуру частью языка, так что оба они настолько взаимосвязаны, что неразделимы [2, с. 165].

Культура и важна в обучении языку. Портес заявляет, что «культура выступает в роли посредника, который предназначен для переноса ценностей и различных идей и возможностей для обучения. Культура облегчает обучение учебным предметам (дисциплинам) [3, с. 2]», потому что благодаря интересу к культуре

одной нации учащиеся, вероятно, захотят выучить язык той нации. Анализируя различные аспекты коммуникативных навыков, Канале и Свейн в своей теории подчеркивают функцию общественных реалий и культуру назначения в обучении иностранным языкам [4, с. 2 – 47]. По словам Свидерски, обучение языку – это подкатегория усвоения культуры. Обучение языку является отправным пунктом, а усвоение культуры – целью [5, с. 9].

2. Проблемы, связанные с культурными различиями в обучении персидскому языку

Как мы отметили, язык и культура не отделены друг от друга. Русские студенты сталкиваются со многими проблемами при изучении персидского языка, некоторые из которых связаны с культурными различиями между Ираном и Россией. Не обращая внимания на культурные различия между народами, студенты испытывают трудности в языковом общении.

Эта проблема, особенно в области культурных вопросов, таких как обычаи, традиции и религиозные вопросы, может привести к тому, что у русских студентов складывается смутное и неправильное представление об иранской культуре. Это будет создавать проблемы в их общении с иранцами. Хотя следует отметить, что в центрах за время обучения персидскому языку русских студентов (2–4 года) невозможно в достаточной мере осветить студентам культурные вопросы.

Кроме того, в большинстве центров обучения персидскому языку в русско-язычных странах персидский язык не является родным языком преподавателей, и им не хватает знаний об особенностях иранской культуры, и даже у них нет понятия о важности культурных различий при обучении языку.

Невнимание или меньшее внимание к культурным вопросам, включая культурные стереотипы в учебниках по обучению языку, также являются одной из важных проблем, возникающих при ознакомлении с культурой наций.

Большинство персоговорящих не заинтересованы в выражении русских культурных стереотипов среди иранцев при составлении учебников или учебных пособий по таким причинам, как культурное избегание и культурный отказ, которые исходят из политических отношений между Ираном и Россией в разные исторические периоды, и это часто сопровождается культурной цензурой.

Кроме того, упоминание о вышеуказанных русских студентах без уточнения их культурной истории, возникают проблемы у студентов при обучении самому персидскому языку, потому что в процессе обучения следует сохранять как языковые ценности, так и их культурные ценности.

Культурные различия между Ираном и Россией очень велики. Далее мы будем указывать на несколько культурных различий между ними:

2.1. Комплименты

Комплименты являются неотъемлемой частью иранской культуры, несоблюдение которой может приводить к проблемам в социальных отношениях. Комплименты в иранской культуре являются примером взаимного уважения, которое охватывает широкий спектр поведения в обществе, к примеру, открытие двери для женщины мужчиной или выражение предложения «не стоит» продавцом перед вопросом покупателя о цене вещей, хотя иранцы знают, что эта фраза является комплиментом, и им необходимо заплатить за покупку, тогда как на русском языке практически не существует комплимента.

2.2. Употребление социальных титулов и званий (обращение)

В иранской культуре употребление вежливых социальных титулов и званий, таких как госпожа, его превосходительство господин, профессор, доктор и т. д. перед самим именем человека очень распространено, поэтому если они не применяются человеком в определенных социальных ситуациях, ему приписывается несоблюдение принципа вежливости. В России даже в таком социальном положении, как в университете, студент и преподаватель называются именем и отчеством. Иногда студенты забывают, что нельзя говорить о себе, «я оказал честь приятню», «я изволил сказать» и из-за этого они находятся в смешной ситуации.

2.3. Выражение уважения

В иранской культуре при входе или выходе из помещения людей пожилого возраста или тех, которых человек уважает (родители, учителя и взрослые), он следует за ними, входит или выходит после них. Также выражая знаменитую фразу «Женщины предшествуют», мужчина позволяет в первую очередь женщине (женщинам) входить или выходить, но в русской культуре такого поведения нет.

3. Образовательные проблемы из-за различий в персидской и русской языковой структуре

3.1. Письменные различия

В персидском языке существуют различные графики для написания: ломаная, машинописная и насталик, которые, добавляя красоту, затрудняют чтение и запись текста. Например: слово انسان «человек», по форме насталик пишется так:

انسان

3.2. Множественность точек в буквах персидского языка

В персидском языке, в отличие от русского языка, в котором только буква «ё» имеет две точки, есть много букв с одной или несколькими точками. Например: одна точка: буква «н» ب, «б» ت, «т» چ, «ч» ژ, «ж» ش, «ш» ث, «с» س.

3.3. Множественность одинаковых букв по произношению, но разных по графику

В персидском языке, некоторые буквы имеют одинаковое произношение, но отличаются друг от друга по написанию. Например: в персидском языке у буквы «т» есть две формы написания (ت, ت), у буквы «с» три формы (ص, ص, ص) и у буквы «з» четыре формы (ز, ز, ز, ز), и это осложняет процесс изучения.

3.4. Слова с одинаковыми произношениями и разными значениями

В персидском языке существует большое количество слов, которые являются фонетическими идентичными и отличаются друг от друга по графике одной буквы и конечно смыслом слова. Например:

- توانا, توانا (могучий) / قادر (ghadir) / قادر (пужа) / آگیر (ghadir) / غیر (gharib)
- ترس (страх) / هول (hol) / اطراف (hol) / حول (hol)
- قریب (близкий) / دور از وطن (долое от родины, незнакомый) / غریب (gharib)
- وسایل (вещи) / اسباب (asas) / اثاث (asas) / پایه و بنیاد (asas)
- محوطه (hayat) / حیاط (hayat) / زندگی (hayat) / حیات (hayat)

3.5. Отсутствие гласных звуков, кроме случаев двусмысленности

В персидском языке обычно не пишутся краткие гласные звуки в текстах. Специалисты считают, что необходимо ставить гласные звуки только тогда, когда вставки создают различия в значении и непонимании слова.

Например: слово نفس (нафас) означает «дыхание» и слова نفس (нафс) означает (душа). Также слово کشتی без гласных звуков читается کشتی (кошты) «вид спорта, борьба» و کشتی (кашты) «корабль».

3.6. Написание текста справа налево

В персидском языке в отличие от русского языка, тексты пишутся и читаются справа налево, и это в самом начале обучения затрудняет изучение фарси.

4. Грамматические различия

4.1. Различия в использовании предлогов

В персидском языке в некоторых случаях, вид и использование предлогов отличается от русского языка. Упоминаем некоторые из них:

- Дословное значение предложения «Мне нравится» на персидский язык будет "برای من خوشم می‌آید" (для меня нравится), и это для персидского говорящего человека по грамматике ошибка, потому что это предложение в русском языке используется без предлога и в дательном падеже, а в персидском языке с предлогом از «из». Так в фарси говорится (من از ... خوشم می‌آید).
- В фарси для глагола «купить» используется предлог از (из) и в русском языке предлог «в». Например:
- в фарси: من این کتاب را (از) کتاب فروشی خریدم (man in ketab ra (az) ketabforushi kharidam).

- В русском языке: Я купил эту книгу в книжном магазине.
- Глагол «гордиться» в фарси используется с предлогом به (be), но в русском языке этот глагол употребляется без предлога и с именем существительным или местоимением в творительном падеже. Например, в персидском языке говорится: من (به) سریزان وطن افتخار می‌کنم. (man be sarbazane vatanam etfekhar mikonam), и в русском говорится: Я горжусь солдатами своей родины.

4.2. Более длинные предложения персидского языка

Предложения в персидском языке в отличие от русского языка, более длинные. Именно поэтому студенты во время перевода, для того чтобы лучше и легче поняли текст, делят каждое предложение на несколько частей. Кроме того, некоторые из понятий на русском языке могут быть выражены только в форме одного глагола, в то время в фарси самое понятие может быть выражено в форме предложения. Например: Некоторые русские глаголы, особенно глаголы с суффиксом «ся», отражают смыслы, которые в фарси не существуют в их глагольном эквиваленте, а переводятся в форме предложения. Например: русский глагол «умываться», в персидском языке выражается в рамках предложения "من خودم را می شورم" (man khodam ra mishuram).

4.3. Различия в положении глагола в структуре предложения

В персидском языке есть определённый порядок в расположении компонентов предложения. Таким образом, подлежащее находится в начале предложения, затем в зависимости от типа предложения, другие компоненты как объект, дополнение, и в конце предложения дается глагол. Так, в персидских предложениях подлежащее считается первым и глагол последним членом предложения, но в русском языке глагол обычно находится сразу после подлежащего. Например:

В русском языке: Книга лежит на столе.

под. сказ.

в фарси: کتاب روی میز است.

сказ. под.

4.4. Несоответствующие виды и времена глаголов

Разделяются на три категории:

A) Различия в видах глаголов:

Глаголы совершенного и несовершенного вида в русском и персидском языках не соответствуют друг другу. Например: в фарси говорится:

(Он будет построить) او خواهد ساخت. Чтобы выразить эту мысль по-русски, есть два способа: 1) «он строит», который означает он хочет «строить», но не известно точно строит или нет, его решение еще не 100 % для этого дела. 2) «Он построй», которое означает он обязательно построй.

B) Различия в количестве времен глаголов

В персидском языке существует 6 типов прошедших времён глаголов, как простое прошедшее время, прошедшее длительное время, прошедшее предположительное время и др., но в русском языке существует только два типа прошедшего времени: прошлое время совершенного вида и прошлое время несовершенного вида.

B) В персидском языке существует только один вид глагола для выражения того, что случится в будущем, но в русском языке есть два вида (совершенного вида и несовершенного вида). Например: в фарси говорится بخوان, но в русском языке для выражения этого смысла есть и глагол «читай» и «прочитай».

4.5. Различия в месте ударения в словах

В персидском языке, обычно ударение находится на последнем слоге слова, например: لیوان (liVAN, «стакан») مغازه (maghaZE, «магазин»), دنده (danDE, «шестерня»), а в русском языке ударение может находиться на разных слогах. Например: мебель, диван, обязательно.

4.6. Различия в использовании прилагательных

В русском языке прилагательные следуют за родом и числом своих имён, к которым они относятся. Значит, если имя существительное мужского рода,

тогда прилагательное тоже должно быть мужского рода, и если имя существительное женского рода, то прилагательное будет женского рода. В фарси прилагательные имеют устойчивые состояния и не связаны с родом и числом имени существительного. (в персидский язык у имен существительных не существует мужского, женского и среднего рода).

Например: в русском языке, если имя существительное будет мужского рода, говорим: Это хороший город (این شهر خوبی است) "in shahre khubi ast", если имя существительное будет женского рода, говорим: Это хорошая книга (این کتاب خوبی است) "in ketabe khubi ast", если имя существительное будет множественного числа, говорим: Это хорошие магазины (این مغازه های خوبی است) "in maghazehaye khubi ast".

5. Различия в фонетической структуре

В алфавите русского языка не существует две азы (h)ç и (gh)ç, поэтому у студентов, которые изучают персидский язык на первом этапе возникает проблема не только произношения этих букв, но и их написание, потому что у русскоязычных студентов нет таких букв, обычно вместо азбуки ç произносят буква «х» и вместе ç используют букву «г».

Заключение

Русскоязычные студенты сталкиваются с разными трудностями в процессе изучения персидского языка. Эти проблемы могут быть проанализи-

рованы на двух уровнях: языковые различия в структуре персидского языка с русским языком и культурные различия между двумя народами. Языковые различия являются письменным различием как существование разных график для написания, множественность точек в персидских буквах и грамматические различия, такие, как различие в использовании предлогов, различие в видах глаголов, различие в месте членов предложения и фонетические различия: отсутствие в азбуке "ç" и "ق" в русском языке, что осложняет произношение лексем с этими буквами. Преподаватели должны обратить внимания на этих пунктах в процессе обучения. Также, если не обращать внимания на культурные различия между Ираном и Россией, создаётся проблема для студентов в языковой коммуникации. Таким образом, содержание учебников должно быть таким, чтобы студенты могли ознакомиться с особенностями культуры второго языка, и это дает им критический взгляд, чтобы они могли сравнить культуру второго языка со своей собственной культурой. Другими словами, учебники должны не только иметь культурные компоненты родного языка студента (здесь: русский), но и иметь культурные компонента второго языка (здесь: фарси), чтобы студенты могли лучше общаться с культурой другой нации.

Библиографический список

1. Тейлор Э. *Первобытная культура*. Лондон, 1920.
2. Браун Д. *Принципы изучения и преподавания языка*. Бостон, 1994.
3. Portes A. Два значения социального капитала. *Sociological forum*. 2000; 15 (1): 1 – 12.
4. Канале М., Свейн М. Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению и тестированию второго языка *Applied Linguistics*. 1980; 1, 1 – 47.
5. Свидерски Р. *Преподавание языка, изучение культуры*. Бергин & Гарви. 1993.

References

1. Teijlor `E. *Pervobytnaya kul'tura*. London, 1920.
2. Braun D. *Principy izucheniya i prepodavaniya yazyka*. Boston, 1994.
3. Portes A. Dva znacheniya social'nogo kapitala. *Sociological forum*. 2000; 15 (1): 1 – 12.
4. Kanale M., Svejn M. Teoreticheskie osnovy kommunikativnyh podhodov k obucheniyu i testirovaniyu vtorogo yazyka *Applied Linguistics*. 1980; 1, 1 – 47.
5. Sviderski R. *Prepodavanie yazyka, izuchenie kul'tury*. Bergin & Garvi. 1993.

Статья поступила в редакцию 15.01.19

УДК 1751

Siyami Eidlak Khalida, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran), E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

FAILURES OF USING APPLICATIONS IN RUSSIAN SPEECH BY IRANIAN STUDENTS. The work attempts to analyze and statistically process the mistakes made by Iranian students while using Russian adjectives. The basis of the study consists of the written works of students of Iran. The relevance of the article lies in the fact that the timely recognition of errors in speech will allow you to determine the main teaching methods in the absence of a language environment. The purpose of the work is to demonstrate the most common mistakes that occur when using Russian adjectives of students of Iran. The paper identifies the reasons causing errors in the oral and written forms of speech of students when using the adjective. In conclusion, the article reveals the reasons for generating this type of error and leading them to typicality.

Key words: error, adjective, agreeing, short adjectives, causes.

Сиями Эйдлак Халида, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков Божнордского университета, г. Божнорд, Иран, E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

НЕУДАЧИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОЙ РЕЧИ ИРАНскими УЧАЩИМИСЯ

В данной статье предпринята попытка провести анализ и статистическую обработку ошибок, совершаемых студентами-русскими Ирана при употреблении русских прилагательных. Базой исследования послужили письменные работы студентов Ирана. Актуальность статьи заключается в том, что своевременное распознавание ошибок в речи позволит определить основные методы обучения в условиях отсутствия языковой среды. Цель работы заключается в том, чтобы продемонстрировать наиболее типичные ошибки, возникающие при употреблении русских прилагательных студентов Ирана. В работе указаны причины, порождающие ошибки в устной и письменной формах речи студентов при использовании имени прилагательного. В заключении статьи раскрываются причины порождающие данный вид ошибок и приводящий их к типичности.

Ключевые слова: ошибки, прилагательное, согласование, краткие прилагательные, причины.

На данный момент российско-иранские отношения развиваются очень стремительно и бурно по многим направлениям. Преподавание русского языка в Исламской Республике Иран так же, как и отношения в экономической, торговой и культурной сферах, имеет давнюю традицию. Русский язык был в ряду первых иностранных языков, преподаваемых в Тегеранском университете (1935 г.).

В настоящее время, как результат отношений между двумя странами, преподавание русского языка как иностранного выделилось в специальную дисциплину. Количество кафедр русского языка и литературы в иранских вузах ежегодно увеличивается. В последнее десятилетие русский язык изучают в государственных и в частных университетах, на платных языковых курсах, а также в некоторых государственных учреждениях, где обучение ведётся на договорной основе. «Владение русским языком на сегодняшний день является актуальной

задачей в Иране. Важным свидетельством тому служит тот факт, что Министерством образования Исламской Республики Ирана рекомендовало изучение русского языка как иностранного в школах страны» [1, с. 80].

Обучение русскому языку в иранской аудитории имеет своей целью свободное владение русским языком не только в устной, но и в письменной форме. Как правило, любой процесс изучения языка сопровождается речевыми ошибками. Считается, что ошибки – это неотъемлемая часть процесса обучения, а их исправление – часть процесса обучения. Ошибка в речевом высказывании на иностранном языке находится в области интересов различных наук и представляет собой явление многогранное.

В соответствии с определением, данным в «Словаре методических терминов», ошибкой является «отклонение от правильного употребления

языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося» [2, с. 472].

С.Н. Цейтлин понимает под речевыми ошибками «любые случаи отклонения от действующих языковых норм» и что главной причиной нарушения языковых норм является «давление языковой системы» [3, с. 3 – 6].

Несомненно, что одним из камней преткновения в освоении русского языка для персидских студентов является алфавит или система письма, радикально отличающаяся от той, которая действует в рамках родного языка. Для студентов Ирана важно ознакомление с письмом справа налево, с отдельным написанием слов и предложений, ознакомление со знаками препинания. В результате у студентов Ирана особую трудность вызывает орфография и каллиграфия. Однако немало трудностей в освоении русского языка, связанных и с грамматическими особенностями.

Исходя из того, что преподавание русского языка в Исламской Республике Иран имеет прикладную и преподавательскую направленность, учёт принципа коммуникативности является его неотъемлемой частью. Ошибки при употреблении прилагательных в иранской аудитории, изучающей русский язык, не столь значительны, как при употреблении других частей речи, и не оказывают негативного влияния на процесс коммуникации, но всё же они встречаются и не красят речь.

Семантика слова – прилагательного, как известно, выражает качества и свойства предмета. В русском языке его синтаксическая форма проявляется через употреблённый аффикс, объединяющий в себе указание на число, род и падеж. Прилагательное персидского языка, в отличие от русского прилагательного, не имеет такого всеобъемлющего морфологического признака, так как в иранском языке отсутствуют категории рода и падежа. Таким образом, как результат отсутствия данных категорий в персидском языке, в нём отсутствует и понятие согласования.

Именно данное явление повлияло на то, что среди ошибок, связанных с употреблением в речи прилагательных, типичными можно назвать ошибки неверного согласования полного прилагательного с существительными в роде.

Например, в словосочетании «... *маленький* дочь» нарушены нормы согласования. «Дочь» имеет постоянный признак существительного женского рода, а прилагательное «*маленький*» определяет существительное мужского рода. Таким образом, здесь проявляется подмена рода прилагательного, использование прилагательного мужского рода относительно к существительному женского рода. Согласно нормам русского языка, они должны между собой согласовываться: «*маленькая* дочь».

Следующим примером смещения категории рода между существительным и зависимым от него прилагательным является словосочетание «... *блестящая* будущее». «Будущее» – существительное среднего рода, а определение к нему «*блестящая*» характеризует существительное женского рода. Потому правильно будет: «*блестящее* (какое?) будущее».

Ошибка согласования в словосочетании «... *в маленьком* деревне» происходит по аналогии с предыдущими ошибками. Здесь нарушены нормы согласования прилагательного с существительным в роде. «Деревня» существительное женского рода, а определение «*маленьком*» – указывает на предположительно мужского рода. Правильно будет употребить прилагательное «*маленький*» в форме предположительного падежа женского рода: «*в маленькой* деревне».

Зона колеблющейся нормы прилагательного является согласование его не только по роду, но и согласование относительно падежа. Разберём предложение: «Я хочу стать хорошим переводчиком». Сказуемое «хочу стать» управляет подлежащим в творительном падеже «переводчиком». Однако «хороший» нарушает нормы согласования, имея форму именительного падежа. Таким образом, следует писать «Я хочу стать хорошим (творительный падеж) переводчиком».

В словосочетании «... *выбор лучшей мечты*» ошибка в падежной форме сравнительной степени прилагательного «*лучшая*» указывает на ошибку в согласовании. Согласно нормам современного русского языка оно должно иметь форму родительного падежа «*лучшей мечты*».

В предложении «Сейчас я думаю моя заветная мечта – *иметь успешная любовь*», также проявляется падежное несогласование имён в винительном падеже: «... *иметь успешную любовь*».

В сочетании прилагательного и существительного «... *понимает меня в суровых дни*», существительное «дни» имеет форму винительного падежа, а определение при нем «суровых», выраженное прилагательным, имеет форму предположительного падежа. Правильный вариант будет – «*в суровые дни*».

Следующий выявленный нами тип ошибок употребления прилагательных связан с неверным согласованием полного прилагательного с существительным в числе. Примеры данного типа ошибок представлены ниже.

Разберём пример: «В настоящее время хотела побывать в Мекке». Существительное «время» в данном контексте имеет форму единственного числа, а определяющее его прилагательное имеет грамматический показатель множественного числа окончание «-ие». Согласно нормам русского согласования, прилагательное должно согласовываться с существительным как в падеже, так и в числе. Исходя из этого, правильно будет: «В настоящее время».

Среди норм, присущих именам прилагательным русского языка, наибольшие трудности обычно наблюдаются при использовании и смещении категории полноты / краткости прилагательных.

«Как мир будет красивей, если не была ложь»,

«Как мир будет красивый, если каждый родителей есть столько денег которые могут выполнять все их – детей требования».

Полное прилагательное «красивый» следует заменить прилагательным краткой формы «красив». При наличии в предложении слов «так» и «как» употребляется только краткая форма прилагательного. Правильный вариант будет выглядеть так: «Как мир будет красив, если ...», «Как мир будет красив ...».

В следующей фразе «...они во всех степенях своей жизни были счастливыми». При выборе в употреблении полной или краткой формы прилагательного следует учитывать некоторый ряд особенностей. В данном случае полная форма прилагательного в винительном падеже «счастливыми» указывает, подобно краткой форме на временный признак. В данном контексте вместо формы творительного падежа полного прилагательного употребляется краткая форма прилагательного «счастливы».

В результате анализа студенческих работ было выявлено, что ошибки употребления прилагательных проявляются как синтаксические ошибки, в основном на уровне словосочетания. Приведённые примеры наглядно иллюстрируют, что наиболее распространёнными среди них являются ошибки, связанные с неправильным согласованием полного прилагательного с существительным в роде, числе, а также падеже. Мы можем указать на то, что основной причиной возникновения ошибок такого типа является в основном влияние родного языка, так как в нём, в отличие от русского языка богатого таким разнообразием форм согласования, изменений ни по родам, ни по падежам, ни по числам не наблюдается. Грамматические особенности родного языка оказывают давление на процесс мышления и построения иноязычного, в данном случае русского предложения, в связи с чем и вызывает определённые трудности.

Помимо этого, были выделены ошибки, связанные с недостаточным уровнем владения образованием и употреблением форм кратких прилагательных. Говоря о смещении в речи иранских студентов кратких и полных качественных прилагательных, следует также отметить, что в персидском языке употребляется одно прилагательное как в роли краткого, так и в роли полного прилагательного.

Надо отметить что, ошибок связанных с нарушением норм, которые присущи качественным прилагательным, как русского, так и персидского языков, то есть ошибок, связанных с образованием и использованием форм сравнительной и превосходной степеней качественных прилагательных нами обнаружено не было. По-видимому, это связано с тем что, как в персидском, так и в русском языке сравнительная и превосходная степени прилагательных выражают количественные различия как внутри одного качества, так и между различными качествами предметов. В персидском языке, простая форма сравнительной степени образуется при помощи суффикса -تر [tar], эквивалентом которого является в русском языке суффикс -ее/-е/-ше, и простая форма превосходной степени при помощи суффикса -ترین [tarin], что в русском языке имеет эквивалент – айш/-ейш к основе положительной степени прилагательного. В результате того, что они аналогичны в обоих языках, образование как простой, так и сложной форм степеней сравнения прилагательных не вызывает у учащихся особых затруднений.

Анализ позволил выявить не только типы ошибок, с которыми сталкиваются студенты-иранцы, но выявить основные причины их возникновения. Было выявлено, что ошибки в образовании и применении прилагательных однотипны и не имеют большой распространённости, так как других ошибок образования и употребления прилагательных нами обнаружено не было.

Хороших результатов по искоренению ошибок в условиях отсутствия языковой среды можно добиться путём систематического и целенаправленного обучения и выработка навыка, а также путём создания соответствующих педагогических условий для использования основных способов, приёмов и методов, направленных на эффективное осуществление их коррекции. Выявленные нами ошибки не носят глобального характера и не претендуют на законченность, нуждаются в дополнении и требуют дальнейшего, более тщательного исследования. Однако они могут служить показателем, над чем именно надо больше работать, так как работа по предупреждению и искоренению ошибок проводится с учётом их характера и причин.

Таким образом, практическая значимость нашего исследования, которое заключалась в определении типичных и наиболее частотных ошибок, связанных с употреблением прилагательных в русской речи иранскими студентами, даёт возможность преподавателю-иранцу спрогнозировать появление ошибок данного типа как в устной, так и в письменной речи учащихся, осознать и оптимизировать систему учебного процесса путём повышения её результативности через выработанный навык при помощи тренировочных упражнений различного типа. Перспективой нашего труда является дальнейшее исследование в данной области, расширение исследовательской базы с целью их корректировки и предупреждения на разных уровнях обучения русскому языку в иноязычной аудитории.

Библиографический список

1. Голами Х., Даду Х. Русский и персидский языки: культурное и языковое взаимодействие и взаимовлияние. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, Special Issue, Russian, Winter*. 2009; № 47: 79 – 92.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Цейтлин С.Н. *Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей*. Москва: Просвещение, 1982.
4. Голкар А., Ахмади М., Сиями Эйджак Х. Анализ грамматических ошибок в сочинениях на русском языке иранских студентов-русистов. *Социально-гуманитарный вестник Юга России*. Краснодар: Пресс-Имидж. 2012, 12: 100 – 105.
5. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2006; 7: 43 – 46.
6. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.Н. Ушакова. В 4-х т. Москва: Издательство Астрель, 2000.

References

1. Golami H., Dadu H. Russkij i persidskij yazyki: kul'turnoe i yazykovoe vzaimodejstvie i vzaimovliyanie. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, Special Issue, Russian, Winter*. 2009; № 47: 79 – 92.
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
3. Cejtin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie: posobie dlya uchitelej*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
4. Golkar A., Ahmadi M., Siyami Ejdlak H. Analiz grammaticheskikh oshibok v sochineniyah na russkom yazyke iranskih studentov-rusistov. *Social'no-gumanitarnyj vestnik Yuga Rossii*. Krasnodar: Press-Imidzh. 2012, 12: 100 – 105.
5. Syssoeva E. E. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v pis'mennoj rechi pri obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2006; 7: 43 – 46.
6. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.N. Ushakova. V 4-h t. Moskva: Izdatel'stvo Astrel', 2000.

Статья поступила в редакцию 09.01.19

УДК 81'25

Stebletsova A.O., Doctor of Sciences (Philology), Head of Foreign Languages Department, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University (Voronezh, Russia), Email: annastebi@mail.ru

Torubarova I.I., senior teacher, Foreign Languages Department, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University (Voronezh, Russia), Email: torubarova69@mail.ru

SOME FEATURES OF TRANSLATION OF A MEDICAL TEXT: POST-TRANSLATION ANALYSIS OF THE RESEARCH ARTICLE. The paper highlights the specifics of medical text translation, namely, scientific research article in medicine. A scientific article is known to take a special place in a range of medical texts, since it appears to be not only an intermediate link between medical research results and their practical application, but is a key in the medical professional communication globally. A medical text translator often faces challenges of pragmatic, linguistic, cultural and textual origins. These require special strategies for an adequate interpretation of an original text, as well as thorough background knowledge and professional competence not only in linguistics, but in the contents of a text for translation. Medical translation can be significantly improved by a post-translation analysis performed by a translator and a research article author.

Key words: post-translation analysis, translation challenges, research article in medicine.

А.О. Стеблецова, д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко», г. Воронеж, E-mail: annastebi@mail.ru

И.И. Торубарова, ст. преп. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко», г. Воронеж, E-mail: torubarova69@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ: ПОСТ-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

В статье обсуждаются особенности перевода медицинских текстов, а именно, научной статьи медицинской тематики. Как известно, научная статья занимает особое место в ряду медицинских текстов, поскольку не только является «посредником» между результатами медицинских исследований и их практическим применением, но также играет первостепенную роль в общении представителей медицинского сообщества в международном масштабе. При переводе переводчик сталкивается с трудностями прагматического, лингвистического, культурного и текстового характера, что требует применения особых стратегий при передаче смысла исходного текста, а также тщательной подготовки и глубоких знаний не только в области лингвистики, но и по тематике перевода. Авторы считают, что пост-переводческий анализ позволяет повысить эффективность медицинского научного перевода.

Ключевые слова: пост-переводческий анализ, трудности перевода, медицинская научная статья.

Все тематические сферы перевода одинаково важны и предполагают наличие своих специфических особенностей, трудностей и способов их преодоления. Многие исследователи обращались в своих работах к этой проблеме. Так, например, Л.А. Коняева в своей работе, посвященной особенностям научно-технического перевода, называет основной трудностью «необходимость совмещения знания иностранного языка со знанием техники: грамотный технический перевод требует профессионального знания соответствующей области техники» [1, с. 52]. И.В. Щербакова подчеркивает тот факт, что технический перевод характеризуется формально-логическим стилем, которому свойственны «точность, безличность и неэмоциональность» [2]. М.А. Хлыбова уделяет внимание терминологии, а также лексическим и грамматическим особенностям русско-английского перевода узкоспециальных текстов [3]. Тем не менее, медицинский текст и его перевод занимает особое место среди других видов научно-технического перевода. Он включает в себя перевод документов, касающихся применения новых лекарственных средств, клинические, технические, нормативные или маркетинговые документы, относящиеся к области медицины, фармацевтики или здравоохранения. Медицинский переводчик должен быть профессионалом, так как неправильный перевод или техническая ошибка могут привести к серьезным последствиям. Как и в любой конкретной сфере, медицинский перевод требует обучения и обширных знаний предмета помимо лингвистических навыков.

Научная статья занимает особое место в ряду медицинских текстов, поскольку не только является «посредником» между результатами медицинских исследований и их практическим применением, но также играет первостепенную

роль в общении представителей медицинского сообщества в международном масштабе.

Данная статья посвящена проблеме перевода текстов языковой пары English-Russian, поскольку в настоящее время общепризнан тот факт, что английский является международным языком научного общения [4].

Многие исследователи отмечают, что важный процесс, который следует учитывать при переводе – это анализ исходного текста, известный как TOSTA (*Translation Oriented Source Text Analysis – анализ исходного текста, ориентированный на перевод*). Этот анализ помогает переводчику обнаружить важные ключевые элементы, такие как функция текста, его целевая аудитория, а также те «элементы текста, которые необходимо сохранить или адаптировать при переводе» [5, с. 172].

В стремлении сохранить приверженность исходному тексту с точки зрения эквивалентности, медицинские переводчики сталкиваются с многочисленными проблемами. Основные проблемы прагматического, лингвистического, культурного и текстового характера требуют особой стратегии при передаче смысла исходного текста и должны представлять собой отправную точку процесса перевода.

Трудности прагматического характера возникают в результате наличия существенных различий в социокультурных ситуациях языка оригинала и языка перевода. Эти различия всегда необходимо учитывать, так как они всегда влияют на процесс перевода независимо от специфики содержания или языка перевода. Для выявления потенциальных прагматических проблем пере-

водчик должен учитывать такие текстовые факторы, как статус, намерения автора, целевую аудиторию, способы коммуникации, где и когда произведен соответствующий текст, а также где и когда он будет восприниматься целевой аудиторией.

Лингвистические проблемы возникают из-за различий в структуре текстов, касающихся синтаксического и лексического уровня, как исходного, так и целевого языка. Эти проблемы могут быть вызваны, с одной стороны, терминологической спецификой текста; с другой стороны, они могут возникать из-за отсутствия грамматических и/или лингвистических знаний о нормах языка источника и целевого языка перевода. Именно этот аспект требует от переводчика углубленного знания лексики, грамматики, синтаксиса, фразеологии и прагматики всех языков, с которыми он работает.

Лингвистические проблемы могут возникать также из-за того, что одно слово может иметь более одного значения, и тогда необходимо не только наличие обширных знаний в данной конкретной области перевода, но также и тщательное изучение контекста и конкретной ситуации общения.

Медицинский язык характеризуется наличием огромного количества сокращений – аббревиатур и акронимов, – перевод которых всегда вызывает серьезные трудности, поскольку сокращения можно условно разделить на несколько групп: полностью идентичные в исходном языке и языке перевода, как, например, ECG – *electrocardiogram*/ЭКГ – *электрокардиограмма*; различные в исходном языке и языке перевода, как, например, DNA – *desoxyribonucleic acid*/ДНК – *дезоксирибонуклеиновая кислота*; сокращения, которые присутствуют в одном языке, например, исходном языке, но не имеют аналога в языке перевода, например, Abx – *antibiotics*/антибиотик – аббревиатура/акроним в русском языке отсутствует.

Использование сокращений и аббревиатур очень распространено в медицине, во-первых, с точки зрения эффективности общения: очень длинные и сложные названия химических соединений, медицинских процедур или состояний будут препятствовать общению между участниками коммуникативного акта; во-вторых, с точки зрения экономии времени, когда идет речь об общении в ситуации, связанной с неотложным медицинским состоянием; в-третьих, иногда применение аббревиатур служит способом кодирования информации, профессиональным сленгом, недоступным для пациента. Однако проблема с сокращениями заключается в том, что один и тот же медицинский термин может иметь несколько разных значений. В качестве иллюстрации можно привести аббревиатуру CF, у которой в словаре MedLexicon [6] имеется 43 значения: *calcium folinate*, *cystic fibrosis*, *calibration factor*, *cancer-free* и т.д.

Alina Buzarna-Tihenea Galbeaza приводит в своей статье цитату Fischbach, который характеризует хороший перевод как «переписывание на иностранный язык мыслей, которые содержатся в оригинале» (*“the rewriting in the foreign language of the ideas contained in the original”*) [5, с. 176].

Авторы считают, что пост-переводческий анализ может значительно улучшить качество переводного текста. В нашей работе мы проанализировали перевод на русский язык статьи *Management of anticoagulation for cancer-associated thrombosis in patients with thrombocytopenia: A systematic review*, опубликованной в научном журнале *Research and Practice in Thrombosis and Haemostasis (RPTH)*, выполненный студенткой 2-го курса лечебного факультета в качестве рейтинговой работы по завершении элективного курса «Иностранный язык в медицинской науке». Некоторые примеры этой работы с комментариями авторов статьи и профессионального переводчика (см. *Комментарии экспертов*) приводятся в таблице.

Таблица 1

Анализ перевода научной медицинской статьи

Оригинальный текст	Вариант переводчика	Комментарий экспертов
Articles were included if they reported outcomes for patients	Статьи были включены, если они сообщали об исходах пациентов	Переводчик пренебрегает медицинским значением слова <i>outcome</i> – «результат лечения» (проблема лингвистического характера)
cancer-associated thrombosis (CAT)	Рак-ассоциированный тромбоз (CAT)	Аналогичной аббревиатуры в русском языке не существует, переводчик приводит полный перевод и дает английскую аббревиатуру в скобках, далее по тексту использует английскую аббревиатуру (CAT), что, на наш взгляд, представляется не совсем корректным вариантом (проблема прагматического характера)
venous thromboembolism (VTE)	Венозная тромбоземболия (ВТЭ)	Существует аналогичная аббревиатура в русском, переводчик нашел корректный эквивалент
if they reported outcomes for patients treated for CAT during periods of treatment-related thrombocytopenia.	если они сообщали об <i>исходах пациентов, получавших CAT</i> в течение периода лечения тромбоцитопении.	Неточный перевод, вариант авторов статьи: «о результатах лечения пациентов, получавших терапию по поводу рак-ассоциированного тромбоза» (проблема лингвистического характера)
Articles were excluded if they did not report recurrent VTE and bleeding outcomes separately for patients treated with both a dose-modified strategy and a full-dose strategy with transfusion support or were case reports/ series including ≤5 patients.	Статьи были исключены, если они не сообщали о повторных ВТЭ и результатах кровотечения отдельно для пациентов, получавших как <i>модифицированную дозой стратегию</i> , так и стратегию полной дозы <i>с поддержкой переливания крови</i> , или были отчеты/серии о случаях, включая ≤5 пациентов.	Неточный перевод, вариант авторов: <i>лечение модифицированной/измененной/уменьшенной дозой; с переливанием крови в качестве поддерживающего/вспомогательного средства</i> (проблемы лингвистического характера)
Recurrent VTE was defined as symptomatic, imaging-confirmed progression of index thrombosis or thrombosis at a new site.	Повторяющийся ВТЭ определяли, как симптоматическое, подтвержденное визуализацией, прогрессирование индексного тромбоза или тромбоза на новом <i>сайте</i> .	Некорректное употребление лексемы «сайт» в данном контексте (проблема текстового характера)
Quality assessments of the observational studies were carried out using the ROBINS- 1 tool from the Cochrane Method group	Оценки качества обсервационных исследований проводились с использованием инструментов ROBINS- 1 из группы <i>Cochrane Method</i> .	Неоправданное использование английского словосочетания <i>Cochrane Method</i> , ведет к потенциальному коммуникативному сбою. В русском языке используется слово «Кокрановский», которое, возможно, с учетом целевой аудитории, потребует объяснения в виде ссылки/сноски (нарушение прагматического характера)
The first study was a retrospective cohort study of 74 patients with CAT and thrombocytopenia defined as a platelet count <100 × 10 ⁹ /L.	Первым исследованием было ретроспективное когортное исследование 74 пациентов с CAT и <i>тромбоцитопенией, определяемой как количество тромбоцитов <100 × 10⁹/L.</i>	Некорректный перевод; неоправданное использование буквы L для обозначения единиц количества тромбоцитов; вариант авторов статьи: « <i>тромбоцитопенией, которая диагностировалась при количестве тромбоцитов <100 × 10⁹/л.</i> » (проблема лингвистического характера, проблема прагматического характера)
Patients were categorized according to three different management groups	Пациенты были <i>классифицированы по трем различным группам управления</i>	Некорректное значение лексемы <i>management</i> , которая в медицинских текстах может иметь значение «терапия, тактика ведения (пациентов)» (проблема текстового характера)

Patients receiving full-dose anticoagulation had a higher median platelet count at the time of the VTE event and at nadir, had a shorter duration of thrombocytopenia, were more likely to have a PE or lower extremity DVT	Пациенты, получавшие полную дозу антикоагуляции, имели более высокий средний показатель тромбоцитов во время <i>событий ВТЭ</i> , а самый низкий показатель, имевший более короткую продолжительность тромбоцитопении, были более склонны иметь <i>ПЭ</i> или <i>нижнюю конечность ТГВ</i>	Некорректное значение лексемы <i>event</i> , которая в медицинских текстах может иметь значение «осложнение, последствие» (проблема текстового характера); некорректное использование аббревиатуры <i>ПЭ</i> : в английском тексте <i>PE</i> означает «эмболия легких» (<i>pulmonary embolism</i>), аналогичной аббревиатуры в русском языке не существует, использование аббревиатуры <i>ПЭ</i> в данном случае недопустимо (проблема лингвистического характера); некорректный перевод фразы <i>lower extremity DVT</i> , вариант авторов: « <i>ТГВ (тромбоз глубоких вен) нижней конечности</i> » (проблема лингвистического характера)
The risk of recurrent VTE seemed lower among patients receiving full therapeutic doses of LMWH	Риск рецидивного ВТЭ был выше у пациентов, получавших полные терапевтические дозы <i>LMWH</i>	Некорректное использование в переводном тексте аббревиатуры <i>LMWH</i> – <i>low- molecular- weight heparin</i> , которая будет понятна не всем представителям медицинского сообщества (проблема прагматического характера)

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. При переводе научной медицинской статьи возникают проблемы всех уровней языка – лингвистического, прагматического, текстового и культурного характера.
2. Наибольшее количество погрешностей и ошибок при переводе связано с недостаточной лингвистической компетенцией переводчика.
3. Многих погрешностей/неточностей при переводе можно избежать, если обращаться к специализированным словарям:

медицинским словарям, словарям медицинских аббревиатур и т. п.

4. Для получения эквивалентного перевода, переводной/целевой текст должен сохранить семантическое и структурное сходство с оригинальным текстом, что требует от переводчика тщательной подготовки и глубоких знаний не только в области лингвистики, но и по тематике перевода.
5. Пост-переводческий анализ, выполненный совместно с экспертами, способен существенно повысить качество перевода и улучшить профессиональные навыки переводчика.

Библиографический список

1. Коняева Л.А. О некоторых трудностях научно-технического перевода. *Перевод и сопоставительная лингвистика*. 2015; Выпуск 11: 50 – 54.
2. Щербак И.В. Особенности перевода технических текстов. *Современные проблемы науки и образования*, № 2-2, 2015. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21712>
3. Хлыбова М.А. Особенности русско-английского перевода научно-технической статьи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, 2017; № 11 (77): в 3-х ч. Ч. 2: 169 – 171.
4. Drubin D.G., Kellogg D.R. English as the universal language of science: opportunities and challenges. *Mol Biol Cell*; 2012, Apr 15, № 23(8): 1399. doi: 10.1091/mbc.E12-02-0108
5. Buzarna-Tihenea (Galbeaza) Alina. Procedures and difficulties in the translation of medical texts. An English-Romanian case study. *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue. Section: Language and Discourse*, 3, Tirgu-Mures, Arhipelag XXI Press, 2015: 167 – 178. Available at: <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/V2021>
6. MediLexicon]. Available at: <https://www.medilexicon.com/abbreviations?search=CF&target=abbreviations>

References

1. Konyaeva L.A. O nekotorykh trudnostyakh nauchno-tehnicheskogo perevoda. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika*. 2015; Vypusk 11: 50 – 54.
2. Scherbakova I.V. Osobennosti perevoda tehniceskikh tekstov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 2-2, 2015. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21712>
3. Hlybova M.A. Osobennosti russko-anglijskogo perevoda nauchno-tehnicheskoy stat'i. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, Tambov: Gramota, 2017; № 11 (77): v 3-h ch. Ch. 2: 169 – 171.
4. Drubin D.G., Kellogg D.R. English as the universal language of science: opportunities and challenges. *Mol Biol Cell*; 2012, Apr 15, № 23(8): 1399. doi: 10.1091/mbc.E12-02-0108
5. Buzarna-Tihenea (Galbeaza) Alina. Procedures and difficulties in the translation of medical texts. An English-Romanian case study. *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue. Section: Language and Discourse*, 3, Tirgu-Mures, Arhipelag XXI Press, 2015: 167 – 178. Available at: <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/V2021>
6. MediLexicon]. Available at: <https://www.medilexicon.com/abbreviations?search=CF&target=abbreviations>

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 800.86: 801.7

Taryma A.V., senior lecturer, University Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tar-aleftina@yandex.ru

POLYFUNCTIONALITY OF EXOTISMS IN A LITERARY TEXT. The article studies functioning of exoticisms in texts of literary translation, in the works of Russian-speaking writers of Tuva. The author analyzes functions such as nominative, culturological, artistic image, that particularly can be seen in their participation in the making of literary detail, and also in the presentation of chronotope. Each of these functions is a complete unity of more private, specialized functions. A literary text, which shall be submitted to all the language features that can be considered as a functional unity.

Key words: polyfunctionality, nominative, cognitive, affective, culturological, artistic image functions, literary detail, chronotope.

A.B. Тарыма, доц. каф. русского языка и литературы, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tar-aleftina@yandex.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЭКЗОТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье исследованы особенности функционирования экзотизмов в текстах художественных переводов, произведениях русскоязычных писателей Тувы. Проанализированы функции, как номинативная, когнитивная, эмотивная, культурологическая, художественно-образная, в частности проявляется в их участии в создании художественной детали, а также в представлении хронотопа. Каждая из названных функций представляет собой комплексное единство более частных, специализированных, функций. Художественный текст, в котором представляются все функции языка, можно рассматривать как некое функциональное единство.

Ключевые слова: полифункциональность, номинативная, когнитивная, эмотивная, культурологическая, художественно-образная функции, художественная деталь, хронотоп.

Проблемы функционирования слов в тексте связаны с обязательным определением и выделением функциональных стилей. Однако, по справедливому замечанию А.А. Брагиной, «в их число включают только те стили, которые имеют явные лексико-грамматические очертания. Термин «функция» в стилистике тол-

куется как собственно речевая деятельность в пределах определенной формы общения – научной, публицистической и др. Экстралингвистические условия определяют наиболее коммуникативно целесообразную форму языкового выражения тех мыслей и чувств, которые связаны с данной сферой нашей жизни.

И чем ограниченнее «поле действия», тем резче границы, тем яснее и целостнее стиль языкового выражения, языковой формы. Так, уже с достаточной определенностью описан научный стиль, прослежены общие особенности. И если есть спорные вопросы в описании стиля, то само существование научного стиля не вызывает никаких сомнений. Напротив, существование художественного стиля или стиля художественной литературы считается весьма спорным из-за лексико-грамматической формы. Эта точка зрения не является всеобщей. Опираясь на единство функции художественного текста, можно обнаружить и единство самого художественного текста – его функционального единства» [1, с. 127].

Таким образом, несмотря на отсутствие единой лексико-грамматической формы художественного стиля можно говорить о единстве художественного текста. Применительно к стилю рассматриваемых текстов можно сказать, что еще в большей мере характеризуются отсутствием лексико-грамматического единства. Эти тексты представляют собой межязыковую художественный синтез языка-приемника и определенного количества частично освоенных (в рамках текста) заимствований это функциональное единство. Одним из условий этого единства является «синтезирующая полифункциональность» экзотизмов.

Номинативная функция экзотизмов состоит в представлении «мира вещей» и мира идей специфических предметов и явлений, в ознакомлении читателя с инонациональными жизненными реалиями – с жизнью другого народа в определенное время, в определенном месте. Совершенно очевидна связь между терминами, номинативная функция, информативная функция, познавательная функция. Это позволяет говорить о своеобразном терминологическом взаимодублировании.

Полифункциональность экзотизмов объясняет тот факт, что в текстах художественных переводов, произведениях русскоязычных писателей Тувы, произведениях русских писателей экзотизмы проявляют себя как средства представления хронотопа – изображения художественного пространства и художественного времени в их неразрывном единстве. Участие в создании хронотопа, в свою очередь, позволяет говорить о локативной функции.

Таким образом, понятие номинативная функция служит обозначением целого комплекса близких по своему характеру функций.

Экзотизм с его изначальной «природной», «генетической» стилистической окраской представляет собой именно стилистическое средство, в тех случаях, когда обозначаемая им реальность имеет соответствие в языке-приемнике, он, экзотизм, представляет собой стилистический синоним русского слова: кулузун – тростник, хуун – ведро, лимби – свирель. В русских художественных текстах стилистическая окраска экзотизмов проявляется в окружении «на фоне», русского контекста. Например, «Предпочитала чичи розового цвета. Она очень подвижна была, говорила быстро-быстро очень любила играть на хомусе, сделанном из бамбука кулузун – хомус. Хомус – небольшой по размерам инструмент, умещается на ладони. Это пластинка из бамбука, тростника или камыша с тонким язычком посередине. Когда на нем играют, подносят ко рту и, подергивая за шнурок, вызывают вибрацию – звучание хомуса, своеобразное шелестящее звучание» (АЕША 19).

Экзотизмы (тувинизмы) представляют собой релевантные лексические единицы, являющиеся и полноценными номинациями, и самостоятельными художественно-стилистическими средствами.

Символическая функция экзотизмов реализуется в создании этических образов-символов, вызывающих ассоциации, рождающие у читателя определенные эмоции, впечатления, настроения. Такими символами являются, например, Улуг-Хем «тувинское название Енисея» (Великая река) – Центральный образ, отраженный в названиях романов К.-Э. Кудажы «Улуг-Хем неугомонный», М. Кенин-Лопсана «Стремнина Великой реки», образы тайги, степи, гор, объясняющие географическую детерминированность исторических и художественно вымышленных событий, ставших предметом литературного изображения; обобщенные женские образы –херэзчок и херэзжен – символы прошлой и новой, обновленной жизни. Например, «Неугомонный Улуг-Хем». Улуг-Хем – как человек. Он может петь и веселиться, печалиться и грустить. Долгие месяцы кряхтел и ворочался под тяжким ледяным панцирем. Дождь и Улуг-Хем своего часа. Пришла пора расправить плечи богатыря, развернуть берега, поиграть небывалой силой своей. Какой же ты неугомонный Улуг-Хем». (К-ЭК. У-Х Н 1728);

Ты с сыном разогнула спину
И, с ржавой цепи сбив замок,
Отрезала язык звериный
Тебя назвали «херэзчок»
Теперь твой светлый путь безбрежен;
С тобой вся твоя страна
И добрым именем «херэзжен»
Ты в этот день награждена (СХ 15).

Познавательная (когнитивная) функция экзотизмов состоит в том, что с их восприятием читателем – реципиентом связано приобретение новых знаний, получение и функционирование информации о жизни другого народа, с его оригинальной культурой, имеющего свою историю и живущую в иных природных условиях. Это означает, что адресное восприятие художественных текстов, представляет собой сложный когнитивный процесс формирования новых понятий и новых представлений, а сам язык текстов – «когнитивный инструмент трансформирования информации» [2, с. 53].

Познавательная функция осуществляется в рамках посылающего контекста, раскрывающего содержание сложных понятий мировоззренческого характера, многозначных образов-символов. Например: «Следом за ним и Шакуновым вышел хозяин порта, старый тувинец Михаил «Парынмаа» Он, как выяснилось, довольно сносно говорил по-русски.

– Почему не кочуешь отсюда ни зимой, ни летом?

– Здесь сердце Самылыг – Парынмаа показал на большой камень. – Я его охраняю.

– А что такое Самылыг? – спросил Шакунов.

Старик стал жестами объяснять, что это часть земного шара, сердцевина материка.

– В старые времена люди просили помощи и защиты у богдо – гоэна, желтого бога и вперед смотрели. Ничего из этого не вышло. Помощь придет другой дорогой, с севера. Добрые люди привяжут своих коней у сердца «Самылыга.» (К-К-Э. У-ХН 2 105.)

«Люди» другого порядка – это удалыцы – кайгалы. Проще говоря, воры. Да, да воры. Мангырай чейзена. А верховодит кайгалами старший табунщик Когел. По роду своему Когел бедняк. Но род тут особого значения не имеет. К имени Когела люди обязательно добавляют «кайгал», что в зависимости от обстоятельства означает и удалой, и неуловимый, и «вор-конокрад» или «моге» – силач. На все праздники, когда чейзен отправляется похвалиться своими быстрыми скакунами, он не забывает взять с собой силача Когела» (К-К-Э У-ХН 1 39).

Вопрос о подобном рода контекстах связан с предположениями – соотносительными объемами знаний и представлении о предмете повествования между говорящими и реципиентом. В отличие от текста оригинала, в переводе, как «вторичной трансляции», роль познавательной функции существенно возрастает: адресату текста оригинала, по сравнению с адресатом текста перевода, требуется меньше пояснений, поскольку тема повествования – национальная жизнь ему хорошо известна.

В соответствии с теорией речевых актов, в речевом общении может быть выделен ряд аспектов, несоответствующих речевой интонации говорящего: когнитивной, прагматической, культурологической, эмотивной и др. Это означает, что функционирование языковых единиц в тексте, в том числе и экзотизмов, характеризуются многоаспектной направленностью.

Особый разряд экзотизмов составляет ономастическая лексика. Антропонимы выполняют многочисленные художественные и стилистические функции [3, с. 171]. Так результаты метафоризации внутренней формы, лежащей в основе собственных имен, отражены в предложениях: «Мать Анай-кыс, тетушка Шооча, что в переводе означает «замок», была неразговорчива» (К-Э К. А 59).

Примером тончайшей поэтической игры слов – имен собственных и нарицательных, ярких ассоциаций, демонстрации эмотивно-психологической функции экзотизмов является следующий отрывок:

«Не я изменил нашей клятве, думал он, – Кулча предала меня. И незачем ворошить старое!» Как незрелые семена дикого лука – Кулчи, которые разносит с первыми заморозками по степи, и звезды, которые в летнюю пору так близки от того (орфография переводчика – А.Т.), что будто засматриваются на разноцветные стелные травы и величественные тайги, но с приходом осени удаляются от земли, отправляясь в путешествие к дальним мирам, так казалось Сылдыс-оолу (имя, которого в переводе означает утренняя звезда) разошлись их с Кулчой дороги жизни. То большое, чем они жили, с течением времени ушло из его души, как он чувствовал, теряет силу и полноводный арык, постепенно разветвляясь на извилистые арыки» (МК – Л. Г 45).

Переводчик вслед за автором «снабжает» имена героев тончайшими импликациями, номинативными смыслами, обращенными к двум лексическим разрядам – именам собственным и нарицательным, двум языкам – тувинскому и русскому. В конечном итоге актуализируется именно семантика имен собственных, выполняющих в тексте, помимо номинативной, художественную и стилистическую функции. В анализируемом отрывке при передаче значения «кулча» (детский лук) импликацию «горькая, как дикий лук, судьба моя» выступает в качестве приема толкования «судьбоопределяющего» имени главной героини. При передаче значения имени Сылдыс-оол – импликация «омрачена судьба моя», «поблекла моя утренняя звезда», выступают в качестве приемов толкования «несудьбоопределяющего» имени главного героя.

В перечне стилистических функций антропонимов далеко не последнее место занимает функция комическая. Другими словами, ономастическая лексика является одним из средств достижения комического эффекта, выражения иронии, подтверждением чему могут служить следующие примеры: «Этого высокого батрака Александра Губанова, как и всех русских, переименовали на свой лад – инек сагдырайн. Смешно выходило, вроде и попрошу корову подонть» (К-Э К УХНВ 119); «И с тех пор, доезжая до этого злополучного места, сходил с коня, молился богу и по траве поднимался пешком, ведя коня на поводу. И люди придумали ему новую кличку – Кудурукпай, Хвостатый» (СХ ГР 56).

В тех случаях, когда экзотизмы входят в состав стилистических тропов-сравнений, метафор, олицетворений – наблюдается усиление стилистической их функции. «Чалчыраашпай поднесла к Кержику эти дары обеими руками, как дарят обрядовый кадак (почетную ленту) важному гостю» (МК –Л.Т

91); «Кожа его темна, что кора. Грудь – словно полная аптара» (ОС. МС 13); «В школе уборщицей и истопником работала тетя Соня, рыжеволосая, коротконогая, круглая, как шуруун, с носом картофелиной, добрая и приветливая» (ОСРП 58);

Образные сравнения отражают систему этических, эстетических, мировоззренческих функций, помогают созданию портретных характеристик и пейзажных зарисовок. Объектом сравнения может быть и человек, и природа.

Как и сравнения, метафоры выполняют различные художественно-стилистические функции, служат средствами выражения оценочно-характерологического значения, что способствует созданию целостной языковой картины текста.

Объектом метафоризации, как правило, является природа. То же самое характерно для конструкции синтезирующих сравнительное и метафорическое значения: «Прохладой из-за гор дохнуло, один я на току сейчас. Звезда из облака мигнула, как Чодуры веселый глаз» (АД ЗС 37).

Олицетворения встречаются в авторских и переводческих текстах при описании природы, уподобляемой живому существу. Например: «Казалось, пышном энчике (верблюжье покрывало – А.Т.) черемуха стоит» (ОО РЗ 49).

Библиографический список

1. Брагина А.А. *Лексика языка и культуры страны*. Москва: Русский язык, 1981.
2. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина: под общей редакцией Е.С. Кубряковой. Москва, 1996.
3. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва, 1977.
4. Супрун А.Е. *Экзотическая лексика. Филологическая наука*. 1958; 2.

References

1. Bragina A.A. *Leksika yazyka i kul'tury strany*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
2. *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. Sost. E.S. Kubryakova, V.Z. Dem'yankov, Yu.G. Pankrac, L.G. Luzina: pod obshej redakciej E.S. Kubryakovoj. Moskva, 1996.
3. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva, 1977.
4. Suprun A.E. *Ekzoticheskaya leksika. Filologicheskaya nauka*. 1958; 2.

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 181-114.4

Telpov R.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru

THE RUSSIAN WORDS СЕВЕРЯНЕ AND ЮЖАНЕ AS MARKERS OF REGIONAL IDENTITY IN THE TEXTS OF REGIONAL MEDIA. The article discusses specific use of the Russian words *северяне* and *южане*, mentioned on the official websites of social and political publications of the Northwestern and Southern Federal Districts. The work is based on the analysis of the use of words by *северяне* and *южане*, three types of contexts were identified: integrating, differentiating, and neutralizing contexts. The analysis of the use of *северяне* and *южане*, presented on the pages of the regional media of the Southern and Northwestern Federal Districts, reveals the degree of awareness of regional identity, marked by these words. The word *северяне*, used in the media texts of individual subjects of the North-West Federal District, is a more consistent marker of regional identity than the word *южане*, used in the texts of regional media in the Southern Federal District.

Key words: regional identity, regional media, северяне, южане, macro-region.

Р.Е. Тельпов, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru

СЛОВА СЕВЕРЯНЕ И ЮЖАНЕ КАК МАРКЕРЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматриваются особенности употребления слов *северяне* и *южане*, упоминаемых на официальных сайтах общественно-политических изданий Северо-Западного и Южного федеральных округов. На основе анализа употреблений слов *северяне* и *южане* были выявлены три вида контекстов: интегрирующие, дифференцирующие и нейтрализующие контексты. Анализ употребления слов *северяне* и *южане*, представленных на страницах региональных СМИ Южного и Северо-Западного федеральных округов, позволяет выявить степень осознания региональной идентичности, маркируемой данными словами. Слово *северяне*, употребляемое в текстах СМИ отдельных субъектов Северо-Западного федерального округа, является более последовательным маркером региональной идентичности, чем слово *южане*, употребляемое в текстах региональных СМИ Южного федерального округа.

Ключевые слова: региональная идентичность, региональные СМИ, северяне, южане, макрорегион.

В нашей статье мы ставим целью рассмотрение особенностей употребления в региональных СМИ слов *северяне* и *южане*, восходящим к понятиям Север и Юг, которые А.П. Люсий метко охарактеризовал как «предельные региональные онтологии», (см. подробнее [1, с. 75]). Если говорить о понятиях *север* и *юг* как о концептах, воплощающих «предельные региональные онтологии», то к релевантным признакам данного весьма немногочисленного класса слов следует отнести их потенциальную представленность в разных языках, которая в отдельных случаях может так и оставаться потенциальной (в результате чего потенциальной остается идентификация, маркируемая словами *северяне* и *южане*), а может стать и полноценным маркером региональной идентичности, даже поднимаясь до уровня бренда, маркирующего скрытую за ним реалию на этнокультурном пространстве той или иной страны. Рассмотрим специфику формирования концептов *северяне* и *южане* в качестве маркеров региональной идентичности.

В иерархии типов пространственной идентификации, разработанной М.П. Крыловым понятия Север и Юг представляют собою макроуровень, занимающий, по мнению исследователя, в представлении жителей того или иного региона менее значимое положение по сравнению с мезоуровнем – идентично-

Использование экзотизмов в составе стилистических тропов – языковых единиц, в основе семантической структуры которых лежит переносное значение, устанавливаемое на основе ассоциативных связей – позволяет не только выразить идею единения мира природы и мира человека, но и передать психологическое состояние лирического героя [4, с. 53].

Благодаря синтезу художественной функции и процесса полисемизации входящих в эти тропы экзотизмов, происходит «расширение» семантики последних. И в этом смысле текст, представляющий большое количество значений слова, всегда шире толкового словаря.

Можно сделать предположение о потенциально незначительной полифункциональности экзотизмов, количество функций не ограничено, как не ограничено количество коммуникативных позиций, с которых воспринимается значение слова, как не ограничено количество творческих задач, решаемых мастерами слова. Многочисленные функции экзотизмов объединяются понятиями: номинативная художественная и стилистическая функции.

Полифункциональность характерна как для одиночных экзотизмов, находящихся в окружении русских слов, так и для экзотизмов, представленных в составе стилистических тропов.

стью по области или другому типу регионального территориального образования меньшего масштаба: «Обычно у людей существуют четкие представления, что они живут в Тамбовском, Воронежском, Хоперском, Ярославском крае, но по вопросу о том, живут ли они в Центре, Юге или средней полосе, обычно нет единого мнения» [2, с. 164]. На отсутствие в сознании россиян средней полосы развитой региональной идентичности, для которых характерна соотнесенность с «предельными региональными онтологиями», обращал внимание и Р.Ф. Туровский: «Однако в современной России нельзя говорить о ярко выраженном делении русского этноса на северный и южный субэтносы. Между основными ареалами нет даже четко выраженной границы, а есть огромная переходная зона. Современные культурные и миграционные процессы привели к нивелированию различий между ними. Произошло фактическое уничтожение традиционных говоров, от которых остались лишь рудименты (типа оканья и аканья). На сегодняшний день лингвистические различия между северными и южными великороссами можно обнаружить лишь в глухих деревнях. Хотя различия между северянами и южанами глубже. Они включают специфику национальной психологии, которая весьма устойчива, определяется местными культурными ценностями и образом жизни.

Поэтому разлом «Север – Юг» остается значимым для современной России и русского этноса, несмотря на сглаживание лингвистических различий» [3].

На наш взгляд, для современного российского общества значимым является не просто упразднение характерных для среднерусского региона России отличий между Севером и Югом, но их перенесение на более дальние регионы (территории позднего заселения) с разной степенью оформленности ассоциаций с «пределными» региональными онтологиями. Обращение к текстам региональных СМИ с анализом употребляемых в этих текстах слов *северяне* и *южане* позволяет перевести исследование региональной идентичности с плоскости социологической (ставшей, уже традиционной для исследований подобного рода) в плоскость лингвистическую, которая может оказаться более приемлемой в связи с тем, что в основе выбора слов, становящихся маркерами региональной идентичности, могут лежать причины лингвистического характера. В качестве примера можно привести слово *северяне*, которое становится основополагающим наименованием для жителей Архангельской области не только в силу ее географического расположения на Севере России (а также традиционной отнесенности к историко-культурной территории Русского Севера), но и в силу того, что катойконим *архангелогородцы* в силу особенностей своей словообразовательной структуры больше воспринимается как номинация жителей Архангельска, чем Архангельской области (см. подробнее [4]). В качестве другого примера можно привести и слабую употребительность в качестве маркера региональной идентичности слова *северяне* в Вологодской области, жители которой предпочитают именовать себя *воложаками*. Данное предпочтение, по нашему мнению, обусловлено лингвистическими причинами – грамматическими характеристиками слова *Волода*, отнесенность которого к женскому роду становится благоприятствующим фактором для образования катойконимов, способных обозначать жителей всей Вологодской области. Рассмотрение региональных СМИ в качестве источника текстов, презентующих региональную идентичность является плодотворным также в связи с отмеченной Р.Ф. Туровским сменой парадигм в типах идентификации, в результате которой «политико-историческая, или политико-административная идентификация становится естественным заместителем культурно-провинциальной» (см. подробнее [3]). Местные СМИ в этом процессе играют двоякую роль – с одной стороны, они презентуют официальный взгляд на сформированность региональной идентичности макроуровня, с другой стороны, региональные СМИ являются медиа-ресурсом, который не может не оказывать своего влияния на самоидентификацию местного населения.

Нами было проанализировано 960 примеров употребления слов *северяне* и *южане*, полученных методом сплошной выборки из текстов 36 региональных общественно-политических изданий, охватывающих 19 субъектов, входящих в состав Северо-Западного и Южного федеральных округов:

– Северо-Западный федеральный округ: «Правда Севера», «Архангельск – город воинской славы» (Архангельская область); «Красный Север», «Вологда.рф» (Вологодская область); «Гражданин», «Новый караван» (Калининградская область); «Карелия», «Голос – Профсоюзы Карелии» (Республика Карелия); «Республика», «Панорама Столицы» (Республика Коми); «Выборг», «Дивья» (Ленинградская область); «Вечерний Мурманск», «Мурманский вестник» (Мурманская область); «Нярьяна вындер (красный тундровик)» (Ненецкий автономный округ); «Новгородские ведомости», «Новгород» (Новгородская область); «Псковская губерния», «Псковская правда» (Псковская область); «Санкт-Петербургские ведомости», «Петербургская газета» (Санкт-Петербург);

– «Майкопские новости», «Советская Адыгея» (Республика Адыгея); «Волга», «Степная новь» (Астраханская область); «Волгоградская правда», «Вечерний Волгоград» (Волгоградская область); «Элистинский курьер», Elista.org (Республика Калмыкия); «Кубань сегодня», «Новая газета Кубани» (Краснодарский край); «Крымская газета», «Вечерний Крым» (Республика Крым); «Наше время», «Южный федеральный» (Ростовская область); «Слава Севастополя» (Севастополь).

Контексты употреблений слов *северяне* и *южане* можно распределить по четырем основным группам, если исключить контексты, в которых данные слова образуются от названий организаций, включающих слово *север-*, а также те многочисленные, но все же присутствующие в региональных СМИ контексты, в которых рассматриваемые нами слова используются для обозначения жителей Северной и Южной Кореи, Северного и Южного Судана и т.д.

1. Интегрирующая группа является важной особенностью региональных СМИ. Большое количество подобных контекстов для определенных слов демонстрируют высокую степень сформированности региональной идентичности, маркируемой данными словами. Интегрирующие употребления часто бывают представлены в сообщениях о различных конкурсах, соревнованиях (не профессиональных) и других событиях, в которых, на наш взгляд, реализуются, выделенные Г.А. Шушариной, характерные для региональных СМИ тактики: «тактика выражения заботы о жителях города, тактика сообщения об успехах жителей города, тактика выражения развития города, тактика выражения значимости города для России и края» [5, с. 52]. Маркеры региональной идентичности, употребляемые в интегральной функции, могут употребляться в заголовках и могут определяться словами *юные*, *почтенные*, *коренные*, в которых находит отражение подспудно декларируемая идея консолидированности, преемственности и т.д. В качестве примера можно привести ряд заголовков архангельской газеты «Правда Севера»: *Северяне могут пройти онлайн-зачёт по финансовой грамотности*;

Северяне считают, что счастье – это семья, здоровье, любовь и ...; *Северяне стали меньше получать травмы на производстве ...*; *Юные северяне рисовали ангелов*; *Северяне начали заготовку новогодних елок*; *Молодые северяне могут получить бесплатную консультацию...* («Правда Севера» цитируется по [6]).

2. Дифференцирующие контексты – в контекстах данного типа рассматриваемые нами слова используются для обозначения представителей «чужого» региона. В региональных СМИ этнонимы и катойконимы, употребляемые в дифференцирующих контекстах, как правило, не употребляются в заголовках, не определяются словами *юные*, *почтенные*, *коренные* и т.д. Такие контексты по отношению к слову *северяне* особенно характерны для региональных СМИ Псковской и Новгородской области: *В конгрессе приняли участие представители некоммерческих организаций и ТОСов, власти и средств массовой информации. Всего – более тысячи северян и гостей из других регионов Северо-запада, в том числе и пскович – Семен Никонов, председатель Центра устойчивого развития Псковской области* («Псковичи побывали в Архангельске на V Северном гражданском конгрессе» // «Псковская правда», 21.12.2015) (цитируется по [7]). Анализ региональных СМИ Северо-Западного федерального округа демонстрирует, что употребление маркера региональной идентичности внутри одного региона в интегрирующих контекстах может органично соотноситься с употреблением подобного же маркера, но уже в дифференцирующих контекстах, употребляемых в региональных СМИ соседних регионов.

3. Нейтрализующие контексты – контексты, в которых указание на региональную идентичность выполняет чисто инструментальную функцию. В нейтрализующих контекстах слова *северяне* и *южане* могут содержать указание на максимально общее и безотносительное к конкретным регионам противопоставление Севера и Юга с неотъемлемой расхожестью и стереотипностью подобных представлений. В качестве примера можно привести следующие контексты: *Одесса в конце сентября – это бодрящая прохлада тенистых дворов и настойчивое тепло разогретого пляжа. И пусть местные жители с недоверием заявляют: «Купаться уже поздно, холодно!». В ответ на это мы, северяне, только смело идем в воду, лоя удивлённые взгляды одеситов пенсионного возраста, рыбакающих с пирса в куртках, кепках и сапогах (Мария Клапатнюк. «Теплая улыбка Бога» // «Новгородские ведомости» (цит. по [8]); За январь-октябрь 2005 года органы регистрации актов гражданского состояния страны зафиксировали 281.639 браков и 148.549 разводов. И здесь Севастополь также отличился. Наряду с Киевом мы названы лидерами в области бракосочетаний. Приятно. Но и по количеству разводов Севастополь также лидирует (по данным «АиФ»). Объяснить это с бытательской точки зрения очень просто: как-никак южане мы! Лето, море, сами понимаете, располагают... Темпермент опять же. Однако специалисты больше склонны к другой точке зрения. (Ирина Каратаева.»Женитесь, разводитесь, делайте, что хотите...» // «Слава Севастополя», 18.01.2006) (цит. по [9]). Отнести такие контексты к нейтрализующим нам позволяет их представленность как в центральных, так и региональных СМИ, чему способствует глобальность и стереотипность подобных представлений. В соответствии с особенностями, отмеченными выше, такую группу контекстов можно назвать нейтрализующе-стереотипной. Противопоставления в нейтрализующе-стереотипных контекстах также носят стереотипный характер, при котором сравниваются регионы, обладающие резкими отличительными климатическими признаками – противопоставляется Юг и Север, Юг и Сибирь. Если противопоставление не носит стереотипного характера – например, при противопоставлении Юга и Москвы, Севера и Великого Новгорода, то такие противопоставления нельзя относить к нейтрализующим контекстам. Другую группу контекстов, которая также в равной степени представима как на страницах центральных, так и на страницах региональных СМИ можно назвать нейтрализующе-институциональной, поскольку его неотъемлемым признаком является неперемная институциональность. В параметрах российских СМИ такие контексты могут быть обусловлены территориальным делением, закрепленным законодательно, фактом получения «северных» льгот и т.д. К таким контекстам могут относиться материалы, содержащие различные статистические данные, приводимые на страницах центральных и региональных СМИ. В качестве примера можно привести следующие контексты, в которых слово *южане* может быть истолковано как «житель Южного федерального округа»: *О том, что хорошо провели каникулы, сообщают, в первую очередь, южане (81%), 18-24-летние (80%), обеспеченные респонденты (88%). (Дарья Неклюдова. Большинство граждан РФ довольны новогодними каникулами // Новый регион 2, 2011.01.20) (цит. по [10]); Тоталитарным государством Белоруссию считают пожилые сограждане (21%), а также южане и жители Северного Кавказа (24 и 23% соответственно)», – говорится в сообщении.* (Все меньше россиян считают Белоруссию дружественной страной (ВЦИОМ // РИА Новости, 2010.12.16) [там же]). Третью группу нейтрализующих контекстов можно назвать нейтрализующе-заместительной. В таких контекстах слова *северяне* и *южане* используются в заместительном значении, служат средством создания эффекта стилистического разнообразия. Ярким примером подобных контекстов являются спортивные сообщения о соревнованиях, проводимых между профессиональными командами. В таких контекстах, например, словом *южане* именуются футбольные команды южных городов России – «Ростова», «Кубани», «Краснодара». Подобное значение актуализируется в противопоставительных контекстах – как правило, в тех*

случаях, когда вышеперечисленные команды играют с футбольными командами Москвы или Санкт-Петербурга: *Впервые это произошло в 2003 году, когда южане уступили «Спартак» со счетом 0: 1.* (Антон Сычев. «Ростов» стал вторым финалистом Кубка России // Известия, 2014.04.17) [там же]; *На последних минутах южане могли сократить отставание в счете, но Лодыгин парировал удар Маркова на 90-й минуте.* (Антон Сычев. «Зенит» разгромил «Краснодар» со счетом 4:1 // Известия, 2014.04.12 [там же]; *Вообще же в нынешнем календарном году южане не проигрывали ни разу.* (Дмитрий Митрофаненко. ЦСКА догнал лидеров // РБК Дейли, 2013.08.19) [там же]. Примечательно, что в самих региональных СМИ в качестве именования членов команд чаще используются катюконимы *кубанцы, ростовчане или краснодарцы*, а выступающее в данной роли слово *южане* может указывать на заимствованный характер материала – в качестве примера можно привести заметку под названием «Краснодар» разгромил «Волгу», опубликованную на сайте «Кубань сегодня» 2 сентября 2013 года (см. [11]), которая является почти дословным воспроизведением одноименного материала, опубликованного на сайте Вести.ру 1 сентября 2013 (см. [12]). Для слова *северяне* нейтрализующе-заместительным контекстом могут являться, например, контексты, в которых упоминается петербургская футбольная команда «Зенит» или архангельская команда по хоккею с мячом «Водник». Четвертую группу нейтрализующих контекстов для слов *северяне* и *южане* можно охарактеризовать как *нейтрализующее-эвфемистическую*. Особенно нейтрализующе-эв-

Сопоставление представленных выше таблиц, на наш взгляд, позволяет видеть, что в СМИ Северо-Западного федерального округа представлено более четкое разграничение регионов, жители которых как идентифицируют себя с *северянами*, так и отделяют себя от данной группы. Употребление дифференцирующих и интегрирующих контекстов представляется нам в образе шва, отграничивающего Архангельскую, Мурманскую области, Республику Карелию, Республику Коми и Ямало-Ненецкий автономный округ, как территорий, маркированных словом *северяне* в интегральных контекстах, от территорий Ленинградской, Калининградской, Новгородской и Псковской областей как территорий, в которых слово *северяне* употребляется в дифференцирующих контекстах. Промежуточное положение между этими двумя территориальными группами занимает вологодская область, для СМИ которой оказалась более предпочтительна номинация *воложане*, о которой мы сказали уже выше. Характерно, что в некоторых контекстах противопоставление северных и западных областей в рамках Северо-Западного федерального округа получает свое эксплицитное выражение. Например, сравните сообщение о зональном этапе первенства России по мини-футболу «Славянский кубок», на котором встретились команды Мурманска и Великого Новгорода, и которое носит заголовок «Север против Запада» (см. [13]) Обратим также внимание на то, что почти во всех регионах, характеризующихся интегральными контекстами, в которых употребляется слово *северяне*, количество употреблений этого слова превышает цифру 100.

Регионы СЗФО <i>северяне</i>	Интегрирующие контексты	Дифференцирующие контексты	Нейтрализующие контексты
Архангельская область	88		12
Республика Карелия	99		1
Республика Коми	87		13
Мурманская область	88		12
Ненецкий автономный округ	88		12
Вологодская область	4		11
Калининградская область		3	
Ленинградская область		1	4
Новгородская область		7	12
Псковская область		1	9
Санкт-Петербург		4	3

Регионы ЮФО	Интегрирующие контексты	Дифференцирующие контексты	Нейтрализующие контексты
Республика Адыгея	3		50
Астраханская область		3	1
Республика Калмыкия	0	0	0
Волгоградская область	1		16
Краснодарский край	2		15
Республика Крым	1		2
Ростовская область	8	2	84
Севастополь	1		13

фемистическое употребление характерно для слова *южане*, в тех случаях, когда оно служит замещающей номинацией по отношению к слову *кавказцы*: *Главным объектом атаки стала расположенная тут крупная овощебаза, которую держат южане* (Анастасия НОВИКОВА. Подозреваемого в убийстве Егора Щербакова арестовали. Онлайн-трансляция из зала суда // Комсомольская правда, 2013.10.17) (см. [10]); *Другое дело, что лихие южане были явными заводилами и, как принято говорить, задавали тон: как себя преподнести, как вести дела и как отдыхать.* (Алексей ТОПОРОВ. Почему Нурлат не стал вторым Пугачевым // Комсомольская правда, 2013.08.06) (см. [там же]).

Довольно резкую, на наш взгляд, неравномерность в распределении контекстов со словами *северяне* и *южане* по регионам Южного и Северо-Западного федеральных округов (отражены материалы официальных сайтов региональных СМИ за последние 15 лет) можно представить в виде следующей таблицы (если в каком либо издании присутствовало более 100 употреблений, то мы рассматривали только первые 100 контекстов):

Что касается слова *южане*, то при обращении к региональным СМИ можно отметить прямо противоположную ситуацию – обилие нейтрализующих контекстов и малую распространенность дифференцирующих и интегрирующих контекстов. Типы нейтрализующих контекстов для слова *южане*, представленные в СМИ Южного федерального округа, довольно разнообразны – от футбольных новостей, связанных с клубами «Кубань», «Ростов» и «Краснодар», до характерных для Крыма и Севастополя контекстов, отражающих расхожие мнения об экспрессивности и несдержанности южан. Представленность слова *южане* в дифференцирующих контекстах, отмеченная в СМИ Астраханской и Ростовской областей, объясняется, на наш взгляд, консолидацией этих двух регионов вокруг двух рек – Волги в Астраханской области и Дона в Ростовской области. Интегрирующие контексты, связанные со словом *южане*, встречаются эпизодически на фоне доминирования катюконимов, образованных от названий рек и городов типа *дончане, кубанцы, астраханцы* и т.д.

Библиографический список

1. Люсый А.П. Глобальные ориентиры и региональные онтологии культуры. *Философские науки*. 2008; 10: 75 – 85.
2. Крылов М.П. *Региональная идентичность в Европейской России*. Москва: Новый хронограф, 2010.
3. Туровский Р.Ф. Региональная идентичность в современной России. *Российское общество: становление демократических ценностей?* Москва, 1999: 87 – 136. Available at: <http://www.regional-science.ru/authors/turovsky/>

4. Тельпов Р.Е. Названия жителей Архангельска и Архангельской области на страницах центральных и региональных СМИ. *Актуальные направления научных исследований: перспективы развития*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 10 декабря 2017 г. В 2 т. Редкол. О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017; Т. 2: 42 – 48.]
5. Шушарина Г.А. Способы формирования региональной идентичности в дискурсе местных СМИ. *Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. Комсомольск-на-Амуре, 2013; 11-2 (14): 51 – 55.
6. *Правда Севера*. Available at: <http://pravdasevera.ru/>
7. *Псковская правда*. Available at: <http://pravdapskov.ru>
8. *Новгородские ведомости*. Available at: <https://novvedomosti.ru>
9. *Слава Севастополя*. Available at: <https://slavasev.ru>
10. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/reqgrm.html>
11. *Кубань сегодня*. Available at: <http://kubantoday.ru>
12. *Вести.ru*. Available at: <http://https://www.vesti.ru/>
13. *Новгород*. Available at: <https://gazetanovgorod.ru>

References

1. Lyusyj A.P. Global'nye orientiry i regional'nye ontologii kul'tury. *Filosofskie nauki*. 2008; 10: 75 – 85.
2. Krylov M.P. *Regional'naya identichnost' v Evropejskoj Rossii*. Moskva: Novyj hronograf, 2010.
3. Turovskij R.F. Regional'naya identichnost' v sovremennoj Rossii. *Rossijskoe obschestvo: stanovlenie demokraticeskikh cennostej?* Moskva, 1999: 87 – 136. Available at: <http://www.regional-science.ru/authors/turovskij/>
4. Tel'pov R.E. Nazvaniya zhitelej Arhangel'ska i Arhangel'skoj oblasti na stranicah central'nyh i regional'nyh SMI. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: perspektivy razvitiya*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 10 dekabrya 2017 g. V 2 t. Redkol. O.N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2017; T. 2: 42 – 48.]
5. Shusharina G.A. Sposoby formirovaniya regional'noj identichnosti v diskurse mestnyh SMI. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Komsomol'sk-na-Amure, 2013; 11-2 (14): 51 – 55.
6. *Pravda Severa*. Available at: <http://pravdasevera.ru/>
7. *Pskovskaya pravda*. Available at: <http://pravdapskov.ru>
8. *Novgorodskie vedomosti*. Available at: <https://novvedomosti.ru>
9. *Slava Sevastopolya*. Available at: <https://slavasev.ru>
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/reqgrm.html>
11. *Kuban' segodnya*. Available at: <http://kubantoday.ru>
12. *Vesti.ru*. Available at: <http://https://www.vesti.ru/>
13. *Novgorod*. Available at: <https://gazetanovgorod.ru>

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 82-193.1

Tetakayeva L.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: lyelya62@mail.ru

Abdulaeva R.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: rezeda1973@mail.ru

CORRELATION OF GRAMMATICAL AND SEMANTIC COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KUMYK AND ENGLISH LANGUAGES. The article is dedicated to analyzing phraseological units of the English and Kumyk languages, in particular nominal and verbal, in terms of their grammatical structure and semantics. The materials of the article shows that the complex criterion can be taken as the basis for determining the types of interlingual phraseological units of correspondences / incorrespondences: matching of semantics, grammatical (syntactic) organization and component (lexical) composition of multilingual phraseological units with primacy of semantic identity/difference or content plan. The selection of language material was carried out by a continuous selection of phraseological units from bilingual dictionaries. The authors conclude that Kumyk and English nominal and verbal phraseological units have typologically common parameters in both structural and semantic aspects.

Key words: correlation, phraseological units, component, semantic, grammatical features.

Л.М. Тетакеева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru

Р.Н. Абдулаева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru

КОРРЕЛЯЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КУМЫКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена рассмотрению и анализу фразеологических единиц английского и кумыкского языка, в частности именных и глагольных, с точки зрения их грамматической структуры и семантики. Представленные в статье материалы показывают, что в основе определения типов межъязыковых фразеологических единиц соответствий/несоответствий может приниматься комплексный критерий: совпадение семантики, грамматическая (синтаксическая) организация и компонентный (лексемный) состав разноязычных фразеологизмов при безусловном примате семантического тождества/различия или плана содержания. Отбор языкового материала проводился путем сплошной выборки фразеологических единиц из двуязычных словарей. Авторы приходят к выводу, что кумыкские и английские именные и глагольные фразеологизмы имеют типологически общие параметры как в структурном, так и в семантическом аспектах.

Ключевые слова: корреляция, фразеологические единицы, компонент, семантический, грамматические особенности.

Одним из вопросов, стоящих перед фразеологией, является анализ фразеологических единиц (ФЕ) языка с точки зрения их грамматической структуры и семантики.

1. Семантическая структура фразеологизмов

Теоретическая значимость описания структуры ФЕ заключается в следующем:

1) Значение ФЕ неразрывно связано со структурой ФЕ. Изучение ФЕ позволяет глубже познать ее семантическую структуру: англ. *be one's own enemy* // *be one's own worst enemy* // *be nobody's but one's own enemy* «действовать во вред себе; сам себе враг». В составе этих фразеологических синонимов пред-

ставлен центральный компонент епему «враг», который и позволяет объединять эти сочетания в пределах синонимического поля. Значение этого ведущего компонента обуславливает грамматическую структуру данных фразеологизмов. В русском языке в аналогичных конструкциях также выступает ведущий компонент «враг» в том же значении. Но в отличие от английских фразеологизмов в русских аналогиях употребляется и семантема «вред». В кумыкском языке в подобных сочетаниях основным ведущим компонентом становится именно семантема со значениями «вред, вредительство, порча»: *оьз-оьзюне зарал тийдирмек*, *оьз-оьзюне зарал бермек*, *оьзюне зарал этмек*, *зиян бермек*, *бузуклыкълу гелтирмек*.

Но в то же время соответственно английскому сочетанию в кумыкских идиомах может приниматься участие и семантема душман «враг»: ыбз-ыбзюне душман болмакъ, ыбз-ыбзюне душманлык этмек [1].

2). Функционирование ФЕ обусловлено её структурно-семантическими особенностями. Следовательно, познание семантической структуры ФЕ дает возможность проникнуть в функциональный план ФЕ.

Говоря о структурно-семантической характеристике ФЕ, исследователи рассматривают в совокупности следующие вопросы:

а) соотносительность ФЕ с частями речи: англ. *parrow escape* // *hairbreadth escape* «рискованное положение, опасное положение»; «на волосок (от гибели, провала и т. п.)» употребляется с глаголом *to have*. Объединяющее оба фразеологизма существительное *escape* имеет в английском языке ряд значений: «1) бегство, побег; перен. уход от действительности; 2) избавление, спасение и т.п. В основу фразеологизмов легла именно последняя сема, ср. *to have a parrow escape* «едва избежать опасности, быть на волосок от чего-л.».

Компонент *parrow*, представленный в составе первого фразеологизма, обладает несколькими значениями типа «1) узкий; 2) тесный, ограниченный, небольшой; 3) трудный». В основу фразеологизма легло последнее значение [2, 3].

Компонент *hairbreadth* // *hair's breadth* является сочетанием двух английских существительных: конкретного существительного *hair* «волосы» + абстрактного существительного *breadth* «ширина, широта». Сложное существительное *hairbreadth* закрепилось в английском языке в значении «ничтожное, минимальное расстояние», отсюда и развитие вышеотмеченного фразеологизма. Это существительное образует в английском языке также идиому *by a hair's breadth* «самую малость».

В составе русского эквивалента также представлено существительное, имеющее сему «волосок»: висеть на волоске. В кумыкском языке эти значения передаются двумя фразеологизмами: кылыга илинмек букв. «зацепиться, привеситься к волоску»; кылдан – кыл кыламкъ «висеть на волоске, быть на волоске от гибели» [3].

б) морфолого-синтаксическая структура ФЕ; в) семантические отношения между компонентами ФЕ: англ. *a big heart* букв. «большое сердце», соответствующее русским «1) великодушный, благородный (человек); человек большой души; 2) великодушие, благородство». Значения фразеологизма здесь обусловлены положительными семами обоих компонентов. В отличие от этих сочетаний в кумыкском сочетании таких же синонимичных компонентов уллу юрек «много мнит о себе; чванливый, высокомерный» прилагательное уллу «большой» употреблено в отрицательном значении, что и отразилось на семантической структуре кумыкского фразеологизма.

Начальная форма ФЕ понимается не в этимологическом плане, т. е. имеется в виду не та форма, которую приобрела ФЕ в момент своего образования, например: *bring smb.'s heart into his mouth* // *make smb.'s heart leap out of his mouth* «перепугать кого-л. до смерти; душа ушла в пятки» = кум. юреги гетмек «душа в пятки ушла»; юрегине кюркьюв бермек «перепугать»; юрегине кюркьюв тюшмек «перепугаться». В структуре этих фразеологизмов представлена форма, отражающая момент своего образования.

ФЕ синхронного плана имеют формы, которые образуют базы, от которых и производятся другие морфологические формы, выражающие их связь с другими единицами языка – коммуникативными единицами. В этом значении и употребляется термин «начальная форма» ФЕ [4].

Одним из нерешенных вопросов при выявлении структуры ФЕ остается еще и то, какими знаками, символами пользоваться для этой процедуры.

М.М. Копыленко, подчеркивая, что «область эта... более многих других областей лингвистики нуждается как в теоретических реконструкциях, так и в анализе конкретных фактов» [5, с. 13], предлагает несколько другой аспект анализа структуры ФЕ, в основе которого лежат идеи аппликативной порождающей модели (АПМ).

Опыт исследователей, производивших анализ наречных ФЕ с точки зрения АПМ, показывает и некоторые преимущества этого аспекта перед обычно применяемыми конфигурациями типа «глагол + существительное», «существительное + существительное» [2, 3].

2. Грамматические особенности фразеологизмов

По грамматическому составу ФЕ кумыкского и английского языков подразделяются на именные и глагольные:

ИМЕННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

Именные ФЕ (ИФЕ) являются одним из многочисленных разрядов фразеологического фонда кумыкского и английского языков. По своему значению они входят в различные тематические группы, называющие предметы реальной действительности.

Субстантивные модели фразеологизмов

1. «Имя существительное или относительное прилагательное + имя существительное» (первый изафет). Первый компонент несет большую семантическую нагрузку, чем второй, в то же время оба употребляются в переносно-образном значении: арслан юрек «бесстрашный» (досл. «львиное сердце»); в английском языке компонент *lion* «лев» выступает в сочетании с компонентом *as*: *as a lion* «храбрый как лев»; гебек баш «тупица, медный лоб» (досл. «мякинная голова») = англ. *block-head*; кыр тавукъ «фазан» (досл. «дикая курица»); такъа баш «глупый человек, глупец» (досл. череп + голова); тамакъ адам «обжора»

(досл. плотный / гортанный человек») и т.д. В английском языке фразеологизмы такого типа также широко распространены, ср. *Greek gift* «дары данайцев (греков)»; *ginger group* «группа членов парламента, настаивающих на более решительной политике» (букв. «имбирная группа»). В кумыкских фразеологизмах первый компонент остается неизменным, а второй – может принимать окончания множественного числа и сказуемости: сен такъабашсан «ты глупец»; олар арслан юреклерди «они бесстрашные люди». Возможно также изменение по падежам, ср. такъабашланы сёзлери «слова глупцов» и т.д.

Характерной особенностью этой группы фразеологизмов является также возможность перестановки компонентов. При этом первый компонент приобретает аффиксы принадлежности: таш юрек «жестокый, бессердечный» (досл. «каменное сердце») > юреги таш «что-то сердце камень». Между компонентами таких фразеологизмов возможна постановка других членов предложения: Оланы юректери тазза таш «их сердца жестоки».

2. «Качественное прилагательное + имя существительное». Оба компонента в семантическом отношении равноправны. Эта группа фразеологизмов является весьма продуктивной. В качестве определительной части могут употребляться корневые прилагательные и производные, образованные от существительных, а также причастия: акъ сюек «голубая кровь» (досл. «белая кость»); ач гёзлер «незасытые глаза» (досл. «голодные глаза»); бош ауз «болтун» (досл. «пустой рот»); йылы ер «доходное место» (досл. «теплое местечко»), къара юрек «зловредный» (досл. «черное сердце»), татли тамакъ «сластена, сладкоежка» (досл. «сладкое горло»). Во фразеологизмах данной группы допустима перестановка компонентов с некоторым изменением их: кытты къл «решительный (в действиях)» > кълу кытты «он решителен в своих действиях».

Однако такое преобразование возможно лишь для фразеологизмов, первый компонент которых является корневым прилагательным. ФЕ, компоненты которых выражены производными прилагательными, перестановку не допускают, ср. танывлу адам «заметный человек» > адам танывлу «человек замечен», т.е. в последнем случае фразеологизм перестает быть таковым и становится свободным сочетанием слов.

В английском языке в эту группу входят следующие образования: *gilded youth* «золотая молодежь» (букв. «позолоченная молодежь»); *old girl* «милая (обращение)» (букв. «старая девушка»); *golden hours* «счастливые время» (букв. «золотое время») и др.

Адъективные фразеологизмы

Данная группа фразеологических единиц различна по внутреннему строению. Семантику качественной характеристики имеют простые и сложные сравнительные обороты, причастные образования и атрибутивные словосочетания. По составу они могут быть двух- и многокомпонентными, регулярными и нерегулярными по образованию.

1. «Прилагательное + прилагательное». Фразеологизмы данной структуры выражают душевные качества человека: ачыкъ гённоллу «откровенный, приветливый», къара юрекли «коварный», ачы тилли «зловещный», уллу юрекли «с гордым сердцем».

Второй компонент таких словосочетаний является производным прилагательным, образованным от существительных. По семантике эти фразеологизмы совпадают с субстантивными единицами модели «прилагательное + существительное», по существу многие от них и образуются. Допуская изменение структуры, они могут быть преобразованы в простые предложения и принимать парадигмы притяжательности и числа: ачы тилли «зловещный» > тили ачы «у кого-л. язык злой, колючий» и т.д. Второй компонент может принимать парадигмы и падежа, при этом словосочетание в целом субстантивируется.

2. «Числительное + прилагательное». По числу образований их сравнительно мало, а по семантике они образны и обозначают внутренний мир человека, отношения между людьми, характеризуют предметы: эки юзлю, эки бетли «двуручный», беш бетер «в пять раз худший» и т.д.

3. Причастные образования. ФЕ, стержневыми компонентами которых являются причастия, весьма разнообразны по грамматической структуре. Компоненты их имеют строго определенный порядок следования. Причастие в таких словосочетаниях может выступать только в положительном или в отрицательном аспекте: кёнюн гёрген «много выдавший, опытный (о человеке)».

ГЛАГОЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ

Глагольные ФЕ – это самый многочисленный слой фразеологического фонда. Материал кумыкского и английского языков также подтверждает этот тезис [3, с. 53]. Наличие в каждом языке в большом количестве ФЕ этого разряда можно объяснить двумя факторами. Во-первых, глагол в речи играет исключительную роль, он является смысловым и грамматическим центром речи. Языковая система стремится к обогащению за счет глагольных единиц, к развешиванию своих потенциальных возможностей в этом направлении. Другой фактор обусловлен проявлением аналитического строя в кумыкском и английском языках, способствующего образованию в кумыкском и английском языках сверхсловных воспроизводимых единиц, являющихся единственными названиями некоторых действий, движений, процессов. Несмотря на это, в отдельных тюркских языках они вовсе не описаны или исследованы еще недостаточно.

Для тюркских языков характерно постпозитивное употребление глаголов в словосочетаниях, на первом месте глагол возможен только в особых речевых ситуациях. В качестве компонента фразеологической единицы выступают и са-

мостоятельные, и сложные, и вспомогательные глаголы, которые могут быть в форме имени действия или же могут употребляться в форме какого-либо одного залога, наклонения, времени (так называемые фиксированные формы), например, «существительное + глагол». Именной компонент таких фразеологизмов в зависимости от лексико-грамматического значения глагольного компонента может выступать в разных падежных формах, которые являются не парадигмой той или иной конструкции, а элементом ее структуры. Есть простые и осложненные формы фразеологических словосочетаний данного типа: юреги яна «сердце горит» = англ. to get smb.'s goat «раздражать, сердить»; to make the grade «добиваться успеха» (букв. брать крутой подъем); to disturb the judgement «сбить с толка».

Таким образом, именные и глагольные фразеологизмы кумыкского и английского языков имеют типологически общие параметры как в структурном, так и в семантическом аспектах, ср. кум. юрегине ювукь алмакъ «переживать, принимать близко к сердцу» = англ. to take to heart «принимать близко к сердцу»; a man heart «отзывчивый человек» = кум. яхшы юрекли адам; to lay to heart «серьезно отнестись / к совету, упреку» (букв. «положить в сердце») = кум. юрегине салмакъ; big heart «благородство, великодушие» (букв. «большое сердце») = кум. уллу юрек и т. д.

Дальнейшее изучение семантических и грамматических особенностей кумыкской фразеологии в сопоставлении с материалом английского языка позволит раскрыть и другие интересные аспекты этих двух разнотипных языков.

Библиографический список

1. Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке*. Ростов-на-Дону, 1964.
2. Гаврин С.Г. Проблема фразеологического моделирования. *Проблемы образования фразеологических единиц*. Тула, 1976.
3. Гвоздарев Ю.Ф. *Основы русского фразеологического образования*. Ростов-на-Дону, 1977.
4. Даибова К.Х. *Кумыкско-русский и русско-кумыкский фразеологический словарь*. Махачкала, 1981.
5. Копыленко М.М., Попова З.Д. *Очерки по общей фразеологии*. Воронеж, 1989.
6. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.

References

1. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke*. Rostov-na-Donu, 1964.
2. Gavrin S.G. Problema frazeologicheskogo modelirovaniya. *Problemy obrazovaniya frazeologicheskikh edinits*. Tula, 1976.
3. Gvozdar'ev Yu.F. *Osnovy russkogo frazeologicheskogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 1977.
4. Daibova K.H. *Kumysko-russkij i russko-kumyskij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1981.
5. Kopylenko M.M., Popova Z.D. *Ocherki po obschej frazeologii*. Voronezh, 1989.
6. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.

Статья отправлена в редакцию 19.12.18

УДК 81.112 + 81'3 + 81.22 + 801.8

Tomberg O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural Federal University n.a. B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia), E-mail: olgatomborg@yandex.ru

THESPECIFICS OF REFLECTING ANTI-VALUE SEMANTICS IN ARTISTIC IMAGES OF OLD ENGLISH POETIC LINGUOCULTURE. The article deals with a problem of linguocultural features of an artistic image which are interpreted within axiological framework. An important aspect of axiological analysis is researching anti-values of the epoch. Anti-values of Old English literature are explained within a model "one's own" – "alien". The brightest representative of the "alien" world is an image of an enemy. It comprises three types: mythological monster, enemy of Christianity, real-life enemy. Old English enemy is associated with anti-value concepts of mythological, heroic and Christian pictures of the world. Negative semantics is revealed at all the levels of analysis: lexical, stylistic, speech portrait, conceptual. All levels illustrate high concentration of anti-value semantics. The research concludes that an image of the enemy may be defined as an attempt of Old English mentality to comprehend a hostile world which surrounded ancient people.

Key words: image, value, anti-value, concept, stylistic analysis, conceptual analysis.

О.В. Томберг, канд. филол. наук, доц., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: olgatomborg@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ АНТИЦЕННОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗАХ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются вопросы лингвокультурной специфики художественного образа, которая трактуется как воплощение ценностей. Важным аспектом является анализ антиценностей. Отрицательные смыслы репрезентированы во всех образах древнеанглийской литературы в рамках диады «свой» – «чужой». Наиболее ярким репрезентантом антиценностей эпохи является образ врага. Враг актуализирован тремя имагологическими типами: мифологическим чудовищем, врагом христианства, враги – исторические личности. Каждый из этих типов имеет конкретную жанровую принадлежность. Отрицательные смыслы актуализированы на всех уровнях его анализа: лексическом, лингвостилистическом, лингвоперсоналистическом, концептуальном. На всех уровнях можно отметить высокую концентрацию антиценностных смыслов. В заключении подчеркнуто, что образ врага – это попытка древнего человека всесторонне познать враждебный окружающий мир и сферу «чужого».

Ключевые слова: образ, ценность, антиценность, концепт, стилистический анализ, концептуальный анализ.

Изучение художественного мира национальной культуры возможно с нескольких исследовательских позиций. Прежде всего, это литературоведческий ракурс, в рамках которого художественные феномены изучаются с позиций как воплощение индивидуально – авторского мировосприятия и преобразование действительности в пространстве художественного текста [1; 2; 3]. Это может также быть когнитивный аспект изучения как взаимодействия индивидуальных, общекультурных и фикциональных миров [4; 5; 6]. Анализ художественных феноменов является актуальным также с позиций лингвокультурологии как репрезентация национально значимых смыслов в языке художественной литературы. Одним из основных художественных феноменов, актуальных для исследования в таком аспекте, является художественный образ, поскольку он представляет собой целый комплекс культурных смыслов, имеющих языковое воплощение. Образ связывает с культурой понятие ценности. Аксиогенный характер образа заключается в его близости к идеалу, который можно охарактеризовать как его референциальную основу: при создании образа художник охватывает правду жизни и идеал, отражает их и выражает к ним свое отношение [7, с. 160]. художе-

ственные образы способны транспонировать ценностные смыслы, а отдельные, особенно значимые образы могут способствовать их созданию. При этом важным аспектом изучения ценностной природы образа является также означивание им отрицательных ценностей или антиценностей – наименований явлений / феноменов, которые являются неприемлемыми, отвергаемыми, осуждаются обществом и культурой [8; 9]. Антиценность включена в ценностную систему культуры, располагаясь на её противоположном – отрицательном – полюсе. Отрицательные ценности воплощены в образе на номинативном (лексико-семантические группы, концепты) и коннотативном (стилистика коннотация репрезентирующих образ языковых единиц) уровнях. Лексико-семантические группы конституируют лексический каркас образа и задают вектор его смыслового развертывания [10]. Концепты конституируют концептуальное пространство образа и образуют концептуальную сеть текстуальных связей и отношений – концептуальные кластеры и концептуальные парадигмы. Стилистическая коннотация образа реализуется на лингвостилистическом уровне его анализа и представляет собой анализ его аксиологической тональности в тексте.

В древнеанглийской литературе репрезентация антиценностных смыслов разворачивается в рамках бинарной концептуальной диады «свой» – «чужой», которая является основой архайчного мировосприятия [11]. «Свои» образы – круг образов с доминантно положительной ценностной тональностью: образы воина, Героя, короля / королевы, святого / святой, Бога, жены / возлюбленной. Они актуализированы в древнеанглийском художественном пространстве в положительном аксиологическом модуле. Антиценностные смыслы репрезентированы на периферии концептуального пространства этих образов. Для всех образов, кроме образа возлюбленной, характерна следующая особенность: концептуальной основой интродукции в них отрицательных смыслов является концепт вражды / врага. Но для каждого образа это разные типы врагов. Для воина, Героя, короля / королевы – это враги мифологической (чудовища) и исторической (враги – иноплеменники, викинги) природы. Для образов святого / святой, Бога это враги религиозной природы (враги христианства: Сатана и падшие ангелы). Такая дифференциация обусловлена жанровой картиной мира. В рамках которой разворачиваются образы. Для образа возлюбленной антиценностные смыслы ассоциируются с темами разлуки и изгнания, а ключевым, ассоциативно связанным с этими сферами концептом является концепт горя. Это также обусловлено картиной мира лирических элегий ('Wulf and Eadwacer', 'Wife's Lament') и их семантическим фокусом на эмоционально-чувственной сфере.

Максимальное число антиценностных смыслов древнеанглийской эпохи репрезентировано в образе, который иллюстрирует мир «чужих» – образе врага. Враг представлен в трех типологических манифестациях: враг – чудовище, враг христианства и враг – викинг. Аксиологическую значимость врага можно определить следующим образом: все они являются антагонистами сюжетного действия и способствуют раскрытию нравственных качеств героев. При этом максимальная степень раскрытия идеала героя достигается при эпическом конфликте с мифологическим врагом, который «коррелирует со всеми возможными отношениями, выражаемыми образом-символом: «человек – окружающий мир», «человек – ценность», «человек – человек» [12, с. 218].

Отрицательная коннотация образа врага актуализируется на всех стилистических уровнях. На мотивно-сюжетном уровне враг является единственным носителем отрицательных сюжетных действий, при этом каждый из типов врага выполняет определенные сюжетные функции. Враг – чудовище нападает и уничтожает воинов. Враг – дьявол / Сатана искушает и совращает души. Враг – захватчик нападает на земли англосаксов. На лингвостилистическом уровне антиценностные смыслы репрезентированы обилием тропов негативной коннотации: эпитетов, кеннингов, перифраз. Наиболее частотными свойствами и качествами, составляющими денотативную основу стилистических средств, являются следующие:

Жестокость / злость / ярость: *wrað, grim, stercedferhðe, heora hearran, gebelgen, ferþgrim, frecne, stiðmod, gebolgen*:

1. Wende hine *wraðmod* þær he þæt wif geseah
on eorðrice Euan stonde, sceone gesceapene ... (Genesis 547 – 549).
2. Hafa nu ond geheald husa selest, gemyne mærpō, mægenellen cyð, waca wið *wraþum*. (Beo 658 – 660).
3. Wiht unhælo, *grim* ond grædig, gearo sona wæs, reoc ond reþe ... (Beo 120 – 122).
4. eodon ða *stercedferhðe*,
hæleð heora hearran cyðan þæt wæs seo halige meowle
gebroht on his burgetelde. (Judith 55 – 57).
5. ... yrre ond reþe, frecne ond *ferðgrim*, fæder wið dehter. (Juliana 140 – 141).
6. hu se *stiðmoda* styrnde ond gylede,
modig ond medugal, manode geneahhe bencsittende þæt hi gebærdon wel. (Judith 25 – 27).

7. ða se æþeling wearð yrre *gebolgen*,
irendædum fah, gehyrde þære fæmnan word ... (Juliana 58 – 59).

Грех: *syn, firen*

8. Eala, þær we nu magon wraþe firene
geseon on ussum sawlum, *synna* wunde ... (Christ 1312 – 1313).
9. ... frecne stowe, ðær þu findan miht *felasinnigne* secg (Beo 1377 – 1379).
- Спесь, высокомерие: *swipmod*
10. Swa se inwidda ofer ealne dæg dryhtguman sine drencte mid wine,
swiðmod since brytta ... (Judith 28 – 30).
- Опасность / угроза: *frecen, beot*
11. ... ða for þam folce *frecne* mode beotwordum spræc, bealg hine swiþe
folcagende, ond þa fæmnan het þurh niðwæcce nacode þennan, (Juliana 184 – 187).

12. ... yrre ond reþe, *frecne* ond ferðgrim, fæder wið dehter. (Juliana 140 – 141).

Преступление: *fah, wroht*

13. ... *fah* wrym þurh fægir word, oðþæt ic fracoðlice
feondræs gefremede, fæhðe geworhte, (Genesis 897 – 900).
14. þa gen seo halge ongon hæleþa gewinnan,
wrohtes wryhtan, wordum frignan, fyrnsynna fruman (Juliana 345 – 347).
- Темнота: *þeostre, swarte, deorc*
15. Saga, earmsceapen, unclæne gæst, hu þu þec geþyde, *þystra* stihtend,
on clænra gemong? (Juliana 418 – 420)

16. ða him andsweradan atole gastas, *swarte* and synfulle ... (Christ and Satan 51 – 52).

17. Feond seondon reðe, dimme and *deorce*. (Christ and Satan 103 – 104).

Заровор: *searucraeft, hycgan*

18. Oft þær broga cwom egeslic ond uncuð, ealdfæonda nið,
searocraeftum swiþ (Guthlac 140 – 142).
- Страх, ужас: *gryre, brogan, atol, dreorig, sceohmod*
19. þæs ic wen hæbbe, wið Grendles gryre. (Beo 383 – 384)
20. þæt næfre Grendel swa fela gryra gefremede, atol æglæca ... (Beo 591 – 592)

21. Gewitan him þa Norþmen nægledcnearrum,
dreorig daraða laf, on Dingas mere ofer deop wæter Difelin secan,
eft Iraland, æwiscmode. (The Battle of Brunanburh 53 – 56).

22. Þa wæs nergendes þeowen þrymful, þearle gemyndig
hu heo þone *atolan* eadost mihte ealdre benæman ær se unsyfra (Judith 73 – 76).

23. Þa se synscaþa to scipe *sceohmod* sceapena preate
Heliseus ehstream sohte, leolc ofer laguflod longe hwile on swonrade. (Juliana 671 – 675).

Проклятие: *fæge, awyrgda, wergan*

24. Gewitað nu, *awyrgde*, werigmode, from þissum earde ... (Guthlac 255 – 256).

25. Swaþeð sigemece mid þære swiðran hond þæt on þæt deope dæl deofol
gefeallað
in sweartne leg, synfulra here under foldan sceat, *fæge* gæstas on wraþra wic
(Christ 1530 – 1534).

26. syðþan hie þæs laðan last sceawedon, *wergan* gastas ... (Beo 132 – 133).

Ничтожество: *earm, earmsceapen*

27. Wæs seo æreste *earma* gæsta costung ofercumen. (Guthlac 437 – 438).

28. Saga, *earmsceapen*, unclæne gæst, hu þu þec geþyde ... (Juliana 418 – 419).

Чужест, неизвестность: *uncuþ, unmaege*

29. We þæt ellenweorc estum miclum, feohtan fremedon, frecne geneðdon
eafod *uncuþes*. (Beo 958 – 960).

30. Ða mec ongon hreowan þæt min hondgeweorc
on feonda gewæld feran sceolde, moncynnes tuddor mancwealm seon,
sceolde *uncuðne* eard cunnian, sare sipas. (Christ 1414 – 1418).

31. Ne bið fah wið me, þonne *unmægas* eft ongyrnað,
mecum gemetað, swa ge me dydon. (Waldere 23 – 24).

Безнравственность / распутство: *forhatena, unclæne*

32. Saga, *earmsceapen, unclæne* gæst, hu þu þec geþyde, þystra stihtend
(Juliana 418 – 419).

33. Þa se *forhatena* spræc þurh feondscipe (nalles he hie fremelærde) (Genesis 609 – 610).

Обреченность: *fæge, forscifen*

34. Hettend crungun, Sceotta leoda and scipflotan *fæge* feollan (The Battle of Brunanburh 10 – 12).

35. ... fifelcynnes eard wonsæli wer weardode hwile,
sipðan him scyppend *forscifen* hæfde in Caines cynne ... (Beo 104 – 107)

Ненавист: *lað, niþ*

36. Þæt wiste se *laða* georne, dyrne deofles boda þe wið drihten wann. Genesis 489 – 490

37. Het ða *niða* geblonden þa eadigan mægð ofstum fetigan
to his bedreste beagum gehlæste ... (Judith 34 – 36).

38. Wesseaxe forð ondlonge dæg eorodcistum
on last legdun *lapum* beodum ... (The Battle of Brunanburh 20 – 22).

Причинение вреда: *leodsceaþa*

39. Nu þu wast and canst, lað *leodsceaða*, hu þu lifian scealt." Genesis 916 – 917.

Смерть: *deap* и композиты

40. womfulra scolu werge to forwyrde on witehus, *deadsele* deofles. (Christ 1534 – 1536).

41. ... ac se æglæca ehtende wæs, deorc deapscua ... (Beo 159 – 160).

Ад: *helle* и композиты

42. Swa ða drihtguman dreamum lifdon eadiglice, oððæt an ongan
fyrene fremman feond on *helle*. (Beowulf 99 – 101)

43. Ic eom frymde to þe þæt hi *helsceaðan* hynan ne moton. (The Battle of Maldon 179 – 180).

Язычество: *hæþen*

44. Feallan sceolon *hæþene* æt hilde. (The Battle of Maldon 54 – 55)

45. Heo þæt deofol teah, breostum inbryrde, bendum fæstne, halig *hæþenne*. (Juliana 534 – 536).

Чудовище, монстр: *fifel, fifelcyn*

46. Wæs se grimma gæst Grendel haten, mære mearcstapa, se þe moras heold,
fen ond fæsten; *fifelcynnes* eard ... (Beo 102 – 104)

47. ... Widia út forlét; ðurh *fifela* ge(w)eacgað forð ðnette (Waldere B 9 – 10).

Неверие: *wærleas*

48. Hyre se feond oncwæð, wræcca *wærleas*, wordum mælde (Juliana 350 – 351).

Изгнание, отверженность: *wræc, wrecca, ondsaca, wineleas*:

49. Him þa Cain gewat gongan geomormod gode of gesyhðe, wineleas wrecca (Genesis 1049 – 1051).

50. Sceoldon *wræstmæcgas* ofgiefan gnornende grene beorgas.

Hwæpre hy þa gena, godes *ondsacan* (Guthlac 231 – 233).

При этом стоит отметить высокую концентрацию негативных характеристик в пределах одного контекста. Данный стилистический прием, восходящий к архаичной традиции орнаментальности поэтической речи, усугубляет негативную трактовку образа, делая врага носителем многих антиценностных качеств одновременно, которые нередко относятся к различным культурным пространствам. Так, характеристики «адский» (*helle, on helle*) «грешный» (*syn, firene*), «языческий» (*hæþen*), восходящие к религиозной картине мира, являются частотными при изображении врага – чудовища и врага – захватчика. Частотной характеристикой врагов – чудовищ являются атрибутивные и номинативные сочетания на основе лексемы *Sail* – антиценности ветхозаветного происхождения, вплоть до свернутого сюжета об убийстве Авеля Каином:

síðan him scyppend forscifen hæfde in Caines cynne. þone swealm gewræc ece drihten, þæs þe he Abel slog (Beo 106 – 107).

Общий коннотативный фон образа отражен в его лингвоперсоналогической трактовке. Доминантными жанрами речевой партии врага являются жанры негативной прагматической направленности: менасив, упрек и приказ. *Менасив* реализуется в рамках условного наклонения (*gif*) и представляет собой развернутое описание испытаний, которые придется преодолеть святым, если они не повинуются: голод и жажда (*hungor and þurst*), ад (*helle*), смерть от диких животных (*þurh deora gripe deape*... *wilde deor*), смертельные мучения (*witebroga*):

1. Ne þec mon hider mose feded; beoð þe *hungor and þurst* hearde gewinnan, gif þu gewitest swa *wilde deor* ana from eþele. (Guthlac 274 – 277).

2. Ic þæt gefremme, gif min feorh leofað gif þu unrædes ær ne geswiceð, ond þu fremdu godu forð bigongest ond þa forlætest þe us leofan sind, þe þissum folce to fremre stondað, þæt þu ungeara ealdre scyldig *þurh deora gripe deape* sweltest, gif þu gefærian nelt þingrædenne, modges gemanan. (Juliana 119 – 127).

Упрек представляет собой развернутые сценарии, их хронотопом является настоящее (обвинения христиан в неискренности веры; обвинение Юлианы в непокорности) и прошлое (обвинение Сатаны в восстании против Бога):

1. Ne *eart* ðu gedefe, ne dryhtnes þeow clæne gecostad, ne cempa god, wordum ond weorcum wel gecyþed, halig in heortan. (Guthlac 579 – 582)

2. Ne *bio* us frea milde, egesful ealdor, gif we yfles noht *gedon habbað*; ne durran we sioþan for his onsyne ower geferan. (Juliana 328 – 331)

3. In þam mægwlite monge *lifgað*, gyltum forgiefene; nales gode *bigað*, ac hy lichoman fore lufan *swemað* wista wynnum. (Guthlac 460 – 462)

Приказ отличается высокой степенью категоричности. Он актуализирован в рамках ветхозаветного сюжета о побуждении Адама и Евы к совершению первоначального греха (примеры 1, 2); к выполнению приказов Сатаны и язычников (примеры 3, 4). Категоричность этих приказов реализуется посредством глаголов должностования (*sculon, willan*) и повелительного наклонения. Высокая степень побудительности может актуализироваться восклицательными предложениями:

1. *Æt þisses ofetes!* þonne wurðað þin eagan swa leoht þæt þu meahst swa wide ofer woruld ealle geseon síðan ... (Genesis 564 – 566).

2. Gif þu him to soðe sægst hwylce þu selfa hæfst bisne on breostum, þæs þu gebod godes lare læstes ... (Genesis 570 – 572).

3. Forþon is þæs wyrpe, þæt þu þæs weres frige, ece eadlufan, an ne forlæte! (Juliana 103 – 104).

4. Geswic þisses setles! (Guthlac 278).

Концептуальное содержание образа структурировано антиценностными концептами злости (*fah, gealgmod, stípmóða, scinsceapa, hygewælm, grama, gym*), дракона (*wurm, nædre, hringboga, draca, ligdraca, wíð-floga*), убийства (*bona, wælgæst, ondwis, ferhþana, cwealmes wyrhta*), вреда (*sceapa, hearm-sceapa, wamm-sceapa, mansceada*); ненависти (*nip gæst, láð-gewinna, teonhete*), страха / ужаса (*atol, gryre-gæst, gryrefah, egsan geaclad*), преступления (*man, firen, firendæd, firenfull*), греха (*uncleane, syn, synsceapa, synnig cynn, synwraecu*), ада (*helldæofol, hellegast, helle-sceapa*), изгнания (*angenga, wrecca, wræclast*), чудовища (*æglæca, eoten*). Как и на стилистическом уровне, наблюдается высокая плотность концептуальных характеристик врага в рамках одного микроконтекста, при котором происходит сопряжение нескольких концептуальных областей. Например, связь концептов «грех» (*synsceapa*), «рок» (*dom*), «месть» (*wræccan*), «гнев» (*torn*), «безжалостность» (*stíþ*):

þa he gebolgen wearð, besloh *synsceapan* sigore and gewælde, dome and duguðe, and dreame benam his feond, friðo and gefean ealle, *torhte* tire, and his torn *gewræc* on gesacum swiðe selves mihtum strengum *stiepe*. (Genesis 54 – 60).

Основными качествами врага являются злость, жестокость, ненависть, гордыня, распутовство – они репрезентированы на всех уровнях анализа образа и структуры имагологического контекста. Детальная разработка образа врага представляет собой попытку древнего человека познать сферу неизвестного (*uncscipe*), «чужого» (*gæst*) – сферу хаоса.

Все характеристики и концептуальные доминанты образа представляют собой антиценности данного периода. Некоторые аксиологемы героической эпохи (например, гордость) репрезентированы в образе врага как антиценности (гордыня как основа конкуренции с Богом) и разворачиваются в ином ассоциативном контексте.

В заключение можно отметить следующие особенности репрезентации антиценностных смыслов в образах древнеанглийской поэзии. Прежде всего, их актуализацию в рамках концептуальной диады «свой» – «чужой». Во-вторых, детальную разработку отрицательного образа врага как единственного образа из мира «чужих». Это может объясняться стремлением архаичного сознания познать сферу незнакомого. В-третьих, наиболее частотными антиценностными концептами, ассоциируемыми с образом врага, являются антиаксиологемы «язычник» / «язычество», «дьявол», «ад», что обусловлено влиянием христианской картины мира. В-четвертых, в осмыслении врага очень сильна чувственная составляющая и иррациональный первобытный страх перед враждебностью окружающего мира: наиболее рекуррентными и номинативно плотными являются концепты злости, ненависти, страха / ужаса. Враг – это порождение эмоции страха, его деструктивный характер подчеркнут ассоциативными контекстуальными связями. Врагом является тот, кто вызывает и испытывает негативные эмоции, ассоциируется с жестокостью, убийствами, преступлениями против Бога и людей, причинением им вреда, он подлечит изгнанию. Враг лежит за пределами понимания древнего человека, его образ представлен в единственной перспективе – антиценностной.

Библиографический список

1. Тамарченко Н.Д. (ред.) *Теория литературы. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика*. В 2 томах. Москва: Академия, 2004; Т. 1.
2. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2004.
3. Храпченко М.В. Природа эстетического знака. *Семиотика и художественное творчество*. Москва: Наука, 1977: 7 – 41
4. Володина Н.В. *Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
5. Евтушенко О.В. *Художественная речь как инструмент познания*. Москва: Языки славянской культуры, 2010.
6. Щирова И.А., Гончарова Е.А. *Многомерность текста: понимание и интерпретация*: учебное пособие. Санкт-Петербург: «Книжный Дом», 2007.
7. Гулыга А.В. *Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
8. Байрамова Л.К. *Аксиологический фразеологический словарь русского языка. Словарь ценностей и антиценностей*. Казань: Центр инновационных технологий, 2011.
9. Радби́ль Т.Б. *Язык и мир: Парадоксы взаимоотражения*. Москва: Языки славянской культуры, 2017.
10. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста: учебное пособие*. Москва: Флинта: Наука, 2007.
11. Топоров В.Н. *Мировое дерево. Универсальные знаковые комплексы*. Т. 1. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2010.
12. Шарикова Л.А. Гетерогенность образа-символа дракона в германском мифомире. *Сибирский филологический журнал*. 2013; 1: 212 – 219.

References

1. Tamarchenko N.D. (ed.) *Teoriya literatury. Teoriya hudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya poetika*. V 2 tomah. Moskva: Akademiya, 2004; T. 1.
2. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
3. Hrapchenko M.V. Priroda 'esteticheskogo znaka. *Semiotika i hudozhestvennoe tvorchestvo*. Moskva: Nauka, 1977: 7 – 41
4. Volodina N.V. *Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedeniya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
5. Evtushenko O.V. *Hudozhestvennaya rech' kak instrument poznaniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2010.
6. Schirova I.A., Goncharova E.A. *Mnogomernost' teksta: ponimanie i interpretaciya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: «Knizhnyj Dom», 2007.
7. Gulyga A.V. *Estetika v svete aksiologii. Pyat'desyat let na Volhonke*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
8. Bajramova L.K. *Aksiologicheskij frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Slovar' cennostej i anticennostej*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2011.
9. Radbil' T.B. *Yazyk i mir: Paradoksy vzaimootrazheniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2017.
10. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta: uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2007.
11. Toporov V.N. *Mirovoe derevo. Universal'nye znakovye komplekсы*. T. 1. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2010.
12. Sharikova L.A. Geterogennost' obraza-simvola drakona v germanskom mifomire. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; 1: 212 – 219.

Статья поступила в редакцию 31.01.19

УДК 81'23

Tunduma E.E., teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), postgraduate, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: emilysun@mail.ru

ASSOCIATIVE REPRESENTATION OF CIVIL AND ETHNOREGIONAL IDENTITY OF THE RESIDENTS OF THE REPUBLIC OF TYVA. The article describes the structure and contents of the civil and ethno-regional identity of the Russian and Tuvan residents of the Republic of Tyva, identified through a free associative experiment. Associative strategies of both groups of respondents show the presence of two-level identification, in which there is room for (ethno) regional and civic Russian identity with a different level of the positive emotional manifestation, depending on the ethnic origin of respondents. Despite the dominance of positive ethnoregional identity in the associations of Tuvan respondents, there is no rejection or non-acceptance of the civil Russian identity. In the associations of Russian respondents there is certain restraint in the characteristics of Tuva in comparison with a more positive and emotional attitude towards Russia.

Key words: identity, civil identity, ethnoregional identity, linguistic consciousness, associative experiment, Tuvan language.

Э.Э. Тундума, преп. Тувинского государственного университета, г. Кызыл; аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: emilysun@mail.ru

АССОЦИАТИВНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

В статье рассматриваются структура и содержание гражданской и этнорегиональной идентичности русских и тувинских жителей Республики Тыва, выявленных с помощью свободного ассоциативного эксперимента. Ассоциативные стратегии обеих групп респондентов показывают наличие двухуровневой идентификации, в которой есть место для (этно) региональной и гражданской идентичности при разном соотношении ее позитивно эмоционального проявления в зависимости от их этнической принадлежности. Несмотря на доминирование позитивной этнорегиональной идентичности в ассоциациях тувинских респондентов, в них нет отторжения или непринятия единой российской идентичности. В ассоциациях русских респондентов присутствует сдержанность в характеристике Тувы в сравнении с более позитивным и эмоциональным отношением к России.

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, этнорегиональная идентичность, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, тувинский язык.

Исследование соотношения и корреляции разных видов гражданской идентичности в Российской Федерации относится к актуальному направлению научного поиска в разных отраслях гуманитарных наук, включая этнологию, политологию и психолингвистику. В работах, посвященных особенностям формирования российской идентичности, отмечается корреляция с психологическим эффектом утраты советской государственной идентичности, постепенность ее когнитивного наполнения, а также совместимость с этнорегиональной идентичностью и необходимость формирования общероссийской идентичности через соответствие ценностей, символов, представлений, ассоциирующихся с российскостью, интересам и ценностям всех народов России [1; 2; 3; 4]. Выводы о семантическом развитии в структуре полисеманта РОССИЯНЕ номинации общероссийской идентичности *россияне* за счет вытеснения его первоначального лексикографического значения этнической принадлежности *русские* в категорию устаревшей лексики за относительно небольшой постсоветский период также способствуют пониманию процессов формирования гражданской идентичности россиянина [5].

Цель данной статьи рассмотреть особенности репрезентации образов России и Тывы в языковом сознании носителей тувинского и русского языков, проживающих на территории Республики Тыва. Материалом исследования послужили ассоциативные ряды, сформированные по итогам свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ) с участием более 200 тувинских и русских респондентов в возрастной группе от 18 до 30 лет, в 2017-2018 годах. Общность и специфика ассоциативных стратегий тувинских и русских респондентов (далее ТР и РР), отражающих структуру и содержание гражданской общероссийской и конкретной этнорегиональной идентичностей, рассмотрены на основе ассоциаций на слова стимулы *Тува* и *Россия*, представленных ниже в таблицах 1 и 2.

чуртум), национальная вольная борьба (хуреш), тувинцы (тыва кижилер), свободный (хостуг), горловое пение (хоомей). На третьем месте находится группа реакций, связанных с республиканским статусом и географическим расположением: республика Тыва, центр Азии. Следует отметить и наличие таких единичных негативных реакций, не включенных в таблицу: чалгааранчыг (скупная), соок (холодная), ырак (далекая).

Ассоциативный ряд РР на слово-стимул *Тува* оказался менее разнообразным. Его анализ показывает, что наиболее частотной реакцией является слово *республика*, указывающая на официальный статус Тувы в составе РФ, которая вместе с указанием на географическое расположение в *центре Азии* составляют 35% в структуре данного ряда в целом. На втором месте (30%) – ассоциации, связанные с природой: *тайга*, *Енисей*, *природа*, *голубые реки* и *горы* и др. Позитивное восприятие Тувы РР, признание ими Республики Тыва своим домом, родиной представлено в следующей группе ассоциат (26%): *родина*, *красивая*, *наша*, *голубые реки* и *озера*, *родился* и *вырос*, *борцы*, *семья*.

Сравнение двух ассоциативных профилей Тувы показывает более эмоциональное и теплое отношение к ней со стороны ТР. Это проявляется в частотности реакции *тувинский* и таких определений как *красивая*, *свободная*, *чистый*, *родная*, *любимая*. В ассоциативном ряду РР преобладают парадигматические связи, выраженные частотными существительными. Семантическая зона таких существительных, отражающих официальный статус республики, занимает здесь первое место, в то время как в тувинском профиле – третье.

Ассоциативные стратегии репрезентации гражданской идентичности тувинских и русских респондентов рассмотрены также на основе соответствующих ассоциативных рядов, сформированных из их реакций на слово-стимул «Россия».

Таблица 1

Русские и тувинские ассоциации на слово-стимул «Тува»

Реакции РР	Реакции ТР
республика 26, родина 18, тайга 12, Енисей 11, природа 10, центр Азии 9, красивая 5, наша, голубые реки и горы, борцы, родился и вырос, кони, степи, семья, смерть, дыра, яма, сажа, холодная.	чараш (красивый) 16, торээн чурт (родной край) 10, даглар (горы) 9, тайга 8, Азиянын тову «центр Азии» 8, бичии куруне «маленькое государство» 5, Тыва чурт «Тува» 5, тыва дыл «тувинский язык» 5, арыг агаар «чистый воздух» 5, Республика Тыва 4, хуреш «национальная вольная борьба» 4, хову «степь» 4, тыва кижилер «тувинцы» 3, хостуг «свободная» 3, хоомей «горловое пение» 3, Енисей 3, Кызыл 3, эргим «родная» 2, Аржаан «минеральные источники» 2, хол «озеро» 2, ынак чуртум «любимая страна» 2, бажын «дом» 2, аал «табор» 2.

Как видно из приведенной выше таблицы, в первых трех наиболее частотных реакциях тувинских респондентов отражается восприятие Тувы как красивого (*чараш*) родного края (*торээн чурт*) с горами и тайгой (*даглар*). В целом в структуре представленного ассоциативного ряда преобладает внешняя или визуальная характеристика Тувы (48%), акцентирующая красоту и чистоту природного ландшафта: горы, тайга, чистый воздух, степь, минеральные источники и озера. Вторая группа ассоциат отражает эмоциональное восприятие Тувы (40%): родной край (*торээн чурт*), маленькое государство (*бичии куруне*), Тува (Тыва чурт), тувинский язык (тыва дыл), любимая страна (ынак

В тувинской части таблицы ассоциаций на стимул *Россия* наиболее частотными оказались реакции, отражающие ее размерно-пространственные характеристики: улуг (большая), делгем (просторная), чону ковей (много народа), эн улуг делегейде чурт (самая большая в мире страна). Следующая семантическая группа реакций связана с атрибутами государственной власти: Путин, чурт «страна», Россиянын тугу «флаг России», Москва, куруне «государство», Красная площадь, РФ и др. Третья группа реакций предлагает позитивные характеристики страны: чараш «красивая», тайбын «мирная, дружная», куштуг «сильная».

Таблица 2

Русские и тувинские ассоциации на стимул «Россия»

Русское АП «Россия»	Тувинское АП «Россия»
Родина 26, страна 22, великая 18, многонациональная 16, держава 12, Путин 8, моя страна 7, большая страна 6, нация 5, береза 4, флаг 2, любимая, гимн, люди, земляки, поля, реки, богатая, дороги.	Улуг «большая» 27, делгем «просторная» 11, Путин 11, чараш «красивая» 9, чурт «страна» 7, тайбын «мирный, дружный» 5, эн улуг делегейде чурт «самая большая страна в мире» 5, Россиянын тугу «флаг России» 5, Москва 4, куштуг «сильный» 3, делегейде эн улуг девискээрлиг чурт «страна с самой большой территорией» 3, адыг «медведь» 3, интернациональный 3, куруне «государство» 2, Красная площадь 2, чону ковей «много народа» 2, бажын «дом» 2, хой хоорайлар «много городов» 2, бистин чуртувус «наша страна» 2, матрешка 2, Рф 2.

В ассоциативной группе *Россия*, сформированной реакциями РР, проживающих в Республике Тува, к ключевым реакциям относятся слова, включающие эмоциональный компонент: *Родина, великая, держава, моя страна, любимая, земляки*. Затем следует группа нейтральных реакций: *страна, Путин, большая страна, нация, гимн*.

В реакциях ТР на слово-стимул *Россия* присутствуют также еще два слова *орус чурту* «страна русских» и *водка*. Следует отметить, что в разговорной речи тувинцев выражение *орус чурту* часто носит нейтральный оттенок значения. Например: *Мээн уруум орус чурттунда чурттап турар* «Моя дочь живет в России». Как правило, данное словосочетание используется в среде необразованного слоя населения или у людей пожилого возраста в значении *за пределами Тувы*, отражая относительно короткий период вхождения Тувы в состав России (1944 г.), с одной стороны, и бытовавшее на тот период времени первичное значение *россияне=русские*, с другой. Слово *водка* как реакция на стимул *Россия* имеет как положительное, так и негативное значение и требует отдельного рассмотрения.

Среди негативных ассоциаций РР оказались следующие группы реакций: Тува – *смерть, дыра, яма, сажа, холодная*; Россия – *свалка, бедность, холодная*. Преобладание негативных слов в отношении слова – стимула Тува показывает, что, несмотря на признание Тувы частью своей Родины, в языковом сознании РР присутствует отчужденность и желание отделиться от принадлежности к ней. В реакциях *смерть, яма, дыра* проявляются настороженность РР, чувства страха и неприязни.

Сравнительный анализ основного семантического контента приведенных выше ассоциативных рядов позволяет выявить: а) общность во внешнем опи-

сании: Тува – *красивая, Россия – красивая*; б) позитивную аналогию Тува – *дом, Россия – дом*, отражающую развитие логической линии: мой дом Тува, а мы часть России, значит, и она мой дом; в) размерное противопоставление Тувы и России: Тува – маленькое государство, молодая страна, а Россия – самая большая в мире страна, страна с самой большой территорией, много городов.

Несмотря на доминирование этнорегиональной идентичности, в современном языковом сознании ТР не прослеживается отторжения или непринятия единой российской идентичности. Группа реакций на слово *Россия*, как *дом, наша страна, родной, хорошая, родной край, Тува* показывает явную выраженность позитивного отношения.

В структуре реакций РР наблюдается двойное отношение к Республике Тува, в которой они живут. Так, в группе реакций на слова *Тува* и *Россия* можно выявить определенные противопоставления: Тува – *Республика, а Россия – Родина, Тува – тайга, а Россия – великая, Тува – родился и вырос, а Россия – моя страна, любимая, земляки, богатая*. РР проявили больше сдержанности в реакциях на стимул Тува, чем на слово Россия. Например, о Туве описание красоты ее природы: *красивая, голубые реки и горы, степи*. Группа реакций на стимул Россия отражает эмоциональное отношение и нескрываемую гордость за нее, например, *родина, великая, держава, моя страна, любимая, флаг, гимн, богатая*.

Таким образом, анализ языкового сознания ТР и РР на основе ассоциативных рядов на слова-стимулы Тува и Россия выявляет наличие двухуровневой идентификации, в которой есть место для (этно)региональной и гражданской идентичности при разном соотношении ее эмоционального проявления в разрезе этнической принадлежности респондентов.

Библиографический список

1. Боргоякова Т.Г. Психолингвистические аспекты формирования этнической и российской идентичности. *Вопросы психолингвистики*. 2017; Выпуск 3: 19 – 31.
2. Дробизева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность. *Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России*. Отв. ред. В.С. Магун. Москва, Издательство Института социологии РАН, 2006: 1 – 29.
3. Абдулатипов Р.Г. Российская нация (этнорегиональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях). Москва, Научная книга, 2005.
4. Ерасов Б.С. Этническое – национальное – цивилизационное в пространстве Евразии. *Цивилизации и культуры*. 1995; Вып. 2. С. 81 – 104.
5. Боргоякова Т.Г., Каксин А.Д., Чугунков А.Н. Российская, региональная и этническая идентичность в дискурсе СМИ и в этнических стереотипах. *Вестник ХГУ*. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2016; 18: 73 – 79.

References

1. Borgoyakova T.G. Psiholingvisticheskie aspekty formirovaniya 'etnicheskoy i rossijskoj identichnosti. *Voprosy psiholingvistiki*. 2017; Vypusk 3: 19 – 31.
2. Drobizheva L.M. Gosudarstvennaya i 'etnicheskaya identichnost': vybor i podvizhnost'. *Grazhdanskije, 'etnicheskije i religioznyje identichnosti v sovremennoj Rossii*. Otв. red. V.S. Magun. Moskva, Izdatel'stvo Instituta sociologii RAN, 2006: 1 – 29.
3. Abdulatipov R.G. Rossijskaja nacija ('etnoregional'naya i grazhdanskaja identichnost' rossijan v sovremennyh usloviyah). Moskva, Nauchnaya kniga, 2005.
4. Erasov B.S. 'Etnicheskoe – nacional'noe – civilizacionnoe v prostranstve Evrazii. *Civilizacii i kul'tury*. 1995; Vyp. 2. S. 81 – 104.
5. Borgoyakova T.G., Kaksin A.D., Chugunokov A.N. Rossijskaja, regional'naya i 'etnicheskaja identichnost' v diskurse SMI i v 'etnicheskikh stereotipah. *Vestnik HGU*. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2016; 18: 73 – 79.

Статья поступила в редакцию 18.01.19

УДК 1:008:400

Timchenko N.S., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Head of Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: nattimchenko@yandex.ru

Betenkova E.M., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: elena.betenkova@gmail.com

Vironova S.V., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: sve14042009@yandex.ru

Timchenko S.A., senior teacher, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: nattimchenko@yandex.ru

EXISTENTIAL MODEL OF MAN AND “DEICIDE” IN F.M.DOSTOYEVSKY’S TEXTS. The article discusses a question of whether it is legitimate to assume that F.M. Dostoevsky was one of the spiritual fathers of existentialism. In the process of solving this problem, the existential model of a person and his life path and the images of the heroes of Dostoevsky's three novels are analyzed: “Crime and Punishment” (Rodion Raskolnikov), “The Brothers Karamazov” (Ivan Karamazov), “Demons” (Alexey Kirillov). These characters according to J.-P. Sartre and A. Camus are heroes who realize the absurd truths of permissiveness and “logical suicide”. As a result of the analysis of these works, the authors of the article come to the conclusion that the Russian writer-philosopher stood firmly on the platform of Christianity and is considered the forerunner of existentialism for no reason.

Key words: existentialism, permissiveness, “logical suicide”, post-sacramental space, absurdity, “deicide”.

Н.С. Тимченко, д-р социол. наук, проф., зав. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
E-mail: nattimchenko@yandex.ru
Е.М. Бетенькова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
E-mail: elena.betenkova@gmail.com
С.В. Миронова, канд. социол. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
E-mail: sve14042009@yandex.ru
С.А. Тимченко, ст. преп. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
E-mail: nattimchenko@yandex.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕКА И «БОГОУБИЙЦЫ» В ТЕКСТАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В статье рассматривается вопрос о том, правомерно ли считать Ф.М. Достоевского одним из духовных отцов экзистенциализма. В процессе решения этой проблемы анализируются экзистенциальная модель человека и его жизненного пути и образы героев трёх романов Достоевского: «Преступление и наказание» (Родион Раскольников), «Братья Карамазовы» (Иван Карамазов), «Бесы» (Алексей Кириллов). Именно эти персонажи называются Ж.-П. Сартром и А. Камю героями, реализующими абсурдные истины вседозволенности и «логического самоубийства». В результате анализа названных произведений авторы статьи приходят к выводу, что русский писатель-философ твердо стоял на платформе христианства и предтечей экзистенциализма считается ошибочно.

Ключевые слова: экзистенциализм, вседозволенность, «логическое самоубийство», постсакральное пространство, абсурд, «богоубийца».

Экзистенциализм, родившийся и развивавшийся в XX веке, имеет своим центром проблему человеческого существования в мире, моделирует путь человека к истине. Экзистенциалисты считают своими духовными наставниками Кьеркегора, Ницше и Достоевского.

Отправной точкой экзистенциальной концепции стала знаменитая формула Ницше: «Бог умер». Она означает утрату человечеством веры как основы жизненного поведения, оправдания страданий и смерти и опоры во взаимодействии с миром, который, хоть и кажется часто враждебным и несправедливым, имеет высший смысл, непонятный человеку, но известный Богу. В условиях утраты веры в Бога, то есть в постсакральное пространство, необходимо дать человечеству новую опору, создать новую поведенческую модель, которая наполнит жизнь новым смыслом. В этом и состоит цель философии экзистенциализма. Её создатели оказались милосерднее немецкого философа: их рецепт осмысленного существования возможен не только для сильной личности, «аристократов духа», но для каждого человека.

Кьеркегор подсказал экзистенциалистам начало творчества экзистенции: необходимость абсолютного выбора в состоянии отчаяния от страха смерти и кажущейся бессмысленности жизни. Личность должна выбрать себя в своём вечном значении, то есть грешной, виновной и раскаивающейся, осуществив таким образом свою внутреннюю свободу. Результатом поисков выхода из этого состояния является, по Кьеркегору, переход в религиозную стадию через необъяснимый «прыжок» веры, осуществляемый вопреки разуму, через абсурд. Концепция Кьеркегора стала основой теистической ветви экзистенциализма, которая в основных пунктах согласуется с христианским учением:

- бытие Бога несомненно, Его законы – благо;
- человек – подобие Божье, поэтому ему доступны богопознание и познание Божьего мира;
- путь человека, некогда утратившего веру, имеет целью приход к Богу, который возможен только через христианскую жизнь.

От христианских канонов эту ветвь экзистенциализма отличает отказ от идеи Божьего предопределения человеческой жизни: решение собственной судьбы в руках личности и зависит от её отношения к космосу и Богу. Утратив веру, человек понимает, что находится в чуждом ему мире; в моменты потрясения («пограничных ситуаций», по Ясперсу) происходит «озарение экзистенции» – необходимость свободного постижения себя, которое приведёт к сознательному выбору веры. Заметим в скобках, что такое возвращение к Богу по необходимости не кажется нам продуктивным. К тому же, несмотря на признание богоподобия человека и того, что он несёт Бога в себе, Творец всего сущего осознаётся экзистенциалистами как сила, внешняя по отношению к человеку, с которой можно поссориться, которой можно изменить, но, покаявшись, заслужить прощения и помириться. Может быть, об этом не стоило бы говорить, если бы третьим духовным отцом экзистенциалисты не считали Достоевского, и именно его фразу «Всё позволено». По замечанию Ж.-П. Сартра, слова Достоевского: «Если бога нет, всё позволено», – стали отправной точкой экзистенциализма, причём последний сделал из этих слов «трезвые, последовательные выводы» [1, с. 331].

Следует отметить, что слова, вдохновившие экзистенциалистов, принадлежат не самому писателю, а одному из героев романа «Братья Карамазовы» Ивану. В полном варианте мысль эта выглядит следующим образом: если бога и бессмертия нет (то есть если веры нет), то «для каждого частного лица... не верующего ни в бога, ни в бессмертие своё, нравственный закон природы должен... измениться в полную противоположность... религиозному, и... эгоизм даже до злодейства... должен быть дозволен человеку... и даже признан необходимым, самым разумным... исходом в его положении» [2, с. 81]. «Нет добродетели, если нет бессмертия» [2, с. 82], так как такого закона природы, чтобы человек любил человечество, не существует. Необходимо понять, как относится к этой теории своего героя автор, а для этого выяснить личность Ивана: его кредо (если он су-

ществует), причины его убеждений и его поведение. Сделать это будет непросто, ибо характер, слова и поступки этого героя полны противоречий.

Вряд ли Ивана Карамазова можно назвать атеистом. Скорее он считает, что Бога и законы, данные Им миру, необходимо отменить, потому что они слишком много требуют от «слабого, порочного и ничтожного» человека. Но поскольку большинство человечества «всегда ищет, пред кем преклониться», Бога должен заменить кумир – человекобог – сильная личность, которая в состоянии вынести бремя свободы и знания. Мир жесток и несправедлив, он таким и останется, но знать об этом будут только «сто тысяч страдальцев, взявших на себя проклятие познания добра и зла». Остальные «тысячи миллионов счастливых младенцев», подчинившись сильному и получив от них хлеб земной и разрешение безнаказанно грешить, обретут покой и умиротворение. Эта теория изложена Иваном в его поэме о Великом Инквизиторе, который собирается исправить подвиг Христа. Несомненно, Иван считает себя таким «аристократом духа», по терминологии Ницше, и уверен, что им движет любовь к слабым и несчастным, «униженным и оскорбленным». Следует отметить, что такая программа идёт в разрез с экзистенциальной концепцией, которая оставляет каждому человеку возможность и даже необходимость свободного выбора жизненного поведения после осознания враждебности и абсурдности мира. Видимо, это и есть «разумные и последовательные выводы», о которых говорит Сартр.

Однако абсолютно ли убеждён сам Иван в верности своей теории? Зачем он пересказывает поэму Алёше – монастырскому послушнику, свято верующему? Чтобы услышать от него ответ «расстрелять» (помещика, затравившего собаками ребёнка) и таким образом испытать теорию на прочность? Зачем он пишет статью о необходимости государства-церкви почти одновременно с другой, где доказывает, что безбожнику «всё позволено»? Зачем говорит об обеих этих взаимоисключающих идеях на приёме у старца Зосимы? На все эти вопросы отвечает старец: «Идея эта ещё не решена в вашем сердце и мучает его... пока с отчаяния... вы... забавляетесь... сами не веруя своей диалектике...»

Мы застаём Ивана на пороге выбора себя (по экзистенциальной терминологии) и своего жизненного пути, выбора сложного и мучительного для него. Отличает героя Достоевского от экзистенциального человека ограниченность этого выбора и определённая взаимоисключающих сил, между служением которым он обречён выбирать. В мировоззрении и художественном мире Достоевского существуют только две борющиеся за человека силы: Бог и дьявол. Ограничивает ли такая альтернатива свободу выбора и зависящего от этого выбора жизненного поведения? Свободен ли Иван Карамазов? Он ведь ищет именно независимости от Бога. Придуманный им Великий Инквизитор такую свободу обрёл: «Мы не с тобой, а с ним – вот наша тайна!» – говорит он Христу. Он собирается использовать имя Спасителя и Его учение в собственных интересах, приобретая таким образом власть не только над обманутыми людьми, но и над ним самим. Он не позволяет Христу разубедить себя: «Поцелуй горит на его сердце, но старик остаётся в прежней идее» [2, с. 298]. Иван тоже в «прежней идее»: «всё позволено» – его кредо, к которому он пришёл путём размышлений над мироустройством и человеком, то есть рационалистически. Позволено любое деяние, которое выгодно, любой грех, позволено «бога убить». Такое удивительно точное выражение употребляет, говоря о своём грехе, десятилетняя Матрёша, совращённая Ставрогиним, литературным «братом» Ивана, обвиняя себя, а не развратившего её «человекобога». Откуда в таком случае колебания, метания, исповеди? На поверку оказывается, что «убить бога» вне себя достаточно просто: растлевающие речи и без того готовых на грех людей (Иван и Смердяков, Иван и Дмитрий); создание «постсакрального пространства» (которого, по убеждению Достоевского, в России не было и быть не могло). Но для обретения истинной свободы этого недостаточно. Главное – убить бога в себе, в своём сердце. Возможно ли это? Все события, происходящие в романе, убеждают нас в невозможности этого акта.

А. Камю считает, что Иван реализует абсурдную истину «всё позволено», имея в виду, вероятно, убийство старика Карамазова. Однако действительно

реализует её, непосредственно совершает убийство незаконнорождённый брат Ивана, развращённый его разговорами Смердяков. Сам же Иван даже от себя скрывает, что желает смерти отца, не позволяя себе понять смысла весьма прозрачных намеков лакея, убеждает себя в том, что убил Дмитрий, так как в этом случае даже косвенной вины его самого нет. Вряд ли им движет трусость, Иван слишком горд, чтобы подчиниться такому неблагородному чувству. Что заставляет его признаться в своём преступлении (которое для суда и не преступление вовсе), когда уже ничего доказать невозможно, так как единственный свидетель его вины Смердяков мёртв? «Страшно впасть в руки бога живаго». Совесть – «живой бог» – всегда в душе человека, и этот бог не позволяет ему безраздельно и безостановочно отдаваться в руки дьявола. «Тут дьявол с богом борется, а поле битвы – сердца людей». Это об Иване, который одновременно испытывает ненависть и к дьяволу, явившемуся ему в кошмаре, и к чувству, заставляющему его покаяться, но сопротивляться этому чувству не может. Даже Смердяков, снижающий двойник Ивана, не выдерживает греха и кончает жизнь самоубийством.

Иван так и остаётся на пороге выбора, не решается пока его переступить. Его сердце раздирают на части гордыня, не позволяющая принять смирение и служение богу, порождение «подлого ума», и отвращение к преступлению и цинизму, которых не приемлет его душа. Соучастие в преступлении, которое он скрывает от себя самого, не является реализацией абсурдного идеала. Иван не находится в ситуации экзистенциального человека, окончательно утратившего веру в бога, оказавшегося один на один с враждебным миром, обнаружившим эту враждебность по отношению к человеку и вынудившем его вырабатывать жизненное поведение, которое позволит ему в этом мире существовать, опираясь только на силы собственной познанной личности. Иван Карамазов не испытывает жестокости действительности (а не мироздания в глобальном смысле) в собственном опыте, он теоретик, им движет гордость, мешающая вере. У его преступления неблагородный, меркантильный мотив. Все эти нюансы поступка героя остаются незамеченными Камю.

Если уж искать у Достоевского человека, реализовавшего идею вседозволенности, то это, несомненно, Родион Раскольников. На первый взгляд, он живёт по правилам экзистенциализма. Первое потрясение его впечатление связано со смертью, а, вернее, с убийством, зверски жестоким и бессмысленным [3, с. 5]. Он видит безнаказанность силы, уничтожающей слабое существо, неспособное ей сопротивляться. То, что происходит с мальчиком, можно с некоторой натяжкой назвать «озарением экзистенции»: в ребёнке говорит не разум, который ещё не может осмыслить увиденное, а чувства, то «ненасытимое сострадание», которое толкает его к бунту и остаётся в его душе, когда руководство выбором и поступками героя принимает на себя «евклидовский ум». Все жизненные наблюдения и переживания убеждают Раскольникова в несправедливости божьего мироустройства: собственная нищета, бедность родных и зависимость сестры от власти имущих, несчастья семейства Мармеладовых, жизнь «униженных и оскорблённых» в условиях тупика, когда «некуда пойти». Разум и сострадание подсказывают ему выход, который кажется герою единственно возможным, хотя и жестоким, – путь бунта и кровопролития, путь вседозволенности ради достижения «нового Иерусалима». Раскольников изучает себя, свои возможности подобно экзистенциальному человеку, но не ради поисков личного пути. Ему нужно убедиться в собственных силах, в собственной способности переделать этот мир, устроить его так, чтобы в нём люди, подобные Лужину, не могли «жить и делать гадости», а Катерина Ивановна не была обречена на медленное и неотвратимое умирание. Но оказывается, что благими намерениями выстлана дорога в ад. Вздунтовавшийся против бога, герой переживает мучительную борьбу с собой: его душа, «бог живой», восстаёт против теории, поработившей «подлый» ум. Раскольников не утратил веру в бога окончательно, он потерял доверие к нему и даную им миру закону; он считает, что человек может быть равен богу и дать миру новый, лучший закон. То, что герой принимает за слабость, в действительности является залогом его будущего спасения, которым автор считает обретение истинной веры. Пройдя через преступление («убийство» бога, грехопадение), наказание (внутреннюю борьбу-болезнь, самоизоляцию), покаяние (признание в убийстве), Раскольников приходит к богу не через абсурд (прыжок, не продиктованный разумом, необъяснимый), а вполне логично и предсказуемо: душа, полная любви и сострадания, побеждает и умиротворяет бунт.

Точки соприкосновения у произведений Достоевского с экзистенциализмом, несомненно, есть. А. Камю правильно отмечает озабоченность героев писателя поисками смысла жизни в несправедливом мире. Все они принуждены делать активный сознательный выбор между добром и злом, ориентируясь на возможности собственной личности. Сближает русского мыслителя с экзистенциализмом и отношение к рациональному знанию как явлению, не приносящему человеку счастья и лишаящему его внутренней свободы, толкающему личность

на противоестественные поступки. Однако исходная точка пути человека в обществе (а не в мироздании) коренным образом отличается от экзистенциальной, так же, как и конечный пункт этого пути. Героями писателя движет стремление помочь страдающим людям, а не достижение собственного душевного комфорта. Пройдя через трагические метания и заблуждения, они встают на путь русского инок, видящего высшее назначение и счастье человека в уничтожении своего Я и отдалении его всем безраздельно и безответно. Это путь Алёши Карамазова, Сони Мармеладовой, будущий путь Раскольникова. Русский писатель-философ твёрдо стоит на христианской идеологической и этической платформе.

Отличает мировоззрение Достоевского от экзистенциализма и его отношение к вседозволенности, которая неизбежно приводит к преступлению (в самом прямом, юридическом смысле) человека, разрешившего себе её реализовать. Образы Ивана Карамазова, Смердякова, Раскольникова – недвусмысленное тому свидетельство. Но если эти герои не выдерживают последствий человекоубийства и платят за свой грех страшную цену, то Лужин («Преступление и наказание») и Пётр Верховенский («Бесы») не сомневаются в своём праве на любые поступки, если они приносят им выгоду. В полифонических романах Достоевского, где каждый герой имеет возможность свободно и всесторонне раскрыть свою личность, очень немного отрицательных персонажей, так как все действующие лица неоднозначны («широк человек»). Но к вышеназванным героям это не относится. Они совершают преступления бестрепетно и не считают себя виновными. Лужин готов погубить Соню и ускоряет смерть Катерины Ивановны, Верховенский нагромождает горы трупов ради мелкой мести и для того, чтобы обезопасить себя. Этим господам удалось убить бога в себе, и писатель показывает, к каким страшным последствиям для окружающих и самого богоубийцы это приводит, во что превращает человека отсутствие в нём «дыхания божия».

А. Камю, исследовав творчество русского мыслителя и найдя в нём черты экзистенциальной теории, обвинил Достоевского в непоследовательности: гениально передав «всю близость и всю пытку абсурдного мира», он делает вывод, что «жизнь есть ложь и она является вечной», а в качестве выхода из противоречий между личностью и миром предлагает смирение [4, с. 123]. Для человека, хорошо знакомого с творчеством Достоевского, такая трактовка главной идеи писателя выглядит более чем странной. Достаточно вспомнить финальный разговор Алёши Карамазова с мальчиками, чтобы понять, насколько эта трактовка ошибочна. «...не бойтесь жизни! – говорит Алёша. – Как хороша жизнь, когда что-нибудь сделаешь хорошее и правдивое» Смирение, которое писатель проповедует вслед за Священным Писанием, вовсе не означает пассивности человека, капитуляции перед злом. Люди вольны и даже обязаны противостоять злу, не пользуясь, однако, его приемами. Единственное средство, достойное человека и доступное ему, – добрые дела, способные пусть немного и не скоро, но улучшить этот мир и облегчить жизнь несчастных и страдающих. Это уничтожение зла в своем сердце, способность служить добру в жестоком и несправедливом мире. «И свет во тьме светит, и тьма не объяла его», – сказано в Евангелии от Иоанна [5, с. 5]. Смириться означает для человека обуздать свою гордость, не равнять себя с Богом, не пытаться перетворить мир с помощью теорий, созданных несовершенным человеческим разумом. Достоевский убедительно доказывает, что любая, самая оригинальная и гуманная человеческая теория, при столкновении с живой реальностью разрушается жизнью или превращается в собственную противоположность. Такая метаморфоза происходит и с идеей Кириллова, одного из героев романа «Бесы», которого Камю считает «абсурдным героем», «так как его самоубийство – протест против абсурдности человеческого существования в непонятном и унижающем его мире и утверждение своеволия как основы, определяющей путь человечества» [6, с. 71]. Всё это верно до определенного момента. Умереть, не испытывая страха перед лицом смерти, у Кириллова не получается, страх доводит его до безумия, он в лихорадке. А ведь именно отсутствие страха, по мысли Кириллова, уравнивает человека с Богом и убивает Бога. Более того, Кириллов позволяет Верховинскому использовать его самоубийство в своих низменных целях, что совершенно уничтожает первоначальную «абсурдную» идею «логического» самоубийства.

Убедённый противник всяческих теорий, этих волюнтаристских «игр разума», Достоевский видел единственное средство улучшения мира: уничтожение зла в собственном сердце и совершение добрых дел. Все его творчество служит доказательством этой идеи. Сам Камю, пережив войну, ближе узнав жизнь, отказался от «ребяческого исступления». Достигнув зрелости, он видит единственно верное правило жизни в том, чтобы жить и умирать, отказавшись быть богами, чтобы остаться людьми. «Человек... должен улучшить в мироздании все, что может быть улучшено, ...человек может лишь арифметически уменьшить количество горя в мире» [4, с. 154].

Библиографический список

1. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва: Изд-во полит литературы, 1990: 319 – 344.
2. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. Ч. 1-2. Москва: Современник, 1981
3. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*: роман. Москва: Изд. Худ. лит., 1969.
4. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. Камю А. *Бунтующий человек*. Москва: Полит. издат, 1990: 120 – 380.
5. Библия. *Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета*. Барнаул: День, 1999.
6. Достоевский Ф.М. *Бесы*: роман. Москва: Худож. лит, 1990.

References

1. Sartr Zh-P. 'Ekzistencializm'eto gumanizm. *Sumerki bogov*. Moskva: Izd-vo polit literatury, 1990: 319 – 344.
2. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. Ch. 1-2. Moskva: Sovremennik, 1981
3. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*: roman. Moskva: Izd. Hud. lit., 1969.
4. Kamyu A. *Buntuyuschij chelovek*. Filosofiya. Politika. Iskusstvo. Kamyu A. *Buntuyuschij chelovek*. Moskva: Polit. izdat, 1990: 120 – 380.
5. Bibliya. *Knigi Svyaschennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta*. Barnaul: Den', 1999.
6. Dostoevskij F.M. *Besy*: roman. Moskva: Hudozh. lit, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 81

Volkova N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University

(Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

Galkina O.A., teacher (Russian Language and Literature), Maima Agricultural Technical College (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: 82lesenok82@mail.ru

LOVE POETICS IN THE STORY "THE RED FOXES" BY E.G. GUSHCHIN. The article reveals some aspects of poetics of the story of E. Gushchin "The Red Foxes". It shows that the love subject in the story is realized in a number of different ways by means of several codes: geometrical, color and natural. The image of the red foxes corresponds to a subject of freedom and choice. To this image the motive of the circle connected with the idea of recurrence, continuity is positioned. The characters cannot overcome these circles, built not by one generation of their predecessors. A floral code also gives additional meanings in realization of the main subject. The special poetics of the story places E. Gushchin in one row with the largest classics of 20 century.

Key words: E.G. Gushchin, regional literature, story poetics, theme of love, geometrical code, natural code, floral code.

Н.А. Волкова, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru

О.А. Галкина, преп. русского языка и литературы, Автономное профессиональное образовательное учреждение Республики Алтай «Майминский сельскохозяйственный техникум», г. Горно-Алтайск, E-mail: 82lesenok82@mail.ru

ПОЭТИКА ЛЮБВИ В ПОВЕСТИ Е.Г. ГУЩИНА «КРАСНЫЕ ЛИСЫ»

В данной статье раскрываются некоторые аспекты поэтики повести Е. Гущина «Красные лисы». Показано, что тема любви в повести реализуется многомерно, посредством нескольких кодов: геометрического, цветового, природного. Образ красных лис соотносится с темой свободы, выбора. Данному образу позиционируется мотив круга, связанного с идеей цикличности, неразрывности. Герои не могут преодолеть эти круги, «заложенные» не одним поколением их предшественников. Цветочный код также даёт дополнительные смыслы в реализации главной темы. Особая поэтика повести ставит Е. Гущина в один ряд с крупнейшими классиками XX века.

Ключевые слова: Е.Г. Гушин, региональная литература, поэтика повести, тема любви, геометрический код, природный код, цветочный код.

Изучение творчества Евгения Гущина на сегодняшний день актуально, так как его произведения не получили в филологической науке широкого исследования, хотя ещё при жизни творчество этого автора не раз было отмечено высокими наградами: автор был удостоен премии журнала «Наш современник» (1975), звания лауреата премии ВЦСПС и Союза писателей России за лучшее произведение о колхозном крестьянстве (1984); за роман «Ведьмин круг» получил премию Демидовского фонда (1993). Е. Гушин является дважды лауреатом краевой премии имени В.М. Шукшина (1991, 1995); лауреатом премии Алтайского края (1998). Был награждён медалью Петровской академии наук и искусств «За развитие литературы на Алтае» (2000), в 2004 г. – премией им. Г. Егорова.

Евгений Гушин является автором 15 книг художественной прозы: рассказов, повестей, романов. Широкою известность на Алтае и за его пределами принесли романы «Правая сторона», «Ведьмин круг» и повести «Облава», «По сходной цене», «Храм спасения». По рассказам «Тень стрекозы» и «Красные лисы» Новосибирская студия кинохроники поставила игровые фильмы, которые успешно шли по телевидению.

Изучением творчества Е. Гущина занимались В. Горн [1; 2], А. Бутаков [3], Л.К. Вальбрит [4] и др. «Проза Е. Гущина обращена к читателю думающему. Она ошутимо набирает эстетическую силу, в ней приметы нашего времени с его сложными общественными проблемами, многозначностью социально-нравственных коллизий» [2]. Важно также отметить, что о творчестве Е. Гущина в своё время высоко отзывался В. Распутин. Творчество Гущина целиком принадлежит родной алтайской земле, его богатой, но суровой природе, накладывающей неизгладимый отпечаток на людей этого заповедного края.

Тематика его произведений разнообразна: он писал о сибирской природе, о родном доме, о провинциальных сибирских чудиках, о любви, о чести и совести [5; 6]. Среди произведений о любви заметно выделяется повесть «Красные лисы» [7]. Она интересна своей особой поэтичностью. Отметим, что повесть была экранизирована Новосибирской студией кинохроники (фильм вышел под названием «Однажды осенью»). Книга Е. Гущина «Красные лисы» издавались и переиздавались в Барнауле, Иркутске, Новосибирске и Москве.

Тема любви является важной для понимания человека в творчестве Е. Гущина. В любви человек реализует лучшие свои качества: благородство, порядочность, честность. Однако в произведениях Гущина чаще даётся изображение любви трагической, в которой невозможны долговременные отношения героев. Автор делает акцент на мгновенных любви, которые дают радость и счастье. Герой у Гущина – молодой и женатый, которому вдруг дано счастье полюбить. Любовь нарушает обычный ритм его жизни и одновременно высвечивает эмоциональную бедность его прежней жизни. В отношении двоих у Гущина всегда входит молва, которая способствует прекращению отношений, а также опешляет

то, что дорого герою (так, например, в повести «Небесное создание» – это друзья, коллеги, просто жители деревни). Отношения часто прерываются обстоятельствами, оттого любовь трагична.

Повесть «Красные лисы» – это история любви, которая заканчивается, как часто это наблюдается в произведениях Е. Гущина, драматично: главный герой Иван вынужден оборвать свои чувства к молодой девушке Вере по просьбе своей семьи.

Рассмотрим, как на уровне поэтики реализуется исследуемая в данной статье тема любви. Отметим, что произведение, несмотря на свой малый объём, многомерно, здесь реализуется несколько кодов прочтения темы: можно говорить о геометрическом коде, о цветочном коде, о природном коде.

Проиллюстрируем, как реализуется геометрический код в повести. Как уже было сказано, в «Красных лисах» сюжет связан с традиционным любовным треугольником, который составляют Иван, его жена Мария и молодая девушка Вера. Но этот треугольник «затушевывается» другой фигурой – кругом, и мотив круга несёт определённую смысловую нагрузку на композиционном и идейном уровне произведения. Так, можно выделить несколько обозначенных кругов: семейный круг (к нему относятся отец, брат Ивана, Григорий и семья Ивана – жена и дети), родовой круг в широком смысле этого слова, связанный с традиционным крестьянским укладом жизни: «Много лет отец описывал круги на своём тракторе вокруг березняка, поднимая то весновспашку, то зябь, и поле кормило его и многих других людей, которых он никогда не знал и не видел. Сошёл отец с круга, и его сменил Иван. Жизнь на поле тоже по-прежнему шла кругами: возрождалась, созревала и, дав семена для продолжения рода, умирала. Вечным было поле и щедрым. Оно не только кормило людей, но и наполняло жизнь Ивана мудрым смыслом, без которого человеку никак нельзя» [7, с. 428 – 429]. Образ круга также воспроизводится и в хронотопе повести: местом встречи Ивана и Веры становится поле: «Иван завёл трактор и пустил его по загонке – вокруг березняка, привычным кругом» [7, с. 429].

Таким образом, фигура круга лейтмотивом проходит в содержании повести, указывая на некую форму мышления, связанную с традиционностью, с природным земледельческим циклом, со своеобразным служением не только своей семье, но и человечеству вообще.

Вырваться из привычного круга главного героя заставляет любовь к чистой, невинной девушке. Своеобразной метафорой любви Ивана и Веры становится пара лис, которая явно выступает знаковой, деля пространство на «своё» и «чужое»: «Пойдем к нашим лисам, – иногда говорила Вера, и Ивана обдавало трепетной радостью от слова «наши». Значит, появилось у них то, что принадлежало только ей и ему и никому больше» [7, с. 431]. Образ красных лис – это также попытка закрепить себя в мире вне круга, создать свой микрокосм, где

было бы комфортно им обоим. Данный образ, вынесенный в заглавие произведения, формирует оппозицию «в круге – вне круга», «свободное – несвободное»: «*Какие они вольные, – шептала она тихо, одними губами.*

- *А мы? – с улыбкой спрашивал он тоже шепотом.*
- *Нам ничего нельзя.*
- *Почему?*

Она укоризненно взглядывала на него.

- *Потому что мы люди»* [7, с. 432].

Так, герои осознают свою несвободу, запрещённость их отношений, что своеобразно подготавливает развязку повести. Помимо этого в Вере обнаруживается внешнее сходство с лисой: «*она была длинноногая, лёгкая и очень молодая. У неё были ярко рыжие перепутанные ветром волосы и зелёные глаза.*» [7, с. 430]. Сама героиня упоминает о своём мистическом родстве с этими животными: «*Мне даже иногда кажется, что когда-то давно-давно...много веков назад я была лисцей. Ведь они мне – родня*» [7, с. 440].

Веру также отличает особая лёгкость: «*Мелькая между тонкими стволами, рыженькая, длинноногая, она легко бежала к нему в светлом плащике. Казалось, даже не бежала, а летела над землей, не касаясь ногами ни листьев, ни трав...*» [7, с. 440]. Так возникает аллюзия на рассказ И. Бунина «Лёгкое дыхание». В Вере, как и в героине бунинского рассказа Оле Мещерской, заключена частичка «лёгкого дыхания» – особого мировосприятия, когда всё: запахи, звуки, цвета чувствуются «так остро, что даже больно».

Она «заражает» героя лёгкостью, и с Иваном происходит духовное преображение: «*Раньше-то я эту симфонию в упор не слышал. Передают и передают. Как вроде и не для меня. А тут – уши открылись. Да что там уши! Глаза и те по-новому видят. И вот это полюшко, – Иван обвёл рукой вокруг себя, – с малолетства знаю, а только недавно и разглядел, какое оно красивое...*» [7, с. 435]. Здесь также работает и значение её имени: героиня пробуждает веру в новую, свободную и счастливую жизнь. Она вырывает Ивана из привычного круга, и он начинает более тонко и остро воспринимать мир.

Вере в повести противопоставлена Мария, жена Ивана, уже немолодая, но искренне любящая своего мужа. Она выступает как хранительница домашнего очага, её стихия – смирение: «*Всё-то она знала, догадывалась сейчас, зачем на нём новый пиджак и белая рубашка, и – ни слова. Это Ивана всегда мучило больше, чем если бы она укоряла его, стыдила*» [7, с. 436].

Мария не обладает той лёгкостью, что есть у Веры, её природа – материнская, связанная с культом земли и плодородия. Этимология имени своеобразно подсказывает судьбу этого персонажа. Так, имя «Мария» по одной версии с древнееврейского переводится как «горькая», «печальная», по другой – «любимая». Иван по-своему любил жену, но вся семейная жизнь протекала как во сне, по некому устойчивому кругу. После того как он вырывается из этого круга, Мария, видя перемены в муже, заболевает. Её горе выражается в безмолвном страдании: «*И сейчас она тоже – молчала. Лишь смотрела жалобно и покорно, как ребёнок. Похудела... Лицо у неё и раньше-то было маленькое, теперь совсем детское. Одни глаза на нём жили, сторожили каждое мужнино движение, и столько в них было боли и ласки, что у Ивана все внутри переворачивалось*» [7, с. 436]. Подобная детскость делает Марию практически беззащитной и полностью смирившейся со своим горем.

В данной повести, так же как и в других произведениях Е. Гущина, чётко прослеживается тема дома [6]. Но здесь дом Ивана и Марии становится символом разрушения семейной жизни: «*Оторванный лист железа свисал с карниза. Давно его оторвало ветром. По ночам он гулко хлопает по крыше, словно будит хозяина, а у того руки не доходят – залезть и прибить. Ключья черного, пересохшего мха торчат между бревен – повылазили. Самое бы время перед зимой-то подконопатить стены паклей, чтобы в холода не продувало, да глаза у хозяина до сих пор как незрячие были к дому, ничего не замечали*» [7, с. 436]. Так, в эту любовную трагедию оказывается вовлечена вся семья Ивана: страдают дети, страдают близкие, страдает сам герой.

Внутренний мир Ивана, раскрывающийся в искренней платонической любви к Вере, оказывается богатым: это и глубокое восприятие музыки, природы, и любовь к родной земле, к людям, к семье.

Значимую роль в сюжетном развитии повести и в развитии темы любви играет цветочный код, который оказывается тесно связанным с хронотопом. Так, история любви Веры и Ивана начинается весной, когда она преподносит букет подснежников ему как победителю межсезонного состязания пахарей: «*Тогда-то к Ивану и подошла Вера с букетиком. Она была длинноногая, лёгкая и очень молодая. У неё были ярко рыжие перепутанные ветром волосы и зелёные глаза. Ивана её волосы и глаза сильно удивили*» [7, с. 430]. Заметим, что подснежники – нежные цветы, которые цветут недолго. В европейской культуре подснежник символизирует надежду. Для Ивана букетик подснежников стал символом надежды на счастье, на возрождение и обновление.

Другие цветы, присутствующие в повести – ромашки – символизируют обратное явление – угасание любви, прощание: «*Нагибаясь он срывал цветы, бережно разворачивал источившиеся лепестки, немного увядшие, но ещё сохранившие белый цвет укатившегося лета*» [7, с. 429 – 430]. По замечанию О. Ольшанского, название «ромашка» образовано от слова «роман» [8]. Таким образом, ромашки предвещают окончание любовного романа героев. Попытка Ивана выйти за привычный круг обречена на неудачу.

На последнем свидании герои видят, как уходят навсегда лисы. Эпизод построен на психологическом параллелизме изображаемой картины природы и внутреннего состояния героев: «*Расстелившись по полю, лисы уходили к красному солнцу, и сами они были красные от закатных лучей, будто это два маленьких солнышка катились к большому. Сильные и вольные, живущие, как велит природа, они скоро слились с солнцем и так же, как солнце, исчезли, растворились, отчего на поле стало холодно и пустынно*» [7, с. 442]. Так же и любовь героев, ярко вспыхнув, должна по сложившимся законам, которые не в силах преодолеть Вера и Иван, угаснуть навсегда.

Заметим, что композиция повести трёхчастна. Три стадии проходит и герой: стадия отречения (первая глава, в которой на семейном суде Иван даёт обещание, что расстанется с Верой), стадия размышления (герой до конца не верит в своё обещание), стадия расставания (последнее свидание). По «словарю символов» Джека Трессидера, «число три – это символ высшего синтеза двух противоположностей, тезиса и антитезиса; это формула мироздания, состоящего из трёх сфер. Тройка олицетворяет разрешение конфликта» [9]. Любовный конфликт действительно разрешается. Так, герою остаётся только закладывать новый круг своей жизни, оглядываясь в прошлое. «*Но, проезжая на своем тракторе мимо совсем оголившегося березника, возьмет и посмотрит на то место, где весной Вера преподнесла ему подснежники. В самом глубоком и тайном уголке души теплилась непонятная надежда, что если не на этом круге, то на каком-нибудь другом мелькнут на краю поля рыжие волосы, похожие на пламя костра. И хотя он понимает умом, что никого не увидит тут, на холодном, пустом поле, с которого улетели даже птицы, что и ждать-то нечего, а всё-таки нет-нет да и оглянется на то место. Оглянется – и дальше. Закладывать новый круг»* [7, с. 444], – так заканчивается произведение, герой возвращается «на круги своя».

Таким образом, повесть «Красные лисы» исследовательски многомерна и заслуживает более тщательного изучения, как и всё творчество Е. Гущина. В данной статье раскрыты лишь некоторые аспекты поэтики произведения. В частности, поэтики заглавия, которое становится метафорой яркой любви между двумя героями. Образ красных лис соотносится с темой свободы, выбора. Данному образу позиционируется образ круга, связанного с идеей цикличности, неразрывности бытия. Герои как раз и не могут преодолеть эти круги, «заложённые» не одним поколением их предшественников. Цветочный код также даёт дополнительные смыслы реализации главной темы. Особая поэтичность этой трагической истории ставит Е. Гущина в один ряд с крупнейшими классиками XX века.

Библиографический список

1. Горн В. Истоки нравственности: [К 50-летию со дня рождения Е. Гущина]. *Алтай*. 1986; 3: 117 – 124.
2. Горн В. Это целая жизнь – человек (о прозе Гущина Евгения Геннадьевича). *Литературный портал российских немцев*. Available at: <http://rd-autoren.de/224-viktor-horn-literaturwedenije-eto-zelaja.html>
3. Бутаков А. Творческое кредо Евгения Гущина. *Алтай*. 2003; 6: 163–166.
4. Вальбрит Л.К. Гушин Евгений Геннадьевич. *Энциклопедия Алтайского края*. Барнаул, 1997; Т. 2: 118.
5. Волкова Н.А., Галкина О.А. Жизненный и творческий путь Е.Г. Гущина. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 319 – 321.
6. Волкова Н.А., Галкина О.А. Проблематика рассказов и повестей Е.Г. Гущина. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 520 – 524.
7. Гушин Е. *Храм Спасения. Повести, рассказы*. Послесловие В.Ф. Горна. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1986.
8. Ольшанский О.Д. *В мире слов. Ромашка*. Available at: <http://slovo.dn.ua/romahra-podsnegnik-narciss.html>
9. Трессидер Дж. *Словарь символов*. Москва: Гранд, 1999.

References

1. Gorn V. Istoki npravstvennosti: [K 50-letiyu so dnya rozhdeniya E. Guschina]. *Altaj*. 1986; 3: 117 – 124.
2. Gorn V. 'Eto celaya zhizn' – chelovek (o proze Guschina Evgeniya Gennad'evicha). *Literaturnyj portal rossijskih nemcev*. Available at: <http://rd-autoren.de/224-viktor-horn-literaturwedenije-eto-zelaja.html>
3. Butakov A. Tvorcheskoe kredo Evgeniya Guschina. *Altaj*. 2003; 6: 163–166.
4. Val'brit L.K. Gushin Evgenij Gennad'evich. *Enciklopediya Altajskogo kraja*. Barnaul, 1997; T. 2: 118.
5. Volkova N.A., Galkina O.A. Zhiznennyj i tvorcheskij put' E.G. Guschina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 319 – 321.
6. Volkova N.A., Galkina O.A. Zhiznennyy i tvorcheskij put' E.G. Guschina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 520 – 524.
7. Gushin E. *Khram Spaseniya. Povesti, rasskazy*. Poslesloviye V.F. Gorna. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1986.
8. Ol'shanskij O.D. *V mire slov. Romashka*. Available at: <http://slovo.dn.ua/romahra-podsnegnik-narciss.html>
9. Tressider Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: Grand, 1999.

6. Volkova N.A., Galkina O.A. Problematika rasskazov i povestej E.G. Guschina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 520 – 524.
7. Guschin E. *Hram Spaseniya. Povesti, rasskazy. Posleslovie* V.F. Goma. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1986.
8. Ol'shanskij O.D. *V mire slov. Romashka*. Available at: <http://slovo.dn.ua/romahra-podsnegnik-narciss.html>
9. Tressider Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: Grand, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.02.19

УДК 821.161.1.09-1

Dubova M.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, State Social-Humanitarian University (Kolomna, Russia),

E-mail: dubovama@rambler.ru

Larina N.A., Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, State Social-Humanitarian University (Kolomna, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru

SPATIAL PARAMETERS OF THE PICTURE OF THE WORLD IN THE STORY "BEMOL" BY V.YA. BRYUSOV. The article studies problems of Russian literature. It emphasizes attempts to analyze the world-modeling category of space in one of the most magnificent stories of V.Ya. Bryusov's "Earth axis". The fiction text embodies the author's objectively subjective view of space. The authors have attempts to analyze the means of linguistic representation of the world-modeling category of space in the narrative. Focusing attention to the author's techniques they create a spatial continuum of the work. Focusing on the methods of representation of space, the authors reveal the contact and typological links of the story "Bemol" with some other works of the cycle, united according to Bryusov's will, into a single artistic whole. The spatial components depicted in the story create an individual image of a space that is multi-layered and clearly structured, the basis of which is the idea of dual world.

Key words: model of the world, space, cycle, representation, world-modeling category.

М.А. Дубова, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка ГБОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru

Н.А. Ларина, канд. культурологии, доц., ГБОУ МО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», E-mail: larina-n-a@mail.ru

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛИ МИРА В РАССКАЗЕ В.Я. БРЮСОВА «БЕМОЛЬ»

В статье предпринята попытка анализа миромоделирующей категории пространства в одном из рассказов сборника В.Я. Брюсова «Земная ось». В центре авторского внимания – приёмы создания пространственного континуума произведения. Авторы выявляют средства языковой репрезентации миромоделирующей категории пространства в рассказе «Бемоль», анализируя, как в художественном тексте воплощается объективно-субъективное представление В.Я. Брюсова о пространстве. Акцентируя внимание на способах репрезентации пространства, авторы выявляют контактные и типологические связи рассказа «Бемоль» с другими произведениями цикла, объединёнными, согласно авторской воле Брюсова, в единое художественное целое. Пространственные компоненты, изображаемые в рассказе, создают индивидуальный образ пространства, многослойного и четко структурированного, в основе которого лежит идея двоимирия.

Ключевые слова: модель мира, пространство, цикл, репрезентация, миромоделирующая категория.

Малая проза В.Я. Брюсова, по справедливому замечанию многих исследователей, в частности Л. А. Дубининой, «вошедшая в его книги «Земная ось» (1907 г.) и «Дни и ночи» (1913 г.) чаще всего получала невысокую оценку» [1, с. 37] исследователей. Может быть, в силу этого «среди огромного количества научных изысканий, посвященных творчеству В. Брюсова, исследования его малой прозы занимают достаточно скромное место» [2, с. 46].

Наш исследовательский интерес связан с небольшим по объёму рассказом писателя «Бемоль», написанным в 1902 г. Это произведение в числе одиннадцати рассказов входит в ранний сборник «Земная ось». Степень изученности этого сборника в современной филологической науке явно недостаточна. Общеизвестно, что у истоков его изучения стоят исследования С. П. Ильева [3], С.С. Гречишкина [4; 5], А.В. Лаврова [6], Э.С. Даниелян [7], в которых акцентируется внимание на разных аспектах малой прозы писателя. Однако до сих пор многие проблемы малой прозы автора остаются открытыми, хотя нельзя не отметить возрастание научно-исследовательского интереса к Брюсову-прозаику в последние годы.

В центре нашего внимания находятся способы создания пространственного континуума в рассказе «Бемоль».

В основе модели мира в каждой культуре, как известно, лежит целый ряд универсальных концептов и констант культуры, к числу которых относятся «пространство, время, количества (измерение) и т. д.» [8, с. 15]. Таким образом, при одинаковом наборе универсальных констант в каждой культуре они наполняются своим, оригинальным, содержанием, отражающим менталитет и национальную специфику народа, а в творчестве отдельного писателя они получают индивидуально-авторское осмысление, в частности, в совокупности лексических средств репрезентации в художественном тексте: «Репрезентация пространства в каждом отдельном художественном тексте уникальна, так как в нем воссоздаются творческим мышлением, фантазией автора воображаемые миры ... В художественном тексте воплощается объективно-субъективное представление автора о пространстве. При этом объективность, достоверность художественного образа пространства обусловлена гносеологической природой текста, тем, что в нем отображаются знания автора об объективной реальности. Субъективность, в свою очередь, обусловлена тем, что в нем отображаются знания автора об объективной реальности, которые детерминированы намерениями и установками автора, его творческим замыслом, мировоззрением, концептуальными основами литературно-художественного произведения, ценностными и другими ориентирами» [9, с. 96]. Художественное пространство произведения – это индивидуальная модель мира автора, «выражение его пространственных представлений, это кон-

тинуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие произведения» [9, с. 97].

«Бемоль» не принадлежит к числу рассказов сборника, вызывавших пристальный интерес со стороны исследователей, в отличие, например, от «В зеркале» (1902 г.), «В башне» (1907 г.), «Мраморная головка» (1902 г.), «Республика Южного Креста» (1905 г.).

В данной статье предпринята попытка анализа средств языковой репрезентации миромоделирующей категории пространства в названном рассказе. Учитывая тот факт, что «Бемоль» входит в состав цикла «Земная ось», не представляется возможным производить его анализ вне учета определяющих для цикла художественных констант. В частности, основным постулатом в создании пространственно-временного континуума цикла становится утверждение самого писателя о том, что, как заявлено в предисловии к сборнику, «... одиннадцать рассказов объединены еще единой мыслью, с разных сторон освещаемой в каждом из них. Это – мысль о том, что нет определенной границы между миром реальным и воображаемым, между «сном» и «явью», «жизнью» и «фантазией» [10, с. 7], в силу чего «главным сюжетным событием новелл является столкновение двух «реальностей» в сознании человека... столкновение внутреннего бытия и внешнего существования героя» [11, с. 12 – 13]. Отсюда определяющей характеристикой пространственного континуума становится мотив двоимирия, в рамках которого причудливо соединяются окружающая персонажа реальность и существующая в его сознании ирреальность, в частности, в анализируемом нами рассказе, как справедливо отмечает Л. А. Дубинина, «по мере прочтения текста становится ясно, что «Бемоль» – это название не просто магазина, а целого мира, созданного воображением героини» [12].

По справедливому замечанию В.А. Масловой, категория пространства «характеризует протяженность мира, его связность, непрерывность, структурность, многомерность и т. д.» [13, с. 87]. Е.С. Кубрякова реконструирует содержание понятия «пространство» следующим образом: «Это то, что соответствует картине, возникающей у человека при панорамном охвате его зрением простирающейся перед ним протяженности; ... это то, что попадает в поле зрения не только перед ним, но и при сознательном разглядывании окружающего в ходе поворотов головы в направлении «вверх – вниз», «вперед – назад», «справа – слева», то есть во все стороны» [14, с. 12].

В тексте рассказа В.Я. Брюсова пространственный континуум репрезентируется преимущественно предположно-падежными формами имен существительных с пространственным значением, в отдельных случаях наречными

лексемами, а также глагольными лексемами с обозначением перемещения в пространстве.

Основным пространственным ориентиром, указывающим на то, где разворачивается действие рассказа, символизирующим, с одной стороны, закрытое пространство, а с другой – целый вымышленный мир, становится магазин «Бемоль». Функция этого топоса в пространственном континууме рассказа двойственная: он является органичным компонентом окружающего Анну Николаевну реального пространства, т. е. вписан в него, но в то же время за его дверями творится совершенно иное пространство – пространство мечты, вымысла, фантазии, которое четко структурировано и выписано автором гораздо подробнее и детальнее, чем внешнее пространство.

Пространство окружающего героиню мира намечено отдельными штрихами, оно не конкретизировано и репрезентируется номинациями предположительно-падежных форм имен существительных, насчитывающими единичные употребления: *пансион*, который закончила Анна Николаевна, *писчебумажный магазин «Бемоль»*, в котором ей подыскали место продавщицы, *кухмистерская*, куда бегал её помощник, мальчик Федька, *каморка* при магазине, куда уходила Анна Николаевна от слишком назойливых покупателей, *писчебумажный магазин* на бойкой, людной улице, куда перешла работать героиня, *крыльцо дома* героини и сам *дом*. Топонимические конкретизаторы местонахождения указанных объектов также отсутствуют. Мы узнаем только, что магазин находится «на проезде бульвара». А что касается ежедневного пути героини домой, то он вообще никак не конкретизируется, кроме как обозначения направления движения Анны Николаевны туда, куда она шла или бежала бегом. Всё это свидетельствует о неважности реального, внешнего пространства для героини, потому что в нем она несчастна, не понята окружающими, в нем у неё нет друзей и увлечений, в нем она и не живет вовсе, а лишь существует, где определяющей характеристикой жизни является однообразие и монотонность: путь на работу, возвращение домой, где она пытается чем-то заполнить оставшееся до сна время, чтобы одиночество было не столь мучительно. В целом пространство города, точное местонахождение которого автором не дается, как и не указывается его название, создано обобщенно, схематично, его локализаторами являются лексемы, называющие отдельные находящиеся там строения.

Куда важнее для героини другой мир, мир, придуманный Анной Николаевной и сотворенный ею, мир, где она *счастлива*, где переживает радость и волнение, мир, с которым она *сдружилась*, – это магазин «Бемоль».

Как мы видим, уже название произведения акцентирует органичный компонент пространственного континуума рассказа, обозначенного лексемой «Бемоль» и символизирующего пространство вымышленное, созданное воображением главной героини. Оно репрезентируется номинациями канцелярских принадлежностей: «*Анна Николаевна сдружилась с тем миром, который окружал её, – с миром бумаги, конвертов, открытых писем, карандашей, пе-*

рьев, сводных, рельефных и вырезных картинок». Как справедливо замечает А.Р. Попова, «особенностью рассказа В. Брюсова «Бемоль» выступает явное доминирование художественных средств определенной направленности – средств очеловечения неодушевленных предметов в сознании героини» [15, с. 39].

Это пространство заполнено Анной Николаевной в соответствии с её видением мира: *своим любимчикам она отвела лучшие места в магазине* [16, с. 67], *бумаге одной рижской фабрики ... она отдала самую новую из коробок* [16, с. 67], *сводные картинки... убрала в особый ящик* [16, с. 67], *она раскладывала на конторке свои любимые картинки* [16, с. 68], *она вела длинные беседы со всем, что стояло на полках, что лежало в ящиках и коробках* [16, с. 68], *выставляла в витринах ... свои любимые карандаши, ручки, резинки* [16, с. 68], *из цветной папиросной бумаги она вырезывала тонкие ленты и обивала ими стертые колонки шкафов* [16, с. 68]. Однако, кроме любимых канцелярских принадлежностей, которыми Анна Николаевна заполняла самые видные места, чтобы ими могла любоваться и она сама, и покупатели, в магазине продавались «*вещи нелюбимые*», которые «она ненавидела» и «*прятала в самый дальний угол магазина*», к ним относились *стеклянные, словно сытые, чернильницы; полосатые транспаранты, которые всегда кривились, словно насмехались; свертки гофрированной бумаги для абажуров, пышные и гордые* [16, с. 67]. Уже по сопровождающим эти предметы эпитетам и сравнениям можно легко сделать вывод об их негативной оценке героиней.

Однако этот с любовью построенный мир рушится в одночасье, когда Анну Николаевну увольняют из магазина, а на новом месте работы, причем опять же в писчебумажном магазине, для героини все оказывается чужим и враждебным. После ухода Анны Николаевны пространство магазина «Бемоль» кардинально изменилось, став чужим и враждебным: *... прежних коробок уже не было; вместо них были безобразные ящики с надписями... В шкапах на первое место были выставлены стеклянные чернильницы... Открытые письма с портретами актеров были в виде веера прибиты там и сям к стенам. Все было переделано, перемещено, изменено... Она тоскливо оглянулась кругом: все было мертво, все было глухо и нemo* [16, с. 70 – 71]. Таким образом, способы репрезентации пространственного континуума рассказа в конечном счете направлены на реализацию сквозного для цикла авторского замысла – показать, как не много не мало рушится жизнь «одной из малых сих» (подзаголовок рассказа).

Подводя итоги анализа способов репрезентации пространства в рассказе В.Я. Брюсова «Бемоль», ещё раз подчеркнём, что пространство рассказа заполнено вещами, что позволяет охарактеризовать его как предметное, второй его характеристикой является антропоцентричность, поскольку все его характеристики преломляются через восприятие героини – Анны Николаевны. Изображаемые в рассказе пространственные компоненты создают индивидуальный образ пространства, многослойного и четко структурированного, основу которого составляет идея двоемрия.

Библиографический список

1. Дубинина Л.А. Поэтика новеллы В. Брюсова «Сестры». (Из судебных загадок). *Гуманитарные исследования*. 2015; 3 (7): 37 – 40.
2. Савина А.Д. Сюжетная игра в малой прозе В. Брюсова (на материале рассказа «Защита»). *Сюжетология и сюжетография*. 2013; 1: 46 – 52.
3. Ильев С.П. Книга В. Брюсова «Земная ось» как циклическое единство. *Брюсовские чтения 1973 г.* Ереван: Советакан грох, 1976: 87 – 115.
4. Грецишкин С.С. Новеллистика Брюсова 1900-х годов (сборник рассказов и драматических сцен «Земная ось»). *Русская литература*. 1981; 4: 150 – 160.
5. Грецишкин С.С. Брюсов-новелист. *Символисты вблизи. Очерки и публикации*. Спб.: Скифия, ИД «ТАЛАС», 2004: 78 – 95.
6. Лавров А.В. Проза поэта. *Избранная проза*. Москва: Современник, 1989: 5 – 20.
7. Даниелян Э.С. *Валерий Брюсов. Проблемы творчества*. Ереван: Лингва, 2002.
8. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва: Искусство, 1984.
9. Бабенко Л.Г. *Лингвистический анализ художественного текста*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
10. Брюсов В.Я. *Земная ось. Рассказы и драматические сцены (1901 – 1906)*. Москва: Скорпион, 1907.
11. Осипова О.И. *Жанровое своеобразие прозы В. Брюсова 1900-х годов*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2009.
12. Дубинина Л.А. Роль стилизации в новеллах В. Я. Брюсова (сб. «Земная ось»). *Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина*. Серия: Филология. 2014; 1107 (70): 129 – 133.
13. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
14. Кубрякова Е.С. *Категоризация мира: пространство и время* [Вст. слово]. Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 1997.
15. Попова А.Р. Художественные приёмы очеловечения вещного мира в рассказе В. Брюсова «Бемоль». *Записки горного института*. 2008; Том 175: 39 – 40.
16. Брюсов В.Я. *Повести и рассказы*. Сост., вступ. статья и примеч. С.С. Грецишкина и А.В. Лаврова. Москва: Сов. Россия, 1983: 66 – 72.

References

1. Dubinina L.A. Po'etika novelly V. Bryusova «Sestry». (Iz sudebnyh zagadok). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2015; 3 (7): 37 – 40.
2. Savina A.D. Syuzhetnaya igra v maloy proze V. Bryusova (na materiale rasskaza «Zaschita»). *Syuzhetologiya i syuzhetografiya*. 2013; 1: 46 – 52.
3. Il'ev S.P. Kniga V. Bryusova «Zemnaya os'» kak ciklicheskoje edinstvo. *Bryusovskie chteniya 1973 g.* Erevan: Sovetakan groh, 1976: 87 – 115.
4. Grechishkin S.S. Novellistika Bryusova 1900-h godov (sbornik rasskazov i dramaticheskikh scen «Zemnaya os'»). *Russkaya literatura*. 1981; 4: 150 – 160.
5. Grechishkin S.S. Bryusov-novellist. *Simvolisty vblizi. Ocherki i publikacii*. Spb.: Skifiya, ID «TALAS», 2004: 78 – 95.
6. Lavrov A.V. Proza po'eta. *Izbrannaya proza*. Moskva: Sovremennik, 1989: 5 – 20.
7. Danielyan E.S. *Valerij Bryusov. Problemy tvorchestva*. Erevan: Lingva, 2002.
8. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoy kul'tury*. Moskva: Iskusstvo, 1984.
9. Babenko L.G. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
10. Bryusov V.Ya. *Zemnaya os'. Rasskazy i dramaticheskie sceny (1901 – 1906)*. Moskva: Skorpion, 1907.
11. Osipova O.I. *Zhanrovoe svoebrazie prozy V. Bryusova 1900-h godov*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Vladivostok, 2009.
12. Dubinina L.A. Rol' stilizatsii v novellah V. Ya. Bryusova (sb. «Zemnaya os'»). *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta imeni V.N. Karazina*. Seriya: Filologiya. 2014; 1107 (70): 129 – 133.
13. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyy lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
14. Kubryakova E.S. *Kategorizatsiya mira: prostranstvo i vremya* [Vst. slovo]. Moskva: MGU imeni M.V. Lomonosova, 1997.
15. Popova A.R. Hudozhestvennye priemy ochelovecheniya veshchnogo mira v rasskaze V. Bryusova «Bemol'». *Zapiski gornogo instituta*. 2008; Tom 175: 39 – 40.
16. Bryusov V.Ya. *Povesti i rasskazy*. Sost., vstup. stat'ya i primech. S.S. Grechishkina i A.V. Lavrova. Moskva: Sov. Rossiya, 1983: 66 – 72.

Статья поступила в редакцию 09.01.19

УДК 821.161.1.09 Геласимов

Ivanova O.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: oxanaiva@mail.ru

ALLUSIVE CODE IN THE NOVEL "INTO THE THICKENING FOG" BY A. GELASIMOV. The work deals with a problem of intertextuality in the novel by A. Gelasimov "Into the thickening fog". Allusions from "Alice in Wonderland" by L. Carroll, Homer's "Odyssey", the myth about Jonah, M. Chagall's painting "Over the city" have been identified. The idea is proved that the allusions create in readers a feeling that all episodes described in the novel take place in an unconscious mind of the hero as in the episode with a jumping into a rabbit-hole in "Alice in Wonderland". The author of the article makes an assumption that the character of the novel Filippov (or Filya) dives into the unconscious, which is represented in the novel by a foggy space of the city of Yakutsk, and studies Filippov's sense of guilt for death of his ex-wife. It is emphasized that the motive for Odysseus's journey is also connected with the immersion into unconscious, and his returning home symbolizes return to his soul. Having studied the myth about Jonah, the author of the article establishes that Filya has been "swallowed" by the subconsciousness like a sinner Jonah is swallowed by the whale representing a devil. In conclusion the type of attribution of allusions and their structure have been revealed. The author of the article comes to the conclusion that allusions in the novel "Into the thickening fog" serves a plot function.

Key words: A. Gelasimov, "Into the thickening fog", allusion, intertextuality.

О.И. Иванова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oxanaiva@mail.ru

АЛЛЮЗИВНЫЙ КОД В РОМАНЕ А. ГЕЛАСИМОВА «ХОЛОД»

В данной статье рассматривается проблема интертекстуальности в романе А. Геласимова «Холод». Выделяются аллюзии на «Алису в Стране чудес» Л. Кэрролла, «Одиссею» Гомера, миф об Ионе, картину М. Шагала «Над городом». Обосновывается идея о том, что аллюзии создают у читателя ощущение, что все эпизоды, описываемые в романе, на самом деле происходят в бессознательном героя, так как именно это означает погружение в Кроличью Нору в «Алисе в Стране чудес». Автор статьи выдвигает предположение, что герой романа Филиппов (или Филя) «ныряет» в неосознанное, представленное в романе в виде туманного пространства города Якутск, и прорабатывает чувство вины за гибель бывшей жены. Подчеркивается, что мотив плавания Одиссея также связан с погружением в бессознательное, а его возвращение домой – символ возвращения к своей душе. На основе изучения мифа об Ионе устанавливается, что Филя был «проглочен» своим подсознанием так же, как грешник Иона проглочен китом, олицетворяющим дьявола. В заключении раскрывается тип атрибутивности рассмотренных аллюзий и их структура. Автор статьи приходит к выводу, что аллюзии в романе «Холод» выполняют сюжетобразующую функцию.

Ключевые слова: А. Геласимов, «Холод», аллюзия, интертекстуальность.

До настоящего времени нет однозначного определения термина «аллюзия». Изучением аллюзии занимались И.В. Арнольд [1], В.П. Москвин [2], К.Р. Новожилова [3], М.Д. Тухарели [4], Н.А. Фатеева [5] и другие. Роман «Холод» не привлекал внимания исследователей с точки зрения анализа интертекстуальности. Для вышеуказанного ракурса рассмотрения романа представляет интерес статья А.Б. Крендель «Театральный код в романе А. Геласимова «Холод» [6], где выявляются «театральные» маркеры в тексте, высвечивающие суть сюжета романа. Лейтмотивом через весь роман А. Геласимова «Холод» проходят аллюзии на сказку Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Нетрезвый 42-летний антигерой романа Филиппов (или Филя) после долгого отсутствия летит в родной северный город и ощущает себя при этом семилетней английской девочкой Алисой, которая заглядывает в кроличью нору, прислушиваясь к звукам собственного голоса и удивляясь бесконечности пространства, скрывающегося за чёрной дырой [7, с. 14]. С точки зрения психологов, падение в Кроличью Нору (то есть в подземелье) означает погружение в бессознательное [8, с. 172]. В бессознательном или во сне всё теряет свои ясные очертания, а пространство города Якутска, окутанное туманом, можно воспринимать как пространство подсознания героя. Таким образом, это – не реальное пространство реального города Якутск, а пространство памяти героя. Поездка в Якутск – одновременно и перемещение в пространстве (перелёт из Москвы в Якутск, то есть движение с запада на восток), и погружение героя в своё подсознание, поиски истины и смысла жизни, переживание чувства вины, вечная борьба Добра со Злом в душе героя. Вспомним слова Дмитрия из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: «Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей». Выйдя из здания аэропорта, Филиппов глубоко вздохнул, поднял голову и посмотрел в серое небо, как будто надеялся разглядеть ту кроличью дыру, через которую он свалился в эту Страну Чудес [7, с. 57]. То есть проникновение героя в свое подсознание уже произошло, но он боится того, что может ему открыться в этой чудесной реальности и того, какие воспоминания может подбросить ему память.

В подсознании героя, так же как в Стране Чудес Алисы, не работают привычные представления о пространстве: «отвыкнув от местных фокусов с визуальной дистанцией, он был ещё не готов к тому, что объекты возникают из тумана не далее чем в трёх-четырёх метрах» [7, с. 73]. У героя холодная душа, отягощённая грехами, и он блуждает в тумане своих ошибок и заблуждений. Если использовать буддийскую терминологию, антигероя романа нужно провести работу над собой для достижения просветления духа. Интересен следующий отрывок из романа: «Подобно сбитой с толку Алисе в её замороченной Стране Чудес, Филиппов осторожно присматривался к тому, что, по идее, должно было представляться ему понятным и близким, однако ничего, кроме замешательства, отчуждения и полного непонимания, эти места в нём не вызывали. Вдобавок ему было странно оттого, что хрупкая и вряд ли сильно пьющая героиня Льюиса Кэрролла испытывала одинаковые с ним переживания. Казалось бы, сказочная страна в её возрасте – самое милое дело. Игры, зверушки, купание в луже слёз. Уж точно не хуже, чем переиёрзшая, заплясавшая рождина для модного режиссёра с тяжёлого бодуна. При этом определённого сходства с Алисой Филиппов за собой не мог не признать. Ему тоже время от времени являлись бутылочки, на которых невооружённым взглядом так и читалось «Вы-

лей меня» [7, с. 95 – 96]. Когда Алиса что-то выпивала или съедала, она каждый раз изменялась в размерах, а Филиппов, когда выпьет очередную порцию алкоголя, теряет сознание, то есть из подсознания переходит в область неосознанного. Во время очередной потери сознания герой в сопровождении своего alter ego, демона пустоты, падает куда-то в подвальное помещение. Падение героя описывается так: «Пролетев примерно минуту, он попытался вспомнить, чем занималась Алиса во время своего спуска, дабы избежать скуки, но ничего не припомнил, и стал терпеливо ждать приземления, время от времени плавно и красиво шевеля ногами, как будто плыл под водой» [7, с. 181]. Пространство неосознанного героя выглядит как сцена театра, сам герой и демон находятся в суфлёрской будке и наблюдают игру актёров, исполняющих роли самого Филиппова и его погибшей бывшей жены Нины. Это то воспоминание, которое герой, по всей видимости, вытеснил даже из области подсознания, и оно теперь находится в неосознанном. Тональность данного эпизода определяется иронией, характерной для постмодернистской эстетики. Игруют Филиппова и Нину неказистые актёры: лысоватый заморыш с наклеенными усами и толстая, густо накрашенная тётка. Актёры разыгрывают самый горький момент из жизни Фили, когда он понял, что Нина уходит от него навсегда. В тот самый момент, когда в области неосознанного героя актёр, играющий Фили, с искаженным от ненависти лицом, начал душить актрису, играющую Нину, самого Филиппова посещает догадка: «И меня здесь нет. Я в Париже... Нет, я в самолёте, упал в хвостовом туалете и лежу, а вы все – пустой бред» [7, с. 191]. При помощи иронии, снижения произошедшего герой пытается избавиться от тех страданий, которые ему принесла неразделённая любовь.

Цельный комплекс требующих расшифровки кодов связан с встречающейся в романе один раз аллюзией на образ Одиссея: «Филиппов уже был Одиссеем, и плавание уже началось. Посейдон разверз пучину, корабли потеряли дорогу назад <...> необходимо было прочертить пунктир для корабликов, минуя циклопов, сирен, лотофагов, Цирцею, Харибду и что там ещё» [7, с. 174]. Символика мифа об Одиссее, как ни удивительно, совпадает с символикой Кроличьей Норы. Океан (или море) означает бессознательное, возвращение Одиссея домой – это возвращение к своей душе [9, с. 589]. Так же и тяжёлые для Филиппова воспоминания, поджидающие его в Якутске, или в области бессознательного, должны привести его к возрождению.

Как отмечает исследователь Т.Л. Рыбальченко, «с именем Одиссея в мировой литературе связывается ситуация разрыва, поэтому аллюзии с гомеровским персонажем возникают в периоды социокультурных сдвигов, утраты прежней системы ценностей, в ситуации личного духовного кризиса художников» [10, с. 143]. Как известно, в нашей стране такого рода социокультурный сдвиг произошел с началом перестройки и распадом СССР, который очень болезненно воспринимается героем романа «Холод». Филиппов привык жить в величайшей в мире стране, а теперь эта страна развалилась у него на глазах. М.Н. Жорникова и О.А. Колмакова в статье «Миф об Одиссее в современном русском и зарубежном романе» пишут: «Ещё одно неотъемлемое качество Одиссея – жестокость» [11, с. 462]. Жестокость Одиссея в мифе проявляется в эпизоде расправы с женихами Пенелопы, а жестокость Филиппова – в тех эпизодах романа, когда он допустил смерть Нины, не открыв печную заслонку, а также в эпизоде с собакой, погибшей,

повиснув на колосниках сцены. Авторы статьи приходят к выводу, что в современной литературе «образ Одиссея трансформирован: авторы наделяют его целым комплексом черт современного человека, испытывающего отчуждение (мотив странствий), кризис идентичности (мотивы раздвоенности, неузнаваемости), страдающего от своей неукоренённости (мотив стремления к родине, семье)» [11, с. 463]. Антигерой романа А. Геласимова несчастен до такой степени, что готов заключить сделку с дьяволом, продать ему свою душу, раздвоенность его души заключается в том, что пустоту духа он заполняет внедрением туда демона пустоты, постоянно издевающегося и насмехающегося над Филипповым, к возврату в родной северный город он вовсе не стремится, но ему приходится сделать это.

С другой стороны, у героя есть тяготение к близким, доверительным отношениям с любимым человеком. В эпизоде спасения собаки из лап «чертей», за которых Филиппов принял ремонтников, герой романа чувствует лёгкость и вдохновение, которые ему придаёт доброе дело по спасению живой души, его дух воспаряет над городом «подобно невесте с картины Шагала» [7, с. 212]. Это аллюзия на текст культуры – картину М. Шагала «Над городом», в которой происходит актуализация метафоры «летать от счастья». Такие моменты абсолютной радости были и в жизни героя романа. Картина Шагала символизирует для Фили утраченные моменты счастливой семейной жизни, по которым он тоскует.

Рассмотрим аллюзию на миф о пророке Ионе, проглоченном китом: «или подобно Ионе, которого проглотили не в Средиземном море, а далеко за полярным кругом, и кит ему достался свежемороженный, а не уютный и теплый,

как полагалось в первоисточнике» [7, с. 196]. В «Энциклопедическом словаре символов» читаем, что пребывание Ионы в чреве кита в течение трех дней и ночей воспринимается везде как всеобщий символ воскресения мёртвых. Кит в данном мифе приобретает признаки дьявола, проглатывающего грешников. Будучи «проглочен» пространством своего «бессознательного», Филиппов уже готов был без всяких условий заключить сделку с дьяволом, но, в конце концов, с честью прошел через все испытания «адского» пространства холодного северного города, «спас» свою бывшую жену, прожив еще раз события прошлого, и готов «возродиться», из бессознательного вернуться к сознательному, пробудиться ото сна.

Приведённые примеры являются аллюзиями с атрибуцией (эксплицитными), демонстрируют аллюзивные имена собственные (Алиса, Одиссей, Иона), аллюзию в виде фамилии известного человека (художника М. Шагала), выполняют сюжетобразующую функцию. Расшифровка аллюзивного кода приводит к выводу, что в романе представлено подсознание героя, которое выглядит как холодное, погружённое в густой туман пространство северного города, напоминающее ад, населённое чертями и душами погибших людей. Герой и в пространстве подсознания продолжает совершать неблагоприятные поступки, злословить, отказывать в помощи окружающим. Всё же постепенно, по мере прорабатывания области неосознанного, в Филиппове начинает пробуждаться милосердие, доброта, сострадание, что помогает ему спастись от гибели и бездомную собаку, и знакомого молодого человека, и бывшую жену. Душа Фили теплеет, в финале романа он готов к пробуждению, к тому, чтобы покинуть сферы неосознанного и бессознательного.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Импликация как приём построения текста и предмет филологического изучения. *Вопросы языкознания*. 1982; 4: 83 – 91.
2. Москвин В.П. Цитирование, аппликация, парфраз: К разграничению понятий. *Филологические науки*. 2002; 1: 63 – 70.
3. Новожилова К.Р. *Стилистика повествовательного текста. Теоретические и исторические основы*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2007.
4. Тухарели М.Д. *Аллюзия в системе художественного произведения*. Диссертация кандидата филологических наук. Тбилиси, 1984.
5. Фатеева Н.А. *Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности*. Москва: Либроком, 2007.
6. Крендель А.Б. Театральный код в романе А.Геласимова «Холод». *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки*. 2017; 1:136 – 140.
7. Геласимов А.В. *Холод*. Москва: Эксмо, 2015.
8. Дудин С.В. «Алиса в Стране чудес»: источник парадоксов и абсурдов для размышления. *Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования*. 2014; 4: 171 – 178.
9. *Энциклопедический словарь символов*. Москва: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003.
10. Рыбальченко Т.Л. К. Батюшков и И. Бродский: интерпретация образа Одиссея. *Батюшков: исследования и материалы*. Череповец: Район. орг. «Батюшков. О-во»; Вологда: Полиграфист, 2002: 143 – 158.
11. Жорникова М.Н., Колмакова О.А. Миф об Одиссее в современном русском и зарубежном романе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018, 3 (70): 461 – 463.

References

1. Arnol'd I.V. Implikaciya kak priem postroeniya teksta i predmet filologicheskogo izucheniya. *Voprosy yazykoznanija*. 1982; 4: 83 – 91.
2. Moskvina V.P. Citirovaniye, aplikaciya, parafraz: K razgranicheniyu ponyatiy. *Filologicheskie nauki*. 2002; 1: 63 – 70.
3. Novozhilova K.R. *Stilistika povestvovatel'nogo teksta. Teoreticheskie i istoricheskie osnovy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2007.
4. Tuhareli M.D. *Allyuziya v sisteme hudozhestvennogo proizvedeniya*. Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. Tbilisi, 1984.
5. Fateeva N.A. *Intertekst v mire tekstov: Kontrapunkt intertekstual'nosti*. Moskva: Librokom, 2007.
6. Krendel' A.B. Teatral'nyy kod v romane A.Gelasimova «Holod». *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 3. Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*. 2017; 1:136 – 140.
7. Gelasimov A.V. *Holod*. Moskva: Eksmo, 2015.
8. Dudin S.V. «Alisa v Strane chudes»: istochnik paradoksov i absurdov dlya razmysleniya. *Nauchnye trudy Instituta Nepreryvnogo Professional'nogo Obrazovaniya*. 2014; 4: 171 – 178.
9. *Enciklopedicheskij slovar' simvolov*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST»: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2003.
10. Rybal'chenko T.L. K. Batyushkov i I. Brodskij: interpretatsiya obraza Odiseya. *Batyushkov: issledovaniya i materialy*. Cherepovec: Rajon. org. «Batyushkov. O-vo»; Vologda: Poligrafist, 2002: 143 – 158.
11. Zhornikova M.N., Kolmakova O.A. Mif ob Odisee v sovremennom russkom i zarubezhnom romane. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018, 3 (70): 461 – 463.

Статья поступила в редакцию 17.01.19

УДК 82

Izumrudov Yu.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia),
E-mail: izumrud.nnov@mail.ru

TO THE ISSUE OF THE EPIGRAPH TO BLOK'S MYSTIFICATION "THE SOLDIER'S TALE" WRITTEN BY BORIS SADOVSKOY. The historical-literary context of the epigraph to Blok's mystification "The Soldier's Tale" (the lines from "Humpbacked Horse" by P.P. Yershov) written by Boris Sadovskoy is analyzed by the example of the bibliophilic memoirs of a famous theorist of literature V.I. Sakharov. It is emphasized that the polemic with V.G. Belinsky is recited in this context. Belinsky has sharply criticized the remarkable writing of Yershov because it is thought not to have any literary value. Sakharov's memoirs induced us to examine the issue of interrelation between Sadovskoy and an immanent critic Y.I. Aichenwald. By the evidence of Sakharov's colleague E.F. Tsipelzon, Sadovskoy sympathized with Aichenwald, who has contended for the states of the critical system of Belinsky, which seemed to be unshakable, and who defended Yershov's wonderful tale with the shown Russian way of living and its native, traditional and immortal customs. Moreover, in relation to Sakharov's memoirs, a habitual theme for Sadovskoy is stressed – the theme of disclosure of napoleonism as a motive idea of Russian liberal intellectuals. It is also shown how napoleonism was reverberated in Sadovskoy's personal life.

Key words: B.A. Sadovskoy, V.I. Sakharov, E.F. Tsipelzon, Y.I. Aichenwald, V.G. Belinsky, P.P. Yershov, epigraph, "The Soldier's Tale", napoleonism.

Ю.А. Изумрудов, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,
E-mail: izumrud.nnov@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭПИГРАФЕ К «БЛОКОВСКОЙ» МИСТИФИКАЦИИ БОРИСА САДОВСКОГО «СОЛДАТСКАЯ СКАЗКА»

Рассматривается историко-литературный контекст эпиграфа к «блоковской» мистификации Бориса Садовского «Солдатская сказка» (строки из «Конька-горбунка» П.П. Ершова) на примере библиофильских воспоминаний известного литературоведа В.И. Сахарова. Акцентировано, что в данном контексте прочитывается полемика с В.Г. Белинским, резко раскритиковавшим замечательное произведение Ершова за якобы отсутствие в нём какого-либо художественного достоинства. Воспоминания Сахарова побудили нас рассмотреть тему о взаимоотношениях Садовского и «имманентного» критика Ю.И. Айхенвальда. По свидетельству коллеги Сахарова по библиофильскому делу – Э.Ф. Циппельзона, Садовской *сочувствовал* Айхенвальду, оспарившему казавшиеся незбылемыми для общественного мнения важнейшие положения критической системы Белинского. И, стало быть, показали мы, *сочувствовал*, помимо прочего, и за защиту им чудесной сказки П.П. Ершова, явленного в ней мира русской жизни, с её исконными, вечными, традициями и обычаями. Также, в связи с воспоминаниями Сахарова, акцентирована привычная для Садовского тема разоблачения наполеонизма как движущего начала русской либеральной интеллигенции, отмечено, как парадоксальным образом наполеонизм преломился в личной судьбе Садовского.

Ключевые слова: Б.А. Садовской, В.И. Сахаров, Э.Ф. Циппельзон, Ю.И. Айхенвальд, В.Г. Белинский, П.П. Ершов, эпиграф, «Солдатская сказка», наполеонизм.

1926 году в «сменовеховском» журнале «Новая Россия» Б. Садовской напечатал неизвестное произведение А. Блока – прозаическую «Солдатскую сказку» – как якобы сохранившееся в его архиве. В дальнейшем, однако, выяснилось, что это литературная мистификация Б. Садовского и написана она вовсе не в 1915 году, как указывал последний в предисловии к её журнальной публикации, а, скорее всего, уже после смерти великого поэта. А нами впервые было установлено, что сказка эта, привычно воспринимавшаяся исследователями лишь как некая незамысловатая шутка-розыгрыш автора, есть на самом деле его полемический отклик (с промонархических позиций) на революционную поэму А. Блока «Двенадцать» [1].

По сюжету сказки в России все никак не могли избавиться от коварно подосланных Наполеоном двенадцати зловредных маршалов, поставивших под угрозу само существование русской державы. Спасает в итоге Отечество совсем, казалось бы, пропащий мужичонка, уроженец провинциальной глубинки – некий Заспиха, – и маршалов с позором спровадили с Русской земли. Разгневался Наполеон и пошел на Россию войной. И потерпел поражение.

Об ассоциативных связях поэмы «Двенадцать» и сказки Садовского, а также проекции её на весь творческий путь последнего подробно говорится в нашей статье ««Блоковская» мистификация Бориса Садовского». Отмечалось, в частности, что в ряду ключевых мотивов метатекста Садовского выделяется мотив инородчества (то есть всего враждебного России, ее корневому устоям), зачастую воплощающийся через соотнесенность с образом Наполеона, сквозь призму которого автор смотрит на революцию 1917-го года, ставшую, по его глубокому убеждению, плодом преступной деятельности русской либеральной интеллигенции. И именно наполеонизм, формулировали мы, есть, по мнению Садовского, движущее начало этой интеллигенции, изначально чуждой России.

Особо и весьма подробно был проанализирован нами историко-литературный контекст эпиграфа к предпубликационному варианту «Солдатской сказки» – несколько изменённой строки из «Конька-горбунка» П.П. Ершова «Горбунк летел как ветер» (в оригинале «летит») [2]. Акцентировано, что в данном контексте прочитывается полемика с В.Г. Белинским, резко раскритиковавшим замечательное произведение Ершова за якобы отсутствие в нём какого-либо художественного достоинства. Вообще с Белинским у Садовского были давние особые счёты как с «узко-либеральным публицистом», проводником «чуждых литературе идей» [3, с. 372], вдохновителем всех отечественных прогрессистов, в широком плане – всех тех, кто объективно способствовал сокрушению устоев православной монархии, русских ценностей и традиций, освященных многовековыми трудами подвижников-патриотов, – иными словами всех, ставших пленниками и поборниками *наполеонизма*¹.

В настоящей статье в развитии и довершение анализа эпиграфа приведем интересный факт из воспоминаний В.И. Сахарова, замечательного ученого-филолога, автора классических книг о русских писателях XIX века (в которых он, кстати, одним из первых в нашем литературоведении, стал обращаться к суждениям Б. Садовского, официально отвергнутого и забытого). У В.И. Сахарова, помимо филологии, был ещё один давний и устойчивый интерес – библиофильство. В воспоминаниях он обращается к этому своему увлечению, – рассказывал, среди прочего, как однажды – ещё в бытность свою студентом филфака МГУ, в 1960-е, – получил в подарок от известного коллекционера и букиниста Э.Ф. Циппельзона оттик из вышедшей в 1915 году книги критических статей Б. Садовского «Озимь». На оттике имелся автограф: «Глубокоуважаемому Юлию Исаевичу Айхенвальду сочувственно автор», – с последующей припиской – разъяснением самого Э.Ф. Циппельзона: «По поводу этого автографа я говорил с Борисом Садовским на его квартире в Новодевичьем монастыре. Меня интересовало слово «сочувственно». Оказалось, что Б.С. сочувствовал Ю.И. по поводу нападок (слово передано в авторском варианте – Ю. И.) на него П.Н. Сакулина, Р.В. Иванова-Разумника, С.А. Венгерова и других в связи с выступлением Ю.А. против Белинского» [4, с. 95]. Имелся в виду нашедший памфлет Ю.И. Айхенвальда о Белинском («Виссарионе-Отступнике», несамостоятельном литераторе, без «субстанциального зерна», впадшем в «вульгарный утилитаризм», «расчистившем дорогу <...> ребяческому разрушению эстетики» [5, с. 606]), в третьем выпуске имманентных «Силуэтов русских писателей» (1913), – и его же вышедший

отдельной брошюрой стостраничный очерк «Спор о Белинском» как ответ на гневные «нападки» критиков, «отлучивших» Айхенвальда «от русской культурной традиции» [6, с. 744] (к названным Э.Ф. Циппельзоном критикам надо причислить ещё и А.Б. Дермана, В.Е. Чешихина-Ветринского, Н.А. Бродского, Е.А. Ляцкого...)

В напряжённейшем споре о Белинском затронут был и интересующий нас ершовский аспект как немаловажный. Отрицание художественных достоинств «Конька-горбунка» мыслилось Айхенвальдом в ряду самых явных, глубоко неверных литературно-критических суждений Белинского, как проявление его эстетической глухоты. Констатируя это, он приводил в подтверждение своей точки зрения слова знаменитого филолога Ф.И. Буслаева, который вспоминает о себе, что он «не презирал вместе с Белинским дела давно минувших дней, преданья старины глубокой <...> не глумился и не издевался вместе с Белинским над нашими богатырскими былинами и песнями» [6, с. 706]. И потому сочувствие Садовского Айхенвальду – это, помимо прочего, и за защиту им чудесной сказки П.П. Ершова, явленного в ней мира русской жизни, с её исконными, вечными, традициями и обычаями.

Далее, в приписке Э.Ф. Циппельзона на оттике из «Озимь», следовало: «Да и вообще Ю.И. мне очень близок почти во всём, что он пишет», – так закончил свою беседу Б.С.» [4, с. 95].

Бесспорно, Айхенвальд и Садовской были во многом близки во взглядах на искусство; при всей порой специфике их позиций по ряду вопросов, оставались в главном единомышленниками. Садовской мог критически высказаться об «имманентном» методе Айхенвальда («Содержание книги сводится к восклицанию – как я люблю Пушкина. Это дневник эстетика, написанный изящно и умно. Но нужно ли всё это...» [7, с. 94]), но в целом с глубокой симпатией относился к его творчеству как к «ценному кладу в скудную пока сокровищницу русской художественной критики» [8, с. 61].

Айхенвальд ценил у Садовского приверженность к «русской стихии» [9, с. 99], *делам давно минувших дней, преданьям старины глубокой*, к чему как раз, судя по приведённой выше цитате из мемуаров Буслаева, оказался невосприимчив Белинский (именно здесь и пролегла межа между Садовским и Белинским; или, если перефразировать слова В.В. Розанова, из его, кстати, отклика на айхенвальдовский памфлет о «Виссарионе-Отступнике», – у Садовского, в отличие от Белинского, был «Дом» как главная русская ценность, как философия жизни и творчества).

Айхенвальд поддержал осуждённую общественным мнением уже упоминавшуюся «Озимь», принципиальную для Садовского книгу, резкую и бескомпромиссную в оценках современной литературной ситуации (отчего ему, как в случае с Айхенвальдом, также пригрозили *отлучением от русской культурной традиции*), – поддержал за ту же русскость, укоренённость в *родном, домашнем*.

Свои произведения в жанре литературного портрета («Силуэты русских писателей», главную свою книгу) Айхенвальд соотносил с аналогичными у Садовского, «родственными по духу» [10, л. 14] (как признавался в пока ещё не опубликованных письмах² к нему); статью о нём (фактически тоже портрет) включил в сборник критической прозы «Слова о словах» (1916), ставший одним из этапов в формировании окончательного варианта трёхтомных «Силуэтов русских писателей».

Айхенвальд и Садовской были близки и судьбами. Оба не приняли революцию, стали эмигрантами, один – внешним (пассажир знаменитого «Философского парохода»), другой – внутренним; на родине, вплоть до 1990-х гг., творчество их считалось одиозным, «несозвучным эпохе», – и, естественно, не включалось ни в школьные, на в вузовские программы.

И наконец, последняя фраза из приписки Э.Ф. Циппельзона, после слов «... так закончил свою беседу Б.С.», рисующая жутко-гротескную картину³: «Вошла его жена и, взяв своего мужа как ребенка (у Б.С. осталась нормальной только голова – все остальное съежилось до ужаса), уложила в кресла на кровать» [4, с. 95]. Возможно, кто-то посчитает данную подробность излишней в нашем повествовании, мало что проясняющей *в плане поэтики*, – меж тем она по-своему интересна, содержательна, позволяет рассмотреть разрабатываемую нами тему в контексте сугубо биографического фактора – постигшей Садовского, с революционных времён, физической немощи (стоившей ему тягчайших мук и страданий,

едва не приведшей к самоубийству) и, как следствие, несостоявшейся личной, да во многом и творческой судьбы.

«...все остальное съезжилось до ужаса...» Вот оно, уже и в нём самом, – от порочности той эпохи, Серебряного века (которым принято ныне восторгаться, с непереносимым гореванием об уничтожении его проклятыми большевиками; увы, последние пришли уже постфактум...), от его тогдашнего наполеонизма, понимаемого в широком плане, по-пушкински (так отрицание Садовским в послереволюционную эпоху Пушкина обернулось самоотрицанием⁴): «Мы все глядим в Наполеоны; / Дуногих тварей миллионы / Для нас орудие одно...» [11, с. 37]. Показательно в этом отношении свидетельство мемуариста Г.В. Иванова в «Петербургских зимах», как Садовской высказывался по адресу императора Александра II, инициатора крестьянской реформы 1861 года: «Экую мерзость выкинул – хамов освободил» [12, с. 80]; как бы ни казались мемуаристу напускными эти слова, – в них было и подлинное, искренне исповедуемое Садовским, его позиция, вполне в духе декадентского эгоцентризма и имморализма начала XX века, с его хлестким девизом, сформулированным философом «меонизма» – небытия Н.М. Минским: «Нет двух путей добра и зла, / Есть два пути добра. <...> / Их выбор – мука для толпы, / Для мудреца – игра» [13, с. 82].

«...все остальное съезжилось до ужаса...»

И потому-то с особенной страстью, иступленностью, фанатизмом даже (своё ведь – всего больнее) по прошествии *игры* в послереволюционных произведениях (поистине в муках рождавшихся, в буквальном, физическом смысле: паралич поразил руки) Садовской низвергал ненавистный ему Серебряный век, с его кумирами и мифами; со всё возрастающим упорством вновь и вновь воссоздавал образ Наполеона (и случай Садовского в этом плане едва ли не уникаль-

ный в литературе его эпохи по интенсивности обращения к фигуре французского императора) – и карал в нём то, что представляло наибольшую опасность для русской жизни как таковой, для русской державности...

... И припадал, с Верой, Надеждой, Любовью, к живительному источнику – немеркнувшей классике – Ломоносову, Жуковскому, Гоголю, Достоевскому, Гончарову, Лескову, Фету, Ершову...

Примечания

1. Парадоксальнейшим образом – но и в связи с неумолимой логикой истории – в одном лагере с таким Белинским оказывались порой и те, кто вовсе не разделял его идей, но объективно также послужил наполеонизму. К примеру, увы, как покажем мы далее, и сам Садовской...
2. В настоящее время письма эти готовятся нами к публикации.
3. Столь же поразительное воображение свидетельство оставила в своих мемуарах известная ленинградская актриса, дочь друга Садовского поэта В.А. Юнгера Е.В. Юнгер, вместе с матерью посетившая Садовского в его монастырском жилище: «Женщина (жена Садовского Надежда Ивановна. – Ю.И.) ... через минуту вернулась, держа на руках как маленького ребенка Бориса Александровича Садовского. На нем была красная русская рубашка, темные шаровары и мягкие детские высокие сапожки на беспомощно свисавших ножках. Ростом он был как семи-восьмилетний ребенок. Казалось даже, что его голова, его прекрасный лысый череп с высоким лбом усов и стал меньше. Только всегдашняя ироническая улыбка, подтрунивающий смех оставались те же» [14, с. 65].
4. Об эволюции отношения Садовского к творчеству Пушкина читайте в нашей статье «За строкой ершовского эпиграфа к "блоковской" мистификации Б. Садовского "Солдатская сказка"» [2].

Библиографический список

1. Изумрудов Ю.А. «Блоковская» мистификация Бориса Садовского. *Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского*. 2014; 6: 199 – 204.
2. Изумрудов Ю.А. За строкой ершовского эпиграфа к «блоковской» мистификации Б. Садовского «Солдатская сказка». *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; 3: 277 – 283.
3. Садовской Б.А. О старой и новой критике. *Критика русского символизма*: в 2 т. Москва, 2002; Т. 2: 372 – 375.
4. Сахаров В.И. Книжные мелочи *Про книги*. 2012; 4 (24): 92 – 97.
5. Айхенвальд Ю.И. Белинский. *В.Г. Белинский: pro et contra*. Санкт-Петербург, 2011: 601 – 614.
6. Айхенвальд Спор о Белинском. Ответ критикам. *В.Г. Белинский: pro et contra*. Санкт-Петербург, 2011: 673 – 744.
7. Голов Н (Садовской Б.А.). Ю. Айхенвальд. *Весы*. 1909; 7: 93 – 94.
8. Садовской Б.А. Силуэты русских писателей. *Весы*. 1906; 10: 61 – 63.
9. Айхенвальд Ю.И. *Слова о словах*. Петроград: Книгоиздательство бывш. М.В. Попова, 1916.
10. Айхенвальд Ю.И. Письма Б.А. Садовскому. *РГАЛИ*. Фонд 464. Оп. 1. Ед. хр. 16.
11. Пушкин А.С. Евгений Онегин. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Ленинград, 1978; Т. 5: 5 – 184.
12. Иванов Г.В. Петербургские зимы *Собрание сочинений*: в 3 т. Москва, 1994; Т. 3: 5 – 220.
13. Минский Н.М. Два пути. *Русские писатели. 1800 – 1917: Биографический словарь*. Москва, 1999; Т. 4: 82.
14. Юнгер Е.В. *Все это было...* Москва: В/О «Союзтеатр» СТД СССР, 1990.

References

1. Izumrudov Yu.A. «Blovskaya» mistifikatsiya Borisa Sadovskogo. *Vestnik NNGU im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; 6: 199 – 204.
2. Izumrudov Yu.A. Za strokoy ershovskogo epigrafa k «blokovskoy» mistifikatsii B. Sadovskogo «Soldatskaya skazka». *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; 3: 277 – 283.
3. Sadovskoy B.A. O staroy i novoy kritike. *Kritika russkogo simvolizma*: v 2 t. Moskva, 2002; T. 2: 372 – 375.
4. Saharov V.I. Knizhnye melochi *Pro knigi*. 2012; 4 (24): 92 – 97.
5. Ajhenval'd Yu.I. Belinskij. *V.G. Belinskij: pro et contra*. Sankt-Peterburg, 2011: 601 – 614.
6. Ajhenval'd Spor o Belinskom. Otvet kritikam. *V.G. Belinskij: pro et contra*. Sankt-Peterburg, 2011: 673 – 744.
7. Golov N (Sadovskoy B.A.). Yu. Ajhenval'd. *Vesy*. 1909; 7: 93 – 94.
8. Sadovskoy B.A. Silu'ety russkih pisatelej. *Vesy*. 1906; 10: 61 – 63.
9. Ajhenval'd Yu.I. *Slova o slovah*. Petrograd: Knigoizdatel'stvo byvsh. M.V. Popova, 1916.
10. Ajhenval'd Yu.I. Pis'ma B.A. Sadovskomu. *RGALI*. Fond 464. Op. 1. Ed. hr. 16.
11. Pushkin A.S. Evgenij Onegin. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Leningrad, 1978; T. 5: 5 – 184.
12. Ivanov G.V. Peterburgskie zimy *Sobranie sochinenij*: v 3 t. Moskva, 1994; T. 3: 5 – 220.
13. Minskij N.M. Dva puti. *Russkie pisateli. 1800 – 1917: Biograficheskij slovar'*. Moskva, 1999; T. 4: 82.
14. Yunger E.V. *Vse eto bylo...* Moskva: V/O «Soyuzteatr» STD SSSR, 1990.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 821.161.1

Ismailova R.T., postgraduate, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICAL-SEMANTIC CLASSES IN THE KUBACHI LANGUAGE WITH DIALECTS AND DIALECTS OF THE DARGWA LANGUAGE. The article presents a comparative analysis of the lexical and semantic classes of the Kubachi language, Ashtyn dialect, Kaitag dialect and Dargwa literary language. It is noted that part of the lexical units are variants of general Dagestan words, and some of these lexemes have undergone phonetic changes. But in most cases the original of the Kubachin words remained, in particular, among the names of clothes and fabrics, among the names of dishes and household utensils. There is only a small number of words that have exactly the same sound complex and the same semantic meaning. The author concludes that the study of the lexical and semantic classes of the Kubachi language in comparative coverage with the Ashtyn dialect and the Kaitag dialect of the Dargwa language revealed that some lexical units are variants of general Dagestan words, and some of these lexemes have undergone phonetic changes.

Key words: Kubachi language, comparative analysis, Dargin language, dialects, lexico-semantic classes, names, native vocabulary, dialect.

R.T. Исмаилова, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССОВ КУБАЧИНСКОГО ЯЗЫКА С ДИАЛЕКТАМИ И ГОВОРАМИ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится сравнительный анализ лексико-семантических классов кубачинского языка, аштынского говора, кайтагского диалекта и даргинского литературного языка. Отмечается, что часть лексических единиц представляют собой варианты общедагестанских слов, причем, часть из этих лексем подверглась фонетическим изменениям. Но в большинстве случаев сохранились исконные кубачинские слова, в частности, среди наименований одежды и тканей, среди наименований посуды и домашней утвари. Отмечено лишь небольшое количество слов, имеющих совершенно идентичный звуковой комплекс и одинаковое семантическое значение. Автор делает вывод о том, что при исследовании лексико-семантических классов кубачинского языка в сравнительном освещении с аштынским говором и кайтагским диалектом даргинского языка выявилось, что часть лексических единиц представляют собой варианты общедагестанских слов, причем, часть из этих лексем подверглась фонетическим изменениям.

Ключевые слова: кубачинский язык, сравнительный анализ, даргинский язык, диалекты, лексико-семантические классы, наименования, исконная лексика, говор.

Сбор и изучение состава исконной кубачинской лексики дает ценнейший материал для исследования истории и культуры кубачинского этноса. У. Сепир утверждал, что «В лексическом составе языка находят отражение представления народа о внешнем мире, вся та «физическая социальная среда», в которой существует человек» [1, с. 272]. Основной словарный фонд того или иного языка может дать представление о жизни говорящего на нем народа. Как известно, к основному словарному фонду относятся большей частью исконные слова, которые обозначают жизненно важные понятия, составляющие неотъемлемую часть мышления любого человека, говорящего на определенном языке. В исконную лексику входят слова наиболее древнего происхождения, составляющие основу словарного фонда кубачинского языка. В ней мы выделили несколько хронологически различных пластов: слова общедагестанского уровня, общедаргинские слова и собственно-кубачинские лексемы. Все слова кубачинского языка, входящие в состав исконной лексики, в данной работе нами условно разделены на лексико-семантические классы. Для исследования брались слова, обозначающие наиболее важные, жизненно необходимые понятия: наименования растительного и животного мира, наименования пищи и напитков, материалов, тканей, одежды, предметов быта, украшений, строений, посуды [2; 3].

«Изучение истории кавказских языков должно базироваться на сравнении: сравнении диалектов одного и того же языка, сравнении языков одной и той же группы, сравнении различных групп – единственно верный путь для получения надежных данных независимо от того, что является объектом исследования – фонетика, лексика, морфологическая или синтаксическая структура данных языков» [4].

Системное исследование лексико-семантических классов дает возможность проследить распространение того или иного слова, степень его употребления в языке, семантическое развитие, сужение или расширение значения слова на современном этапе. Проанализированы наиболее характерные для кубачинского языка слова, которые освещены в сравнении с аштынским говором и кайтагским диалектом даргинского языка.

«Выявление слов, принадлежащих к общему исконному лексическому фонду дагестанских языков, является необходимым для определения генетического родства данных языков и для уточнения взаимоотношений между ними» [3, с. 49].

Наименования растений и плодов:

«каштан» – куб. *чях1мялут*, аштын. -, кайт. -, дарг. -
«грецкий орех» – куб. *кхих*, аштын. *хъихъ*, кайт. *чух*, дарг. *хив*
«кизил» – куб. *ччунабе*, аштын. *ччунабе*, кайт. *ччимби*, дарг. *жунаб*
«слива» – куб. *гъямгъи*, аштын. *гъимгъи*, кайт. *гъимгъи*, дарг. *кякян*
«цветок» – куб. -, аштын. *вава*, кайт. *жужу*, дарг. *вава*
«дыня» – куб. *хъабазга*, аштын. -, кайт. *гъабарзаг*, дарг. *паст1ан*
«конопля» – куб. *урбиш*, аштын. *кьунаппи*, кайт. *г1ячу*, дарг. *къама*
«черемша» – куб. *т1изра*, аштын. *т1изла*, кайт. *ирзей*, дарг. *уриа*
«боярышник» – куб. *мяг1яй*, аштын. *мяг1и*, кайт. *миг1яй*, дарг. *мях1яр*

Наименования животных:

«бык» – куб. *к1яише*, аштын. *к1ашша*, кайт. *к1ашша*, дарг. *бугъа*
«вол» – куб. *ус*, аштын. *ус*, кайт. *уц*, дарг. *унц*
«овца» – куб. -, аштын. *мацц*, кайт. *мярцц*, дарг. *маза*
«баран» – куб. -, аштын. *кае*, кайт. *чума*, дарг. *кигъа*
«собака» – куб. *ххя*, аштын. *хви*, кайт. *хв*, дарг. *хя*
«медведь» – куб. *ссика*, аштын. *ссика*, кайт. *ссика*, дарг. *синка*
«лиса» – куб. *кхутта*, аштын. *куутта*, кайт. *кхуртта*, дарг. *гурда*
«заяц» – куб. *гъвя*, аштын. *гъвя*, кайт. *гъвяри*, дарг. *г1яра*
«волк» – куб. *биц1*, аштын. *биц1*, кайт. *бец1*, дарг. *бец1*
«барсук» – куб. *туж*, аштын. *т1уэжин*, кайт. *ттуж*, дарг. *дугелибуг*
«лягушка» – куб. *х1тм1я*, аштын. *х1ятм1а*, кайт. *г1ятм1а*, дарг. *ляспясаг*

Библиографический список

1. Сепир У. *Избранные работы по языкознанию и культурологии*. Москва, 1993.
2. *Кубачинско-русский словарь*. Москва, 2018.
3. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
4. Чикобава А.С. *Исследование восточных кавказских языков и наши задачи*. Из ИЯИМК, т. XII. Тбилиси, 1942.

«ежик» – куб. *къидхъа*, аштын. *кьиркъа*, кайт. *къявга*, дарг. *къядга*
«осел» – куб. -, аштын. *г1ямгъа*, кайт. *эмгъа*, дарг. *эмх1е*
«олень» – куб. *барткел*, аштын. *ухъла къяца*, кайт. *барткел*, дарг. *гъинта*
«мышка» – куб. *васа*, аштын. *васа*, кайт. *гъаца*, дарг. *ваца*
«кошка» – куб. *ччиту*, аштын. *ччиту*, кайт. *бизи*, дарг. *жита*

Наименования птиц и насекомых:

«воробей» – куб. *хъалчила*, аштын. *хъалчин*, кайт. *чакава*, дарг. *чяка*
«голубь» – куб. *нахъва*, аштын. *нахъва*, кайт. *лахъва*, дарг. *лагъа*
«вошь» – куб. *нитт*, аштын. *нид*, кайт. *нез*, дарг. *нур*
«червяк» – куб. -, аштын. *меевкъ*, кайт. *миляхъ*, дарг. *милякъ*
«грач» – куб. *ц1игъя*, аштын. *ц1ишгъа*, кайт. *ччигъят1*, дарг. *ц1удар къяна*
«глиста» – куб. *шшивяй*, аштын. *шшяв*, кайт. *шшири*, дарг. *шуперк*
«оса» – куб. *ппигъя*, аштын. *ттагъа*, кайт. *жерга*, дарг. -
«моль» – куб. *имс*, аштын. *губ/кыкт1*, кайт. *имс*, дарг. *имс*

Наименования драгоценных камней и женских украшений:

«рубин» – куб. *якут*, аштын. *ляг1лу якут*, кайт. *ит1ин къяркъа*, дарг. *якут*
«цепь» – куб. *яххас*, аштын. *яххас*, кайт. *рагъаз*, дарг. *рахаж*
«бусина» – куб. *ч1ич1*, аштын. *шумиш*, кайт. *духхар*, дарг. *духури*
«пуговица» – куб. *садал*, аштын. *пярт1у*, кайт. *кыкъя*, дарг. *къап1а*
«бусы» – куб. *баче*, аштын. *бачи*, кайт. *бачи*, дарг. *мачни*

Наименования одежды, тканей:

«ткань» – куб. *масс*, аштын. *мас*, кайт. *ч1янк1и*, дарг. *ч1янк1и*
«ситец» – куб. *хъябъяхъ*, аштын. *къябъяхъ*, кайт. *чит*, дарг. *чит*
«платье» – куб. *ава*, аштын. *ава*, кайт. *ккуртти*, дарг. *х1ева*
«платок» – куб. *ккат1е*, аштын. *к1ат1и*, кайт. *к1ат1и*, дарг. *к1ана*
«кайма на шали» – *табдухала*, аштын. *тайбидушала/вибидусала*, кайт. *чял*,

дарг. -

«штаны» – куб. *вачаг*, аштын. *вачаг*, кайт. *вачаг*, дарг. *шалбар*
«нить, котор. вышивают шаль» – куб. *виттахле низ*, аштын. *баахай*, кайт. *мурц1*, дарг. *к1иц*

«манжеты на штанах» – куб. *вачмаг*, аштын. -, кайт. *куч1ми*, дарг. -
«шаль» – куб. *к1аз*, аштын. *к1аз*, кайт. *ашмаг*, дарг. -

Наименования посуды, предметов домашней утвари.

«веревка» – куб. *аргъамчи*, аштын. *дишхан/аргъамчи*, кайт. *къвалтик*, дарг. -
«стул» – куб. -, аштын. *кууси*, кайт. *курси*, дарг. *ута*
«матрас» – куб. *бийц1ан*, аштын. *бууш*, кайт. *буруш*, дарг. *буруш*
«кастрюля» – куб. *г1яшяк/г1юшкк*, аштын. *г1яшяк*, кайт. *г1яшяк*, дарг. *шанг*

Наименования пищи:

«бублик» – куб. *уригала*, аштын. *уригар*, кайт. *бублик*, дарг. -
«урбеч» – куб. *урбиш*, аштын. *п1ялц1ук1в*, кайт. *п1ялц1ук1*, дарг. *урбеш*

Наименования строений:

«терраса» – куб. *т1ант1ала*, аштын. *т1ант1и*, кайт. *схъяла*, дарг. *гъаргала*
«крыша» – куб. *хъалтала*, аштын. *хъалтала*, кайт. *хъалжила*, дарг. *хъалч*

Таким образом, при исследовании лексико-семантических классов кубачинского языка в сравнительном освещении с аштынским говором и кайтагским диалектом даргинского языка выявилось, что часть лексических единиц представляют собой варианты общедагестанских слов, причем, часть из этих лексем подверглась фонетическим изменениям. Но в большинстве случаев сохранились исконные кубачинские слова, в частности, среди наименований одежды и тканей, среди наименований посуды и домашней утвари. В этих лексико-семантических классах отсутствуют лексемы, материально совпадающие с даргинским литературным языком. Данные лексемы кубачинского языка имеют большее материальное сходство с аштынским говором и кайтагским диалектом даргинского языка. Исследованные говоры и диалекты оказались настолько разошедшимися от даргинского литературного языка, что трудно найти в них исконные слова, которые не получили бы фонетическую дифференциацию.

References

1. Sepir U. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva, 1993.
2. *Kubachinsko-russkij slovar'*. Moskva, 2018.
3. Musaev M-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
4. Chikobava A.S. *Issledovanie gorskih kavkazskih yazykov i nashi zadachi*. Iz IYalIMK, t. XII. Tbilisi, 1942.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 82

Kim Yu.V., postgraduate, Dept. of Contemporary European and American Literature, Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: yulia2808@gmail.com

ZOOMORPHIC METAPHORS AS AN ELEMENT OF SPATIAL POETICS IN ANGLO-AMERICAN ACADEMIC NOVEL OF THE 1950S: C.P. SNOW'S THE MASTERS AND RANDALL JARRELL'S PICTURES FROM AN INSTITUTION: A COMEDY. In the paper the researcher considers zoomorphic metaphors as an essential tool of representing fictional properties of university in early Anglo-American academic novel. Both *The Masters* by C.P. Snow and *Pictures of an Institution: A Comedy* by Randall Jarrell employ concepts of animal community – hive and snake nest respectively – to transmit essential features of spatial poetics of both narratives. These features are tracked down as the genre emerges and therefore can be determined as constitutive. The author concludes that the zoomorphic metaphors are a convenient way to translate topical property of the university. Overcrowding, synchronicity, cramped, alterity and bordering oneself from the outside world paradoxically combined with exclusive expansion and ability to transform reality.

Key words: Academic novel of 1950s, zoomorphic metaphors, space in fiction, C.P. Snow, R. Jarrell, D. Lodge.

Ю.В. Ким, аспирант, Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, отдел литератур Европы и Америки Новейшего времени, г. Москва, E-mail: yulia2808@gmail.com

ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО РОМАНА 1950-Х ГГ. НА МАТЕРИАЛЕ «НАСТАВНИКОВ» Ч.П. СНОУ И «КАРТИНОК ИЗ ЗАВЕДЕНИЯ» РЭНДАЛЛА ДЖАРРЕЛЛА

Статья посвящена вопросам поэтики пространства англо-американского академического романа 1950-х гг. на материале ранних образцов жанра: «Наставники» Ч.П. Сноу и «Картины из заведения» Р. Джаррелла. Рассмотрев специфику репрезентации академического пространства через зооморфные метафоры – «улей» и «змеиное гнездо», автор выделяет ключевые топические черты, которые можно назвать жанрообразующие. Художественные особенности пространства академического романа, наблюдаемые в романах 1950-х гг., таким образом, становятся жанровыми константами, которые присутствуют на всем протяжении развития жанра. Автор делает вывод о том, что зооморфные метафоры являются удобным способом транслировать топические свойства университета. Скученность, синхронность, теснота, инаковость и ограниченность от внешнего мира парадоксальным образом сочетаются с исключительной экспансивностью и способностью преобразовывать окружающую реальность.

Ключевые слова: Академический роман 1950-х гг., зооморфные метафоры, художественное пространство, Р. Джаррелл, Ч.П. Сноу, Д. Лодж.

Академический роман как поджанр современной метафизической прозы возник в англо-американской литературе в середине прошлого века. Являясь своеобразной модификацией производственного романа, поджанр освещает коллективную трудовую жизнь ученых или преподавателей. Как и в производственных романах, главный герой академического романа – профессионал, выполняющий определенную рабочую функцию и производственную задачу в коллективе. Н.Л. Лейдерман, например, определяет жанр производственного романа как «жанр, в котором человек рассматривается, прежде всего, в свете его рабочих функций» [1, с. 30]. Действительно, невозможно представить себе академический роман без таких «функциональных» персонажей, как ректор, декан, доцент, преподаватель и т. д. Исследователи Андерсон и Телин предположили, что «романы о колледже могут быть использованы как инструмент для понимания того, как изображать определенную профессию или дисциплину» [2, с. 110]. Несомненно, именно закрытая корпоративная культура Кембриджа с четко выверенной иерархией позволила Ч.П. Сноу поместить своего героя Льюиса Элиота в элитарную университетскую среду в первом академическом романе «Наставники». Очевидно, что британский писатель следовал методу производственного романа, выбирая те или иные декорации для цикла «Чужие и братья» (*Strangers and Brothers*, 1947–1970). Помимо профессорской среды, Сноу исследовал мир финансистов («Совесть богачей» (1958)) и политиков («Коридоры власти» (1964)). Профессиональное научное сообщество «Наставников» напоминает коллектив завода или больницы тем, что и здесь, и там перед нами – большая группа людей, собранных в одном месте и занимающихся общим делом. Коллективная работа и совместная жизнь в тесном сплоченном коллективе напоминает слаженную работу пчел в улье, где каждый выполняет строго отведенную ему функцию. «Колледж превращается в улей (hive)» [3, р. 20], как говорит об университете персонаж романа профессор Винслоу накануне второго семестра. Слово «улей» в данной цитате – контекстный синоним слова «сообщество» – представляет собой зооморфную метафору академии как тесного, закрытого и даже враждебного внешнему миру пространства, в котором обитают полезные человечеству существа (пчелы). Английские идиомы, связанные со словом «пчела», большей частью отсылают к занятости и трудолюбию (to be busy as a bee); улей коннотирует сплоченность и синхронность. Слово «улей» в данной цитате – контекстный синоним слова «сообщество» – представляет собой зооморфную метафору академии как тесного, закрытого и даже враждебного внешнему миру про-

странства, в котором обитают полезные человечеству существа (пчелы). Английские идиомы, связанные со словом «пчела», большей частью отсылают к занятости и трудолюбию (to be busy as a bee); улей коннотирует сплоченность и синхронность.

Если в «Наставниках» академический мир понимается как коллектив деятельных и трудолюбивых преподавателей-пчел, в единственном романе «Картины из заведения» (*Pictures from an Institution: A Comedy*, 1954) американского поэта и критика Рэндалла Джаррелла изображение педагогического состава женского колледжа Бентон реализуется через принципиально иную зооморфную метафору – змеиное гнездо. Змеи, как и пчелы, ядовиты и живут скученно (в гнезде), не подпуская к себе чужаков. При этом змея символизирует мудрость, философию и науку. Однако в отличие от пчелиного улья, змеиное гнездо – это ироничное и даже презрительное название общества, члены которого враждебны друг к другу. Метафора коллектива колледжа как змеиного гнезда в романе вводится опосредованно. Змеиные гнезда рисует, лепит и вырезает маленький мальчик Дерек, ребенок из академической среды, сын ректора женского колледжа Бентон.

«В детском саду дети рисовали, лепили и вырезали; и Дерек отличался от других с самого начала только одним – он рисовал, лепил и вырезал змеиные гнезда. К концу года он значительно преуспел (had improved a great deal): змеи на его рисунках уменьшились в размерах и переместились на левый край изображения, к ногам крупно изображенного мальчика; он лепил коров и медведей, пусть их ногами и были змеи; а еще он склеивал вырезанных змей и мастерил из них картонные цепочки» [4, pp. 20 – 21].

По замечанию рассказчика, мальчик отличается от других детей. Асоциальность ребенка из академической среды подчеркивается, например, тем, что он не говорит, а рычит: «Дерек действительно рычал на вас – у него был великолепный рык, удивительно глубокий рык для такого маленького ребенка – и если у вас было сердце, а не камень, вы рычали в ответ» [4, р. 19]. Язык, который мальчик унаследовал от преподавателей колледжа, как будто чужд обычной человеческой речи. Рычание вместо человеческой речи метафорически выражает инаковость ребенка как представителя академической среды. Знаком его постепенной социализации становится смещение змей из центра изображения на поля рисунка к концу учебного года, что подчеркивается одобрительным замечанием рассказчика: «значительно преуспел». Женский колледж, который метафорически представляет собой змеиный клубок, постепенно уменьшается, смещается

на периферию, что, парадоксальным образом, только подчеркивает его тесноту и инаковость.

Дерек не единственный ребенок из романа Джаррелла, рисующий змей. Джон Уиттэккер, чьи родители преподают в Бентоне, по замечанию рассказчика, «создавал не больше проблем, чем "Полевая книга северо-американских змей"» [4, р. 55]. Дерек и Джон не связаны родственными узами, однако схожи друг с другом. Джон, как и Дерек, отличается от других детей. Как и в случае с рисунками Джона, змеи соседствуют на изображениях с фигурой мальчика. Дети как бы рисуют самих себя окруженными змеями. Эпитет «переживший» насмешливо указывает на непосильные обычному человеку испытания, которые накладывает жизнь в академическом мире. Соседство этого глагола со словосочетанием «ранние матриархальные культуры» – ироничная отсылка к Бентону как женскому колледжу. Казалось бы, боковой сюжет детских рисунков получает повышенную символическую значимость. Мальчики Дерек и Джон подосознательно чувствуют инаковость, тесноту, гендерные противоречия и враждебность академического мира. На первый взгляд, зооморфная метафора змеиног гнезда имеет лишь опосредованное отношение к университету; змеиные гнезда рисует в детском саду ребенок, который сам связан с академией исключительно через принадлежность к семье ученых. В действительности же она становится своеобразной макрометафорой романа. С одной стороны, змеиное гнездо – причудливое выражение детского бессознательного, автоматическое письмо, с другой – своего рода *mise en abyme*, метафорическое удвоение университета. Змеи не только являются предметом

изображения, они обладают свойством видоизменять другие объекты: у коров и медведей неожиданно вырастают змеи вместо ног. Мы наблюдаем экспансию академического пространства, его метафорическое замещение, перенос и проекцию на иные, казалось бы, далекие от него сферы: университет / детский сад, мудрость / невинность.

Таким образом, зооморфные метафоры являются удобным способом транслировать топические свойства университета. Скученность, синхронность, теснота, инаковость и отграниченность от внешнего мира парадоксальным образом сочетаются с исключительной экспансивностью и способностью преобразовывать окружающую реальность. Уже в первых академических романах реализуется принципиально новая роль университета в литературе как микромоделю мира. Эта тенденция прослеживается и в 1960-х гг. в романе Джона Барта «Козлюноша Джайлс» (*Giles Goat-Boy*, 1966). Как видно уже из названия, зооморфные метафоры, заявленные в первых образцах жанра как пространственные образы, останутся по-прежнему актуальными для более зрелого академического романа, в котором университет изображен своего рода мультикультуральной всемирной корпорацией. Впоследствии этот тренд найдет свое воплощение, например, в романах Ричарда Фарина «Если очень долго падать, можно вырваться вверх» (*Been Down So Long It Looks Like Up to Me*, 1966) и в романах Дэвида Лоджа «Мир Тесен» (*Small World*, 1984) и «Хорошая работа» (*Nice Work*, 1988). Замкнутость университета сохранит культурно-этическое измерение и одновременно станет своего рода обратной стороной предельной экспансии, распространяясь на весь земной шар.

Библиографический список

1. Лейдерман Н.Л. *Русская литература XX века: 1917 – 1920-е годы*. Т. Кн. 1. Москва: Академия, 2012.
2. Anderson Ch.K., Thelin J.R. Campus Life Revealed: Tracking Down the Rich Resources of American Collegiate Fiction. *The Journal of Higher Education*. 2009. Vol. 80; № 1.
3. Snow C.P. *The Masters*. House of Stratus, 2000.
4. Jarrell Randall. *Pictures from an Institution: A Comedy*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

References

1. Lejderman N.L. *Russkaya literatura XX veka: 1917 – 1920-e gody*. T. Kn. 1. Moskva: Akademiya, 2012.
2. Anderson Sh.K., Thelin J.R. Campus Life Revealed: Tracking Down the Rich Resources of American Collegiate Fiction. *The Journal of Higher Education*. 2009. Vol. 80; № 1.
3. Snow C.P. *The Masters*. House of Stratus, 2000.
4. Jarrell Randall. *Pictures from an Institution: A Comedy*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.12.18

УДК 82.091

Kosheleva A.L., Doctor of Sciences (Philology), Professor of Russian language and Literature Faculty, Khakass State University n.a. N.F. Katanov, Head of Literature Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: khaknauka@mail.ru

HISTORIOSOPHY AND ETHNIC WORLD IN EPIC ROMANTIC POEMS OF KHAKASS WRITERS M. KILCHICHAKOV AND M. BAINOV. The article examines the content and aesthetic originality of interpretation of art historicism, representation of the ethnic world in epic romantic poems of the Khakass writers M. Kilchichakov and M. Bainov. Famous national writers are seeking to write the personality into the coordinate system of historical and eventful, household and spiritual life of a person. The study area of art historicism, historiosophy of literature is different in the historiography. The subject of interests of art historicism is subjectively individualized, emotional understanding of history in its moral-epic, spiritual and aesthetic aspects. The conceptual triad: people, history, personality became central in poems of the classics of Khakass literature – «Alyp Pil Taraan» and «Revived stones» of M. Kilchichakov, «Thinking about the steppe», «Journey through time» of M. Bainov. The phenomenon of the Khakass national culture began works on the history of Khakassia by L.R. Kyzlasov, Ya.I. Sunchugashev, K.M. Potachakov, who had predetermined content historiosophy, creative works of the famous Khakass writers M.Ye. Kilchichakov and M. R. Bainov. Their heroic-dramatic and lyrical-epic poems are the ancient people's living, vivid history, which tells about their life, struggle for freedom and justice, and is the canon of revelations and rules, the Covenant of ancestors to descendants, orientation for the ability to better understand the present and assume the future. Both writers, each of them in their own way, artistically realized the heroic history of their people, their spiritual culture, psychology and ontology in their poems.

Key words: historiosophy, poem, interpretation, tradition, ethnic world, hyperbole, typical places, individual style, author.

А.Л. Кошелева, д-р фил. наук, проф. каф. русского языка и литературы, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», зав. сектором литературы ГБНИУ Республики Хакасия «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: khaknauka@mail.ru

ИСТОРИОСОФИЯ И ЭТНОМИР В ЭПИЧЕСКИХ РОМАНТИЧЕСКИХ ПОЭМАХ ХАКАССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ М. КИЛЬЧИЧАКОВА И М. БАИНОВА

В статье исследуется содержательное и эстетическое своеобразие интерпретации художественного историзма, репрезентации этномира в эпических романтических поэмах хакасских писателей М. Кильчичакова и М. Баинова. Известные национальные писатели стремятся вписать в систему координат историко-событийной, хозяйственно-бытовой и духовной жизни нации одухотворенную личность. Сфера исследования художественного историзма, историософии литературы, иная, чем в историографии. Предмет интересов художественного историзма – субъективно – индивидуализированное, эмоциональное прочтение истории в ее нравственно-эпическом, духовном и эстетическом аспектах. Концептуальная триада: народ, история, личность – стала центральной в поэмах классиков хакасской литературы – «Алып Пиль Тараан» и «Ожившие камни» М. Кильчичакова, «Дума о степи», «Путешествие во времени» М. Баинова.

Ключевые слова: историософия, поэма, интерпретация, традиция, этномир, гипербола, типические места, идиостиль, автор.

Историософия литературы – это своеобразная трансформация истории, ее проявлений, понятий, категорий в литературный процесс, это явление, когда тот или иной народ наряду с научной историографией создает историографию в

идеях и образах художественной литературы. В этом отношении, можно предполагать, исходной является эстетическая теория Гегеля, где искусство рассматривается в качестве одного из проявлений сущности общественной жизни и одной

из форм ее исторического развития, а цель искусства, по мнению великого философа, в раскрытии сущности мира в форме его конкретно-чувственного бытия, «созвучие внутреннего мира героев и их внешней среды» [1, Т. 1, с. 265]. Понятие историзма, сложившееся в литературоведении XIX века, стало одним из магистральных направлений художественных поисков литературы, обозначением нового подхода к изображению прошлого, когда писатель хочет понять и показать своеобразие более или менее отдаленной эпохи, особенности характеров и поступков людей. Этот новый подход инициирует создание так называемых исторических жанров: романов, драм, поэм на исторические сюжеты. Отечественные и западноевропейские литературоведы видели в художественном историзме типологическое свойство литературы. Классическим материалом для изучения проблем художественного историзма стали хроники Шекспира, драмы и трагедии Гете и Шиллера, историзм В. Скотта и французский исторический роман, в русской литературе – Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Островский (хроники) и Л. Толстой. Важное предназначение историографии отмечал М.В. Ломоносов, видя его в том, чтобы «дать бессмертие множеству народа», «прославить похвальные дела» соотечественников. Во вступлении к «Древней российской истории» он указал на дидактические функции историографии: «Наконец, – подчеркивал ученый – она дает государям примеры правления, подданным повиновения, воинам мужества, судиям правосудия, младым старых разум, престарелым сугубую твердость в советах...» [2, Т. 3, с. 76]. Историческое творчество Н. Карамзина и В. Татищева стало историографической основой историософии Пушкина, Л. Толстого, представленной в идеях, картинах и образах их творчества.

Явлением хакасской общенациональной культуры стали труды по истории Хакасии Л.Р. Кызласова, Я.И. Сунчугашева, К.М. Потачакова, также предопределившие содержательную историософию творчества таких известных хакасских писателей, как М.Е. Кильчичаков и М.Р. Баинов. Их героико-драматические и лиро-эпические поэмы – это живая, яркая история древнего народа, повествующая о его жизнедеятельности, борьбе за свободу и справедливость, канон откровений и правил, завет предков потомкам, ориентир на возможность глубже понять настоящее и предопределить будущее.

Михаил Еремеевич Кильчичаков прекрасно знал и преданно любил национальный фольклор, а под собственный талантливый аккомпанемент на чатхане исполнял алыптыхнымахи (героические сказания). По мотивам алыптыхнымаха о богатыре Пиль Тараане в сугубо авторской интерпретации написана его героическая поэма-сказание «Алып Пиль Тараан». Авторская субъективность, а это прежде всего верность жанрово-стилистическим традициям алыптыхнымаха (зачин, концовка, типические места, повторы, поэтика, композиция повествования), характеризуют М. Кильчичакова как талантливого писателя способного глубоко постигнуть, понять историю своего народа, его духовную культуру, психологию и онтологию. Авторская субъективность, что особенно значимо в эпосе, просматривается и в трактовке художественной и эмоциональной интерпретации идеи произведения – утверждение победы столь необходимых народу свободы и справедливости, прославление благородства души и чувств. «Цемент, который связывает всякое художественное произведение в одно целое и оттого производит иллюзию отражения жизни, – писал Л.Н. Толстой, – есть ...единство самобытно-нравственного отношения автора к предмету» [3, Т. 30, с. 19]. Однако в эпосе весьма разнообразна система повествовательных инстанций, и эту возможность творчески использовал хакасский поэт. М. Кильчичаков как бы перевернул сюжет народного героического сказания, воспроизведенного им, своеобразно рассказчику: «У подножья горы, / По соседству волн морских, / Жил алып, что был в горах / И охотой промышлял. / Имя было у него / Немудренное – Ах-Хан. / И вложил он эту быль / Людям молодым в уста» [4, с. 64]. Но любой реципиент, уважительно оценивая доверие поэта, хорошо понимает, что объединяющим началом «этой были» все-таки является его, поэта, авторское сознание, проливающее свет на составивший художественного текста, который во всех случаях, по мнению академика В.В. Виноградова, представляет автора «центром художественно-речевого мира».

Повествователь эпической поэмы Алып – Ах-Хан, «что был в годах», волею автора сполна использует богатый арсенал художественных средств фольклора и литературы, степенно, с высоты познанного и пережитого образно осваивая реальность во времени и пространстве: «В то столетие, когда... / День от ночи отделив, / В небе солнце родилось. / В то столетие, когда / В небе месяц золотой / Посреди крошечной малы / Первый выковал кузнец. / В то столетие, когда / Из созвездия племен / Образован был народ / Воинов и пастухов» [4, с. 64].

Дистанция между временем изображаемого действия и временем повествования, что так характерно для эпоса, не разрушает колорит объективности, сформированной исповедью как бы парящего над временем рассказчика. Источком этого повествования становится знаковое событие, которое во многом предопределило судьбу и поступки (подвиги) заглавного героя: «... Много бедствий принесла / Кровавая война. Из распахнутых дверей / Ладных юрт берестяных / Лишь очажная зола / Вылетает ветру вслед / Там, где мирно пасся скот... / Одичалою ордой / Встала палтырган – трава... / На рожке в шалаше, / Продоуваемом насквозь, / В чем был матерью рожден, / Мальчик поутру лежал. / Мальчик – кружалый сирота, / Матери не помнит он... / И не помнит, что отец / На руках его держал» [4, с. 66]. «Кровавая война» осиротила будущего героя повествования, обрекая его на дальнейшие испытания, а в сказочном и былинном эпосе многих народов сиротство становится еще и примечательным компо-

нентом судьбы подобного персонажа. Еще будучи младенцем сирота одолевает своего первого врага – чудовище – ведьму Хуу-Хат, грозно орущей: «Я сварю тебя, малец!» Но «вдруг завывла Хуу-Хат: / Это мальчик из мешка / Двинул чудиле ногой. / Отлетев за полверсты, / Услыхала Хуу-Хат: / Чааласа Оолах / Не сожрать тебе вовек!». Вот так «мальчик», назвав свое говорящее имя – Чааласа Оолах («Мальчик войны») вступает на путь подвигов. Гипербола «отлетев за полверсты» не просто характеризует силу маленького богатыря, это здесь, как и в героическом эпосе всех народов мира, важное средство типизации. Под стать себе Чааласа Оолах встречает жеребенка, – «воронкой, с гривой белой, как снег», «крепко, как скала», – и уверенно теперь звучит его клятва: «Семь подземных царств пройду, / Чтоб вступить с чертями в бой! / К солнцу красному вернусь / Я, победу одержав». Долгий и полный испытаний путь пройдет Чааласа Оолах, прежде чем приобрести свое подлинное имя, имя своему верному коню и «вернуться к красному солнцу». Труден, но велик второй подвиг богатыря, увенчанный его славною победой над «непобедимым» властелином подземного царства – кровавым великаном Хора Молатом и его коварной сестрой, превращающейся в черную лису. Ведьма Хуу Хат «вскормила» их, себе подобных, как узнает позднее Чааласа. Напряженный драматизм и значимость этого «смертного боя» усиливает, ярко, образно передает выразительная гипербола: «Пятый день идешь борьбу, / И рысалищем для них, / Расплескавших десять рек, / Оказался дальний лог. / Не сдастся ни один, / Но все больше, что ни день, / Устают Хора Молат – / Семужильная гора» [4, с. 78]. Убедительной победой Чааласа Оолах завершается поединок лишь на шестой день: «И Хора Молат а / Над землю приподняв, / Восемь раз перевернул / И швырнул на зубья скал. / И на дюжину частей / Разлетелся великан» [4, с. 79]. Многогранная победа богатыря венчается заслуженной наградой: «на дворцовом дворе» поверженного Хора Молат победителя встречает за «заставленным яствами» столом «девица», чей облик является воплощением национальной красоты и женской стати: «В красивый шелк обряжена... / Шестьдесят косичек в ряд / По спине ее бегут, / Как по красному стволу / Стая черных соболей. / И струятся по груди, / Будто бы по двум холмам. / Пятьдесят косичек в ряд, / Слово черные ручьи. / Солнцеликая, она... / Лунолика она [4, с. 80]. Это – Алтын Таргак («Золотой грешень» – А.К.) – «звездной Чаича дочь / Он – Вселенной властелин», а она – судьбоносный для главного героя и поэмы в целом персонаж. «Развернув свиток», Алтын Таргак сообщает богатырю, что он «славного Ах-Хана сын, / Названный Пиль Тараан – / От алыпа ты, алып, / А скажун твой вороной / С гривой белой, как снег, / Назван Черным Жеребцом / («Хара Чабга» – А.К.), / Что твоей женою мне / Быть наречено судьбой» [4, с. 82 – 83]. После «брачного тоя», который «справляли девять дней они подряд», Алтын Таргак готовит супругу-алыпа к новым подвигам и нелегким испытаниям. В традициях жанра эпического фольклора в поэме сохраняются так называемое типическое или общее место – это сборы богатыря, его подготовка к «подвигам»: «Торопился про запас / Впрок насытиться алып, / Чтоб в пути не есть, не пить, / Подозная скакун... / И приветствовал скакун / Громким ржаньем эздока / С белой гривой черной конь / Богатырским стал коном / И ушами тучу стриг, / Проплывавшую над ним [4, с. 84 – 85]. Третье испытание, что предстоит алыпу Пиль Тараану, самое суровое и трудное: два брата, жестокие и властные богатыри Тас Чурек и Пус Чурек, «щедро собирают дань» с «пленного народа» и с поверженных ими земель – «Солнца красного страна» и «Солнца черного страна» – необходимо освободить «пленных», «что на рабство обрели». «Доблестный Пиль Тараан» в богатырском поединке лишь на седьмой год одолевает Пус Чурека, который остался без поддержки Тас Чурека, сраженного меткой стрелой Алтын Таргак. Она вовремя пришла на помощь любимому супругу, «образ воина приняв», образ женщины – богатырки, столь характерный для хакасского эпического фольклора. Велика радость победы: пленникам возвращена воля, «среди пленников нашел / Своего отца он слуг / И велел отцовский скот / Гнать им в отчие края. / Жаль родителей в живых / Не застал Пиль Тараан» [4, с. 92]. Но неожиданно радость победы для богатыря оборачивается «грозным приговором» богов, приговором, вызывающим к новым испытаниям. В этой необычной ситуации раскрывается нетрадиционное проявление характера богатыря. И это – новое прочтение национального эпоса: Пиль Тараан волею судьбы становится богоборцем. В азарте «смертного боя» с Тас Чуреком и Пус Чуреком Пиль-Тараан, «вскинув руку в облака, / Бога, скрывшегося в них, / Он за бороду схватил / И ударил о скалу» [4, с. 87]. «Золотой свиток», упавший с неба, сурово провозглашает: «Одного из девяти / Почитаемых богов, / С неба сдернул и убил. / Из за этот тяжкий грех / Наивысшим божеством / Грозно ты приговорен / Семь подземных царств пройди» [4, с. 93]. «Беспощадный приговор» богов становится своеобразным итогом героического пути богатыря: Семь подземных царств пройдеши / И в подножье будешь жить / Медного тасхыла ты, / И жена твоя с тобой. / Там родится сын у вас, / Сын алыпа – сам алып, / И получат имя он / При рождении Пиль Сабар» [4, с. 93]. Таким образом, за пределами сюжета поэмы остается прохождение богатырем «семи подземных царств». Но продолжает свой путь переданная Пиль Тарааном эстафета борьбы со злом: И племяннику еще, / Пока сын твой подрастет, / Завещай волшебный свой / Нож с насечкой золотой» [4, с. 94]. Племянник Пиль Тараана алып Сайын Мерген использовал завещанный дядей волшебный «золотой нож», как грозное оружие против многих врагов, защищая свою невесту и верша правый суд, а «алып Пиль Тараан, / Справедливый и лихой», его подвиги «снятся мальчишкам в горах» во все времена. Современный читатель, входя в сказочный мир поэмы М. Кильчичакова,

принимая его чудеса и фантазию, гиперболизирующих могущество богатырей, понимая значимость реализованной автором идеи, утверждающей красоту и неодолимость Добра в его вечном противостоянии многоликому в своей коварности Злу. Размеренный речитатив талантливого перевода Я. Козловского сумел передать содержательное и эстетическое своеобразие идиостиля хакасского поэта, воплощенного в своем слове все богатство и красоту национального этномира.

Историческая судьба своего народа, исполненная трудных испытаний и событий героической борьбы, всегда глубоко волновала писателя Кильчицакова. И это не случайно, что его драматическая поэма «Ожившие камни» (1980) в переводе П. Градова (1983) открывается, как и героическая поэма «Алып Пиль Тараан», драматической картиной разоренной «кровожадной войной» земли, человеческого жилья. Главы, сцены, монологи, диалоги, реплики, метатекст ремарок поэмы становятся звеньями и блоками исторического мировоззрения писателя, который впервые в хакасской литературе в идее, образах и поэтике произведения воплощает одну из значимых страниц национальной истории XVIII века – добровольное присоединение Хакасии к России. Хронология сюжета поэмы формирует события трудного противостояния знатных хакасских ханов, стоящих перед выбором союза или с джунгарским ханом Чимит-ханом, или с русскими казаками во главе с атаманом Никифором и хакасским батыром Ирнатом. Замысел произведения, генерирующая сила и смысл конфликта в нем, творческий «почерк» писателя определили расстановку действующих лиц, героев драмы, истории их судеб и динамику поступков. Организует, «оживляет» систему сюжетных компонентов, в чем-то подчиняя сюжетные линии судеб большинства героев драмы, героико-драматическая судьба мужественного, сильного духом пастуха охотника Арчол, крепко спаянная с трудной судьбой своего народа, опаленной, обескровленной и оскверненной жестокими набегами джунгарских орд. История жизни Арчол (сквозная линия сюжета) – это история, жизнь, судьба его народа.

Завязка драмы – отчаяние Арчол, вернувшегося после охоты к пеплу «остывшего костра» и узнавшего, «что его невесту, горячо любимую Иртен, как сказала истерзанная горем мать, «похитили джунгары». Отчаяние и одновременно обретение друзей и дружбы с русскими казаками Ивашкой и Михайло, спасшими мать Арчол и возродившими их «погаснувший огонь». Дружба подкрепляется не только обрядом, который проводит мать Арчол. Обычай есть такой у наших дедов, / И вы его уважьте, дорожие, / И выпейте вино, – оно омыло / То золото, что бросила я в чаши [5, с. 136]. Объединяет встретившихся еще и их непростая и нелепая социальная доля: двойной гнет терпят такие, как Арчол – «ясак джунгары тянут, / И Алтын-ханы им чинят раздоры»; не легче и рядовым казакам, таким, как Ивашка и Михайло: «на наших воеводах есть кресты, / А тоже с бедняками ох как люты», и уравнивает тех и других озвученное в поэме неумолимое резюме казака Михайло: «Видать, повсюду людям подневольным / Несладко и невесело живется» [5, с. 13]. События мирной и боевой жизни на протяжении всего сюжета поэмы упрочат дружбу Арчол и Ивашки, символизирующей скрепленное самой историей воссоединение русских и хакасов. Действительно функционирует прием кольцевой композиции: сцены «Арчол-Ивашка» как бы обрамляют сюжет поэмы, актуализируя значимость исторического сближения двух национальных начал, так емко воплощенных в рядом расположенных поговорках – хакасской и русской: «Как у быка рога, вы будьте вместе / Как уши у коня, вы будьте вместе, – проговаривает мать Арчол, «У русских есть такая поговорка, – вторит ей Ивашка, – не сто рублей имею, а сто друзей» [5, с. 135]. Заключительная глава, сцена поэмы и трагична и оптимистична одновременно: в бою погибает Арчол, но остается жить то, что скреплено «вином», «золотом» и кровью. Ивашка держит на руках сына Арчол, маленького Арчол, и просит Иртен, ставшую женой погибшего друга, быть кумой его будущего сына, если состоится встреча с далекой и любимой Дунашей.

Сюжет поэмы осложняется разного рода отношениями, договорами, союзами спорами, знатных хакасских ханов, Хартыги, Хусхуна, с русским купцом Родионым, казачьим атаманом Никифором, с джунгарским ханом Чимит-ханом. Скорее всего, как нечто желаемое озвучивается мысль писателя о том, что отношения России с местным населением в Присяянных землях Сибири строились в отличие от джунгар не на насилии и грабеже, а на обмене, торговле (торг хана Хартыги с купцом Родионом, где предметами обмена становятся оружие и порош русского купца и шкурки соболей хакасского хана). Сюжетобразующим компонентом поэмы является документ. Добровольный союз с русским казачьим войском обосновывает в письме «от всех улусов» батыр Ирнат: «Из великих царств великий белый царь миродержавный. Отцы наши Великим государям были челом и шерсть пили. Мы после отцов своих шерсть не рушили и Сибирским семи городам никакого дурна не делали. Я, Ирнат, со своими улусными людьми на своих правдах шерсть пил чистым сердцем... И просим мы тебя, Великий государь, построить острог на реке Абакан, дабы нас, улусных людей, от набегов джунгар и алтын-ханцев защитить. И возьми ты нас под свою государеву руку. И буде вы на своих правдах не устоите, и буде ерех на вас, а буде я, Ирнат, на своей правде не устою, будет тот грех на мне, Ирнате. И на всех улусных людях» [5, с. 208]. Согласием отвечает атаман казаков Никифор, оглашая его в письме государю, которое читает Ивашка: «Державнейший царь, государь милостивейший, Петр Алексеевич! Деды наши и отцы служили, и мы служим в Енисейску... И, служа своими головами во многих немирных землях из-за бога построили остроги и города: Братский, Балаганский, Иркутской, Удинской, Нерчинской, Бореузинской, Аггарской, Якутской. А в нынешнем,

государь, 1707 году, по твоему Великому государю Указу, по грамоте приказа сибирского построили и мы с Томскими, Кузнецкими, Красноярскими служилыми людьми в верху реки Енисея Абаканский острог... И построя те, вышеописанные города и остроги, многих иноземцев разных родов взяли в великое государство Российское» [5, с. 214 – 215].

Романтический историзм хакасского писателя М. Кильчицакова в драматической поэме «Ожившие камни» стал средством раскрытия инновационной для национальной литературы темы – борьба за независимость хакасского народа с воинственными джунгарами, которая не прекращалась в течение почти пяти веков (XIII – XVIII вв.), вплоть до момента присоединения Хакасии к России. В то время как в русской литературе романтический историзм уже в XVIII веке объединил творческие поиски таких писателей, как Ломоносов, Княжнин, Тредиаковский, в XIX веке – это поэма «Полтава» Пушкина, «Думы» Рылеева, повесть Гоголя «Тарас Бульба». Поэтика романтического историзма вбирает в себя не только разного рода тенденции ученых-историков, но и мощную стихию исторического сознания того или иного народа, его философию на уровне этики, эстетики, этнографии. Герои поэмы Кильчицакова декларируют свои человеческие, национальные идеалы в условиях конкретной среды и обстоятельств: «глухая тайга», «курганная степь», «могильные камни», бедное и богатое хакасское жилье; оружие того времени (лук и стрелы, нож, первые ружья), манера отношений между героями, представляющих разные сословия, обряды, поэтика фольклора в песнях Арчол и Иртен, в пословицах, поговорках. В новаторской драматической романтической поэме хакасского писателя выдержана основная историко-социальная коллизия романтиков – драматическая борьба народа и его ярких представителей (Арчол, Ирнат, Албан) за свободу и независимость.

Авторское начало, авторская субъективность, идиостиль поэта особенно отчетливо, полно проявляются в лиро-эпических, романтических поэмах М.Р. Баинова «Думы о степи» и «Путешествие во времена». В поэмах, как на экране, запечатлена, проходит не только авторская житейская и поэтическая судьба, но и изображены переживания, отношение лирического героя к событиям, фактам древней и новой национальной истории, тем реалиям, которые формировали и формируют жизнь.

Поэма М. Баинова «Дума о степи» была написана им в Москве, в самом начале шестидесятых годов. Она стала дипломной работой выпускника литературного института им. А.М. Горького, высоко оцененной профессорской кафедрой. Глубокий, взволнованный, трепетный лиризм пронизывает всю поэму, организуя ее повествование и поэтическую структуру. Варьирующиеся личные и притяжательные местоимения «я», «моя», «мой», «моим», «мне», «себе» подчеркивают, усиливают действенность авторского начала, конкретно поименованного «сыном нежным» «родной земли», который уже в начальных строках поэмы адресует реципиентам тему своего повествования: «я пою напев вчерашний, / Что родила степная дочь» [6, с. 22]. «Напев вчерашний» – это и есть историсофия – историческая мудрость, история Малой Родины, без которой не мыслится ее настоящее и будущее. Но «пред тем как вдаль продолжить путь» лирической героини приглашает в соповествователи то, что для хакаса стало святым: река «родной Абакан», «он для хакаса, как отец», «ровесник матери-земли» и, конечно, «семиструнный мой чатхан» [6, с. 23]. В небольшом лирическом вступлении, трех строках вдохновение, мир чувств лирического героя как бы воссоединяются с грустным «напевом» хакаса – земляка, навеянного дыханием «родной степи», с ее зимним «хиусом» и весенним «зовом кукушки», «взмахом» крыльев сказочной птицы «Ханкире» и «угрюмым» взором каменных «идолов Оба» – и складывается «песня»: «И песнь кочует отдаленно, / Скорбь рассеивая по степи» [6, с. 22]. Перед взором поэта, погруженного в созерцание национальной истории, проходят одна за другой картины минувшего: «Мой Абакан» «передумал дум немало «про край, что звался некогда – Русь», «о самодержце, о царе» (добровольное присоединение Хакасии к России в 1708 году): «Народ к нему посланцев шлет. / Пусть под крыло свое возьмет» [6, с. 24], о кровопролитной, трудной борьбе русских казаков с джунгарами, вставших на пути этого воссоединения: «В таежных дебрях невеселых / Остались русские кресты. / Встречала степь служивых царских / Лавиной стрел из-за холмов, / И с копий капала джунгарских / Кровь безымянных казаков» [6, с. 25] о том, что присоединение Хакасии к России состоялось: «Так две судьбы слились в одну» [6, с. 27], а символами этого исторического события, как гласит народное предание, стали лебеди и березы, которые появились якобы с приходом русских: «С тех пор лишь воды Абакана / Узнали песню лебедей. / С тех пор лишь в крае палтыргана / Береза сделалась своей» [6, с. 26]. Драматические картины прошлого сменяет настоящее: «Прошли века. / И мрак таежный / И мрак степной упали ниц» [6, с. 28]. Могучий «огонь» «электросварочных зарниц» провозгласил «наследникам-потомкам» новую жизнь на берегах древнего и родного Абакана. Стихия поэтики репрезентации этномира – сакральные, величественные образы сказок и преданий (Ханкире, Оба, сказочный конь, береза, лебеди), диалогия (арьян, чатхан, палтырган) – тесно увязывает в поэме мир древний с новым. Связующим фактором в определенной степени является сама идея лироэпической поэмы – об исторической значимости миссии России в судьбе хакасского народа. При этом авторская оценка данного исторического события не лишена объективности: акция присоединения Хакасии к России так и не избавила хакасский народ, как и русский, от «цепей» социальной несправедливости: Орел двуглавый, злой и быстрый, / В границы выпасов степных / Вонзился намертво когтями... / Так две судьбы слились в одну... / Но так же

сумеречны степи, / Как песнь хакаса вдалеке, / И так же громыхают цепи / На русском сиром мужике [6, с. 27]. В данном случае историческая объективность вытесняет романтические послы поэмы, ее художественный историзм – историософия уступает место историографии.

Путешествие во времени М. Баинов продолжает и в романтической лиро-эпической поэме с аналогичным названием – «Путешествие во времени». Это песня-исповедь о себе, о своем народе, его истории, о малой и большой Родине: *Чья чистота протоки голубой, / Принес, страна, в подарок я сегодня / Песнь, что впитала сок земли родной, / В которой часть души живет народной* [7, с. 53]. Своеобразна в этой эпической поэме динамика хронотопа: ее лирический герой этап за этапом осваивает, познает сменяющие друг друга послы жизни, которые, в свою очередь, формируют героя, его общественно-социальный облик, его созидательный потенциал. Своеобразны в эпосе М. Баинова и повествовательные инстанции: в предыдущей поэме автор передоверял свое слово скальным, мудрым, познавшим многое – реке Абакан и чатхану, а первые две строфы поэмы «Путешествие во времени» презентуют микрокосмос дорогого для лирического героя человека – бабушки, которая *«Как жеребенка, бабушка, меня / Водила ты повсюду за собою, / И на заре, готовясь к встрече дня, / С родной меня сдружила ты землею»* [7, с. 33], подарила красочный мир песен, легенд и сказочных богатей. А далее повествование в поэме становится доминантой автора, четко просматривается субъективизм, когда лирический поэт становится биографическим автором, доверительно открывая перед читателем одну за другой странички своей биографии, своей судьбы, свое отношение к прошлому, настоящему, сокровенные чувства и переживания. «Он (автор поэмы – А.К.), – писал Гегель, – может внутри себя самого искать побуждения к творчеству, останавливаясь на внутренних ситуациях, состояниях, переживаниях и страхах своего сердца и духа. Здесь сам человек в его субъективной внутренней жизни становится художественным произведением [8, Т. 3, с. 50]. Данная поэма М. Баинова – это художественное воспроизведение жизни повествователя в ее целостности в параметрах времени и пространства конкретной эпохи. Повествователь, становясь посредником между изображенным и читателем, истолковывает сущность происходившего, свидетелем которого он является. В данном случае правомерно говорить об образе повествователя (понятие, введенное в литературоведение Б. Эйхенбаумом, В. Виноградовым, М. Бахтиным), ставшего участником описываемых событий. Дистанция между временем изображаемого действия и временем повествования (что характерно для эпоса) сравнительно не велика – всего 30 лет.

Родные «Духи гор и рек», сам «Енисей» приняли в свой мир нового человека, которого «древние старухи», «собранные в юрте, нарекли Моисеем», помечен, но не назван и год, 1937, год рождения писателя, Моисея Баинова, и даже месяц: *«в крещенские морозы я рожден, / Когда январь, жесток по-волчьему, бродит...»* [8, с. 35]. Память возвращает в далекое, доброе время, и «небо детства» дарит родные, дорогие лица тех, кого сейчас нет рядом – «отец и мать», деда и бабушку, и песня, что пел отцовский патефон: *«По военной дороге / Шел в борьбе и тревоге...», «и песнь отца, что в сердце я носил: «Чуйский тракт до монгольской границы / Он на «АМО» своей изучил...»* [8, с. 36]. Аллюзии песен с пластинок конца 30-х годов конкретизируют предгрозовое время и то, когда *«За сорок лет едва перевалили, / Двадцатый век взорвался словно порох / Под свист немолчного смертного свинца / Земля в тоске кружится по вселенной. / Защищены от пуль людей сердца / Броней ненадежной, шинельной...»* [8, с. 37]. Автор не останавливается на описании отдельных событий, фактов Великой Отечественной войны. Суровое и грозное испытание страны он видит глазами своего

народа, проникаясь его мыслями, чувствами, переживаниями, что выражено реминисценциями, аллюзиями популярной песни («Катюша»), частушки («Паровоз пары разводит, / Рельсов звон, как женский плач. / От семей отцов уходит / Гитлер, бешеный палач»), в национальном обряде («Кровь из самого сердца сочится. / В алый цвет свою пряжу я крашу, / Вышиваю тебе рукавицы / И любовь сберегаю я нашу»), в колыбельной песне («Баю. Спи, мой сын прекрасный, / Спи, только мой весны. / От фашиста воин красный / Охраняет наши сны») [8, с. 38 – 40]. Горькой фразой открывается строфа, известившая об окончании войны: *«Шел пятый месяц в мире без войны, / А моего сиротства шел девятый»* [8, с. 41]. Война осиротила мальчика, которого «древние старухи» когда-то нарекли Моисеем: нелегкие испытания «трудового фронта» тыла унесли жизнь матери, погиб на фронте отец. «Я, гроз и бед дитя», – скажет о себе повествователь. Но вот и «школьный дом позвал... в дорогу», а там и продолжение «пути» («Я в молодость впываю»), о чем настойчиво напоминает рефрен «Я вышел в путь...». Знаковым стало начало этого «пути» – и первый заработанный «праведный кусок», а главное «о своем высоком появлении» известило «оно», слово, чтобы «сквозь годы беседовать с судьбой». Лирическое «я», сливаясь с «судьбой» автора – повествователя, называет это «высокое появление» «родником»: *«Родник родился! Вырвался родник / Из-под земли для вечного движения!»* [8, с. 43]. «Родник», животворящая энергия которого позволяет увидеть и то, как *«воскресают на земле / Прапраотцов забытые кладбища, / Затерянные в годах и доле...», и одновременно услышать «Симфонию, что пишут НАШИ годы», как «Гремит оркестр ТРУДА над всей тайгой, / Роднящий в созидании народы»* [8, с. 44].

И далее автор провозглашает ответственное назначение и значимость своего «СЛОВА», неповторимого: *«Исток стиха пробился, чист и звонок... / Столетний тяжесть на спину ввалил, / Выходит в путь мой белый жеребенок. / Стал день начала песни для меня / ОСОБОЙ песней, / С СОБСТВЕННЫМ звучанием»* [8, с. 46]. Время шифовало эту «особую» и «собственную» песню, а главной школой стал «московский умный дом», «родимым» стал на «много лет»: *«И срок тот не напрасен! / Я песнь свою, что выткал в доме том, / В семи цветеньях радуги окрасив, / Как благодарность...»* [8, с. 53]. И в этих «семи цветеньях радуги» поэтического слова оживило «ВРЕМЯ» и «сказок незабвенные слова», и «народа подвиг трудовой», воздвигнувший на «могучем Енисее» «турбину нашего столетия», и «нелегкие» дороги борьбы народа Африки и Кубы. Как клятва звучит заключительная строфа, поэтические строки того, кто путешествовал «во времени», времени столь насыщенном, неоднозначном и сложном. Велика ценностная ориентация авторского слова, мысли: *«А мысль неслась – / Со светом спорить влору!... / У этой песни нет конца. / Конец / Ее в сердцах, / Под мамою / У солнца... / Чтобы пробиться в глубь других сердец, / Я должен был свое понять до конца!»* [8, с. 55].

Героико-драматические поэмы М. Кильчичакова и лироэпические поэмы М. Баинова – это эстетическое постижение истории в ее человеческо-психологическом и социокультурном прочтении. Известные национальные писатели стремятся вписать личность в систему координат историко-событийной, хозяйственно-бытовой и духовной жизни человека. Сфера исследования художественного историзма, историософии литературы, иная, чем в историографии. Предмет интересов художественного историзма – субъективно-индивидуализированное, эмоциональное прочтение истории в ее нравственно-этическом, духовном и эстетическом аспектах.

Концептуальная триада: народ, история, личность – стала центральной в поэмах классиков хакасской литературы – «Алып Пиль Тараан» и «Ожившие камни» М. Кильчичакова, «Дума о степи» и «Путешествие во времени» – М. Баинова.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*: В 4 т. Москва, 1968; Т. 1.
2. Ломоносов М.В. *Сочинения*: в 3 т. Санкт-Петербург, 1847; Т. 3.
3. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений*: в 90 т. Москва, 1951; Т. 30.
4. Кильчичаков М. Алып Пиль – Тараан. *Ожившие камни*. Перевод Я. Козловского. Москва: Изд-во «Современник», 1983. (Далее страницы цитируемого текста поэмы указаны в скобках).
5. Кильчичаков М. Ожившие камни. *Ожившие камни*. Перевод П. Градова. Москва, 1983. (Страницы цитируемого текста поэмы указаны в скобках).
6. Баинов М. Думы о степи. *Я пришел к тебе*. Москва: Издательство «Современник», 1966. 55 с. Перевод С. Поликарпова. (Страницы цитируемого текста поэмы указаны в скобках).
7. Баинов М. Путешествие во времени. *Я пришел к тебе*. Перевод С. Поликарпова. Москва: Издательство «Советский писатель», 1966. (Страницы цитируемого текста поэмы указаны в скобках).
8. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*: В 4 т. Москва, 1971; Т. 3.

References

1. Gegel' G.V.F. *Estetika*: V 4 t. Moskva, 1968; T. 1.
2. Lomonosov M.V. *Sochineniya*: v 3 t. Sankt-Peterburg, 1847; T. 3.
3. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 90 t. Moskva, 1951; T. 30.
4. Kil'chichakov M. Aлып Pii' – Taraan. *Ozhivshie kamni*. Perevod Ya. Kozlovskogo. Moskva: Izd-vo «Sovremennik», 1983. (Dalee stranicy citiruемого teksta po'emy ukazany v skobkah).
5. Kil'chichakov M. Ozhivshie kamni. *Ozhivshie kamni*. Perevod P. Gradova. Moskva, 1983. (Stranicy citiruемого teksta po'emy ukazany v skobkah).
6. Bainov M. Dumy o stepi. *Ya prishel k tebe*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovremennik», 1966. 55 s. Perevod S. Polikarpova. (Stranicy citiruемого teksta po'emy ukazany v skobkah).
7. Bainov M. Puteshestvie vo vremeni. *Ya prishel k tebe*. Perevod S. Polikarpova. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskij pisatel'», 1966. (Stranicy citiruемого teksta po'emy ukazany v skobkah).
8. Gegel' G.V.F. *Estetika*: V 4 t. Moskva, 1971; T. 3.

Статья поступила в редакцию 14.01.19

УДК 8 (471.67) /UDC 8 (471/67)

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 EVOLUTION OF THE SINGLE BATTLE THEME IN THE TABASARAN EPIC FOLKLORE. The article attempts to analyze the descriptions of the traditions of legendary heroes' single battle in various genres of the Tabasaran folklore, to reflect them as literary topoi and to trace their historical evolution. It is noted that in archaic fables the heroes called out to mythological powers and protectors in the hope of their defense. The victory of a hero in a battle was considered a demonstration of the special favor of mythological deities to him, because the defenders fought for their freedom. The researcher comes to the conclusion that the descriptions of single battles in different ethnic folklore traditions coincide both in single battles' form and verbal formulas. This is also confirmed by the typological theory of folklore studies, according to which the similarity of the historical and cultural conditions of ethnoses' everyday lifestyle contributed to the spontaneous generation of some similar folklore constants and themes.

Key words: single battle, theme, fable, "literary topoi", ethnoses.

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

ЭВОЛЮЦИЯ МОТИВА ЕДИНОБОРСТВА В ЭПИЧЕСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ ТАБАСАРАНОВ

В данной статье предпринята попытка осмыслить описания из разных жанров табасаранского фольклора традиций единоборства богатырей как «общие места» и проследить их историческую эволюцию. Отмечается, что в архаических сюжетах единоборцы обращались к мифологическим силам и покровителям в надежде на их защиту. Победа своего богатыря в поединке свидетельствовала об особой благосклонности мифологических божеств к герою, поскольку защитники сражались за свою свободу. Автор приходит к выводу, что описания поединков в разных этнических традициях фольклора совпадают как в форме поединков, так и вербальными формулами, что подтверждают типологическую теорию фольклористики о том, что близость историко-культурных условий жизни и быта племен и народов способствовала самозарождению некоторых сходных фольклорных констант и сюжетов.

Ключевые слова: поединок, мотив, сюжет, «общие места», единоборство, этнос.

Исследование макроструктуры эпических жанров фольклора представляет особый интерес, поскольку элементы поэтического творчества этносов говорят о традициях исторического формирования эстетического мышления наших предков. В этом аспекте представляют интерес художественные описания поединков воинов накануне сражения перед строем двух противоборствующих войск, которые были популярны в регионах Евразии до конца Средневековья. В эпических жанрах табасаранов описания аналогичных единоборств превратились в «общие места», характеризующие их как этнопоэтические константы, так и мифологические пророчества победы над неприятелями.

Мотив поединка в эпической традиции табасаранов имеет глубокие корни, уходящие в этническую мифологию и «драконоборческие» сказки. Так, в волшебной сказке «Кечел ва падишах» [1, с. 8–16] («Плешивый и падишах») сюжет построен на традиционных мотивах архаической сказочной поэтики: мифологический трехголовый дракон (аждаха) захватил единственный родник, откуда горожане пили воду, притом, за каждый кувшин воды аждаха требовал одну красавицу на съедение. Смелый кечел «в честном поединке» на майдане перед горожанами и падишахом одержал победу над аждахой и спас красавицу. Картина единоборства в сказке рисуется как «общее место»: оно проходило на стальном плацу, который за время поединка превратился во вспаханное поле.

А в сказке «Шах-Аббас ва дугъан бай Шах-Исмаил» [2, с. 3–9] («Шах-Аббас и его сын Шах-Исмаил»), где также использован архаический мотив единоборства, герой Шах-Исмаил сражается в поединке с богатырей Араб-зенги (Черная арабка), которая убивала всех побежденных мужчин, но поклялась выйти замуж только за победителя. Как отмечает фольклорист А.С. Гюлев, «сюжет обогащается древнейшим мотивом брачного поединка, который может быть рассмотрен как один из форм архаического обряда инициации. В родовом сообществе древних людей обряд имел знаковый смысл при переходе индивида из одного статуса в другой (религиозный, родоплеменной или бытовой)» [3, с. 34]. Сюжет представляет особый интерес для фольклористов, поскольку в нем искусно кантаминированы древнейшие мотивы традиций матриархата с участием реального персидского правителя XVI–XVII вв. Шаха-Аббаса и его наследника Шаха-Исмаила, имевших особую популярность в фольклоре ближневосточных народов.

В средние века описания традиции единоборства перешли и в жанры сказочной прозы и сохранили в них древнейшее этническое поверье, что будто бы боги-покровители воинов будут защищать борцов за свободу и независимость своих родов и племен от иноземных захватчиков. Притом, по устойчивым законам эпической традиции, достоверные события, освещаемые в сюжетах, обогащаются различными элементами поэтики, создавая художественные шедевры, которые транслировались веками от одного поколения этноса к другому. Поэтому в фольклорах народов мира часто встречаются предания, легенды и иные эпические сюжеты о противоборствах местных воинов, защищавших свою землю, с богатырями захватчиков. Одним из таких элементов макроструктуры некоторых эпических сказаний является международный «бродячий сюжет» «единоборство противников», который стал сюжетобразующей основой для табасаранских преданий «Къягъримнар» («Богатыри») и «Уста Мажвад» («Кузнец Мажвад») [1, с. 17–24].

Как повествуется в сказании «Богатыри», в середине V века в приморской степи Аран, что южнее Дербента, произошло столкновение между объединенными силами горцев и иранскими захватчиками под руководством шаха Иездигарда (438–457 гг.). Среди воинов пришельцев отважно сражался один, «на голове которого был золотой шлем». Это был их «минбаши» («тысячник» – командир тысячи воинов персов – М.К.). Когда бой несколько затих, он крикнул горцам, что намерен сразиться в поединке с табасаранским богатырем. Как рисуется в предании его миниобраз, «из глаз его сверкали искры, сам был в ярких доспехах, а черный конь его становился на дыбы и танцевал». Персидский пехливан (богатырь – М.К.) поражен своей красотой и силой. Он рвался показать свою удалость и военную подготовку.

Битва прекратилась, и все стали ждать, чем закончится вызов иранского минбаши. Тогда семеро отважных братьев, защищавших Девичью крепость в устье реки Рубас, решили послать на единоборство старшего по имени Каркул («Къаркъл»)¹. Табасаранский богатырь, как коршун, налетел на неприятеля. Сначала единоборцы бились мечами и щитами. От искр их ударов горела земля. И персы, и табасараны, затаив дыхание, следили за поединком отважных богатырей. Они сражались долго и беспощадно, но видно было, что силы их были равными. Затем единоборцы решили биться на копьях. Несколько раз с разбегу их кони с ржанием врезались друг в друга. Однако изможденные смельчаки не подавали виду, что устали. В последний раз табасаранский богатырь, взмолился покровителю воинов богу Тевекеру и с криком «Я, Тевекер!»² («О, Тевекер!») стрелой налетел на перса и с размаху ударил сакральным мечом³ по противнику. Враг, рассеченный пополам, свалился на землю. Увидев поверженного пехливана, персы в панике покинули место битвы и с позором ушли из Табасарана [1, с. 49].

Как видно из сказания, сюжетобразующим мотивом в нем является международный «бродячий сюжет» единоборства, которому по мифологическим поверьям горцев придавали особую значимость. Поединок с противником в наивном этническом сознании предков увязывался с особыми надеждами и определенными условиями. По древнейшим верованиям, победа в единоборстве над вожаком захватчиков означала не только как физическое превосходство своего героя в силе и отваге, но и нравственную правоту победителя, а вместе с ним и защитников родных земель. Эта победа свидетельствовала также об особой благосклонности мифологических божеств к герою, поскольку защитники родных земель сражались за свою свободу и независимость. Поэтому согласно архаической традиции, древние табасараны перед боем с иноземными захватчиками обращались с мольбой к покровителю воинов богу Тевекеру, чтобы он покровительствовал и защитил их. Вот почему в табасаранском фольклоре поражение пехливана персов в единоборстве расценивалось как неминуемый разгром врагов, предрешенный свыше сакральными силами в лице покровителя воинов, одним из пантеона языческих богов табасаранов Тевекером, и ничем неотвратимый.

В другом предании «Уста Мажвад», имеющем второе название «Гюни-рац-цар», сюжетобразующим мотивом также является поединок предводителя персов Ибрагим-хана, родного брата шахиншаха Надира, и местного кузнеца Мажвада Хивского. Сказание сочинено по мотивам трагических событий первой

¹ Тевекер – покровитель воинов, один из языческих богов табасаранов, но при исламизации этноса имя слилось с богом Аллахом («Тевекер-Аллах»).

² По верованиям древних табасаранов, кузнецы «закаляли» сакральные мечи на молнии, и они приобретали мифологическую силу.

³ По верованиям древних табасаранов, кузнецы «закаляли» сакральные мечи на молнии, и они приобретали мифологическую силу.

половины XVIII века, когда персидские «кызылбаши» (красноголовые) трижды вторглись в Дагестан и с позором были изгнаны интернациональными отрядами горцев. Как повествуется в предании, после покорения Лезгинистана и части Табасарана отряды брата Надир-шаха Ибрагим-хана начали покорять селения магала Дирич. На помощь диричцам на конях и пешком пришли жители магалов Сугак, Гунна, Гухурик, Атрик, Хурсатил и Этег. Прибыли и соседние с Табасараном народы: агульцы, рутульцы, закатыльцы, кайтагцы, баршамайцы и десять тысяч аварцев [4, с. 72 – 78]. Во главе горского ополчения стал известный в Табасаране хивский кузнец Мажвад. Объединенные интернациональные отряды, как горные орлы, налетели на отборные отряды Ибрагим-хана. Горцы беспощадно рубили врагов, но и сами падали намертво. Хотя захватчики превосходили ополченцев в численности, но силы казались равными, поскольку горцы своей ловкостью и отвагой превосходили врагов. На третий день предводитель персов Ибрагим-хан предложил табасаранам через своего посланника поединок: «Кто самый отважный табасаран, пусть выйдет на майдан в местечке «Гюни-рацар» на поединок, я отрублю его голову!».

Посовещавшись с аксакалами, табасараны решили выставить на единоборство кузнеца Мажвада. И тогда он вскачил на коня и с криком «Гуч'вал ап'руриз – накъв, игитриз – халкьарин баркаллагы!» («Кто трусит, тому – могила, герою – народная слава!»), как горный орел, полетел на врага. Противники бились долго, меняя мечи на копья и наоборот. Персы, как и ополченцы, криками подбадривали своих воинов, но никто не вмешивался «в честный поединок». Единоборцы и их кони были мокрыми от пота, но битва двух смельчаков продолжалась. Ток-площадки, где горцы ежегодно молотили пшеницу, превратились во вспаханные поля.

Но под вечер Мажвад с размаху изо всех сил ударил мечом по щиту противника. Удар был настолько сильным, что меч рассек щит пополам и угодил в плечо Ибрагим-хана. Противник весь в крови свалился с коня и больше не смог встать. А Мажвад, тяжело раненный в левую руку, сам слез с коня. Горцы окружили богатыря, но прибыл гонец, который сообщил, что вскоре прибудет большая подмога персам. Тогда Мажвад дал указание срочно отправить стариков и женщин с детьми в горы. Через несколько минут на ток-площадке села Куштыль остались лишь смешанные с землей трупы сражавшихся и тела растоптанных конницей детей.

Описания аналогичных поединков в фольклоре народов Евразии достаточно много. Особенно это было популярно в Средневековье в Западной Европе, на Руси, на Кавказе и Ближнем востоке. Единоборство в фольклоре и литературах народов необходимо рассматривать не как редкий феномен этнокультур, а как популярный вид военного противостояния, демонстрирующий мастерство и силу военного искусства. В эпическом творчестве многих народов оно стало своего рода традицией. К примеру, в истории и фольклорах народов мира известны описания единоборств: Никиты Кожемяки с печенежским ханом на переправе у реки Трубеж, легендарного русского инока Александра Пересвета с монголо-татарским Челубеем в начале Куликовской битвы, французского герцога Бургундского Филиппа Доброго с Великим Турком, калмыцкого богатыря в эпосе «Джангар» и т. д.

В эпическом творчестве поединки иногда значатся как наиболее значимые константы для характеристики богатырей, так и для решения каких-то специфических задач сюжета. В одном из вариантов былины «Бой Ильи с сыном» Ильи Муромец в единоборстве убивает своего сына Сокольника, потому что «ему Отчизна дороже». А в персидском эпосе «Шахнаме» эпический герой Рустам в третьем поединке одолевает и убивает противника Сухраба, только потом по браслету соперника он узнает в нем собственного сына. Зафиксированные в исторических хрониках и летописях описания поединков в различных регионах Евразии во многом совпадают как по форме проведения единоборств, так и сходными вербальными составляющими. Так, при равновесии сил воюющих, сторона напавших на мирных труженников предлагает провести «честное единоборство», чтобы поднять дух противоборствующих воинов или же тем самым решить исход военного столкновения. Притом, поединки чаще всего проводились исключительно на равных условиях без вмешательства третьих лиц перед построенными противоборствующими войсками. Как сообщается в Лаврентьевской летописи, «князь Мстислав вёл войну с касогами, предками черкесов. Их князь Редедей предложил Мстиславу решить дело поединком: «Чего ради губить дружину? Сой-

демся сами бороться! Если ты одолеешь, возьмешь имение мое и жену мою, и детей моих, и землю мою, если я одолею, то возьму все твое!» [5, с. 19].

В некоторых сюжетах при описании поединков акцентируется внимание на том, что перед единоборством герои обращаются к своим мифологическим покровителям или иным сакральным силам в надежде на их помощь. Накануне Куликовской битвы русский воин, инок А. Пересвет перед поединком с монгольским богатырем Челубеем молится в келье отшельника, а князь Мстислав, обратился с молитвой к Богородице со словами «О, пречистая Богородица, помоги мне! Если же одолею его, воздвигну церковь во имя твое». Проигрывая в силе и ловкости противнику, по поверьям, с мифической помощью Богородицы князь одержал победу над предводителем черкесов Редедеем. В табасаранском предании «Богатыри», согласно сакральным верованиям, богатырь Каркул во время поединка также обращался к покровителю воинов языческому богу Тевекеру и с его помощью побеждает персидского пехливана. Однако в сюжетах позднего Средневековья обращения к мифологическим силам отсутствуют. Если в архаических «драконоборческих» сказках в поединках участвовали мифологические персонажи типа трехголоваго дракона (аждахи) или человекоподобного агдева, то в сюжетах преданий единоборства совершаются с реальными персидскими или же турецкими персонажами.

Причины возникновения подобных сюжетов в эпической традиции этносов обусловлено двумя условиями. Первое объясняется типологической теорией фольклористики, что народы мира в своем развитии и эволюции проходили сходные условия жизни и быта, которые по законам типологии создавали исторические предпосылки для возникновения условий для сходных нравственных и этических норм поведения человека и этнической среды с последующим формированием близкой психологии, морали и общечеловеческих ценностей. Поэтому у племен и этносов, имевших близкие историко-культурные и бытовые условия жизни, сформировались похожие нравственные идеалы, образы и моральные ориентиры для соблюдения норм поведения и жизни, что способствовало появлению подобных сюжетов, сюжетных мотивов, образов, этнополитических констант в художественном творчестве, то есть, по законам исторической типологии аналогичные сюжеты у каждого народа вполне могли самозародиться.

Вторая причина появления подобных сюжетов в фольклоре табасаранского этноса объясняется наличием контактов и различных исторических взаимосвязей между соседствующими народами – торговых, культурных, бытовых, экономических и даже военных. В этом аспекте необходимо отметить особые условия бытовых контактов табасаранов с соседними лезгинцами, азербайджанцами, персами и татами. Большая часть мужского населения Табасарана еще в средние века и позже, занимаясь отходничеством, ежегодно выезжала в Дербент, Кубу, Ганджу, Баку и приморские зоны на заработки и свободно владела несколькими языками. Языком межплеменного общения до XX века в приморской зоне был старый тюркский язык, поэтому отходники, владеющие этим языком, стали своего рода «переносчиками и распространителями» фольклорных сюжетов и целых иноязычных произведений, среди которых были фрагменты из персидского эпоса «Шахнаме», азербайджанские эпосы «Кер-оглы» и «Сказание о Деде Коркуте», варианты дастанов «Ашыг Гариб», «Лейли и Меджнун», «Хосров и Ширин», волшебные-фантастические сказки из серии «Тысяча и одна ночь», предания, легенды, мифы и другие эпические жанры, которые заняли немалое место в табасаранском народном творчестве.

Особую роль в распространении популярных сюжетов играло куначество – обычай кавказских горцев, связывающий кунаков обязательством взаимной дружбы, гостеприимства, защиты и т. д. Кунаками могли быть как земляки своего этноса из соседних сел, так и жители иных народов и племен. Горцы имели кунаков в городах, которые помогали приезжим горцам временным ночлегом, найти работу, продать их товары и т. д. А горожане иногда гостили у своих кунаков в аулах. По приезду в горы кунаков или же по возвращению с заработок сельчанина сверстники собирались в его доме зимними вечерами, где они часто слышали популярные или новые предания, легенды, сказки и т. д. Таким образом, с помощью бытового горского обычая гостеприимства в фольклор табасаранов веками проникали эпические сюжеты, которые со временем, обогащаясь местным колоритом и элементами поэтического творчества, пополняли репертуар местных ашугов и сказителей.

Библиографический список

1. Рукописный фонд Студенческой фольклорной лаборатории ДГПУ. Полевой материал Исмаиловой Ф., 1990. ТФ – 514.
2. Табасаран в мифах, преданиях, легендах и притчах. Сост., автор предисловия, перевод текстов и комм. М.М. Курбанова. Махачкала, 2007.
3. Гюлев А.С. Специфика «драконоборческих» сюжетов в сказочной традиции табасаранов. Известия ДГПУ. 1917; Т. 11; № 3.
4. Козлова А.Н. Миротворящая надирова книга Мухаммада-Казима о первом этапе похода Надир-шаха на Табасаран. Освободительная борьба народов Дагестана в эпоху Средневековья. Махачкала, 1986.
5. Поединок Мстислава с Редедеем. Хрестоматия по древнерусской литературе. Составитель Л.В. Мамедова. Махачкала, 1997; Ч. 1.

References

1. Rukopisnyj fond Studencheskoj fol'klornoj laboratorii DGPU. Polevoj material Ismailovoj F., 1990. TF – 514.
2. Tabasaran v mifah, predaniyah, legendah i pritchah. Sost., avtor predisloviya, perevod tekstov i komm. M.M. Kurbanova. Mahachkala, 2007.
3. Gulev A.S. Specifika «drakonoborcheskih» syuzhetov v skazochnoj tradicii tabasaranov. Izvestiya DGPU. 1917; T. 11; № 3.
4. Kozlova A.N. Miroukrashayuschaya nadirova kniga Muhammada-Kazima o pervom etape pohoda Nadir-shaha na Tabasaran. Osvoboditel'naya bor'ba narodov Dagestana v epohu Srednevekov'ya. Mahachkala, 1986.
5. Poedinek Mstislava s Rededej. Hrestomatiya po drevnerusskoj literature. Sostavitel' L.V. Mamedova. Mahachkala, 1997; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 812

Kurbanova E.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

Caratova U.Z., undergraduate, Philology Department, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

CHARACTERS AND CONFLICT IN NOVELS UMURAHIL SHAPIEVA. The article is dedicated to understanding the nature of conflict in the novels of the famous Dagestani writer Umurahil Shapieva. The hallmark of prose by Shapieva is quiet manner of storytelling, and the main advantage of her creative work is the author's attitude towards their heroes: novelist attracts interest in human personality and compassion to her. Her prose sharply raises topical issues of society, affecting the most important aspects of life. The conflict in her prose is the dynamics of the story works and the opening up of the faces of the character. The researchers conclude that the writer was able to create amazing works written at a high artistic level. All stories clearly link the author lives with her everyday life, with its current problems. In stories at Shapieva. There is the originality of its artistic perception of the world; manifesting innovation in compositional sense and in the selection of topics.

Key words: Dargwa literature, prose, story, imagery, character, conflict, author's conception, exposure.

Э.М. Курбанова, канд. филол. наук, доц. каф. литературы народов Дагестана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

У.З. Каратова, магистрант 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ХАРАКТЕРЫ И КОНФЛИКТ В ПОВЕСТЯХ УМУРАХИЛ ШАПИЕВОЙ

Статья посвящена осмыслению характера и конфликта в повестях известного дагестанского прозаика Умурахил Шапиевой. Отличительной чертой прозы У. Шапиевой является спокойная манера повествования, а главным достоинством ее творчества – авторское отношение к своим героям: писательница подкупает интересом к человеческой личности и состраданием к ней. В ее прозе остро ставятся злободневные вопросы общества, затрагивающие наиболее важные стороны жизни. Конфликт в ее прозе служит динамике сюжета произведения и раскрытию граней характера. Авторы делают вывод о том, что писательнице удалось создать удивительные произведения, написанные на высоком художественном уровне. Во всех повестях отчетливо прослеживается связь автора с жизнью, с ее буднями, с ее актуальными проблемами. В повестях У. Шапиевой, прослеживается своеобразие ее художественного восприятия мира; проявляется новаторство в композиционном смысле и в отборе тем.

Ключевые слова: даргинская литература, проза, повесть, художественный образ, характер конфликтов, авторская концепция, экспозиция.

Умурахил Магомедовна Шапиева – известный дагестанский прозаик, член союза журналистов, член Союза писателей СССР, заслуженный работник культуры ДАССР, Лауреат Государственной премии РД в области литературы, прошла достойный жизненный и творческий путь [1, с. 67]. Работа в журнале определила идейно-содержательные аспекты творчества У. Шапиевой. Женщина, ее духовная жизнь, чаяния, радости и боли, ее быт и бытие составляют объект ее изображения. В этом плане по-своему примечательны произведения даргинской писательницы У. Шапиевой, где через судьбы главных героев осмыслены самые разнообразные проблемы общественной и частной жизни. Ее прозе свойственна нелинейная композиция, открытый финал, переосмысливается тема материнства.

С 1965 по 1979 год в течение пятнадцати лет У. Шапиева в Дагестанском книжном издательстве издала четыре книги: «Верность», («Мардеш 1965») и «Первое поручение» («Цаибси хъарбарк» 1970), «Я верю» («Ну рирхула» 1975), и «Звезды не гаснут» («Зубурти дишутти ахен» 1979), в которых были опубликованы четыре прозаических произведения.

Отличительной чертой прозы У. Шапиевой является спокойная манера повествования, а главным достоинством ее творчества является авторское отношение к своим героям: писательница подкупает интересом к человеческой личности и состраданием к ней. Главная героиня всех этих повестей – молодая женщина. В первой повести («Верность») ее звали Марзият. При переводе на русский язык (переводчик С. Шевелев) изменили имя главной героини на Уздият. Популярность повести «Верность» во многом вызвана его жизненностью. В повести изображены простые люди, которые способны на чувства, эмоции, правильные поступки и ошибки. Самый яркий женский образ, на основе которого построена сюжетная линия повести – это Уздият. Ее выдали замуж совсем молодой. Судьбу ее решила бабушка, т. к. Уздият была сиротой. Из ретроспекции, введенной в экспозицию повести, мы узнаем о «самом скромном и красивом» парне, об однокурснике Уздият – Арсене. Он признавался однажды о своих искренних чувствах к Уздият, но она как истинная горянка старалась не показывать своих чувств, хотя он ей очень нравился. Однажды, одна женщина, представившись сельчанкой Арсена, предупредила Уздият, от имени его матери, чтобы оставила его в покое, так как, она не пара ее сыну, ввиду того, что она «сирота» неизвестного им рода и состояния, у него есть невеста, давно засватанная, из богатого и уважаемого рода. И когда к ним посватался Михаил, который занимал должность директора школы, она не противилась браку с ним. Однако брак с Михаилом не подарил ей ни любви, ни счастья. Отличительными чертами Уздият является ее красота и неистовый смелый характер. Она была горда, упряма, но во всем до конца честна. Уздият живет в ауле и ее назначают директором школы. К этому времени у Уздият рождается сын.

Повесть «Я верю» начинается с того, что Уздият затемно просыпается от страшного сна, содержание которого имеет вполне реальную основу, как это выясняется для читателя из дальнейшего развития сюжета. Уздият волновала погода на завтрашний день, так как на завтра была назначена билхъа (коллективная работа) для штукатурки нового здания школы. Билхъа, к которой, заранее приготовив глущу, готовились сельчане, могла сорваться из-за плохой погоды.

Мастерство У. Шапиевой состоит в том, что она не утомляет читателя долгим рассказом поисков пути выхода из туликового положения, в котором ока-

залась директор школы, лишенной бюджетных средств, а показывает выход, казалось бы, в безвыходной ситуации. Но именно в этот день организованного Уздият для школы бескорыстного труда сельчан и именно в этот час, когда Фатима, согласно сложившимся традициям, подошла на место работы с подносом травяных и мясных чуду для работающих, поступает телефонный вызов Уздият из райцентра. Вызвали ее в район и сообщили о том, что она снята с должности директора школы из-за того, что у нее нет высшего образования.

Уздият не собирается оспаривать этот приказ. Она согласна с тем, что ей надо учиться. Но создается конфликтная ситуация в результате того, что новый директор Зайнаб Гусейновна, получившая заочно педагогическое образование, сразу же принимает враждебную позицию в отношении освобожденного директора и всеми своими действиями и поступками старается доказать, что она приняла школу, в которой нет дружного коллектива, налаженной дисциплины и соответствующих требованиям школьной программы знаний у учащихся. Большая часть повести посвящена конфликтной ситуации столкновения самодовольной и завистливой, злой и циничной, склонной к интригам и хвастовству, самолюбования двучливой особе оказавшейся в ее подчинении учительницы, уже имевшей непререкаемый авторитет в коллективе учителей, среди учащихся школы и одноклассников, заработанный ею благодаря кропотливой работе в школе в качестве учительницы и директора школы. Нетрудно заметить, что повесть «Я верю» построена автором по принципу антитезы. Противопоставлены друг другу и характеры главных героев. Уздият и Зайнаб, например, полярны по своему мироощущению. Если в поведении Уздият преобладает трезвый ум и самоуверенность, то Зайнаб вспыльчива и безрассудна. Они противоположны друг другу как внешне, так и внутренне.

При разрешении конфликтных ситуаций в первой половине третьей части трилогии, которые условно могут быть обозначены именами «Уздият-Далгат» и «Уздият-Зайнаб», главную роль играет диалог. Он звучит как при личных встречах персонажей один на один, так и на совещании районного значения или совете педагогического коллектива. Таковы диалоги Далгата и Уздият, первый из которых состоялся во время известной уже встречи на проселочной дороге, второй – в его служебном кабинете в райисполкоме. Чтобы исследовать внутренний мир человека, его духовный потенциал, отрицательные и положительные стороны, надо испытать, проверить его в самых экстремальных конфликтных ситуациях, в таких, где человеческая сущность может проявиться наиболее ярко [2, с. 19]. Именно поэтому, исследуя характеры главных героев повестей У. Шапиевой, мы сочли необходимым исследовать конфликт. Обстоятельства, описанные в повести «Я верю» являются своего рода «катализаторами» будущих столкновений.

Изучая проблему сюжета и конфликта, считаем необходимым обратить особое внимание также на отношение образа и характера. Чтобы повысить эстетическое воздействие произведения, обеспечить динамичность развития формирования действия и показать процесс становления характера, писатель должен обращать особое внимание на динамику, движения конфликта. Конфликт, как правило, служит динамике сюжета произведения. Художественный конфликт играет важную роль в структуре произведения, в формировании сюжета и образной системы произведения.

«Конфликт, если говорить о нем в более общем значении, — замечает Е. Горбунова, — есть степень противоречия, форма раскрытия в действительной борьбе. Прежде чем достигнуть этой степени, противоречие накапливается, проходя известные стадии развития простого различия до непримиримой противоположности, антагонизма» [3, с. 46].

Литературно-художественная практика свидетельствует о том, что конфликты в произведении могут обладать самой разной степенью остроты. А художественный конфликт, анализируемого нами произведения У. Шапиевой соотносим с разными сторонами его содержания: тематикой, проблематикой, идейно-эмоциональной направленностью, включающей осмысление автором противоречий действительности и изображенных характеров, оценкой последних. В конфликте находит выражение авторская концепция действительности и

места человека в ней. Авторская концепция У. Шапиевой, на наш взгляд, выражена в конфликтах, противоречиях, характерах, действиях таких персонажей, как Уздият, Микаил, Сайгид, Зайнаб, Далгат и т. д. [4 – 5].

Чтобы показать, раскрыть более ярко сюжет произведения У. Шапиева акцентирует внимание на конфликтах между характерами, которые реализуются через взаимоотношения главных героев повести. Для полного раскрытия характера образа героя, персонаж необходимо поставить в соответствующие условия, ибо человеческая сущность раскрывается только тогда, когда она попадает в критическую ситуацию.

Таким образом, конфликтных ситуаций в повести много. Анализируя повесть У. Шапиевой, можно отметить, что писательнице удалось создать удивительное произведение, написанное на высоком художественном уровне.

Библиографический список

1. Алиханова А.А. *Умурахил Шапиева: Жизнь и судьба, личность и творчество*. Махачкала, 2012.
2. Бочаров А. *Требуемая любовь: концепция личности в современной советской прозе*. Москва, 1977.
3. Горбунова Е. *Идеи, конфликты, характеры*. Москва: Сов. Писатель, 1960.
4. Шапиева У. *Верность*. Москва, 1970.
5. Шапиева У. *Я верю*. Махачкала, 1975.

References

1. Alihanova A.A. *Umurhil Shapieva: Zhizn' i sud'ba, lichnost' i tvorchestvo*. Mahachkala, 2012.
2. Bocharov A. *Trebovatel'naya lyubov': koncepciya lichnosti v sovremennoj sovetской proze*. Moskva, 1977.
3. Gorbunova E. *Idei, konfliktki, haraktery*. Moskva: Sov. Pisatel', 1960.
4. Shapieva U. *Vernost'*. Moskva, 1970.
5. Shapieva U. *Ya verju*. Mahachkala, 1975.

Статья поступила в редакцию 20.01.19

УДК 82

Malikova A.M., Master of Arts, doctoral postgraduate, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilev, Faculty of Social Sciences, Department of Philosophy (Astana, Kazakhstan), E-mail: enu@enu.kz

Makulbekov A.T., Master of Cultural Studies, doctoral postgraduate, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilev, Faculty of Social Sciences, Department of Philosophy (Astana, Kazakhstan), E-mail: enu@enu.kz

VERBAL METHODS OF PERSUASION AS A MEANS OF PREVENTING AND RESOLVING CONFLICT SITUATIONS. Among the tasks facing non-profit organizations in Kazakhstan, important are the creation of a favorable public environment for the implementation of their activities, the formation of the interest of the authorities in the implementation of NPO programs; preparation and implementation of NPO programs in order to attract funds from sponsors. Therefore, it is relevant in the activities of NGOs to master the art of public communication and persuasion. The article analyzes the verbal methods that can be used in the process of public speaking to persuade a potential conflict audience.

Key words: communication, persuasion, conflict audience, conflict situation, communication culture.

A.M. Маликова, магистр искусств., докторант каф. философии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, E-mail: enu@enu.kz

A.T. Макулбеков, магистр культурологии, докторант каф. философии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, E-mail: enu@enu.kz

ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ УБЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Среди задач, стоящих перед некоммерческими организациями Казахстана, важными являются создание благоприятного общественного окружения для осуществления их деятельности, формирование заинтересованности органов власти к реализации программ НКО; подготовка и осуществление программ НКО в целях привлечения средств спонсоров. Поэтому актуальным в деятельности НКО является владение искусством публичного общения и убеждения. В статье осуществлен анализ вербальных способов, которые могут быть использованы в процессе публичного выступления для убеждения потенциально конфликтной аудитории.

Ключевые слова: коммуникация, убеждение, конфликтная аудитория, конфликтная ситуация, культура общения.

Убеждение, по определению, данному А.А. Ивиным, — «это твердое, прочное устоявшееся мнение о чем-либо», а «убеждать — это доказывать что-либо кому-то, заставляя кого-либо поверить в то, согласиться с кем-, чем-либо; склоняться к какому-то решению» [1, с. 10]. К профессиональной компетентности, которую необходимо формировать у работников НКО, относятся способности и навыки ненавязчиво убеждать людей, влиять на решение собеседника. И каждый работник НКО должен овладеть умением правильно и красиво разговаривать с коллегами, строить свое выступление, убедительно вести дискуссию, в особенности в предконфликтной либо конфликтной ситуации.

Целью статьи является исследование способов убеждения, которые могут быть использованы в процессе публичного выступления для убеждения потенциально конфликтной аудитории.

Убеждение имеет сложную структуру и опирается как на знание, культуру и компетентность собеседника, так и на его эмоции, а эффективность зависит от выбора аргументов, целесообразности использования слова, оборота и определенной конструкции, тембра и ритма речи, жеста, мимики, эмоционально-волевых состояний коммуниканта и даже графического знака, света и цвета наглядного средства [2].

Задача речевого убеждения в конфликтной ситуации состоит в нахождении интеграционного решения, где одна из конфликтующих сторон уступает своими аргументами и переходит на сторону оппонента. Ради убеждения коммуникантов применяются все возможные средства языка [3, с. 24].

На грамматическом уровне — это правила построения речи на основе фраз и текста, функционирование конструкций как целостных знаковых единиц, применение повторов, вопросов, особенно риторических, параллелизм предложений и т. п. Так, благодаря призывному тону предложения с риторическими вопросами и побудительные предложения часто используются как средство установления контакта со слушателями, оказывая на них влияние. Именительные предложения создают динамизм, служат для выражения экспрессии и активного влияния [4]. На фоне двусоставного предложения они воспринимаются как лаконичные и эмоциональные средства, возбуждающие воображение: «*Большое дело. Очень большое. И победа, и успех*».

Риторические фигуры (вопросы, обращения, возражения, оклики) выполняют функцию привлечения внимания слушателей и влияния на них, имеют целью усилить эмоциональность выражения. Так, правильно поставленные вопросы приобретают особое значение в практике общения с конфликтной аудиторией.

Произнесенные с особой интонацией, они дают возможность овладеть инициативой, мобилизуют внимание, убеждают слушателей, что к ним проявляют интерес, что, в свою очередь, стимулирует позитивное разрешение конфликта. Поэтому чаще задают такие вопросы, на которые слушателям приятно отвечать. На взволнованную, возбужденную речь желательно отвечать спокойно, на эмоциональные вопросы давать ответ кратко [5]. Во время дискуссий рекомендуется чаще использовать вопрос, чем утверждение, однако во время публичного выступления перед конфликтной аудиторией не стоит злоупотреблять вопросительными формами, поскольку это может привести к ошибочному восприятию информации и разрастанию конфликта.

Для убеждения конфликтной аудитории говорящий придерживается определенной модели поведения, которая предполагает наличие альтернатив и их целевое назначение. Именно альтернативы определяют эффективность результата коммуникации. Кроме этого, успех интеракции зависит от стабильности характера избранной модели общения, соблюдения тематики и собственной точки зрения [6]. Поэтому неуместным считается привлечение таких грамматических форм, которые откровенно вынуждают слушателей к чему-то. Так, глаголы в повелительной форме без местоимения выражают значение категорического приказа, а в сочетании с местоимением семантика приказа ослабляется, приближая его к просьбе. Для сравнения: «Сделайте что-либо» и «Сделайте для нас что-либо», конечно, такие формы подразумевают слова вежливости, например: «Сделайте для нас, пожалуйста, что-либо».

Средством предупреждения конфликта может быть замена формы местоимения 2-го лица в официальных ситуациях на форму 1-го лица местоимения, что уменьшит возможность возникновения конфликта. Для сравнения: «Вы не правы» – «Возможно, я не прав».

На лексико-фразеологическом уровне – это переносные значения слов, метафоры, эпитеты, сравнения, ирония, фразеологические обороты, синонимы и т. п. Так, для усиления эмоционального воздействия и повышения выразительности текста применяются повторы одних и тех же слов или близких по смыслу. Средством выразительности и убедительности являются слова с близкими значениями, но разные по звучанию. В языке распространены синонимы не только для того, чтобы выбрать целесообразные, но и с определенной коммуникативной целью: убедить, уточнить что-то. Несколькими синонимическими вариантами оформляют часто самое сложное понятие [7, с. 35]. Так, в конфликтной аудитории эмоциональные синонимы имеют большее влияние на слушателей, чем другие группы синонимов.

Философы предлагают в пределах категории убеждения выделить аксиологический аспект, то есть морально-этический, поскольку изменение мнений, интересов, идеалов слушателей может касаться их моральных принципов. Поэтому убеждение в конфликтной аудитории должно происходить с соблюдением этических принципов [8]. А для работника НКО важно овладеть искусством придерживаться этического аспекта убеждения в пределах речевой культуры, выбора аргументов при коммуникации для достижения успеха. Так, большее влияние на слушателей осуществляется во время знакомства с аудиторией, если говорящий использует не просто стереотипные фразы («очень приятно»), а конкретизирует при помощи местоимения я, мы, мне: «Мне очень приятно с Вами встретиться»; «Я рад приветствовать Вас»; «Наконец, мы с Вами встретились». Чтобы произвести впечатление тактичного человека, используют имеющиеся в языке словесные формулы «Будем знакомы», «Разрешите представиться».

Положительно влияет на поддержание этикетных отношений и предупреждение конфликта учет осведомленности аудитории в теме разговора, внимание к наиболее важным словам, желание вызвать оценочно-эмоциональное отношение к теме разговора. С этой целью могут быть использованы стандартизированные фразы типа: «Вы хорошо знаете, что...», «Вас, возможно, заинтересует, что...» и т. п.

С целью усиления положительного влияния на аудиторию предлагается использовать больше слов, которые подчеркивают уважительное отношение.

Это, прежде всего использование слов благодарности. Наиболее употребляемыми, стилистически-нейтральными являются выражения *спасибо* и *благодарю*, которые могут усиливать значение благодарности с помощью добавления наречий *очень, сердечно, искренне, горячо* и др., Например: «Сердечное спасибо Вам за ваши рекомендации». В официальных ситуациях слова благодарности могут ужиться с глагольной формой *позвольте*: «Позвольте поблагодарить Вас за ...».

Чтобы деликатно повлиять на слушателей и избежать возникновения конфликтной ситуации, важно выбрать соответствующую формулу отказа. Психологи считают, что отказ воспринимается труднее, чем согласие, поэтому не рекомендуют использовать короткие реплики, например: «Нет», «Возражаю», «Я не могу согласиться». В языке имеются вежливые формулы отказа, убедительно свидетельствующие о доброжелательном отношении к коммуникантам («Нет, спасибо»; «К сожалению, нет»), или языковые средства, выполняющие функцию, аналогичную отрицанию: «сомневаюсь, что это возможно», «это было бы возможно, если бы...». Для того, чтобы ослабить значение отказа, и он не воспринимался как неприятность, используются слова, смягчающие отказ, например: «К сожалению»; «Мне жаль»; «Мне обидно». В таких предложениях наличие или отсутствие союза противопоставления не свидетельствует о безапелляционности или некатегоричности отказа. Для сравнения: «Жаль, но мы не можем согласиться на такие условия»; «К сожалению, мы не можем согласиться на такие условия». Предложение с отказом можно повторять несколько раз, однако спокойно и уверенно. Отказ нивелирует возникновение конфликтной ситуации, если сначала указать на определенные позитивные варианты решения проблемы [9].

Для выступающего перед аудиторией важно уметь логически правильно построить процесс убеждения, чтобы достичь желаемых целей. Для этого применяются комплексные и причинно-следственные эквиваленты *потому что; подобно тому как; для этого; с этой целью; несмотря на; если, то; после того как; прежде чем*.

Для убеждения имеет значение не только подбор слов, но и правильная расстановка их, акцентирование более важных слов и подчинение им менее важных, актуализация членов предложения, их смысловая и интонационная обособленность, что достигается благодаря порядку слов, например: «Наши чувства искренни», «Искренни наши чувства». Как известно, инверсия служит для смыслового выделения слова, ремы сообщения. Например, акцент на прилагательных делается только с помощью использования обратного порядка слов, при сочетании двух существительных отмечается то слово, которое имеет форму родительного падежа, а при противопоставлении выделяются обе лексемы.

Успеху публичного выступления также способствует внятная речь, на которую влияет дикция, тон, темп речи, интонация. При этом происходит и манипулирование голосом, изменение тона, его внезапное повышение или понижение. Однако утомляют слушателей и длинные высказывания, и слишком поспешная, бедная на паузы речь, и монотонная с неумелым логическим обоснованием. Поэтому, желая подчеркнуть важность определенной фразы, говорящий произносит её более медленно, громко, отчетливо, выделяет интонационно отдельные слова, удлинняя даже отдельные гласные. Целесообразно привлекать различную громкость голоса, учитывать цель и семантику убеждения. Показателем уверенности является значительная громкость, а сигналом волнения, сопереживания, различия изменения голоса, нерегулярные колебания, что влияет на достоверность информации, убеждение слушателей. Поэтому в дискуссии побеждает тот, у кого сильный, хорошо поставленный голос, кто говорит уверенно, авторитетно, спокойно [10].

Итак, одним из важных факторов убеждения как средства предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций является желание говорящего вызвать у других людей положительные эмоции и положительное отношение к себе, что становится эффективным инструментом влияния на слушателей и их убеждения. А искусство убеждения состоит в том, чтобы овладеть умениями качественно информировать, обосновывать свои мысли, выдвигать убедительные аргументы.

Библиографический список

1. Ивин А.А. *Риторика: искусство убеждать*: учебное пособие. Москва: Фаир-Пресс, 2003.
2. Hosman L.A. Language and persuasion. J.P. Dillard & M. Pfau (Eds.) *The persuasion handbook. Developments in theory and practice*. London & New Dehli: Thousand Oaks, Sage. 2002: 371 – 390.
3. Кузнецов И.Н. *Современная деловая риторика*: учебно-практическое пособие. Москва: ГроссМедиа Ферлаг, 2007.
4. Троицкая Т.Б. Тактики убеждения адресата в пиар-текстах. *НИР. Современная коммуникативистика*. 2013; 5: 58 – 63.
5. Маслова А.Ю. Специфика косвенного выражения побуждения. *Филологические науки*. 2007; 6: 51 – 59.
6. Кравченко А.В. Коммуникация и язык: некоторые соображения о предметной области коммуникативистики. *Современная коммуникативистика*. 2013; 1: 4 – 9.
7. Решетникова Е.В. *Деловая риторика*: учебное пособие. Новосибирск: СГУТИИ, 2013. -
8. Шульга Е.Н. Нуждается ли теория аргументации в философском обосновании? *Модели рассуждения-4: Аргументация и риторика*. Калининград: Изд-во БФУ, 2011: 137 – 146.
9. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
10. Tusing K.J. & Dillard J.P. The sounds of dominance. Vocal precursors of perceived dominance during interpersonal influence. *Human Communication Research*. 2000; № 26: 148 – 171.

References

1. Ivin A.A. *Ritorika: iskusstvo ubezhdat'*: uchebnoe posobie. Moskva: Fair-Press, 2003.
2. Hosman L.A. Language and persuasion. J.P. Dillard & M. Pfau (Eds.) *The persuasion handbook. Developments in theory and practice*. London & New Dehli: Thousand Oaks, Sage. 2002: 371 – 390.

3. Kuznecov I.N. *Sovremennaya delovaya ritorika: uchebno-prakticheskoe posobie*. Moskva: GrossMedia Verlag, 2007.
4. Troickaya T.B. Taktiki ubezhdeniya adresata v piar-tekstah. *NIR. Sovremennaya kommunikativistika*. 2013; 5: 58 – 63.
5. Maslova A.Yu. Specifika kosvennogo vyrazheniya pobuzhdeniya. *Filologicheskie nauki*. 2007; 6: 51 – 59.
6. Kravchenko A.V. Kommunikatsiya i yazyk: nekotorye soobrazheniya o predmetnoy oblasti kommunikativistiki. *Sovremennaya kommunikativistika*. 2013; 1: 4 – 9.
7. Reshetnikova E.V. *Delovaya ritorika: uchebnoe posobie*. Novosibirsk: SGUTiL, 2013. -
8. Shul'ga E.N. Nuzhdaetsya li «teoriya argumentatsii v filosofskom obosnovanii? *Modeli rassuzhdeniya-4: Argumentatsiya i ritorika*. Kaliningrad: Izd-vo BFU, 2011: 137 – 146.
9. Formanovskaya N.I. *Rechевой 'etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
10. Tusing K.J. & Dillard J.P. The sounds of dominance. Vocal precursors of perceived dominance during interpersonal influence. *Human Communication Research*. 2000; № 26: 148 – 171.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 821.161.1

Makhmudova P.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, All-Russian State University of Justice (SCF RPA Ministry of Justice) (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

NOMINATIVE MODELS OF NICKNAMES IN MODERN ENGLISH. The work is dedicated to a research of toponyms – nicknames of English-speaking space, to their linguocultural aspect. Interest in studying of toponyms is due to the fact that the modern toponymics represents the result of centuries-old development of names and toponymic elements, the use of which in modern phraseological expressions is reflection of the history of a particular country. The article concludes that nicknames reflect the desire not only to describe the real properties of a person or the characteristics of a geographical object, but also to give him some social assessment (often mocking). Knowledge of various nicknames, common in English, helps to enrich knowledge about the history of life, customs of the peoples of great Britain and the United States of America.

Key words: nicknames, pseudonym, informal conversation, book and literary, character traits, research, UK, history, toponyms, content, information.

П.М. Махмудова, канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин «Всероссийский государственный университет юстиции (СКФ РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

НОМИНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОЗВИЩ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена изучению топонимов – прозвищ англоязычного пространства, а также их лингвистическому и культурному аспекту. Интерес к изучению топонимов связан с тем, что современная топонимика является результатом многовекового развития названий и топонимических элементов, использование которых в современной фразеологии отражает историю конкретной страны. В статье делается вывод о том, что прозвища отражают желание не только описать реальные свойства человека или характеристики географического объекта, но и дать ему некоторую социальную оценку (часто насмешливую). Знание различных ников, распространенных в английском языке, помогает обогатить знания об истории быта, обычаях народов Великобритании и Соединённых Штатов Америки.

Ключевые слова: прозвища, псевдоним, неформально-разговорные, книжно-литературные, черты характера, исследования, Великобритания, история, топонимы, содержание, информация.

В данной статье рассматриваются прозвища, обычно используемые на английском языке. Большинство прозвищ, являющихся частью базовых знаний носителей английского языка, представляют бесспорный интерес для изучающих английский язык, поскольку знание прозвищ, которые существуют в повседневном общении, важно для понимания жизни использующего коллектива, его истории, традиций и обычаев, характера взаимоотношений между людьми и т. д.

Все псевдонимы можно разделить на две группы:

1. Прозвища, которые принадлежат народу.
2. Прозвища, которые связаны с географическими объектами.

По определению Н.В. Подольской, псевдоним является своего рода антропонимом. «Дополнительное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерными чертами» [1].

Автор также выделяет следующие типы прозвищ:

- групповые;
- школьные;
- ироничные и другие.

Не вдаваясь в подробности классификации прозвищ, рассмотрим некоторые из них, которые наиболее характерны для английского языка. Прозвища присваиваются этнической или иной группе людей.

Например: *Johnbull* – это собирательное прозвище для английского языка. Этот псевдоним часто используется в периодических изданиях, а также в художественной литературе, например:

The world is a bundle of hay,
Mankind are the asses who pull;
Each tugs it a different way, –
And the greatest of all is John Bull.

Мир – это пучок сена,

Люди – стадо диких ослов,
Каждый долю урвать готов,

А первый из них – Джон Булл [2].

Jock, Jocks – это прозвище шотландцев, особенно шотландских солдат. *Mick, Paddy* – ирландское прозвище. *Limey* – в американском сленге прозвище, данное британским морякам, затем, как правило, англичанам. *Yankee* – собирательное прозвище для жителей США [3]. Первоначально оно использовалось относительно жителей Новой Англии. В южных частях Соединённых Штатов прозвище все еще ассоциируется с северными жителями. Следует также отметить, что жители почти всех штатов США также имеют свои традиционные кол-

лективные прозвища. Например: *Badgers* – это прозвище жителей Висконсина. *Hoosiers* – это прозвище народа Индианы [4].

Прозвища очень распространены среди школьников. Часто прозвище, полученное в детстве, сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Так, известные школьные прозвища английского писателя Д. Сайерса – *Swanny* – «Лебединая шея». Большинство школьных прозвищ открыто или скрытно насмешливы. Тучного школьника могут прозвать *Balloon*, *Football*, *Fatty*, *Tubs*, *Tank*, *Cannon* – *Ball* и т.п. У худых и слабых парней может быть традиционное прозвище *Broomstick*. Самым распространенным прозвищем для школьников с высоким ростом является *Loft*. За ним следуют *LongJohnSilver*, *Everest* (прозвище стало особенно популярным после покорения этой высочайшей вершины Земли), *Lamp*, *pross*, *Weed*. Часто встречаются случаи иронического обращения к высоким людям: *Tiny* или *TinyTim*. Также можно добавить *Dumpy*, *Flea*, *TomThumb* (Мальчик с Пальчик).

Школьников с рыжими волосами часто называют *Carots*, *Flame*, *Reddy*, *Rusty*. Использование псевдонимов, в которых их создатели пытались отразить определенные черты характера, преимуществ или недостатков, имеет давнюю историю на английском языке. Достаточно упомянуть здесь некоторые прозвища английских королей: *AlfredtheGreat*, *EdwardtheConfessor*, *JohntheLackland* и другие. Многие прозвища популярных личностей, общественных и политических деятелей прошлого, известны в Англии и Соединённых Штатах так же, как их собственные имена. Например, прозвище *LadywiththeLamp*, данное Флоренс Найтингейл, медсестре во время Крымской войны 1853-1856 годов, которая положила начало преобразованию больничного обслуживания в Великобритании.

Подчеркнув большую выразительность ников и прозвищ, И.Р. Гальперин сказал: «Известно, какую сольную, эмоциональную нагрузку несёт прозвище. Оно прилипает к человеку, иногда успешно конкурируя с собственным именем».

Использование прозвищ разных политических деятелей – распространённый приём в современной британской и американской прессе, особенно в СМИ. Тяга к ярким и выразительным прозвищам вызвана желанием газеты подойти к человеку улицы, заговорить на его языке.

Маргарет Тэтчер, в прошлом премьер-министр Великобритании, была известна как *PeggyThatcher*, *ThatchertheSnatcher* и т.д. Премьер-министр Великобритании Г. Макмиллан, после проведения «великой чистки» своего кабинета в 1962 году, получил прозвище *MactheKnife* (по аналогии с персонажем «Трёхгрошовой оперы» Б. Брехта).

Прозвища, связанные с географическими объектами, называются топонимами. Топонимы – это дополнительное, не основное название географического объекта, сосуществующее с его официальным названием. Топонимы-прозвища очень распространены в англоязычных странах, особенно в Соединенных Штатах, где практически ни одно популярное издание о городах и регионах страны не может обойтись без упоминания известных прозвищ. Топонимы-прозвища можно разделить на две категории:

- а) неформально-разговорные;
- б) книжно-литературные, которые особенно широко и традиционно используются в журналистике.

Топонимы-прозвища, которые употребляют неформально, могут быть известны как ограниченный круг пользователей, так и наоборот, широкому. В качестве примера литературных прозвищ мы можем привести традиционные прозвища американских штатов. Они отличаются от официальных названий гораздо большим количеством дополнительной информации о названном объекте, в том числе эмоционального или идеологического содержания. Например: Virginia – Old Dominion, Idaho – Gem of the Mountains. Традиционны в журналистском употреблении и прозвища городов Великобритании и США: Edinburgh – Athens of the North, Detroit – Motor Capital of the World, Reno – Divorce Capital of the USA и т.п.

Есть много случаев сосуществования нескольких топонимов-прозвищ одного и того же географического объекта. Так, Нью-Йорк помимо прозвища Big Apple называют еще the Metropolis и Gotham. Последнее саркастическое прозвище было дано Нью-Йорку американским писателем Вашингтоном Ирвингом. Бостон называют the Hub, Bean town, the Home of Baked Beans. The Blue Law State, the Land of Steady Habits – «штат пуританских законов», «край твердых правил». Штат Коннектикут, отличается особой строгостью пуританских законов, которые запрещают любую работу или развлечения по воскресеньям. Ни в одной другой стране нет такого количества названий, которые построены на разговорных выражениях и сленге, как в Соединенных Штатах.

Таким образом, после краткого обзора наиболее распространенных псевдонимов и тенденций их использования в Великобритании и США, мы можем сделать вывод, что прозвища отражают желание не только описывать реальные свойства человека или характеристики географического объекта, но и дать ему некоторую социальную оценку (часто насмешливую). А знание различных ников, распространенных в английском языке, помогает обогатить наши знания об истории быта, обычаях народов Великобритании и Соединенных Штатов Америки.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва, 1978: 115 – 116.
2. Байрон Д.Ж. *Избранные произведения*. Москва, 1953.
3. By Payton. N.Y. *The Merriam-Webster Pocket Dictionary of Proper Names*. Comp. By Payton. N.Y., 1972.
4. Tomakhin G.D. *Across the United States of America. Teacher's Guide*. Москва, 1980.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva, 1978: 115 – 116.
2. Bajron D.Zh. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1953.
3. By Payton. N.Y. *The Merriam-Webster Pocket Dictionary of Proper Names*. Comp. By Payton. N.Y., 1972.
4. Tomakhin G.D. *Across the United States of America. Teacher's Guide*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 82

Muradkhanova T.I., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Romance-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methodology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Saidova Ya.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (DGI) (Makhachkala, Russia), E-mail: mail@daggum.ru

Adamova S.M., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (DGI) (Makhachkala, Russia), E-mail: mail@daggum.ru

STRUCTURE AND CONTENT OF THE NOTION "CONCEPT" IN MODERN LINGUODIDACTICS. Currently, the notion of "concept" is an integral part of modern linguodidactics, since this term is an integral component of the creation of successful concepts. In the article, specific conclusions should be identified that lead to several points of view of researchers involved in these issues: among them S.A. Askoldov-Alekseev, D.S. Likhachev, V.N. Surin, V.I. Karasikom, G.G. Slyshkin. In addition, the article discusses the structure of the notion of "concept", as well as its elements: image, informational content, interpretative field. The authors also considers the classification paradigms of the concept, the principles of classification and the themes of the concepts. The types of concepts are discussed by Z.D. Popova and I.A. Sternin.

Key words: concept, linguodidactics, cultural linguistics, concept sphere, concept structure.

Т.И. Мурадханова, канд. филол. наук, проф. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Я.М. Саидова, канд. филол. наук, доц. каф. лингвистики и журналистики, Дагестанский гуманитарный институт (ДГИ), г. Махачкала, E-mail: mail@daggum.ru

С.М. Адамова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. лингвистики и журналистики, Дагестанский гуманитарный институт (ДГИ), г. Махачкала, E-mail: mail@daggum.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В настоящее время понятие «концепта» тщательно рассматривается в области современной лингводидактики, поскольку данный термин является неотъемлемым компонентом построения успешных концепций. В первую очередь, важно определиться с параметрами, которые включает в себя определение «концепта», поэтому авторы данной статьи, прежде чем обозначить собственные выводы, приводят несколько точек зрения исследователей, занимавшихся данным вопросом. Кроме этого, в статье обсуждается структура понятия «концепт», а также его элементы: образ, информационное содержание, интерпретационное поле. Авторы также рассматривают классификационные парадигмы концепта, принципы классификации и тематики концептов. В статье приводится классификация различных типов концептов.

Ключевые слова: концепт, лингводидактика, лингвокультурология, концептосфера, структура концепта.

В контексте лингводидактики понятие «концепт» было употреблено в 1928 г. С.А. Аскольдовым-Алексеевым. Согласно его определению, «концепт – мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [1, с. 23]. В представлении же Д.С. Лихачева, «концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного

значения слова с личным и народным опытом. Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [2, с. 44]. По итогу проведенных исследований был сделан вывод о том, что концепт – это центральное понятие лингвокультурологии, а также единица концептосферы, являющейся, в свою очередь, структурированной областью мыслительных образов, то есть общечеловеческим знанием, информационной базой их мышления, а помимо этого

отображением индивидуальных, групповых, классовых, национальных и универсальных концептов.

Несмотря на это, сегодня универсальное определение термина концепт отсутствует. Прежде всего, это связано со сложной, многомерной структурой «концепта», которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она состоит из ассоциаций, эмоций, оценок, национальных образов и коннотаций данной культуры. В концепте можно выделить рациональное, эмоциональное, абстрактное, конкретное, универсальное, этническое, общенациональное, индивидуально-личностное. В настоящее время категория концепта фигурирует в исследованиях философов, логики, психологов, культурологов и т. д.

В.Н. Сурина и др. [3] считают, что можно выделить 10 ведущих параметров концепта:

- 1) динамический характер концепта, подчиняющийся закономерностям психической жизни человека, являющийся результатом взаимодействия словарного значения с личным опытом человека;
- 2) концепт многослоен и имеет многокомпонентную организацию; общим для большинства ученых является выделение таких основных составляющих, как понятийная, образная и значимостная (ценностная);
- 3) концепт – это единица мыслительных, психических ресурсов сознания и, в то же время, единица и факт культуры;
- 4) концептуализация действительности осуществляется через обозначение, выражение и описание концепта;
- 5) концепт не выражается в речи целиком; невозможно зафиксировать все языковые средства выражения концепта;
- 6) концепт связан с вербальными средствами выражения, среди которых преобладают лексические средства;
- 7) концепт не может существовать обособленно от других подобных ему единиц; совокупность концептов образует концептосферу;
- 8) у концепта гибкая структура, он объемный, может получить полевое описание;
- 9) центральная функция концепта – замещение, поскольку он заменяет в процессе мыслительной деятельности неопределенное множество предметов одного рода;
- 10) как правило, концепт соотносится более чем с одной лексической единицей, скорее с планом выражения всей совокупности разнородных (собственно лексических, фразеологических и афористических) средств, описывающих его в языке, т. е. с планом выражения лексико-семантической парадигмы.

Наиболее всеобъемлющим, на наш взгляд, является определение концепта, предложенное В.И. Карасиком [4] и Г.Г. Слышкиным, которые считают лингвокультурный концепт «условной ментальной единицей, которая направлена на изучение языка, сознания и культуры», а также предполагает языковую репрезентацию культурно значимой информации.

В процессе изучения концепта мы опирались, прежде всего, на лингвокультурологический и лингвокогнитивный подходы. Следует от-

метить, что они различаются «векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный подход – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный – это направление от культуры к индивидуальному сознанию».

Лингвокультурный концепт отличается от других ментальных единиц (от фрейма, скрипта, сценария, архетипа, понятия, гештальта, образа, стереотипа) акцентуацией ценностного компонента. В основе концепта всегда лежит ценность, так как концепт обычно рассматривается в контексте какой-либо культуры, а основа любой культуры – это, прежде всего, ценностный принцип. Таким образом, исследования убедительно показывают, что концепт приобретает статус лингвокультурного элемента при его культурной или национальной окрашенности, а также при наличии ярко выраженной ценностной составляющей в его структуре. Структура концепта включает в себя следующие элементы: образ; информационное содержание; интерпретационное поле. Содержание концепта упорядочено по полемому принципу – ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферия. Принадлежность к той или иной зоне содержания определяется выраженностью признака в сознании носителя данного концепта.

И.А. Стернин и З.Д. Попова [5] представляют структуру концепта в виде плода:

– косточка плода – базовый слой концепта, который представляет собой определенный чувственный образ (автобус – желтый, тесно, трясет; религия – церковь, молящиеся люди). Этот образ «представляет собой единицу универсального предметного кода, кодирующую данный концепт для мыслительных операций, и поэтому может быть назван кодирующим». Авторы говорят о том, что базовый образ может исчерпывать содержание концепта.

– мякоть плода (в более сложных концептах) – дополнительные когнитивные признаки, наслаивающиеся на базовый образ. Признаков может быть много, они могут образовывать относительно автономные концептуальные (когнитивные) слои и наслаиваться от более конкретного слоя к более абстрактному. Графически такая схема представлена на рис. 1.

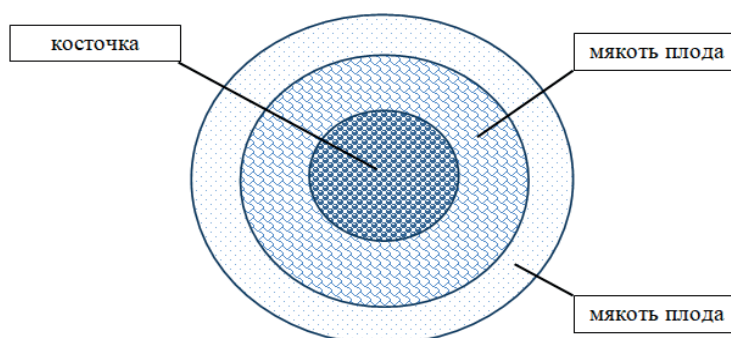


Рис. 1. Структура концепта, представленная в виде плода (по З.Д. Поповой и И.А. Стернину)

Таблица 1

Классификация концептов

№	Принцип классификации	Характеристика
1.	по структуре	простые (одноуровневые), сложные (многоуровневые), сегментные [Стернин, 2001], композитивные [Фисенко, 2005]; калейдоскопические [Бабушкин 2001]
2.	по степени конкретности	абстрактности содержания: конкретные и абстрактные
3.	по номинированности в языке	номинированные и номинированные
4.	по степени устойчивости	устойчивые – неустойчивые
5.	по частоте и актуализации	актуальные – неактуальные
6.	по содержанию	конкретно-чувственный образ, представление (мыслительная картинка), схема, понятие, прототип, пропозиция, фрейм, сценарий (скрипт), гипонимия, инсайт, гештальт [Болдырев 2004; Бабушкин 2001; Попова, Стернин 2010]
7.	по носителям	индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы
8.	по стандартизации	универсальные (инвариантные), общенациональные (этнические), групповые (принадлежащие социальной, возрастной, половой и другим группам), личные (концепт как достояние индивида)
9.	по сфере употребления	научные, художественные, быденные
10.	по способу языкового выражения вербализующих их единиц	лексическо-фразеологические, текстовые (вербализуемые целым текстом), грамматические, синтаксические
11.	по степени устойчивости	устойчивые – неустойчивые
12.	по номинативной плотности	одиочные или единичные, парные («семантические дубликаты», антонимичные), групповые (синонимичные)
13.	с позиции лингвокультурологии	национально маркированные (этноспецифические) и национально немаркированные концепты

Концепты классифицируются по различным признакам. Современные лингвоконцептологи акцентируют внимание на обосновании типов концептов, выделяемых на разных основаниях:

В некоторых работах также предпринимаются попытки классифицировать концепты по принципу «концептуализуемых» явлений и объектов. Так, З.Д. Попова и И.А. Стернин выделяют следующие типы концептов.

языкового существования существуют обиходные, научные, художественные концепты.

Таким образом, можно сделать вывод, что имеющиеся классификации концептов являются свидетельством многогранности содержательной и структурной организации концептов. Резюмируя, можно сказать, что концепт – это «понятие, погруженное в культуру» [7, с. 23]; он обладает эмотивностью, коннотациями.

Таблица 2

Типы концептов (по З.Д. Поповой и И.А. Стернину)

№	Тип концепта	Пример
1.	Сценарий (скрипт)	Последовательность нескольких эпизодов во времени; это стереотипные эпизоды с признаком движения, развития. По сути это фреймы, являющиеся последовательностью этапов, элементов.
2.	Фрейм	Мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении. Например, магазин (компоненты: покупать, продавать, товары, стоить, цена и др.).
3.	Представление	Обобщенный чувственно-наглядный образ предмета или явления. Объективируются в языке преимущественно лексическими единицами конкретной семантики. О том, что смысловая сторона подобных единиц репрезентирует именно представление, свидетельствуют словарные дефиниции этих лексем, многие из которых практически целиком состоят из перечисления чувственно воспринимаемых признаков предмета номинации: дрожь – частое судорожное вздрагивание тела.
4.	Схема	Концепт, представленный некоторой обобщенной пространственно-графической или контурной схемой; это гипероним с ослабленным образом – образ реки как протяженности, ленты. Н. Н. Болдырев определяет схему так: «мыслительный образ предмета или явления, имеющий пространственно-контурный характер» [6, с. 36].
5.	Понятие	Концепт, который отражает наиболее общие, значимые признаки предмета или явления, результат их рационального отражения и осмысления. Понятие возникает на базе представления или схемы путем поэтапного отвлечения от второстепенных, чувственно воспринимаемых признаков, или посредством соединения в понятийном образе мыслительных элементов других концептов.
6.	Гештальт	Комплексная мыслительная система, структурирующая многообразие различных явлений в сознании. Он представляет собой совокупный образ, включающий в себя эмоциональные и рациональные элементы, объединяющий динамичные и статичные стороны отображаемого предмета или явления.

С позиции тематики концепты образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и другие концептосферы. Выделяются концепты, функционирующие в том или ином виде дискурса: педагогическом, религиозном, политическом, медицинском и др. С точки зрения дискурса как среды их

Концепт аксиологичен, он имеет наименование в языке. В настоящий момент предметом поисков в когнитивной лингвистике являются наиболее важные для построения всей концептуальной системы концепты, организующие концептуальное пространство и выступающие главными принципами его деления.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: Антология*. Москва, 1997.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Русская словесность: Антология*. М., 1997. С. 28 – 37.
3. Сурина В.Н. Понятие концепта и концептосферы. *Молодой учёный*. 2010; 5; Т. 2: 43 – 46.
4. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. *Языковая личность: культурные концепты*. Волгоград, Архангельск, 1996.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие концепта в лингвистических исследованиях*. Воронеж, 1999.
6. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*. Тамбов, 2001.
7. Маслова В. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва, 2007.

References

1. Askoldov S.A. *Koncept i slovo. Russkaya slovesnost': Antologiya*. Moskva, 1997.
2. Lihachev D.S. *Konceptosfera russkogo yazyka. Russkaya slovesnost': Antologiya*. M., 1997. S. 28 – 37.
3. Surina V.N. *Ponyatie koncepta i konceptosfery. Molodoy uchenyy*. 2010; 5; T. 2: 43 – 46.
4. Karasik V.I. *Etnokulturnye tipy institucional'nogo diskursa. Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty*. Volgograd, Arhangel'sk, 1996.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie koncepta v lingvisticheskikh issledovaniyakh*. Voronezh, 1999.
6. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika: Kurs lekciy po anglijskoy filologii*. Tambov, 2001.
7. Maslova V. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.02.19

УДК 821.35

Murtazaliev A.M., Doctor of Sciences (Philology), Head of Centre of R. Gamzatov's Literary Heritage Study, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: ahmurt@mail.ru

Mukhamedova F.Kh., Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmukhamedova@mail.ru

Nabigulaeva M.N., Cand. of Sciences (Philology), research associate, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: nabmar2012@yandex.ru

THE BOOK BY R. GAMZATOV "MY DAGESTAN" IN THE TURKISH LANGUAGE: THE PROBLEM OF ADEQUACY OF LITERARY TRANSLATION. The article considers the adequacy of the literary translation of Rasul Gamzatov's book "My Dagestan" into Turkish. It is noted that the choice of this work for transcription was dictated by a number of circumstances of the personal and creative nature of the translator. The study provides a comparative analysis of three texts of the work: the original (Avar), Russian and Turkish versions. At the same time, there are positives and shortcomings made by the author of the translation. In general, we can say that the book "My Dagestan" which adequately translated into Turkish is not only a significant phenomenon that expanded the geography of the aesthetics of Gamzatov's creativity, but also a specific phenomenon of Turkish literature.

Key words: Rasul Gamzatov, "My Dagestan", translation, Turkish, author's idea, literary text, the Avar language, structure of the work, comparative analysis.

A.M. Муртазалиев, доктор филол. наук, заведующий центром по изучению литературного наследия Р. Гамзатова Института ЯЛИ им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: ahmurt@mail.ru

Ф.Х. Мухамедова, доктор филол. наук, гл. научный сотрудник Центра по изучению лит. наследия Р. Гамзатова Института ЯЛИ им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: fmukhamedova@mail.ru

М.Н. Набигулаева, кандидат филол. наук, научный сотрудник Центра по изучению лит. наследия Р. Гамзатова Института ЯЛИ им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: nabmar2012@yandex.ru

КНИГА Р. ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН» НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Статья посвящена рассмотрению адекватности художественного перевода книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан» на турецкий язык. Отмечается, что выбор данного произведения для переложения был продиктован рядом обстоятельств личного и творческого характера переводчика. В ходе исследования сделан сравнительный анализ трех текстов произведения: оригинала (на аварском языке), русского и турецкого вариантов. При этом отмечены положительные стороны и недостатки, допущенные автором перевода. В целом адекватно переложённая на турецкий язык книга «Мой Дагестан» представляет собой не только знаменательное явление, расширившее географию эстетики гамзатовского творчества, но и специфическое явление турецкой литературы.

Ключевые слова: Расул Гамзатов, «Мой Дагестан», перевод, турецкий язык, авторская идея, художественный текст, аварский язык, структура произведения, сравнительный анализ.

Среди национальных авторов бывшего Советского Союза, чье творчество посредством русского языка стало достоянием турецкого читателя, был и Расул Гамзатов. Произведения дагестанского поэта, благодаря переводам писателя и переводчика Мазлума Бейхана, нашли широкий отклик в турецком обществе и органично вписались в культурно-эстетическое пространство Турции.

Выбор книги «Мой Дагестан» М. Бейханом для переложения на турецкий язык был обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это положение, которое занимает творчество Р. Гамзатова как у себя в стране, так и в мировом художественно-культурном пространстве. Во-вторых, турецкий переводчик не мог пройти мимо того факта, что «во всем мире легендарная гамзатовская книга «Мой Дагестан» была воспринята как манифест самобытности, как гимн специфике и индивидуальности народа» [1]. В-третьих, в самой Турции личность Р. Гамзатова как представителя одного из кавказских народов была очень популярна. В этом плане примечательны слова турецкого писателя Джейхуна Демирташа: «Я заочно познакомился с Расулом Гамзатовым в сентябре прошлого года (1984 г. – А.М.)... в Пхеньяне, когда ему была присуждена премия «Лотос» Ассоциации писателей Азии и Африки... Мой знакомый иракский поэт, когда узнал, что премия присуждена Р. Гамзатову, два часа пересказывал мне «Мой Дагестан». Тогда же я приехал в Москву и познакомился с Расулом Гамзатовым, пригласил его в Турцию. Первое, что я сделал, когда вернулся на родину, – прочитал «Мой Дагестан». И только тогда понял, с каким великим поэтом я познакомился» [2, с. 150]. И, наконец, немаловажным моментом, побудившим переводчика взяться за переложение «Моего Дагестана», следует считать то огромное уважение, которое М. Бейхан питал к Р. Гамзатову, совпадение их личностных качеств, родство душ автора и переводчика.

Как известно, в основе всех иноязычных переводов «Моего Дагестана» лежит его художественный текст на русском языке в переводе Владимира Солоухина [3]. Этот вариант гамзатовской книги имеет свои специфические особенности, обусловленные языком перевода, мастерством и опытом исполнителя, его идейной и мировоззренческой позициями и пр.

Приступая к работе над книгой, М. Бейхан как переводчик, владеющий русским языком, естественно, понимал эти особенности. Он знал, что несет ответственность за судьбу «Моего Дагестана», за то, каким он придет к турецкому читателю. Вот, что по этому поводу говорит сам переводчик: «Я перевел больше пятнадцати книг русских и советских авторов. Книга «Мой Дагестан» стала для меня самой близкой по духу. У меня не было ощущения, что я читаю книгу на иностранном языке. Мне казалось, что все это написано на турецком и в какой-то степени о нас, турках... Трудностей особых не было – разве что сомнения. Вот, например, годекан – в словарях, которыми я располагал, слова этого не было, не совсем был уверен, что верно передал смысл. Но вот я побывал в Цада, других горных аулах и с радостью и гордостью убедился, что перевел все верно. Это касается не только деталей, частностей. Работа, кажется, удалась мне... Как приняли книгу читатели? Могу сказать, что тираж в восемь тысяч экземпляров разошелся очень быстро... После выхода книги люди звонили мне, благодарили» [4, с. 234 – 235].

Сравнительный анализ турецкого и русского текстов показывает, что переводчик приложил все усилия для максимальной точности информации, заложенной в русскоязычной версии «Моего Дагестана». Он не только scrupulously поработал над текстом, над каждым оборотом речи, словом, но и, как он сам об этом говорит, изучил досконально жизнь Дагестана, Аварии, родины писателя – аула Цада, а также реалии, быт, культуру дагестанцев. В переводе М. Бейхана передана не только объективно-логическая, но и субъективная информация, содержащаяся в тексте произведения, дающая возможность турецкому читателю увидеть перед собой те же образы, которые предстают перед читателем русского перевода книги, испытать те же чувства и ощущения, уловить то же настроение.

Немаловажным является тот факт, что перевод «Моего Дагестана» способствовал пополнению и обогащению лексического состава турецкого языка, проникновению в живую речь турецкого читателя дагестанских собственных имен самого широкого значения, различных терминов и названий, выражений и оборотов. Например:

1. Названия городов, сел и обществ: *Азайни, Балхар, Гидатль, Дарго, Дербент, Казанище, Махачкала, Петровск, Салта, Тануси, Унцукуль, Хариколо, Цада, Чарода, Эрпели.*

2. Названия народов и производные от них: *аварец, аварский, грузинский, даргинский, кумыкский, лакец, лакский, лезгинский, ногоайский, русский, табасаранский, татский, хиндалай, хайдаки.*

3. Редкие названия: «*Москвич*» (автомобиль), «*Мурзилка*», «*Крокодил*», «*Работница*», «*Пионер*», «*Волга*» (журналы).

4. Аварские слова и выражения: *бакъан* (музыка), *вах!*, *далалай*, *къали* (мера веса), *меглер* (гора, нос), *ригъ* (дом), *сах!* (мера веса), *уздэн* (свободный человек), *хлама* (шак), *цла* (огонь), *цлар* (имя), *цлам* (соль), *цлава* (звезда), *цум* (орел), *цумур* (звонок), *цалкы* (сито).

5. Названия различных организаций и учреждений: *Аварское педучилище, Аварский театр, Даргинский театр, Литературный институт им. М. Горького, Кумыкский театр, Лезгинский театр, «Молодая гвардия» (издательство), Союз писателей Дагестана, Тишинский рынок.*

6. Сокращенные слова и аббревиатуры: *райком, колхоз, КПСС, СССР, ЗИМ.*

7. Названия произведений самого поэта: «*Пламенная любовь и жагучая ненависть*», «*Год моего рождения*», «*Старшему брату*», «*Лирика*», «*Стихи*», «*В горах мое сердце*», «*Горянка*», «*Высокие звезды*», «*И звезда со звездой говорит*», «*Мулатка*», «*Третий час*», «*Сонеты*», «*Письмена*», «*Дети дома одного*».

8. Названия произведений Гамзата Цадасы: «*Саложник*», «*Свадьба Кодолава*», «*Сундук бедствий*».

9. Топонимы: *Аваристан, Дагестан, Казбек, Кара Койсу, Каспий, Кумыкская степь, Самур, Сулак, Табасаран, Турчидаг, Хвалынское море, Хайдак, Эльбрус.*

10. Названия дагестанских музыкальных инструментов: *пандур, кумуз.*

11. Названия дагестанских газет и журналов: «*Тане Чоппан*», «*Красные горы*», «*Дуствал*», «*Дослук*», «*Галмагъдеш*», «*Гьудулъи*», «*Большевик гор*».

12. Специфические наименования, как: *Дагэлектромаш (Dağıstan Elektrik Araçları), Кантемировская дивизия (Kantemir Hassa Tümeni), Дагестанский конный полк (Dağıstan Süvari Alayı), Страна аварцев (Avar Ülkesi).*

Наряду с этим через «Мой Дагестан» в турецкую культурную среду вошло большое количество произведений аварского устного народного творчества самых разных жанров: притчи, предания, поговорки, пословицы и пр., а также поэтические сочинения не только самого Р. Гамзатова, но и безымянных авторов.

Следует отдать должное М. Бейхану, опытному литератору, писателю, сумевшему найти пути и способы преодоления трудностей, с которыми ему пришлось столкнуться при работе над книгой Р. Гамзатова. Главное, что он как переводчик понял оригинал «Моего Дагестана», сориентировался в том сложном, многообразном мире, который изображен в нем. Во многом решение стоящей перед ним творческой задачи М. Бейхану облегчили знание культуры дагестанского общества, близость менталитета и психологии дагестанцев и турок, литературных традиций двух народов. Это подтверждается созданием им текста «Моего Дагестана», максимально полно представляющего русский художественный вариант в туркоязычной культуре. Конечно, «любой перевод, отвечающий даже самым строгим критериям, всего лишь приближение к оригиналу, а не исчерпание его...» [1]. Ибо в процессе перевода невозможно воспроизвести с точностью все элементы формы и содержания произведения. При переводе неизбежны потери, ошибки, сдвиги и т.д., какая-то часть материала не воссоздается и отбрасывается, другая часть дается не в собственном виде, а в виде разного рода замен (эквивалентов), третья часть материала вообще отсутствует в подлиннике. В той или иной степени все эти недостатки присутствуют и в турецком переводе «Моего Дагестана». Наиболее существенными, негативно сказавшимися на качестве содержания, адекватности перевода, следует считать следующие моменты:

1. Пропущены и не переведены на турецкий язык абзацы:

«*Однажды, когда войска Шамля попали в окружение и, казалось, что спасения нет, старый имам позвал Хаджи-Мурата и сказал ему: найди выход. Хаджи-Мурат принял трудное поручение, но поставил Шамлю условие: имам должен был удалить от себя продажных сплетников, обманывавших его. Шамль обещал...*

Хаджи-Мурат указал путь, и войска имама вырвались из ловушки. Шамль тоже сдержал слово.

Но не прошло и двух месяцев, как имам снова был окружен продажными наибами, завистниками и лжецами, которых он сделал знатью и которые обманывали и предавали его, думая о собственном благе прежде блага народа и родины. И много позднее, уже в Капуге, в царском плену, Шамль говорил об этих людях так: «Не думал я, что рот, над которым растут усы, может сказать слова лжи... В моей борьбе было достаточно ошибок, и жаль, что многое в ней зависело от моей собственной честности»» [3, с. 294].

2. Купюры из турецкого перевода, отсутствующие в русском тексте:

«Zor iş, – dedi, – şiir yazmak» [5, с. 110]. («Трудное это дело, – сказал он, – писать стихи»). Интересно, что эти слова Абуталиба есть в подлиннике произведения.

3. Иногда переводчик для передачи той или иной мысли, диалога, эпизода идет на такие ситуативные вольности, которые не только не передают адекватно содержание оригинала, но и неоправданно загружают турецкий текст:

«Я ищу слово» [3, с. 8]. «Söz arıyorum, duraksamam bu yüzden» [3, с. 16]. («Я ищу слово, поэтому я не колеблюсь»).

«Не видел я ни одной женщины, бредущей с вязанкой хвороста или травы» (с. 9). «Sirtına yüklediği çalıcıyı yada kocaman ot yığınının altında iki büklüm yüyüyen bir tek kadına rastlamadım» [3, с. 15]. («Я не встретил ни одной женщины, идущей вдвое согнувшись под вязанкой хвороста или огромной массы травы, сложенной на спине»).

«Притча о третьей жене» [3, с. 8]. «Genç Ozanın Üçüncü Karısı» [5, с. 174]. («Третья жена молодого поэта»).

4. Неоправданное изменение числа имени существительного при переводе:

«Эй, там, за дверью, если собираетесь пить бузу, не забудьте позвать соседа (ед. ч.)» [3, с. 8]. «Hey, kapının arkasındakiler, eğer boza içecekseniz, komşularınızı (мн. ч.) çağırtmayı unutmayın» [5, с. 17]. («Эй, стоящие за дверью, если вы собираетесь пить бузу, не забудьте позвать соседей»).

«Один аварский поэт принес в редакцию газеты стихи (мн. ч.)...» [3, с. 212]. «Avar Ozanın biri... gazetesinin yazı işlerine bir şiirini (ед. ч.) getirmişti» [5, с. 249]. («Один аварский поэт принес в редакцию газеты свое стихотворение...»).

5. Пропуск слов при переводе:

«Пусть простят меня женщины Польши, Японии, Рима – я любовался вами...» [3, с. 16]. «Romanın Kadınları, başışlayın beni – herinizi çok sevdim...» [5, с. 24]. («Женщины Рима, простите меня – я вас всех люблю...»).

«Притча о тропе моего отца» [3, с. 24]. «Babamın Çiğiri» [5, с. 34]. («Тропа моего отца»).

6. Неверно сделанный перевод:

«Душ в парижской гостинице «Королевский дворец»...» [3, с. 16]. «Parisin "Kraliçe Otelinin" duşu...» [3, с. 25]. («Душ в «Королевском отеле» Парижа...»).

«Я напомню вам некоего Михаила из аула Италья» [3, с. 28]. «İtalya köyünden Mihail diye bir adamın sözünü edeceğim size» [5, с. 38]. («Я расскажу вам об одном человеке по имени Михаил из аула Италия»).

«Аул Мочох» [3, с. 224]. «Mahoç Köyü» [5, с. 264]. («Аул Мохоч»).

«Абдулгалур Юсупов» [3, с. 246]. «Abdulkadir Yusupov» [5, с. 290]. («Абдулкадир Юсупов»).

«Здесь похоронен Куба-Али, который погиб в битве с Аджарханом...» [3, с. 394]. «Burada... Acarlarla girilen savaşta ölen Kuba-Ali yatıyor...» [5, с. 460]. («Здесь лежит Куба-Али, погибший в битве с аджарцами...»).

7. Неоправданный перевод слов путем подбора в качестве лексического эквивалента близкого по семантике названия понятия, предмета, признака.

«Аллах» [3, с. 7]. «Tanrı» [5, с. 15]. («Бог, господь, создатель, творец»).

«Пандур» [3, с. 7]. «Saz» [5, с. 15]. («Саз»).

«Я тоже хожу в европейском костюме, тоже не ношу черкеску отца» [3, с. 37]. «Ben de artık babamın Çerkez cübbesini giymiyorum, Batı türü giyimlerle dolaşıyorum» [5, с. 48]. («Я тоже уже не ношу отцовский черкесский джуббе, а хожу в одежде западного типа»).

К неудачам следует отнести также вольную передачу всех поэтических текстов, содержащихся в книге «Мой Дагестан», основой для которых послужили поэтические тексты на русском языке, особенно гамзатовских стихов. Их большая часть переведена Н. Гребневым. Кроме него по одному, два текста перевели Е. Николаевская, Я. Козловский, И. Снегова, Я. Хелемский. Использование переводчиками верлибра сопровождается, как правило, искажением поэтики аварского текста, изменением не художественного мира поэта, его эстетики, отсутствием адекватности в турецком варианте.

В особую группу следует выделить ошибки, допущенные в русском тексте «Моего Дагестана» его переводчиком В. Солоухиным и механически перенесенные в турецкий вариант М. Бейханом. В этом случае он не несет ответственности за эти недостатки, так как не мог о них знать, ибо не имел возможности обратиться к подлиннику.

Как известно, одним из основных требований, которым должен удовлетворять адекватный художественный перевод, – это точность. «Переводчик обязан донести до читателя полностью все мысли, высказанные автором. При этом должны быть сохранены не только основные положения, но также нюансы и оттенки высказывания. Переводчик не должен ничего добавлять от себя, не должен дополнять и пояснять автора» [6]. К сожалению, В. Солоухин не придерживался этих требований при работе над книгой Р. Гамзатова. Его переложение во многих местах грешит ошибками, сдвигами, личными дополнениями, что порою ставит под сомнение адекватность художественности перевода произведения, и это при том, что некоторые критики отзывались о нем как о прекрасном переводе [7, с. 113].

Что же это за ошибки? Для наглядности рассмотрим несколько примеров. Возьмем следующий отрывок из оригинала и сравним его с русским вариантом:

«Абуталибида гыкыана: чан кочлохъан вугев Дагъистаналдайын?

Абуталибида абун: пьабго, ункъо миллион вугин.

– Кин, кинабго халкъ цо миллион гурб гьечлеб улкаятъл гьелгоцинал кочлохъаби рукълнел?

– Цай гурелтъл цо-цо чиясулъ цо чанго кочлохъан вуго гъанив.

Инсуда гыкыана: бишун лъикъл кочлохъаби щал Дагъистаналда?

Инсуца абун: лъикълдаса лъикъл камуларо. Дида гьел гьабсаглат абизе къларо. Амма кълго вуго киналго мукълрлъизе ккарал нильтер...» [8, с. 520–521].

(«Абуталиба спросили: сколько певцов в Дагестане?»)

Абуталиб ответил: три, четыре миллиона.

– Как, откуда взялось в стране, население которой всего один миллион человек, столько певцов?

– Потому что здесь в каждом человеке сидит несколько певцов.

Отца спросили: кто самый лучший певец в Дагестане?

Отец сказал: лучшие из лучших всегда найдутся. Я не могу сейчас их назвать, но у нас есть два певца, которых должны признать все...»)

В этом эпизоде, как видим, присутствуют два образа – Абуталиба и отца поэта.

А вот как этот отрывок переведен В. Солоухиным:

«У Абуталиба однажды спросили:

– Сколько поэтов в Дагестане?

– Э, три-четыре миллиона наберется.

– Как так? Всего и народу-то у нас один миллион!

– В каждом человеке сидит по три-четыре певца. Только не все и не всегда поют. Не все и знают об этом.

– А все же, кто самые лучшие певцы?

– Всегда найдется певец лучше самого лучшего. Но одного я могу назвать.

– Кого же?

– Дагестанскую мать...» [3, с. 354].

Сопоставление оригинала и перевода показывает, что в русском тексте допущено несколько нарушений: во-первых, действующим лицом здесь является один персонаж – Абуталиб, а образ отца поэта исчез. Во-вторых, переводчик вложил в уста Абуталиба слова «Только не все и не всегда поют. Не все знают об этом», которых нет в оригинале. Казалось бы, ничего существенного в этом нет. Но это не так. Здесь явное нарушение авторской мысли и искажение художественного образа: говоря о трех-четырех певцах, сидящих в каждом горце, Абуталиб в оригинале как раз и имел в виду, что они все и всегда поют, иначе не было бы смысла называть такое количество певцов. И, наконец, в тексте подлинника отец поэта называет цифру два, говоря о лучших певцах Дагестана, а у Солоухина остался один лучший поэт – дагестанская мать.

В своем отзыве на книгу «Мой Дагестан» польский переводчик Флориан Неуважный пишет: «Эта проза – особая. Вмещает в себе достоинство автобиографии, рассказы о себе, о людях, о крае, расправляет ее от множества жанров – от присказок, сказаний и пословиц и анекдотов до поэтических эссе... и трогательные лирические миниатюры, и в дополнение книга, наподобие богато украшенной рукоятки кинжала, щедро инкрустирована стихами самого поэта» [9, с. 56].

Действительно, в книге Гамзатова, наряду с другими видами, представлено много поэтических произведений самого разного объема и жанра – их около 179. Вплетенные в общий прозаический текст, они являются органичной частью всей художественно-эстетической концепции автора, композиционного построения и идейно-тематического содержания произведения. И естественно, что игнорирование этих важнейших элементов общего текста, а именно перевод лишь части этих поэтических текстов, является серьезным упущением переводчика, отражающимся на качестве равноценного перевода книги Гамзатова. К сожалению, приходится констатировать, что добрая половина поэтических текстов, содержащихся в подлиннике «Моего Дагестана», так и осталась не переведенной, не дошла до иноязычного читателя, в том числе и до турецкого. Например, в русском варианте «Моего Дагестана» нет следующих произведений самого Р. Гамзатова: «Голохъанав поэтасде» («Молодому поэту»), «Горалги лъаралги» («Реки и ручьи»), «Дир бералда бихъана Кубачи русуль...» («Я видел в ауле Кубачи...»), «Роржун рачълнел хланчли» («Прилетающие птицы»), «Нух къосарал ччугълхъаби» («Заблудившиеся рыбаки»), «Рокъуца гытлинго...» («Любовь в детстве...»), «Жамалудин» («Джамалудин»), «Цо панаяб хлхуел» («Один страстный вздох»), «Дица кечі цалана» («Я стихотворение прочитал»), «Хъахлбросульа Махмуд» («Махмуд из Кахабросо») и др.

И, наконец, еще один момент, на который необходимо обратить внимание, говоря о нарушениях, допущенных при переводе «Моего Дагестана» на русский язык. В оригинале важную художественную смысловую нагрузку несут названия глав (разделов) книги. В них заключена авторская идея, его эстетика и философия, понимание и видение структуры и содержания произведения, выходящего из-под его пера. Некоторые из них представляют собой не просто формулировку названия, а некое афористическое выражение, многосоставную метафору. Например, «Хлалтлі – хъвадарухъанасул захлмат-гъунаралтъл бетлерги кверги» («Работа – голова и рука писательского труда и таланта»). И, конечно, переводчику в своей практике необходимо было учесть это, глубоко проникнув в их художественную идею и содержание. Однако сопоставление названий глав в оригинале и в русском переводе показывает, что переводчик нередко допускает смещение, как в формулировке названия главы, так и в ее смысловом содержании. Напри-

мер, первая глава в оригинале называется «Клудияб ральдалье гытйнаб горду» («Маленькое окно на большое море»). Здесь название главы сформулировано в метафорической форме, содержание которой подразумевает маленький Дагестан, открывший для себя большой мир. В русском тексте эта глава названа так: «Вместо предисловия о предисловиях вообще». Ни по смыслу, ни по семантике она не адекватна оригиналу. Другой пример. Третья глава первой книги «Моего Дагестана» носит название «Габ тлехъальул пикру, гьалда цар лъураб куц» («Идея этой книги, как она была названа»). Солоухин ее перевел так: «О смысле этой книги и о ее названии». Здесь налицо смещение акцента. Если в первом случае писатель подразумевает доминантную идею, главную мысль, которая пронизывает все содержание его произведения, и тот факт, что именно эта мысль подтолкнула его подумать над названием книги, то во втором случае ничего этого нет. Прочитав название данной главы в русском варианте, можно подумать, что речь идет о смысле создания Гамзатовым этой книги, а также о том, почему она названа именно «Мой Дагестан», а не иначе.

В русском тексте встречаются названия ряда глав, которые переведены лишь частично – одно или два слова, что также нарушает адекватность передачи смысла их оригинала. Например, «Габ тлехъ хъвазе дие чара гъечлого бишун-го шиб хлажат бузб? Дир меседил ччугида дица шиб гъарулеб?» («Что мне нужно в первую очередь для написания этой книги? Что я попрошу у своей золотой рыбки?»). Формулировка главы сложная, она состоит из двух риторических вопросов. В ее содержании, как видим, автор использовал даже пушкинский

мотив – «золотая рыбка». В солоухинском варианте ничего этого нет: данное название переведено одним словом с нейтральной семантикой – «Талант».

В таком же ключе переведены названия ряда других глав.

В русском варианте «Моего Дагестана» некоторые главы предваряются эпиграфами, которых нет в подлиннике. Например:

«И маленькие дети видят большие сны» [3, с. 12].

«Поэт родился за сто лет до сотворения мира» [3, с. 50].

«Дворца, сарая, храма или тюрьмы мы камни. Скоро в стену ляжем мы», «На драгоценный камень смотрят в оправе, на человека в доме», «Свадьба сыграна – надо строить жилье» [3, с. 148].

«Гореть, чтобы было светло» [3, с. 157].

Почему переводчик использовал эти эпиграфы, которых нет в арсенале писателя, что его подтолкнуло вмешаться в авторский текст, внести в него свои коррективы, работающие на смещение местами его акцента, идеи и содержания? К сожалению, эти вопросы остаются без ответов.

Перевод книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан» на турецкий язык представляет собой знаменательное явление, расширившее географию эстетики гамзатовского творчества, границы распространения его художественного слова. Вместе с тем полноценный перевод книги дагестанского автора следует расценивать и как специфическое явление турецкой литературы, способствовавшее обогащению и расширению культурного кругозора реципиента-турка, открывшее ему доселе неизвестный, удивительный и многообразный мир Дагестана и его народа.

Библиографический список

1. Султанов К. Художественный перевод: проблемы и суждения. *Дагестанская правда*. 2004; 23 июля.
2. Демирташ Д. В Пхеньяне. *Поэт аула и планеты*. Махачкала: Радуга-1, 2017; Кн. 8: 150.
3. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Перевод с аварского. В. Солоухина. Москва: Молодая гвардия, 1967.
4. Бейхан М. По приглашению Расула. *Поэт аула и планеты*. Махачкала: Юпитер, 2003. Кн. 1: 234 – 236.
5. Hamzatov R. *Benim Dağıstanım*. İstanbul: Düşün Yayınevi, 1984.
6. Available at: https://studwood.ru/1432233/literatura/problema_adekvatnosti_hudozhestvennogo_perevoda
7. Катзер Ю. «Мой Дагестан» Расула Гамзатова. *Поэт аула и планеты*. Махачкала: Изд. дом «Эпоха», 2009; Кн. 3: 112 – 113.
8. Хамзатов Р. *Данде гъарурал асарал*: 6-томальул. (Гамзатов Р. Собр. соч.: в 6 т.). Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1975; Т. VI.
9. Неуважный Ф. Мудрость аварских сказаний, или «Мой Дагестан» Гамзатова. *Поэт аула и планеты*. Махачкала: Издательство «Лотос», 2007; Кн. 2: 56 – 58.

References

1. Sultanov K. Hudozhestvennyj perevod: problemy i suzheniya. *Dagestanskaya pravda*. 2004; 23 iyulya.
2. Demirtash D. V Phe'nyane. *Po'et aula i planety*. Mahachkala: Raduga-1, 2017; Kn. 8: 150.
3. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Perevod s avarskogo. V. Soloukhina. Moskva: Molodaya gvardiya, 1967.
4. Bejhan M. *Po priglazheniyu Rasula. Po'et aula i planety*. Mahachkala: Yupiter, 2003. Kn. 1: 234 – 236.
5. Hamzatov R. *Benim Dağıstanım*. İstanbul: Düşün Yayınevi, 1984.
6. Available at: https://studwood.ru/1432233/literatura/problema_adekvatnosti_hudozhestvennogo_perevoda
7. Katzer Yu. «Moj Dagestan» Rasula Gamzatova. *Po'et aula i planety*. Mahachkala: Izd. dom «Epoха», 2009; Kn. 3: 112 – 113.
8. Hamzatov R. *Dande g'arural asaral*: 6-tomal'ul. (Gamzatov R. Sobl. soch.: v 6 t.). Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1975; T. VI.
9. Neuvazhnyj F. Mudrost' avarskih skazaniy, ili «Moj Dagestan» Gamzatova. *Po'et aula i planety*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Lotos», 2007; Kn. 2: 56 – 58.

Статья поступила в редакцию 14.01.19

УДК 821.161.1

Nikatieva Z.Sh., senior lecturer, Department of English DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HOMOFORMS OF THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES. The article for the first time provides a comparative analysis of grammatical homonyms of Dargin and English languages. It is noted that in the dargwa and English there are different types of homonyms, and grammatical homonyms, i.e. aformi. They appear in the language as a result of the identity of grammatical forms of words. These words are different in meaning, relating to one or different parts of speech, coinciding in sound and spelling. It is also noted that the phenomenon of homoforms in darginian is wider than in English. This phenomenon is possible due to theoretical difficulties. The article concludes that in the dargwa and English there are different types of homonyms, in particular we have discussed above grammatical homonyms, i.e. aformi. They appear in the language as a result of the coincidence of grammatical forms of words.

Key words: Dargin language, English language, grammatical homonyms, homoforms, comparative analysis, grammatical forms, semantic updating, parts of speech, linguistic units.

З.Ш. Никатиева, канд. филол. наук, доц. каф. англ. языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОФОРМ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье впервые проводится сопоставительный анализ грамматических омонимов даргинского и английского языков. Отмечается, что в даргинском и английском языках встречаются различные типы омонимов, в том числе и грамматические омонимы, т. е. омоформы. Они появляются в языке как результат тождества грамматических форм слов. Это слова разные по своему значению, относящиеся к одной или разным частям речи, совпадающие по звучанию и правописанию. Отмечается также, что явление омоформ в даргинском встречается шире, чем в английском языке. Такое явление возможно из-за теоретических трудностей. В статье делается вывод о том, что в даргинском и английском языках встречаются различные типы омонимов, в частности, рассмотренные нами выше грамматические омонимы, т. е. омоформы. Они появляются в языке как результат совпадения грамматических форм слов.

Ключевые слова: даргинский язык, английский язык, грамматические омонимы, омоформы, сопоставительный анализ, грамматические формы, семантическое обновление, части речи, языковые единицы.

Как известно, семантические изменения, происходящие внутри слова, играют значительную роль в развитии всей лексической системы языка. «Они обусловлены развитием новых значений слова в процессе переноса названия с одного предмета на другой по их сходству или по наличию устойчивых связей между ними, т. е. по смежности [1, с. 41].

С развитием значений взаимосвязано семантическое обновление всего слова в целом, а также изменение количественного объема обозначаемых словом признаков предмета, в том числе расширение и сужение значения.

В лексической системе даргинского и английского языков омонимия пронизывает все лексико-грамматические разряды слов и обнаруживает известное многообразие в зависимости от степени омонимичности, семантики и количества компонентов в рядах и от происхождения.

Омонимы определяются как слова, с одинаковым звучанием и графическим изображением, но имеющие различные значения. Считается, что омонимы должны быть тождественны во всех или в большинстве своих форм. В.В. Виноградов отмечает, что «Омонимами могут быть названы лишь такие лексические единицы, которые совпадают по своему внешнему звуковому облику во всех своих формах» [2, с. 12].

Данное определение омонимов можно отнести и к исследуемым нами даргинским и английским грамматическим омонимам, т. е. омоформам. В данных языках налицо множество данных форм, которые при совершенно разных значениях совпадают как в звучании, так и на письме во всех или в большинстве своих грамматических форм. Примерами омонимов могут служить нижеследующие слова:

дарг. *мах* «тяжесть, ноша» – *мах* «вязанка сена»; *мегъ* «замок» – *мегъ* «железо», *лукъес* «вариться» – *лукъес* «красить нитки или ткань» и др.

англ. *band* – *band* «отряд/группа – завязка»; *cue* – *cue* «намек/подсказка – очередь»; *well* – *well* «хорошо – колодец» и т. д.

Явление омонимии может распространяться не только на лексику. Омонимами в широком смысле являются два или более совпадающих в плане выражения слова, но совершенно разных по содержанию, по значению. В связи с этим, различают омонимию фонетическую, или звуковую, грамматическую и словообразовательную.

Грамматические омонимы или омоформы – результат совпадения грамматических форм слов. Омоформы – слова разные по своему значению, относящиеся к одной или разным частям речи, случайно совпавшие и ставшие тождественными по звучанию и правописанию в своих некоторых грамматических формах. Приведем примеры:

Дарг. *аги* «мелодия» (сущ.) – *аги* «не было» (глагол ед.ч., пр.вр.);

бара «чуть» (нареч.) – *бара* «сделай» (глагол повел.накл.);

х1ябалра «даже могилы» (сущ.) – *х1ябалра* «все трое» (числ.);

луни «копосья» (мн.ч. сущ.) – *луни* (масд. от глаг.) «давать»;

дуц1ли «бег» (эргатив., ср. *дуц1* «бег» – *дуц1ли* «бегом» (нареч.) и т. д.

В даргинском языке встречаются множество омоформ. «Словарный состав современного даргинского языка содержит неоднородное множество языковых единиц, которые представляют в совокупности примеры явлений, смежных с омонимией. Нами обнаружено в общей сложности 290 пар таких омонимичных единиц. Из них омоформы представлена в 140 примерах, омофония – в 100 примерах, омографы – в 50 примерах» [3; 4].

А омоформы в английском языке малоизучены, возможно, из-за определенных теоретических трудностей, подобных с теми, что вызываются лексическим омонимией. У данных видов омонимии имеется ряд общих качеств: материальное (звуковое) совпадение единиц, имеющих разные значения (у грамматических омонимов могут совпадать также почти все семантические компоненты) – а *work* «дело» – имя существительное и «*towork*» – «*работать*» – глагол. «Омоформы. *Tent*, – палатка, *tent*, – тампон, турунда. Это полные омонимы. Однако *find* – находка, *to find* – найти. Если менять парадигматически, то появятся расхождения: *finds*, *found*. Совпадение в каких-либо грамматических формах – омоформы. Лексико-грамматические омонимы – совпадение гра-

ничивается формальной стороной, а различия касаются и грамматической, и лексической характеристик. Примеры такой омонимии – *red* – красный, *read* – читал. Совпадения в некоторых грамматических формах. Грамматические – омонимические формы в системе одного и того же слова, различаются грамматическими значениями. Омонимы *brothers* – братья, *brother's* – брата. [infopedia. su:7x3b5e.html].

Омонимия в обоих исследуемых языках представлена многочисленными омонимичными рядами, относящимися к различным лексико-грамматическим разрядам слов. Наиболее широко засвидетельствована омонимия именная. Приведем примеры:

Дарг. *гъалаб* «раньше», *гъалаб* «вперед»;

Бирцни «стирка», *бирцни* «продажа»;

Г1ялапат «человечество», *г1ялапат* «диво», *г1ялапат* «много» и др.

Англ. *Arm* «оружие», *arm* «рука»;

bank «насыпь», *bank* «банк»;

bat «летучая мышь», *bat* «бита» и др.

Значительно реже, по сравнению с омонимами-существительными, представлены в даргинском языке омонимы-глаголы:

Вялг1ес «винить кого-н.»

Вялг1ес «побрить лицо»

Вялг1ес «построить ограду» .

Ряды омонимов в даргинском языке могут быть и смешанными, т.е. принадлежать к разным частям речи:

1. Ряды, состоящие из имени существительного и глагола:

луни «копосья» (сущ.) – *луни* «давать» (масдар);

урху «море» (сущ.) – *урху* «отправит» (глагол 2 л. ед. ч.);

бала «шерсть» (сущ.) – *бала* «знает» (глагол 2 л. ед. ч.),

2. Ряды, состоящие из имени существительного и имени прилагательного:

Къанц1а «серый» (прилаг.), *къанц1а* «уксус» (сущ.);

Шала «светлый» (прилаг.), *шала* «свет» (сущ.);

Хала «большой, старший» (прилаг.), *хала* «букет» (сущ.).

3. Ряды, состоящие только из имени существительного:

Газа «кобыла», *газа* «мотыга»;

Гъими «желчь», *гъими* «зло»;

Барг «внутренность», *барг* «овраг», *барг* «кузов»;

Бег1ти «родители», *бег1ти* «хозяева»;

Баз «луна», *баз* «календарный месяц», *баз* «пух», *баз* «30 дней».

4. Ряды, состоящие из имени существительного и наречия:

Сагали «лугом» (сущ.), *сагали* «заново» (нареч.);

Пух1ли «пылью» (сущ. в эрг.п.), *пух1ли* «с ветерком» (нареч.).

5. Омонимы – имя существительное и частица:

ахир «конец» (сущ.) – *ахир* «ведь же» (частицы).

6. Омонимы – имя существительное и междометие:

уф «дуновение» (сущ.) – *уф* «о!ух!ой!» (межд.), *гъарая* «крик, призыв на помощь, тревога» (сущ.) – *гъарая* «Караул! Помогите!» (межд.).

7. Омонимы – междометия и служебные слова:

я «либо, или» (союз) – *я* «междометие, выражающее удивление» – *я* «частица, употребляемая при обращении».

Таким образом, в даргинском и английском языках встречаются различные типы омонимов, в частности, рассмотренные нами выше грамматические омонимы, т.е. омоформы. Они появляются в языке как результат совпадения грамматических форм слов. Это слова разные по своему значению, относящиеся к одной или разным частям речи, ставшие тождественными по звучанию и правописанию. Возникновение омоформ наиболее продуктивно в результате грамматических изменений. Отметим, что всестороннее и глубокое изучение омоформ, с точки зрения специфики грамматического строя даргинского и английского языков, позволит научно осмыслить и уяснить многие языковые процессы, а также установить специфику их взаимоотношений.

Библиографический список

1. Фомина М.И. Современный русский язык: Лексикология. Москва: Высшая школа, 1990.
2. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях. Вопросы языкознания. 1960; 5: 3 – 17.
3. Никатуева З.Ш. Даргинско-русский словарь омонимов. Махачкала, 2014.
4. Никатуева З.Ш. Сопоставительный анализ данных явлений омонимии даргинского языка. Актуальные проблемы изучения кавказских языков: материалы международной научно-практической конференции. Махачкала. ДГУ, 2017.

References

1. Fomina M.I. *Sovremenniy russkiy yazyk: Leksikologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Vinogradov V.V. Ob omonimii i smezhnyh yavleniyah. *Voprosy yazykoznanija*. 1960; 5: 3 – 17.
3. Nikatueva Z.Sh. *Darginско-russkiy slovar' omonimov*. Mahachkala, 2014.
4. Nikatueva Z.Sh. Sopotavitel'nyy analiz dannyh yavlenij omonimii darginского yazyka. *Aktual'nye problemy izucheniya kavkazskih yazykov: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala. DGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 81.367; 81.37; 82-81.38

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of the faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

THE MEANS OF EXAGGERATION IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV. The article analyzes the language means of exaggeration used in the poetic works of Rasul Gamzatov. These funds are considered in the aspect of the national language picture of the world and the author's image-associative and emotional-intellectual perception of the surrounding reality. Such an emotional enhancement assessment underlies various ways of hyperbolization in the poetic works of Rasul Gamzatov. At the same time, the means of hyperbolization are also viewed as symbols, culturally significant linguistic signs, which testifies to their national-cultural and individual author's character. Partial comparisons are made with the linguistic means of hyperbolization used in Avar folklore. Our analysis tools and methods in the hyperbole of the poetic works of Rasul Gamzatov suggests that productive means of emotionally-amplification hyperbole are numerals, which are simultaneously and symbolic character.

Key words: poetry of Rasul Gamzatov, means of hyperbolization, linguistic symbolism, national-cultural components, folklore.

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

СУБСТАНТИВНАЯ МЕТАФОРА В ЭЛЕГИЯХ И СОНЕТАХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье рассматриваются особенности образования и употребления субстантивных метафор в сонетах и элегиях Расула Гамзатова, отмечаются их разнообразные эмоционально-оценочные функции, обращается внимание на лексико-семантические группы слов, подвергающихся метафоризации; определяются факторы, способствующие метафоризации субстантивов. Для ряда субстантивных метафор, характеризующихся национально-культурной и индивидуально-авторской спецификой, определяются условия их символизации. Определяется роль определительных компонентов при метафорическом субстантиве, лексических и лексико-синтаксических повторов в качестве средств усиления образно-эмоциональной функции субстантивных метафор.

Ключевые слова: сонеты и элегии Расула Гамзатова, субстантивная метафора, символика, национально-культурная и индивидуально-авторская специфика, усилительные повторы.

Национально-культурная природа художественной метафоры в лингвистической литературе по аварскому языку изучена недостаточно. Между тем метафоры, как и сравнения, фразеологические и паремииологические единицы, представляют собой культурно значимые структуры языка и выступают в качестве фрагментов национальной языковой картины мира [1 – 3].

Особенности использования субстантивных и глагольных метафор в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой при языковой актуализации концепта «женщина» частично рассмотрены в статьях С.М. Магомедовой [4 – 6]. Природа метафоры в текстах аварских фольклорных произведений также изучена недостаточно. Статья Д.С. Самедова, выполненная на фольклорном материале, посвящена исследованию субстантивной метафоры в аварских народных колыхальных песнях [7, с. 136 – 138].

Всё отмеченное позволяет считать поднимаемую в данной статье проблему актуальной как в собственно лингвистическом, так и в лингвокультурологическом аспектах.

Материал для выполнения статьи был собран из сонетов и элегий, опубликованных в поэтических сборниках Расула Гамзатова «Избранное» [2]. Для сохранения индивидуально-авторской специфики языка и стиля анализируемых сонетов и элегий переводы примеров на русский язык сделаны близко к пословной (=буквальной) форме.

Проведённый анализ субстантивных метафор, использованных в сонетах и элегиях Расула Гамзатова, позволяет отметить следующее.

Продуктивной моделью формирования субстантивной метафоры является генитивная конструкция «сущ. в генитиве + сущ. в номинативе». Обычно такая модель используется для актуализации концептов «любовь» и «женщина», выражения эмоционально-оценочного отношения к любви и к красоте женщины. В указанной универсальной для разных языков модели позицию существительного в номинативе занимают получившие метафорическую интерпретацию слова разных лексико-семантических групп, переносно обозначающие:

а) транспортные средства (символизируют движущую силу любви): *дир г1ишкудул гьок* «моей любви арба» (метафора использована для усиления количественного значения), *рокьул самолет* «самолет любви», *дир г1ишкьуялуп пайтон* «фазтон моей любви»;

б) силу огня, жара любви: *рокьул ц1а «огонь» любви», рокьул кор* «печь любви» (кор – глиняная печь для выпечки хлеба);

в) эстетическое воздействие, приятные ощущения: *рек1тел музыка* «музыка сердца», *рокьул кеч1* «песня любви», *рек1тел макъан «мелодия сердца», рокьул гьок1то «мед» любви»;*

г) количество, объем [любви]: *г1ишкудул ригъ «дом» любви», г1ишкьуялуп гъасито* «очаг любви/страсти», *хиялазуп континент* «континент желаний», *рокьул айродром* «аэродром любви». Позицию же существительного в генитиве обычно занимают слова *рокьы* «любовь», *г1ишкьу* «любовь, страсть», *хиялал* «желания, мечты», *рак1* «сердце» (=вместилище чувств любви).

Красивую женщину Расул Гамзатов метафорически и символически называет *рокьул кини* «колыбель любви», *г1ишкьул ц1р* «имя любви», *рокьул ц1ва «звезда» любви*. Достаточно образно выражаются чувства поэта к красивой женщине, которая полностью его покорила и от любви к которой нет спасения: для этого используются метафоры *дун дур колония* «я твоя колония» (заимствованное слово *колония* у поэта получает позитивную стилистическую окраску), *мун дир хиялазуп континент* «ты континент моих желаний»:

*Дун дур колония, кида дуца дий
Башадаб ихтияр, эркентъи кьелеб?*

Я твоя колония, когда же ты мне
Половину свободы подаришь?
[8, с. 315].

*Мун дир хиялазуп хассаб континент,
Хут1арал лъач1ого, кин дида лъалей?*
Ты особый континент моих желаний,
Как узнать тебя, не зная других?

[8, с. 313].

Для лирических поэтических произведений Расула Гамзатова (в том числе – для элегий и сонетов) характерно употребление в метафорической функции формы существительного в номинативе. Такая метафора, как и в произведениях устного народного творчества (в народных песнях о любви), выполняет идентифицирующую функцию: автор любимую женщину ассоциативно отождествляет с символически значимыми реалиями:

ср. *дир ц1ва* «моя звезда», *дир моц1* «моя луна», *дир бакъ* «мое солнце», *дир гъвет1* «мое дерево», *дир т1егъ* мой цветок», *дир байрам-къо* «мой праздник», *дир кеч1* «моя песня», *дир рокьул берал* «глаза моей любви», *дир рокьул мат1у* «зеркало моей любви», *дир рек1тел музыка* «музыка моего сердца» и т. д.

Как видно из приведенных примеров, для формирования идентифицирующих метафор использованы названия эстетически значимых реалий (при этом метафорически употребленные субстантивы имеют как предметно-конкретное, так и абстрактно-отвлеченное значение: *моц1* «луна», *мат1у* «зеркало» – *кеч1* «песня», *музыка* и др.). Значение персональности чувств, их принадлежности автору подчеркивается регулярным употреблением при метафорических субстантивах местоименного компонента модели *дир* «мой» (генитив от местоимения *дун* «я»).

Гъудуп, нильер г1ишкьу гьит1инго ч1араб

Берцинаб гъвет1 буго дица ц1унараб.

Подруга, наша любовь – [это] в юности посаженное
Красивое дерево, мной сохраненное [8, с. 296].

Мун дие праздник! Дир рак1 гьалдола

Дуда данде ч1валеб кьодах хал гъабун.

Ты для меня праздник! Мое сердце бьется,
Ожидая день встречи с тобой [8, с. 319].

В таких примерах субстантивные метафоры приобретают символический характер, выступая в качестве фрагментов авторской языковой картины мира. Так, например, Расул Гамзатов называет себя *аптекой*, придавая выражению оберегающую, исцеляющую символику (исцеляющее свойство прилагается такому «лекарству», как любовь):

Иач1а мун кидого дир аптекалде, Приходи ты всегда в мою аптеку,

Кит1ан бокъаниги рокьы босизе. Сколько хочешь, можешь купить любви [8, с. 316].

При метафорических субстантивах для усиления выполняемых ими эмоционально-оценочных функций используются определительные (адъективные) компоненты: *берцинаб гъвет1* «красивое дерево» (о любви), *дир гъангъараб ц1ва* «моя сияющая звезда», *гъуинаб гьок1то* «сладкий мед», *т1ок1к1араб иц* «прозрачный (=чистый) родник» и др.

Реже субстантивные метафоры используются для описания внешнего облика женщины, ее портрета, для подчеркивания красоты украшений на женщине:

Г1ундузда дур к1илк1ал – к1иябго ц1умур,
К1уго ц1олбол буго – дур мат1уялб.
На ушах твои серьги – два колокольчика,
Две виноградинки – на твоём зеркале.
[8, с. 330].

Метафоры в данном контексте выполняют не только эмоционально-оценочные, но и символические функции: *к1уго ц1олбол* «две виноградинки» – это глаза черного [как виноград] цвета: использован народный поэтический образ. Обрамляемый метафорическим сочетанием *дур мат1у* «твое зеркало» (=твое лицо), образ приобретает индивидуально-авторский и одновременно национально-культурный характер.

В ряде случаев в сонетах и элегиях использованы субстантивные метафоры, которые причинно обосновываются и поддерживаются лексико-синтаксическим окружением. В этом плане показательны примеры, где использованы такие образы любви, как «две струны пандура», «два колеса арбы», символизирующие влюбленных:

Мунги дунги – *к1уго ч1ва*, Ты и я – *две струны*
Цох1ого т1амуралул: Одного пандура:
Гезул цояб т1унани, Если одна из них порвется
Т1армил макъан къомт1ула. Музыка прекращается [8, с. 390].

Мунги дунги *к1иялго* – Ты и я вдвоем –
К1уго бер цо гьокодал: *Два колеса* одной арбы:
Гезул цояб бекани, Если сломается одно,
Гьоко цебе унаро. Арба вперед не двигается [8, с. 391].

Субстантивные метафоры могут быть употреблены в составе сравнительных конструкций, которые при этом приобретают устойчивый, индивидуально-авторский и эмоционально-оценочный характер. Например, в таких поэтических дискурсах употребляются метафоры *рокъул берал* «глаза любви», *г1ишкъудул гьац1о* «мед любви» и др.:

Рокъул г1адиал берал. Такие, как у *любви, глаза*
Цонгги гьеч1о х1анч1ил. Нет ни у одной птицы [8, с. 378].

К1ут1бузда бахараб г1ишкъудул гьац1ул

Гьунлти кидаго хут1ана дие.

Вкус *меда любви* на твоих губах,

Навсегда во мне остался [8, с. 321].

Поэт, чувствуя себя виновным перед женой, игриво называет себя обвиняемым, а жену соответственно – *прокурором*. Но жена не всегда «обвинитель», она и «защитник» его:

Мун дир *диванчиги, прокурорги.* Ты – моя *судья и прокурор.*
Гьоркъо-гьоркъо цо-цо дир *адвокатги.* Иногда и *адвокат мой* тоже
[8, с. 72].

Субстантивные метафоры, усиливающие эмоционально-образную оценку, используются и в стихах, посвященных дочерям поэта:

Нильер пьабайго яс – пьаберго килиш,
Нильер пьабайго яс – пьабусго аниш,
Анльго т1ок1к1араб иц – т1анч1азул берал.
Все наши три дочери – тридцать пальцев [руки],
Все три наши дочери – триста желаний/мечт,
Шесть прозрачных родников – их глаза [8, с. 329].

Здесь в целях усиления эмоциональности, образности использованы не только национально-культурные субстантивные метафоры (ср. *берал – т1ок1к1арал* ицал «глаза – прозрачные [=чистые] родники»), но и элементы гипер-

болизации (ср. *нильер пьабайго яс – пьабусго аниш* «все наши три дочери – триста мечт»).

Любовь и время – важнейшие составляющие жизни человека. Концептуально они пересекаются, так как и время, и любовь, и сама жизнь – понятия вечные, не имеющие границ. Этим (в том числе) объясняется факт употребления идентифицирующих субстантивных метафор компаративного характера при актуализации концептов «время» и «жизнь», «время и любовь». В этих метафорах, в цепочечной форме усиливающих образность, создающих экспрессию, используются названия средств передвижения (=транспорта), чтобы подчеркнуть течение времени, жизни, их динамику:

Замана – хеаб поезд. Время – скоростной *поезд.*
Г1умро – хеаб самолет. Жизнь – скоростной *самолет.*
Гьал сонал – хеаб гама. Эти годы – скоростной *корабль* [8, с. 354].

Дир сонал, сонал, сонал,
Дир рокьул куч1дуп, дир рокьул саринал.

Мои года, года, года –

Мои стихи о любви, мои песни о любви [8, с. 361].

Следует также отметить, что образно-эмоциональная функция субстантивных метафор в этих и других примерах поддерживается усилительными повторами. Лексические и лексико-синтаксические повторы в поэзии Расула Гамзатова используются достаточно продуктивно. Такие конструкции представляют интерес с точки зрения идеи художественного дискурса и коммуникативных намерений автора. Исследователи отмечают, что «понимание текста – это сложный и многоплановый процесс, который включает в себя такие аспекты, как восприятие языковой стороны текста, понимание содержания языковых средств, образующих форму текста, вычленение скрытых смыслов текста, понимание идеи текста» [9, с. 144]. В данном случае важное значение имеет и ментальный фактор, так как на уровне индивидуальной концептуальной картины мира читатель «соотносит новые знания с сформированными в процессе жизни ментальными категориями» [10, с.147]. Исследуя проблему понимания текста и дискурса, учёные отмечают: «Исследование когнитивных механизмов компрессии оценочного смысла, связанного с интерпретацией профессиональной деятельности, в художественном тексте показывает, что основным механизмом свертки концептуального содержания является метафора» [3, с. 35]. Особенно это имеет значение для художественных дискурсов с метафорическими компонентами, характеризующимися национально-культурной символикой. Обобщая все отмеченное выше относительно особенностей использования субстантивных метафор в сонетах и элегиях Расула Гамзатова, можно сформулировать следующие выводы.

Субстантивные метафоры в поэзии Расула Гамзатова выполняют важные эмоционально-оценочные функции. Они строятся в основном по двум моделям – генитивной и номинативной. Номинативная модель субстантивной метафоры имеет идентифицирующий характер, в них используются традиции аварского устного народного творчества. Для усиления экспрессивно-оценочной функции при субстантивах с метафорическим значением используются определительные адъективные компоненты. Субстантивные метафоры в поэзии Расула Гамзатова в ряде случаев имеют символический характер. Это связано с тем, что такие метафоры стали культурными знаками языка, отличающимися национально-культурной и индивидуально-авторской спецификой и соответствующими коннотациями. При субстантивных метафорах в усилительной функции употребляются лексические и лексико-синтаксические повторы, поддерживающие экспрессивно-оценочные функции метафор и их символику.

Библиографический список

1. Абдусаламова А.З. *Сравнительные конструкции в русских и аварских фольклорных текстах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
2. Голованова Е.И., Ковалёва О.Н. Когнитивные механизмы компрессии оценочного смысла в художественном тексте. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 3: 31 – 36.
3. Магомедова С.М. Языковые средства создания концепта «красота» в поэзии Расула Гамзатова. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Выпуск 3. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов. Махачкала, 2009: 87 – 91.
4. Магомедова С.М. Роль эпитетов в создании образа женщины в поэзии Расула Гамзатова. *Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии*. Махачкала, 2010; Вып. 9: 132 – 135.
5. Магомедова С.М. Образ материнской шали в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 80 – 83.
6. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 115 – 119.
7. Самедов Д.С. Субстантивная метафора в аварских колыбельных песнях. *Вопросы кавказского языкознания*: материалы Международной конференции «Вопросы кавказского языкознания». Махачкала, 2013: 136 – 138.
8. Гамзатов Р. *Избранные труды*. Москва, 1983; Т. II.
9. Скаррон Е.А. Идея текста как скрытый смысл. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 4: 144 – 146.
10. Токарев Г.В. О языковых средствах, влияющих на процесс понимания художественного текста (на примере романа М. Елизарова «Библиотекарь»). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2017; 4: 147 – 153.

References

1. Abdusalomova A.Z. *Sravnitel'nye konstrukcii v russkikh i avarskikh fol'klornykh tekstah*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2016.
2. Golovanova E.I., Kovaleva O.N. Kognitivnye mehanizmy kompressii ocenochного smysla v hudozhestvennom tekste. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2017; 3: 31 – 36.
3. Magomedova S.M. Yazykovye sredstva sozdaniya koncepta «krasota» v po'ezii Rasula Gamzatova. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniiya*. Vypusk 3. Sbornik nauchnykh statei prepodavatelei i aspirantov. Mahachkala, 2009: 87 – 91.

4. Magomedova S.M. Rol' "epitetov v sozdaniy obraza zhenshchiny v po'ezii Rasula Gamzatova. *Sovremennye problemy kavkazskogo yazykoznaniya i tyurkologii*. Mahachkala, 2010; Vyp. 9: 132 – 135.
5. Magomedova S.M. Obraz materinskoj shali v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj: lingvokul'turologicheskij analiz. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 80 – 83.
6. Magomedova S.M. Leksiko-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenshchiny v po'ezii R. Gamzatova. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 115 – 119.
7. Samedov D.S. Substantivnaya metafora v avarskih kolybel'nyh pesnyah. *Voprosy kavkazskogo yazykoznaniya: materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Voprosy kavkazskogo yazykoznaniya»*. Mahachkala, 2013: 136 – 138.
8. Gamzatov R. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1983; T. II.
9. Skavron E.A. Ideya teksta kak skrytyj smysl. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 4: 144 – 146.
10. Tokarev G.V. O yazykovykh sredstvakh, vliyayuschih na process ponimaniya hudozhestvennogo teksta (na primere romana M. Elizarova «Bibliotekar»). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2017; 4: 147 – 153.

Статья поступила в редакцию 07.02.19

УДК 82.091

Bedariova I.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: bediral@mail.ru

PETER GORDIENKO'S "OIROTIA": HOW TO USE THE ALTAI AND RUSSIAN FOLKLORE. The paper studies a book of travel essays "Oirotia" by Peter Yakovlevich Gordienko, a representative of the Russian literature of the Altai. The article presents various methods of the writer's introduction to the text of folklore and mythological elements: strengthening the semantic load of the essay titles by including the titles in the Altai language, the parallel use of words and place names in the Russian and Altai languages, the introduction of folk songs and representations of the Altai people about the nature, direct citation of the texts of legends and myths, the introduction to the text of the Altai national rites. The study suggests that these elements, presented in various forms, methods and techniques of relationships, relationships between Russian and Altai cultures, play an important role and are multifunctional, determining in many ways the meaning, plot, structure-forming aspects of both individual essays and the cycle as a whole.

Key words: regional literature, literature of Gorny Altai, P. Ya. Gordienko, artistic technique, folklore, mythology.

И.А. Бедарева, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: bediral@mail.ru

«ОЙРОТИЯ» ПЕТРА ГОРДИЕНКО: СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО И РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040005.*

Статья посвящена исследованию книги путевых очерков «Ойротия» Петра Яковлевича Гордиенко, представителя русской литературы Горного Алтая. В статье представлены различные приемы введения писателем в текст фольклорных и мифологических элементов: усиление семантической нагрузки названий очерков за счет включения заголовков на алтайском языке, параллельное употребление слов и топонимов на русском и алтайском языках, введение фольклорных песен и представлений алтайцев о природе, прямое цитирование текстов легенд и мифов, введение в текст алтайских национальных обрядов. Исследование дает основание утверждать, что данные элементы, представленные в различных формах, способах и приемах взаимоотношений, взаимосвязей русской и алтайской культур, играют важную роль и являются полифункциональными, определяя во многом смысло-, сюжетно-, структурообразующие аспекты как отдельных очерков, так и цикла в целом.

Ключевые слова: региональная литература, литература Горного Алтая, П.Я. Гордиенко, художественный прием, фольклор, мифология.

Статья посвящена исследованию книги путевых очерков «Ойротия» Петра Яковлевича Гордиенко, представителя русской литературы Горного Алтая.

Актуальность работы обусловлена следующими факторами. Во-первых, в современном литературоведении отмечается интерес к проблемам региональной литературы и многие литературоведы, в частности М.М. Бахтин, В.М. Жирмунский, Ю.М. Лотман и другие, полагают, что обыкновенные писатели «второго ряда» открывают для дальнейшей разработки такие тематические и содержательные узлы, которые впоследствии осваиваются классикой. В связи с этим изучение творчества писателей «второго ряда» является очень важным для понимания развития «механизмов» историко-литературного процесса.

Во-вторых, русская литература Горного Алтая является практически не разработанной, и степень её изученности можно считать минимальной. Первым и до сих пор единственным крупным научным трудом в этом плане является монография Л.Г. Чашинной «Русская литература Горного Алтая: Эволюция. Тенденции. Пути интеграции», в которой, в частности, были определены причины, подтверждающие актуальность и необходимость изучения русской литературы Горного Алтая [1].

В контексте данной статьи творчество Гордиенко представляет интерес в том плане, что писатель в значительной степени использует алтайские и русские фольклорно-мифологические элементы. Фактической основой книги «Ойротия» стала поездка Гордиенко в мае 1922 года по Горному Алтаю. Книга представляет собой красочную картину жизни ойротов, в которой автор показал быт, верования, обряды алтайцев, и воссоздал историческую картину мира народа.

«Ойротия» состоит из 26 путевых очерков, в которых сочетаются описание деятельности парторганизации, легенды и мифы ойротов, описания природы Алтая.

Во втором очерке («Ту-ези») писатель максимально отражает картину мифологических представлений ойротов, выстраивая последовательный переход от общей картины мира, где центральными являются общекультурные мифологемы Река и Гора, к частным элементам, символическим в мифологии алтайцев. Автор вводит в текст образы тотемных животных (орла и медведя) и отмечает их роль в верованиях алтайцев.

Описание живописного пейзажа, места обитания героев повести позволяет Гордиенко более глубоко понять сущность чуждого ему народа. Природа, по

справедливому утверждению Г.Д. Гачева, – это первое, что «определяет лицо народа – это природа, среди которой он вырастает и совершает свою историю» [2, с. 47].

Автор, восхищённый красотами Алтая, не останавливается только на описании пейзажа. В структуру четырнадцати очерков органично введены русские и алтайские фольклорные элементы. Гордиенко использует различные приемы введения в текст «Ойротии» фольклорных и мифологических элементов.

1. Усиление семантической нагрузки названий очерков за счет включения заголовков на алтайском языке: «Ту-ези» («Горный дух»), «Аржан-су» («Целебные источники»), «Канду-Алтай» («Кровавый Алтай»), «Ойрот-кижи» («Алтайский народ»), «Камы» («Шаманы»), «Не табыш» («Что нового?»). При этом все названные очерки, за исключением последнего, непосредственно связаны с историей и мифологией ойротов.

2. Параллельное употребление слов и топонимов на русском и алтайском языках. Причем Гордиенко во всех случаях использует точный перевод: медведь – айу, орел – каран-кэрэдэ, козел – теке, змея – дилан, бурундук – кеерюк, марал – анэркек, красная смородина – кызыл-гат, черемуха – дедра, калина – палан, красный цветок – кызыл-чечек, Катунь – Кадын, Золотое озеро – Алтын-коль, старуха – караган-эмень, мотыга – абылом, сыр – курут, водка – арака, як – сарлык и другие.

Употребление названий очерков, отдельных слов и топонимов на русском и алтайском языках позволяет Гордиенко расширить границы познания об алтайском народе на языковом уровне и подчеркнуть в очередной раз наличие связей и – границы между русским и алтайскими народами.

3. Введение фольклорных песен. Так, например, в очерк «Не табыш» Гордиенко вводит печальную песню ойротских девушек: «У меня острые глаза – мыйгак, / У меня ноги горной дзерень... / Сердце плачет о милом! / Посмотрю вокруг – тоска... / Не увидит милого зоркий глаз... / Ноги повиснут как плетни. / Орус-кижи – худой народ; / Печаль и горе в родном краю... / Война разорила Алтай...» [3, с. 55].

В очерк «Партизаны» входит песня алтайских партизан, которая красочно говорит о революционных битвах и жертвах: «Близ сел Солоновки-Обьенной, / Среди космолинских боров, / Есть место, облитое кровью / Героев – лихих мо-

подцов. / На это на месте кровавом / Кипел ожесточенный бой, / Широкое поле покрыли / Лихие герои собой...» [3, с. 87].

Введенные в вышеуказанные очерки фольклорные песни выполняют прежде всего смыслообразующую функцию: во-первых, в данных песнях отражена одна из главных тем «Ойротии» – борьба ойротов с захватчиками; во-вторых, использование песен позволило автору избежать субъективной интерпретации исторических событий и передать историю народа устами самого народа, так как именно в фольклоре содержится наиболее правдивое толкование событий прошлых лет и, более того, именно устное народное творчество – «и есть философия народа, его мировоззрение, его анализ и синтез состояния мира» [4, с. 3].

4. Введение в текст – в интерпретации автора – представлений алтайцев о природе. Так, в очерках «Ту-Эзи» и «Аржан-су» даны развернутые описания взаимоотношений ойротов с Горным духом (Ту-эзи) и Водным духом (Су-эзи):

«Местные жители – туземцы верят, что у гор есть свой хозяин – дух – Ту-Эзи. То ласковый и добрый, посылающий удачу, то злой и мстительный, причиняющий вред человеку. Это он, горный дух, мешает охотнику найти добычу, перепугает следы зверя, уведет в сторону, заставит блуждать в незнакомом месте.

Это он, горный дух, пожирает скот, грохочет громом и молнией, зажигает лес.

Ту-эзи – могучий владыка, неограниченный в своих возможностях, проявляющий заботу о каждой былинке, о каждом камне. Он украшает зеленую кроны деревьев, устилает бархатом трав долины, красками неба расписывает венчик цветка» [3, с. 20]. И – далее: «Ойроты верят в магическую силу воды. Знают её лечебные свойства. Говорят, что в горных ее расселинах, там, где еще не ступала нога человека, скрыты целебные источники – Аржан-су. Только не любит дух воды – Су-эзи. Чтобы об этом рассказывали другим. Тайну целебных источников крепко хранят старые люди» [3, с. 24].

5. Прямое цитирование текстов легенд и мифов. Так, например, в очерк «Аржан-су» Гордиенко вводит один из вариантов легенды о Катунь: «Существует легенда, что Катунь была красивойшей девушкой – дочерью ойрота. Богат и знатен был ее отец. С лучшими баями и яхшиларами водил он дружбу. Почетные гости съезжались к нему со всех концов. Не знал он счета своему богатству... По тучным пастбищам бродили его стада, и невозможно было охватить их взглядом.

Подошла старость, и решил он найти жениха своей дочери, передать ему все свои богатства. Узнал об этом старший чиновник Бий... Посылает сватов, говорит: «Буду твоим зятем». Не отказал ему старик... обещал выдать дочь.

Узнала об этом Катунь. Затосковала, заплакала девушка...» [3, с. 24].

В очерке «Канду-Алтай» Гордиенко цитирует легенду о юноше-богатыре Амыр-Сане и об одном из наиболее ярких героев алтайского народного эпоса – Сартакпае: «Красив и статен был Амыр-Сана, и любили его все девушки больше себя. Но появился в горах другой богатырь, завистливый и злой, как чудовище, – Кара-Кула. Плохо стало жить народу под властью ненасытного зверя – богатыря. Обеднел народ, все богатство оказалось в руках чудовища. И вызвал его Амыр-Сана на страшный бой, чтобы отомстить за притеснение слабых. Бросились богатыри друг на друга, сцепились руками, упали вместе на землю, посыпались камни с гор, в реках вода выступила из берегов.

Снова поднимутся, ударят один другого в грудь, пойдет вихрь. Закачаются деревья, с корнем вырванные кедры и лиственницы повалятся на землю. Черная пыль поднимется до снеговых вершин, заслонит солнце, месяц и звезды, земля задрожит, треснет под ногами богатырей, все огнем опалит за тысячи верст в округности. Проходят дни, месяцы, годы, а богатыри все бьются, и ни один не может осилить другого.

Войны истощили народ, как плохой корм истощает скот. Когда победит Амыр-Сана, наступит новый счастливый век» [3, с. 27].

Библиографический список

1. Чашина Л.Г. *Русская литература Горного Алтая. Эволюция. Тенденции. Пути интеграции*. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2003.
2. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира*. Москва: Сов. писатель, 1988.
3. Гордиенко П.Я. *Ойротия*. Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1994.
4. Каташ С.С. *Мудрость всегда современна: Статьи об алтайском фольклоре*. Горно-Алтайск: Горно-Алт. кн. изд-во, 1984.
5. Козлов К. *Сартакпай-строитель: (По мотивам алтайских народных сказок)*. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1953.
6. Кандараква Е.П. *Обычай и традиции Чалканцев*. Горно-Алтайск: Горно-Алт. респ. типография, 1999.
7. Сагалаев А.М. *Алтай в зеркале мифа*. Новосибирск: Наука, 1992.

References

1. Chaschina L.G. *Russkaya literatura Gornogo Altaya. 'Evoluciya. Tendencii. Puti integracii*. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 2003.
2. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva: Sov. pisatel', 1988.
3. Gordienko P.Ya. *Ojrotiya*. Gorno-Altajsk: Ak-Chechek, 1994.
4. Katash S.S. *Mudrost' vsegda sovremenna: Stat'i ob altajskom fol'klore*. Gorno-Altajsk: Gorno-Alt. kn. izd-vo, 1984.
5. Kozlov K. *Sartakpaj-stroitel': (Po motivam altajskih narodnyh skazok)*. Barnaul: Alt. kn. izd-vo, 1953.
6. Kandarakova E.P. *Obychai i tradicii Chalkancev*. Gorno-Altajsk: Gorno-Alt. resp. tipografiya, 1999.
7. Sagalaev A.M. *Altaj v zerkale mifa*. Novosibirsk: Nauka, 1992.

Гордиенко в данном случае не только цитирует легенду, но и передает тот настрой и обстановку, в которой традиционно происходило прослушивание: «В долгие осенние вечера, собравшись в юрте, под звуки комасы слушают ойроты повествования какого-нибудь искусного сказочника» [3, с. 26], почти калькируя соответствующий зачин легенды о Сартакпае-строителе: «Пастухи у костра расцелись. / Старый Бокуш топшур настроил / И ударил по чутким странам... / А по склонам, по чащам темным / Осторожно бродила осень» [5, с. 32].

6. Введение в текст алтайских национальных обрядов. Гордиенко отмечает, что «в обрядном отношении жизнь ойротов скупа на краски. Они совершенно не знают праздников. Кроме свадьбы, похорон и камлания у них нет поводов для, каких бы то ни было, общественных собраний» [3, с. 35]. Тем не менее, Гордиенко вводит в очерк «Родовой быт» подробное описание обряда кражи невесты, который является, по словам Е.П. Кандараквой, «одним из традиционных обычаев» [6, с. 176], а также посвящает отдельный очерк – «Камы» – обряду общественного камлания, который, по свидетельству исследователей алтайского фольклора и мифологии, является одним из главных элементов в культуре ойротов. Так, А.М. Сагалаев констатирует, что шаман, надевая специальный костюм и беря в руки бубен становится живым мифом, «он остается один на один с миром духов на нейтральной полосе между Природой и Культурой» [7, с. 115]. Именно кам (или шаман) является в мифологии ойротов посредником между творцом Вселенной Ульгеном, злым Эрликом и остальными смертными. Гордиенко очень красочно и подробно передает обряд общественного камлания:

«Кам занимает почетное место. На нем шапка, украшенная совиными перьями, на плечах костюм, обвешанный разноцветными лентами-жгутами, на спине семь колокольчиков в честь духов – покровителей и помощников кама.

В руках он держит громадный бубен-тунур с колотушкой-орбой, обшитой кожей и лентами на рукоятке. Изредка он проводит орбой по туго натянутой коже подсушенного над костром бубна. Ждет, когда сядет солнце и ночное небо покроется горящими маками звезд.

В юрте ни звука. Ярко пылают костер, отбрасывая на лица сидящих кроваво-красные блики. Сзади уродливо переплетаются тени. Кам делает быстрое движение, точно он проснулся, услышал голос хана-Суйлы, зовущего кама в заоблачные дали. Медленно зарокотал бубен. В такт этому рокоту полились гортанные звуки, привлекающие своей таинственностью. Они растут, ширятся, переходят в бурю словесных ритмов. Не прекращая своей колдовской музыки-песни, кам встает, его веки полуопущены, глаза горят. Медленно вращая бубном, он обходит вокруг костра. Несколько резких ударов – и завертелся в бешеном круговороте, все ускоряя темп. Это – полет в небо, в страны вечного солнца, к жилищу Ульгены, или блуждание в подземных провалах Эрлика, охраняемых чудовищными преградами» [3, с. 37 – 38].

На наш взгляд, введение обряда камлания именно в седьмой очерк является кульминационным моментом в смысловом и структурном плане.

Таким образом, используя различные приемы, автор совершенно последовательно вводит в произведение фольклорно-мифологические образы, легенды, мифы, верования, обряды ойротов, завершив все обрядом общественного камлания. После этого становится очевидной одна из центральных идей «Ойротии» – о невозможности захватить и, более того, заставить изменить веру насильственным путем, того народа, в котором настолько глубоко живы и сохранены национальные духовные ценности.

Вышесказанное дает основание утверждать, что фольклорные и мифологические элементы, представленные в различных формах, способах и приемах взаимоотношений, взаимосвязей русской и алтайской культур, играют важную роль в цикле Петра Гордиенко «Ойротия», они являются полифункциональными, определяя во многом смысло-, сюжетно-, структурообразующие аспекты как отдельных очерков, так и цикла в целом. Введенные в цикл очерков фольклорные жанры сохраняют свою конструктивную упругость и самостоятельность и свое языковое и стилистическое своеобразие.

УДК 82.091

Bedarova I.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: bediral@mail.ru

FOLKLORE AND MYTHOLOGICAL IMAGES IN THE RUSSIAN LITERATURE OF GORNY ALTAI OF THE XX CENTURY. The research observes the development and features of the formation and existence of folklore and mythological images in the Russian literature of Gorny Altai of the XX century. Considering in chronological order the works of Russian-speaking writers of the Altai, the author reveals the specificity, role and evolution of the bilingual folklore and mythological system in the multi-ethnic space of this subcultural region. In the works of specific writers, the use of folklore and mythological images is studied and the features and functions of individual images in their picture of the world are clarified. The object of the study is the work of Russian writers of Gorny Altai: Gregory Choros-Gurkin, Peter Gordienko, Nikolai Glebov, Georgy Kondakov, Kuzma Poklonov, Valery Kunitsyn, Olga Grakova, Julia Tudeneva, Lilia Yusupova, Vladimir Bakmutov, Sergei Adlykov.

Key words: regional literature, literature of Gorny Altai, artistic technique, folklore, mythology.

И.А. Бедарева, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: bediral@mail.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ГОРНОГО АЛТАЯ XX ВЕКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 18-412-040005.

Статья посвящена исследованию развития и особенностей формирования и бытования фольклорных и мифологических образов в русской литературе Горного Алтая XX века. Рассматривая в хронологическом порядке творчество русскоязычных писателей Горного Алтая, автор выявляет специфику, роль и эволюцию билингвистической фольклорно-мифологической системы в полиэтническом пространстве данного субкультурного региона. В творчестве конкретных писателей исследуется использование фольклорных и мифологических образов и выясняются особенности и функции отдельных образов в их картине мира. Объектом исследования стало творчество русскоязычных писателей Горного Алтая: Григория Чорос-Гуркина, Петра Гордиенко, Николая Глебова, Георгия Кондакова, Кузмы Поклонова, Валерия Кунитына, Ольги Граковой, Юлии Туденовой, Лилии Юсуповой, Владимира Бахмутова, Сергея Аддыкова.

Ключевые слова: региональная литература, литература Горного Алтая, художественный приём, фольклор, мифология.

Статья посвящена исследованию фольклорных и мифологических образов в русской литературе Горного Алтая XX века. Работа выполнена в русле регионального литературоведения.

Проблема региональной субкультуры связана напрямую с общей историко-литературной проблемой, сформулированной в книге Н.Г. Неупокоевой «История всемирной литературы». Эта проблема заключается в необходимости изучения всемирной литературы «не как суммы литератур отдельных народов, но как многосложной динамической макросистемы, складывающейся из исторически подвижных систем меньшего диапазона. Ведь литература каждого народа входит в мировую литературу не только именами и произведениями отдельных художников и не только общим своим национальным вкладом. Она включается в нее и разветвленной системой взаимосвязей – генетических, контактных, типологических – с другими литературами. Устойчивость и системность этих связей, наблюдаемая в определенных пространственных границах в группах литератур, непосредственно соседствующих или сопредельных, позволяет говорить о региональной общности литературного развития».

Действуя на всем пространстве всемирной литературы, так же как и в развитии ее во времени, эти три основные типа связей, в которых выражается ее единство, обозреваются в пределах региона с наибольшей широтой и возможностью выхода к теории сравнительного анализа. Именно региональный масштаб является наиболее удобной «стартовой площадкой» для изучения взаимосвязей мирового литературного процесса в их комплексе» [1, с. 185 – 186].

Теоретические основы и принципы русского регионального литературоведения были заложены в трудах Н.К. Пиксанова, который отмечал необходимость изучения истории русской литературы во всем взаимодействии ее компонентов [2; 3]. В современной науке основные положения работ Н.К. Пиксанова были развиты в исследованиях К.В. Анисимова, П.В. Куприяновского, А.М. Путинцева, Б.А. Чмыхало и других.

В нашей статье, в связи с полиэтническим пространством субрегиональной литературы Горного Алтая речь пойдет о русской, то есть русскоязычной литературе, которые находятся на паритетных началах по причине того, что важной особенностью указанного пространства является билингвизм. Большинство представителей русской литературы Горного Алтая являются билингвами, так как «с одинаковой легкостью говорят и мыслят, как на родном, так и на втором языке» [4, с. 97].

Для писателей-билингвов характерно также использование фольклорного и мифологического материала в качестве «национального народного элемента» (Белинский). Если говорить об обращении русскоязычных писателей Горного Алтая к фольклору, то следует отметить, что фольклорная и мифологическая символика, присутствующая в их произведениях выполняет двойную функцию: идейно-эстетическую и национальную. Связь литературного произведения и произведения устного народного творчества мотивируется, по справедливому утверждению У.Б. Далгата, «не только стремлением выразить национальную специфику, но и самим ходом творческой мысли автора, который не может совершенно отключиться от обычного для него синтаксиса, ритмической структуры фразы, специфической образности» [5, с. 147].

Вследствие вышесказанного представляется безусловно актуальным изучение русской литературы Горного Алтая как специфического «культурного гнезда», почти не исследованного в настоящее время.

Научная новизна работы обусловлена тем, что в работе представлен первый опыт выявления, обобщения и систематизации материала по проблеме исследования фольклорных и мифологических образов в русской литературе Горного Алтая.

Русская литература указанного региона представляет собой – как в самом начале своего существования, так и практически на всех этапах эволюционного развития – философско-эстетический сплав русской и алтайской культур, что особенно отчетливо просматривается на уровне фольклорно-мифологической системы и позволяет говорить о наличии в творчестве рассматриваемых писателей богатейшего мифологического и фольклорного материала: от отдельных мотивов и мотивных комплексов до целостных сюжетных структур.

Одной из важнейших характеристик общей картины мира и фольклорно-мифологической системы является формирование и развитие мифологемы *Гора/Алтай*, которая, наряду с мифологемой *Река/Катунь*, является несущей конструкцией практически на протяжении всего существования русской литературы Горного Алтая. Данная мифологема была введена в изучаемую литературу Г.И. Чорос-Гуркиным, в творчестве которого, помимо вышеуказанного, в наибольшей степени проявлено присутствие алтайской мифологии. Практически все его произведения основаны на фольклоре и мифологии алтайцев, что обусловлено биографическими и эстетическими факторами. Фольклорные и мифологические образы выполняют в творчестве писателя сюжетно-, структурно- и, смыслообразующую функции и существуют в тексте как очевидные элементы поэтики. Кроме того, именно в творчестве Чорос-Гуркина была сформирована универсальная для русской литературы Горного Алтая модель картины мира, где в роли вертикального вектора выступает мифологема *Гора/Алтай*, а в роли горизонтально – мифологема *Река/Катунь*.

В творчестве П.Я. Гордиенко фольклорные и мифологические образы также присутствуют в эксплицитном выражении, но в большей степени выполняют структурную функцию. Следует подчеркнуть, что Гордиенко, так же, как и Гуркин активно использует соотношение тюркских образов и собственно алтайских, но менее свободно обращается с ними. Вся мифологическая часть в цикле очерков «Ойротия» Гордиенко соотносится прежде всего с категорией прошлого, он, калькируя, вводит в текст национальные алтайские легенды, предания, приметы, фольклор, лексику. Писатель использует разнообразные приемы введения в текст фольклорно-мифологических элементов (мы выделяем семь основных), причем, как правило, вводит в произведение большие цитаты текстов отдельных легенд. В творчестве Гордиенко проявлена также в значительной степени русская фольклорная традиция, об этом свидетельствует в частности образ *медведя*, трактуемый автором в традиции славянской культуры, и несущий одну из основных смыслообразующих функций во всем цикле.

Следующим в эволюции явилось творчество Николая Глебова, прежде всего его повесть «Кара-Баарчык». Однако, в отличие от Гуркина и Гордиенко Глебов использует в своем творчестве фольклорные и мифологические образы в опосредованном, имплицитном выражении. Глебов не берет отдельные легенды

и мифы, но органично вводит в текст преимущественно тюркские и славянские образы, прежде всего образы *птицы, коня, старца, ели*, которые несут значительную сюжетную и семантическую нагрузку. Прежде всего это касается образа *коня*. Глебов первым вводит в русскоязычную литературу Горного Алтая православно-христианскую интерпретацию образов *старца и ели*.

Тот образ, который у Гуркина трактуется как один из аналогов *мирового древа*, Глебов воспринимает в качестве *рождественской ели*. Сознательное соединение тюркского и славянского, в первую очередь посредством образов *птицы, коня, старца, ели*, позволило Глебову сделать большой шаг вперед именно в плане создания фольклорно-мифологической системы.

Тенденции, наметившиеся в русской литературе Горного Алтая в первой половине XX века, получили дальнейшее развитие в творчестве русскоязычных литературных деятелей второй половины XX века, главным образом в творчестве Г.В. Кондакова – поэта, прозаика, литературоведа. Сочетание в его творчестве стихов и прозы стало выражением нового эстетического сознания, порожденного ощущением ситуации культурного перелома, и этот перелом отразился, прежде всего, на формировании фольклорно-мифологической системы. Если в прозе писателя центральными являются в основном фольклорные и мифологические образы, имеющие место в алтайской культуре, то в поэзии в эксплицитном выражении присутствуют образы славянской, алтайской и мировой культуры.

Так, мифологема *Алтай* в картине мира Кондакова, с одной стороны – тождественна мифологеме *дом*, а с другой – является неотъемлемой составляющей триады *Космос – Алтай – дом*. Мифологема *Река* у Кондакова также претерпевает трансформацию, и семантически центральной становится не сама *Река*, а *стихия воды*, представленная множеством модификаций.

В образе *мирового древа* у Кондакова выступает ряд деревьев – *кедр, береза, рябина, клен, боярка, черемуха* – характеристики которых практически совпадают с фольклорными характеристиками, прежде всего славянскими.

Именно в творчестве Кондакова происходит переход к сознательному и устойчивому билингвистическому мировоззрению, что способствовало утверждению билингвистической системы в качестве фундамента поэтики писателя и творчества в целом.

Новейший период стал в истории русской литературы Горного Алтая одним из самых продуктивных и многогранных на всех уровнях эстетического процесса. Именно в этот период была по-новому актуализирована мифологема *Алтай* в качестве одного из основных смысло- и структурообразующих компонентов в творчестве многих писателей: в лирике Валерия Куницына, Юлии Туденовой, в прозе Владимира Бахмутова, Кузмы Поклонова и Петра Муравьева.

Так, в творчестве Куницына, который является прямым последователем и учеником Кондакова, происходит постепенный переход от русско-алтайской фольклорно-мифологической системы к общемировой славянской и православной, что является новой тенденцией и новым этапом в развитии системы фольклорно-мифологических элементов. Фольклорные и мифологические образы, используемые данными авторами, практически совпадают, но у Куницына изменяется их смысловое наполнение, причем изменяется в сторону общекультурных фольклорных и мифологических образов.

Иная грань образа *Алтая* раскрывается в творчестве Юлии Туденовой: образ *Алтая* в ее художественном мире тождественен образу *сада*, что позволяет говорить о наличии триады *Алтай – сад – Рай*, основной составляющей которой является мифологема *Гора* и мифологема *Река* с традиционными для них символической и функциями.

Проза Петра Муравьева и Кузмы Поклонова также является этапным событием в развитии системы фольклорно-мифологических элементов, так как в их повести «Высший суд» основным смысло- и структурообразующим элементом является *тотемный миф*, что, безусловно, свидетельствует о расширении семантической сферы мифологемы *Алтая*.

В прозе Владимира Бахмутова присутствие мифологем *Гора* и *Река* в качестве центральной системы координат выражено слабо. В художественном мире писателя отмечается явное преобладание славянских фольклорно-мифологических элементов, наиболее значимым из которых является образ *радуи*.

Одновременно в русской литературе Горного Алтая возникла и другая тенденция, которая заключается в тяготении к расширению, практически беспредельному, хронотопа, а также в изменении основного объекта художественного исследования, что нашло наиболее полное выражение в лирике Ольги Граковой и Лилии Юсуповой, а также в прозе Сергея Адлыкова. Творчество данных писателей является одним из наиболее последовательных и эксплицитных выражений существенной тенденции, возникшей и укрепившейся в основном в новейший период развития русской литературы Горного Алтая: в их творчестве практически отсутствуют алтайские фольклорные и мифологические образы. Здесь речь идет не об игнорировании Горного Алтая как объекта художественного познания, а о расширении философско-эстетического сознания, о тяготении его к планетарному мышлению, что позволяет говорить о включении горноалтайских писателей в современный историко-литературный процесс.

Так, фольклорные и мифологические образы поэзии Ольги Граковой имеют истоки в языческой, православной и античной мифологии, Лилии Юсуповой – в православной и мусульманской.

Особенно интересным в смысле проявления новых тенденций является проза Сергея Адлыкова. В его художественном мире присутствуют традиционные в русской литературе Горного Алтая для фольклорно-мифологической системы мифологема *Гора* и мифологема *Река*, но их смысловое содержание кардинально меняется. Это уже не горы *Алтая*, а другие горы (Афганистан, Лысая Гора), названия которых несут иную смысловую нагрузку, являются иным культурным кодом. Мифологема *Река* уже не выполняет традиционную функцию границы между *чужим* и *своим* пространством, но выступает в качестве медиатора между *жизнью* и *смертью*.

Таким образом, для современной русскоязычной литературы характерна тенденция к расширению системы фольклорных и мифологических образов.

Исследование позволило сделать вывод о том, что русская литература Горного Алтая, как и другие развивающиеся молодые региональные литературы, шла по традиционному пути развития – от регионально-национального к общекультурному, что особенно отчетливо прослеживается в процессе формирования и изменения системы фольклорных и мифологических образов [6].

Библиографический список

1. Неупокоева И.Г. *История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа*. Москва: Наука, 1976.
2. Пиксанов Н.К. *Два века русской литературы*. Москва: Госиздат, 1923.
3. Пиксанов Н.К. *Областные культурные гнезда. Историко-краеведческий семинар*. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1928.
4. Львов М.Р. *Основы теории речи*. Москва: Academia, 2002.
5. Далгат У.Б. *Литература и фольклор*. Москва: Наука, 1981.
6. Бедарева И.А. *Эволюция фольклорно-мифологической системы в русской литературе Горного Алтая*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2011.

References

1. Neupokoeva I.G. *Istoriya vsemirnoj literatury. Problemy sistemnogo i sravnitel'nogo analiza*. Moskva: Nauka, 1976.
2. Pikanov N.K. *Dva veka russkoj literatury*. Moskva: Gosizdat, 1923.
3. Pikanov N.K. *Oblastnye kul'turnye gnezda. Istoriko-kraevedcheskij seminar*. Moskva; Leningrad: Gos. izd-vo, 1928.
4. L'vov M.R. *Osnovy teorii rechi*. Moskva: Academia, 2002.
5. Dalgat U.B. *Literatura i fol'klor*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Bedareva I.A. *Evoljucija fol'klorno-mifologicheskaj sistemy v russkoj literature Gornogo Altaja*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.01.19

УДК 81

Anurova O.A., senior lecturer, Department I-11 "Foreign language for aerospace specialties" Moscow Aviation Institute (National Research University) Moscow, E-mail: kokorewa@rambler.ru

THE INTERDISCIPLINARITY AND ITS ROLE FOR AVIATION-TECHNICAL TRANSLATION ADEQUACY. The article is dedicated to the term "interdisciplinarity", and its role in translation of aviation scientific terms into Russian. The authors deal with the specifics of lexical units and word combinations in aviation sphere, their meaning and polysemy. Some difficulties of the work with dictionaries are also described. The great attention is paid to adequacy of translation, and role of interdisciplinary aspect in choice of suitable equivalent. The work also deals with translation of new lexical units which appear in aviation sphere, and shows how interdisciplinary aspect can help to solve this problem. The material for the study was the terms and terminological combinations found by a continuous sample of foreign language textbooks of the Moscow Aviation Institute, which are used in the training of specialists in the field of aircraft engineering, as well as international scientific journals of the aerospace industry included in the list of Scopus.

Key words: interdisciplinarity, aviation, translation, adequacy, polysemy.

О.А. Анурова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), E-mail: kokorewa@rambler.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ЕЁ РОЛЬ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

В данной статье рассматривается понятие «междисциплинарность» с точки зрения переводчика, и то, как это явление влияет на достижение адекватности при переводе. Автор анализирует лексические ситуации, взятые из авиационно-технической литературы и научных статей, приводятся особенности анализа сложных терминологических сочетаний, а также способы их передачи на русский язык. Рассматриваются сложности, возникающие при работе со словарями. Отдельное внимание уделяется роли междисциплинарных связей при работе с терминами, пока не отраженными в словарях, что является особенно актуальным ввиду быстро развивающейся авиационной отрасли. Материалом для исследования послужили термины и терминологические сочетания, обнаруженные путем сплошной выборки из учебных пособий по иностранному языку Московского Авиационного Института, которые используются при подготовке специалистов в области авиастроения, а также международных научных журналов авиакосмической отрасли, входящих в БД Scopus.

Ключевые слова: междисциплинарность, авиация, перевод, адекватность, многозначность.

Существует несколько вариантов понятия междисциплинарности и междисциплинарного подхода. Василькова В.В. в одной из своих работ говорит, что исследователь использует язык описания одной области для описания другой области. Например, этнограф использует филологические термины для объяснения этнических феноменов [1, с. 54]. Другой автор утверждает, что исследователь использует различные языки для описания различных сегментов сложного комплекса. Например, маркетинговое исследование пользуется понятиями, терминологией и концепциями экономики, психологии, социологии и других наук на различных стадиях и участках анализа [2, с. 28]. Исследователь создает новый синтез, который открывает новую реальность. И тогда он пользуется новым языком. Этот случай есть случай создания новой дисциплины [3, с. 12].

Особенности авиационно-технических текстов, как и любых других научно-технических текстов, заключается в том, что для них характерно использование большого количества терминов, терминологических сочетаний, аббревиатур и сокращений, а также математических вычислений, схем, чертежей и таблиц. В нашей статье, в качестве примеров, мы остановимся на особенностях перевода терминов и терминологических сочетаний, и постараемся наглядно продемонстрировать как междисциплинарные связи влияют на переводческую деятельность. Очевидно, что невозможно осуществить адекватный перевод без знаний в области лингвистики, однако работая с авиационно-техническими текстами следует отметить что без наличия экстралингвистических знаний в области авиации также невозможно оценить степень адекватности перевода.

Рассмотрим некоторые особенности, присущие всем научно-техническим текстам, и на примере авиационной терминотехники постараемся выявить междисциплинарные связи.

Термины и терминологические сочетания

Под термином, как правило, понимается слово (или группа слов), имеющее в пределах одной отрасли или специализации конкретный и единственный смысл. Термин может быть однословным или представлять собой терминологическую группу. Сейчас переводчикам все реже приходится встречать однословные термины, образование все более сложных терминологических групп является заметной тенденцией развития современного научно-технического языка, в том числе и в авиационной сфере. В первую очередь это связано с постоянными модернизациями и инновациями техники и технологий, что не может не отражаться в языке. Ни один новый термин или же терминологическое сочетание не может появиться, пока не появится реальная или же явление им, обозначаемое.

Разберем пример простого терминологического сочетания. В технической литературе мы можем встретить словосочетание "the control system" – «система управления». Если перед нами авиационный контекст, мы говорим о «системе управления самолетом» – "aircraft control system", этот же термин в области автомобилестроения может выглядеть следующим образом "four wheel control system", дословно «система управления четырех колес» или как мы привыкли говорить «полный привод». Здесь не обойтись без понимания микроконтекста (в рамках предложения), а также макроконтекста (в рамках всего текста, возможно, предыдущих работ автора или же области целого). Данный термин в области авиации появился в начале двадцатого века, одновременно с появлением самолета, «система управления» означала управление всеми деталями самолета (руль направления, руль высоты, закрылки, элероны и т. д.), которые отвечали за движения самолета по трем осям. Со временем можно было наблюдать процесс развития этого термина в более сложный. Данный процесс отражает развитие и модификацию оборудования или же системы. Так от простого "the control system" – «система управления», постепенно прирастая левыми определениями мы пришли к "digital fly-by-wire aircraft control system" или «цифровой электродистанционной системе управления самолетом, цифровая ЭДСУ». Когда нам встречается большое терминологическое сочетание, простая смысловая сумма компонентов определения и контекст часто дает нам возможность предположить, что идет, например, о некой современной цифровой системе, но в чем ее особенность и для чего она служит для переводчика, не обладающего необходимыми экстралингвистическими знаниями останется неясным. Очевидно, что значение термина

выходит за пределы простой смысловой суммы. Если необходимое терминологическое сочетание отсутствует в словаре, можно посмотреть статьи в некоторых научных журналах (Aviation Week and Space Technology, Interavia и т.д.), которые относятся к управлению по средствам цифровых технологий.

Рассмотрим еще один пример развития технологий и, следовательно, терминологии, их обозначающей. Базовый термин "actuator" – «силовой привод», может входить в состав следующих терминологических сочетаний: "synchronized actuator" – синхронно работающий силовой привод, "pitch-changing actuator" – механизм изменения шага воздушного винта, "nonlinear actuator" – силовой привод с нелинейной характеристикой, "electrohydraulic actuator" – электрогидравлический силовой привод и т. д. Данные терминологические сочетания также с свою очередь могут обладать несколькими левыми определениями. Например, "heavy-duty rudder-trim electrohydraulic actuator" – мощный электрогидравлический привод триммера руля направления. В терминологическом сочетании в данном примере включены назначение привода и его характеристика. Однако, также в такие сочетания зачастую может входить название фирмы изготовителя, буквенно-цифровое обозначение серии изделия или соответствующих разделов технического описания. "The first five extra-compact McDonnell-Douglas heavy-duty rudder-trim electrohydraulic actuators have been used for experimental assessment of the rudder response" [4, 1990, с. 64]. «Первые пять малогабаритных мощных электрогидравлических силовых приводов триммера руля управления фирмы Макдоннелл-Дуглас использовались для экспериментального определения эффективности руля направления». В данном случае, переводчику следует прибегать к помощи специализированных словарей и, если возникают трудности при выборе переводческого эквивалента, к помощи специализированной литературы или же специалистов в данной отрасли. Наличие множества переводных эквивалентов в современных словарях может или же облегчить работу или же привести к ошибке. В приведенном выше предложении термин "rudder" встречается дважды. С английского языка данный термин может переводиться как «руль направления», или же «руль управления». Оба эти эквивалента встречаются в переводе, что помогло избежать повтора. Эти эквиваленты являются равнозначными, и мы не говорим здесь о многозначности термина.

Многозначность и отсутствие эквивалентов в словаре

С.В. Гринев-Гриневич и Э.А. Сорокина в своей статье посвященной полисемии, а также ложно-ориентирующей полисемии отмечают, что «во многих случаях переводимому термину в словарях соответствует несколько терминов, часть из которых не являются эквивалентами исходному термину, что приводит к ошибкам в переводе. Для начинающего переводчика ситуации, когда в переводном словаре приводятся дополнительные неправильные эквиваленты, являются весьма опасными» [5, 2015, с. 58]. Говоря о работе с авиационно-техническими текстами, также следует учитывать, что и среди них есть подразделения и специализации. «Авиационная терминотехника может быть подразделена на 4 подсистемы: воздухоплавания, авиации, ракетостроения и космонавтики» [6, 2015, с.79]. Один и тот же англоязычный термин может встречаться в нескольких данных подсистемах и в английском языке обладать полисемией или даже омонимией, в то время как в русском языке ему будут соответствовать разные переводные эквиваленты в зависимости от микро и макроконтекста.

Например, "pressure regulator" авт. 1) регулятор напряжения; 2) редуктор давления; 3) стабилизатор давления; 4) клапан, регулирующий давление; 5) газовый редуктор; 6) редукционный клапан. Такие переводные эквиваленты являются близкими по своей семантике, все приведенные выше понятия обозначают компоненты различных видов двигателей, и с точки зрения специалистов в данной области разница может быть довольно значительная.

Стабилизатор давления предназначен для поддержания постоянного давления на выходе, а редукционный клапан предназначен для поддержания давления газа на входе в газореактивные сопла на первом режиме и на входе в пневмонасосный агрегат – на втором.

Такого рода знания являются экстралингвистическими, и находятся за границами простого перевода. Для осуществления адекватного перевода становятся очень важны междисциплинарные связи. Создается необходимость не только перевода, но и понимания. Все эти технические особенности и различия как пра-

вило имеют свое «графическое» изображение в виде схем или же формул. Научные статьи и тексты сопровождаются большим количеством графиков, формул и иногда даже чертежей. Так как литература такого рода предназначена в первую очередь для специалистов, разбирающихся в данной отрасли, понимание схем и чертежей облегчает для них понимание текста, а также, как в случае с лексемой «pressure regulator», может исключить многозначность термина, или же разграничить полисемию внутри авиационно-космической сферы.

С лексической точки зрения, при переводе терминов возможны две основные ситуации: 1) когда в языке перевода существуют эквиваленты термина оригинала (переводимого текста), зафиксированные в переводных словарях; 2) когда такие эквиваленты отсутствуют [7, 2011, с. 75].

Рассмотрим пример отсутствия в нужном нам терминологическом сочетании в специализированном словаре, а также роль междисциплинарных связей при работе переводчика.

«Sweeting et al. (1999) showed a **nitrous oxide propellant resistojet thruster** with *Isp* of 150 s.» [8, 2003, p. 270].

Электронный словарь Мультитран приводит следующие значения компонентов терминологического сочетания «**nitrous oxide propellant resistojet thruster**»

Nitrous oxide – оксид одновалентного азота;

resistojet – (косм.) малый бортовой двигатель (для коррекции орбиты);

thruster (общ.) двигатель РСУ; двигатель СОЗ; двигатель тележки чистовой палатки; управляющий ракетный микродвигатель (авиа.) ракетный двигатель малой тяги; двигатель реактивной системы управления.

При переводе данного предложения, мы обратили внимание на микро и макро контекст, отметили, что статью можно отнести к области ракетостроения. Прибегнув к консультации специалистов в области ракетного двигателестроения, мы можем говорить о следующем переводческом эквиваленте: «**nitrous oxide**

propellant resistojet thruster» – **электро-ракетный двигатель малой тяги, работающий на оксиде азота** [9, 2017, с. 51].

«Свитинг и другие в 1999 показали **электро-ракетный двигатель малой тяги, работающий на оксиде азота с удельным импульсом в 150 секунд**».

Отметим, что мы не отражаем такой компонент терминологического сочетания, как «jet» – реактивный, ввиду того, что реактивные системы не могут работать на оксиде азота. Данные экстралингвистические знания помогли нам не делать дословный или же покомпонентный перевод, а подобрать именно тот эквивалент, который соответствует принятым среди специалистов терминам, хотя еще и не нашел отражения в словарях.

Рассмотрев и проанализировав вышеуказанные примеры, мы можем сделать вывод, что «**междисциплинарность**» – это совокупность лингвистических и экстралингвистических, фоновых знаний в области переводимого текста, влияющая на выбор переводческого эквивалента и оценку адекватности перевода. Переводчик должен принимать во внимание ту область технического перевода, с которой он работает, также он должен представлять, о чем именно данный текст перевода, самому вникать в технические особенности или же прибегать к консультации специалистов, чтобы оценить адекватность перевода. То есть учитываем, непосредственно микро и макроконтекст, не только лингвистические особенности, но и экстралингвистические [10, с. 60]. Все это может помочь в осуществлении адекватного и качественного перевода [11; 12]. Зачастую не стоит забывать и о истории возникновения термина, и проследить этапы его развития, особенно при работе с большими терминологическими сочетаниями, отражающими этапы развития и функционирования термина. Практическое применение результатов исследования возможно в области прикладной лингвистики студентами как лингвистических, так и технических факультетов, а также практикующими переводчиками.

Библиографический список

1. Василькова В.В. *Порядок и хаос в развитии социальных систем*. Санкт-Петербург, 1999.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Законы эволюции и самоорганизации сложных систем*. Москва, 1994.
3. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. Москва, 1986.
4. Григоров В.Б. *Как работать с научной статьей*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. Полисемия в общепотребительной и специальной лексике. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2015; 4: 51 – 64.
6. Денисова О.И. Особенности формирования и перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2015; 5: 79 – 83.
7. Гринев-Гриневич С.В. О терминологических аспектах научно-технического перевода. *Вестник МГОУ*. Серия Лингвистика. 2011; 6: 74 – 78.
8. Greg S. Mungas, Debendra K. Das, Devdatta Kulkarni. Design, construction and testing of low-cost hybrid rocket motor. *Aircraft Engineering and Aerospace Technology*. 2003; Volume 75; № 3: 262 – 271.
9. Анурова О.М. Переводческие стратегии и роль междисциплинарных связей при работе с авиационно-техническими текстами (на примере ЛСГ «гибридные двигатели»). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2017; 2: 44 – 55.
10. Анурова О.М. Междисциплинарный аспект при переводе авиационно-технических текстов. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2016; 6: 52 – 62.
11. Анурова О.М. Анализ интернациональной лексики в авиационно-техническом контексте и ее перевод на русский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 448–449.
12. Анурова О.М. Междисциплинарный подход к переводу терминов лексико-семантической группы «авиационные шины». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 399 – 401.

References

1. Vasil'kova V.V. *Poryadok i haos v razvitiy social'nyh sistem*. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Zakony `evolyucii i samoorganizacii slozhnyh sistem*. Moskva, 1994.
3. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva, 1986.
4. Grigorov V.B. *Kak rabotat' s nauchnoj stat'ej*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. Polisemiya v obshepotrebiteľ'noj i special'noj leksike. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2015; 4: 51 – 64.
6. Denisova O.I. Osobennosti formirovaniya i perevoda aviacionnoj terminosistemy s anglijskogo yazyka na russkij. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2015; 5: 79 – 83.
7. Grinev-Grinevich S.V. O terminologicheskikh aspektah nauchno-tehnicheskogo perevoda. *Vestnik MGOU*. Seriya Lingvistika. 2011; 6: 74 – 78.
8. Greg S. Mungas, Debendra K. Das, Devdatta Kulkarni. Design, construction and testing of low-cost hybrid rocket motor. *Aircraft Engineering and Aerospace Technology*. 2003; Volume 75; № 3: 262 – 271.
9. Anurova O.M. Perevodcheskie strategii i rol' mezhdisciplinarnykh svyazey pri rabote s aviacionno-tehnicheskimi tekstami (na primere LSG «gibridnye dvigateli»). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2017; 2: 44 – 55.
10. Anurova O.M. Mezhdisciplinarnyj aspekt pri perevode aviacionno-tehnicheskikh tekstov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2016; 6: 52 – 62.
11. Anurova O.M. Analiz internacional'noj leksiki v aviacionno-tehnicheskome kontekste i ee perevod na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 448–449.
12. Anurova O.M. Mezhdisciplinarnyj podhod k perevodu terminov leksiko-semanticheskoy gruppy «aviacionnye shiny». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 399 – 401.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 371:351.851

Beglyarova Z.I., postgraduate, Department of English Philology, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: jadeit20@gmail.com

LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN THE SPHERE OF THE ENGLISH NATIONAL LANGUAGE WORLD PICTURE. The concept of language picture of the world has become widespread in the existing philological studies of the XXI century. In the presence of close interaction with the increasingly explanatory ideology of anthropocentrism, the general idea of language as a way of knowing the world inside it and in the environment (man as the world and as a text), which is fixed in the methods and units of nomination (meaning in the process of speech activity), gradually becoming a kind of significant foundation for the linguistic and linguistic coding of the surrounding reality. In modern reality, a person has the power of using a particular language, which is a means of expressing it in a given society. Many facts

show that the surrounding external world is largely unconsciously built on the presence of language norms in the processes of life of this society. There is no complete identity of the two languages to the extent that they can be considered as the full expression of the same social reality. The hypothesis of the development of linguistic relativity is connected with the fact that language determines thinking and ways to understand the world.

Key words: universe of the mind, conceptual sphere, language for special purposes, language picture of the world, explanatorily, foreign languages, language relationship.

*З.И. Беглярова, аспирант, каф. английской филологии, Московский государственный областной университет, г. Москва,
E-mail: jadeit20@gmail.com*

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СФЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Понятие языковой картины мира получило широкое распространение в имеющихся филологических исследованиях XXI века. При наличии тесного взаимодействия с набирающей объясняющую силу идеологией антропоцентризма, общее представление о языке как способе познания мира внутри него и в окружающей среде (человек как мир и как текст), который закрепляется в способах и единицах номинации (означивание в процессе речевой деятельности), постепенно становясь неким значимым фундаментом для осуществляемого лингвокультурного и лингвистического кодирования окружающей его действительности. В современной действительности человек находится во власти конкретного языка, который является средством выражения его в данном обществе. Многие факты свидетельствуют о том, что окружающий внешний мир в значительной мере бессознательно выстраивается на наличии языковых норм в процессах жизнедеятельности данного общества. Отсутствует полная идентичность двух языков в той степени, чтобы их можно было считать в полной мере выразителями одинаковой же социальной действительности. Гипотеза развития лингвистической относительности связана с тем, что язык определяет мышление и способы для познания окружающего мира.

Ключевые слова: семиосфера, концептосфера, язык для специальных целей, языковая картина мира, экспланаторность, иностранные языки, языковая взаимосвязь.

В литературе [1; 2; 3] картина мира представлена, как его модель, при этом не любая модель может выступать как его картина, для этого обязательно наличие субъекта – человека, который в полном объеме ощущает на себе все перипетии мировосприятия в практике его применения.

А. Эйнштейн в одном из своих исследований писал о том, что современный «человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы в ней обрести покой и уверенность» [4].

Л. Витгенштейн обращает внимание на то, что «мир вокруг нас – это совокупность фактов, а не вещей и определяется он исключительно фактами» [5].

Учитывая то, что человеческое сознание создаёт для себя существенно значимые образы фактов, которые представляют собой особую модель действительности, она осуществляет воспроизводство структуры осуществляемого действия в целом.

По мнению М. Хайдеггера [6], при развитии своей фундаментальной онтологии важное значение имеет то, что картина мира представляет собой обозначение сущего в целом. Для данного философа данная картина представляет собой сущностное понятие представление об окружающем мире. Имеющееся представление при этом в большей степени формируется из мелких, но очень значимых фактов и, если собрать их воедино, то имеет место целостное представление.

Картину мира можно рассматривать как его модель, при этом не любая модель может выступать как его картина, для этого обязательно наличие субъекта – человека, который в полном объеме ощущает на себе все перипетии мировосприятия в практике его применения. Отражаемая в языке картина мира не имеет четких границ, она аморфна и с каждым новым представлением, при этом постоянно расширяется, заполняя пустые пространства-лакуны. Картина мира представляет собой сложную структурированную целостность, которая состоит из трех наиболее значимых компонентов, взаимосвязанных между собой.

Язык для специальных целей указывает на то, что первоначальным является мировоззрение, за ним следует мировосприятие, которое заключается в различиях наглядных образов культуры и на основе мировоззренческого концепта должно быть сформировано мироощущение, представленное индивидуальным отражением действительности у отдельного взятого человека о научной организации действительности.

Через представленные три составляющих элемента находят свое выражение особенности поведения каждого человека. Мировосприятие представляет собой особое восприятие человеком наглядных образов культуры (чувственно-образная часть).

Мировоззрение представляет собой совокупность оценок и взглядов, которые определяют общее видение мира (концептуальная часть). Мироощущение представляет собой отношение конкретного человека к окружающей действительности, выраженное в тех или иных настроениях или ощущениях себя в этом мире.

Концепт – это представление, но каждый человек вкладывает свои ассоциации в то или иное явление. Н.Д. Арутюнова указывает на то, что это национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, образы искусства и ощущения [7]. На наш взгляд, концепт является объектом из идеального мира, который имеет имя и отражает определённые культурные обусловленные представления человека в действительном мире.

С. Вайсберг обращает внимание на двоякую природу языковой картины мира, в том числе англоязычную национальную языковую картину: с одной сто-

роны, она принадлежит системе сознания конкретно взятого человека и менталитету нации, с другой стороны она принадлежит системе языка [8].

Языковая картина мира была создана при помощи номинативных средств современного языка через использование фразеологии, лексики; функциональных средств английского языка; образными средствами английского языка; дискурсивными средствами через осознание на практике стратегии текстопостроения и аргументации.

Обратим внимание на языковую картину мира с точки зрения Л. Вайсберга. Подчеркивая связь английского языка и менталитета конкретно взятого человека им отмечено, что посредством языка, являющегося идеозоническим инструментом, картина мира должна быть передана всем членам общества.

Языковая картина мира основана на практическом применении и развитии познавательной и практической деятельности, она представляет собой энергию, воздействующую на сознание конкретно взятого человека.

С точки зрения Л. Вайсберга, языковая картина мира должна быть определена как сумма всех зафиксированных в языке представлений народа о современной для них действительности. В единицах английского языка это находит свое отражение в словах, в словосочетаниях, в предложениях, в которых заложена все полнота информации о мире, окрашенная национальной спецификой.

Основными особенностями языковой картины мира, с точки зрения Л. Вайсберга, являются: многоуровневость и структурированность; изменчивость во временном промежутке; существование в самосознании английской языковой общности; осуществление возможностей для формирования представлений через язык как «промежуточный мир»; общекультурное достояние.

Раскрывая особенности языковой картины мира важно отметить точку зрения лингвиста В. фон Гумбольдта [9], который одним из первых обратил пристальное внимание на наличие национального содержания языка и мышления человека, отмечая при этом то, что «различные языки практически всегда являются для конкретно взятой нации органами их оригинального мышления и восприятия». Им отмечено то, что на формирование системы ценностей и системы понятий большое влияние оказывает именно язык.

Важным в проявлениях англоязычной картины мира считаются его основные функции, существенно значимые способы образования основных понятий с помощью данного языка. В основе различий лежит своеобразие духовного облика народов, которые являются носителями языка (в зависимости от государства, имеются свои специфические черты), при этом главное сходство языков между собой состоит в форме самого языка, «в способах выражения мыслей и чувств».

В. Гумбольдт исследует язык как «промежуточный мир» между реальностью и мышлением, обращая внимание на то, что английский язык укрепляет национальное миропонимание.

В. фон Гумбольдт акцентирует также существенную разность между мнениями «промежуточный мир» и «картина мира». «Промежуточный мир» представляет собой некий статичный продукт языковой деятельности, который должен установить особенности восприятия реальности конкретно взятым человеком.

Его основной единицей является наличие понятия в виде некоего «духовного объекта». При этом картина мира у него является подвижной, динамичной сущностью, которая основывается на языковых вмешательствах в реальность.

Единицей её можно считать речевой акт. Следовательно, в формировании двух понятий, большая роль принадлежит языку: образуя мысль, язык играет значимую роль в становлении личности человека в конкретно взятую эпоху, а также он активно формирует систему понятий и присваивает накопленный поколением опыт.

Семиозис фрагментов мира, которые выстраивают семиосферу, неизбежно апеллирует к используемым ментальным сущностям, которые обобщены образом вещей, состояний и используемых явлений. Представленный ментальный «блок» считается концептосферой. В поле зрения современного человека представлена линия, которая связывает номинацию и английскую языковую картину мира, стороны номинационного семиозиса, обозначенные в результате развития теории номинации в исследования лингвистов мирового уровня.

Особенностями языкознания в начале XXI века является наличие экспансионизма в качестве достаточно активного выхода в другие научные сферы; присутствие элементов антропоцентризма в качестве осуществляемого исследования носителя языка и языковой культуры англоязычных государств. При этом существенное значение имеет функционализм, предполагающий наличие учета возникающих прагматических проявлений современного языка.

В современном языкознании активно продолжают проводиться исследования, которые касаются вопросов экспланаторности как преобладания стремления к объяснению уже имеющихся в настоящее время языковых фактов [10].

При этом значимым является стремление к определению системы имеющихся норм, которые несут в себе основы использования речемыслительной деятельности, посредством использования способа связи языковых форм с восприятием окружающего мира и отражением в них его познания.

Проявление языковой картины мира возможно через внутреннюю составляющую каждого конкретного человека (наличие духовности, нравственное начало, а также миропонимание и ментальность).

Осуществление процесса «деления мира» при помощи английского языка, осуществляемое посредством вычленения и анализа выявляемых фрагментов мира и их лингвоконцептуализации напрямую должна быть связана с вербализацией.

Процесс вербализации, которые имеют место при развитии английского языка на паравровне, напрямую может и должна быть связана с выходом и способом осуществления речевой номинации.

Фактор говорящего как языковой личности, осуществляющий процесс регулирования полноты осуществляемых отношений в триаде «концептосфера – семиосфера – языковая картина мира» представляет собой обязательное условие для максимально адекватного миропознания и мировосприятия. Значимой при этом является необходимость в ориентации современного человека на исследование им речевой номинации.

Данная особенность связана с возможностью и способностью к выходу на уровень индивидуальной ощущаемости языковой материи как некой значимой формы для закрепления и последующего выражения ДНК англоязычной культуры, создаваемой на этапе современного развития общества.

Важно обратить внимание на то, каким образом осуществляется осмысление языка как определенной миссии, как философии развития современного мира в геополитическом аспекте, а также с его видением и пониманием, вне рамок уже имеющейся динамики основных способов номинации, осознанных в речевом контексте.

Необходимо обратить пристальное внимание на то, насколько интересным является английский язык и его языковая картина мира (ЯКМ) [10].

ЯКМ в нашем понимании представляет собой динамическое состояние английского языка, которое рассматривается в качестве равнодействующей множества проекций социальных и индивидуальных проявлений языкового сознания, имеющего возможность для отражения культурной жизни социума на некоем выделенном отрезке эволюционного процесса.

Три основных варианта ЯКМ возможно увидеть в современном познании действительности посредством использования языка:

- наивно-когнитивный или бытовой вариант;
- научно-когнитивный или частично научный вариант;
- индивидуально-когнитивный или религиозный.

При этом наивно-когнитивный вариант имеет естественно-спонтанный характер, отражая при этом возможность особенностей стихийного мировосприятия и познания возникающих телесных субстанций. Это осуществляется посредством использования и развития языка.

Научно-когнитивный вариант ЯКМ основан на присутствии научного осмысления представленной действительности в языковых формах, которые отражают логическое расчленение образов мира и их последующее обобщение (возможности систематизации и структуризации фреймов).

При этом имеет место использование различных метаязыковых моделей в специальных областях когниции.

Представленный вариант ЯКМ основан не на естественном признании со стороны носителя языка, при этом важное значение имеет необходимость подчинения собственной познавательной способности природе, а также имманентного признания ее законов.

Существенную значимость имеет логическое проецирование их в абстрактных языковых моделях, что напрямую связано с определением их пресуппозиционных и пропозиционных свойств, а также возможностей для употребления в речевых актах осуществляемой коммуникации.

Необходимо обратить внимание на то, что научно-когнитивный вариант ЯКМ должен быть сформирован и впоследствии получил собственное развитие на основании письменности, переходя при этом в особое, новое, состояние с

развитием языка компьютерных технологий как неких значимых способов означивания мира в виртуальном тексте.

Важно отметить то, что в процессе речевого употребления все представленные единицы языка должны получать закрепление за фрагментами ЯКМ, являющееся адекватным имеющимся интенциям говорящего как языковой личности, что необходимо учитывать посредством практического применения объективной метаморфозы «текст → дискурс».

При исследовании каждого речевого отрезка необходимо обратить внимание на важность динамического процесса, который учитывает все имеющиеся знания, а также представленные коммуникативные установки говорящего в определенной ситуации осуществляемого общения.

Речевая номинация, осуществляющая фиксацию представленного процесса, может быть рассмотрена в качестве производного номинационно-синтаксической конверсии, предполагающей семиозис наименования фрагмента ЯКМ в дискурсе и в тексте.

При наличии позиции употребления в тексте в качестве формы некоего называющего знака должна выступать конкретная синтаксическая единица – от синтаксической формы слова до отдельной предикативной (полипредикативной) единицы.

Присутствие синтаксического способа номинации в обязательном порядке должно оперировать номинативным употреблением при наличии единиц «малого синтаксиса», посредством соотношения данных единиц с пропозициональным способом, где важную роль играют единицы «большого синтаксиса».

Важно также коррелировать указанные единицы «большого синтаксиса» с лексическим и номинационно-аналитическим способами обозначения. Об этом в последнее время написано в целом ряде научных исследований по лингвистике.

На формирование ЯКМ существенное воздействие оказывают традиции, язык, природа и ландшафт, а также процессы воспитания, обучения, иные социальные факторы.

В настоящее время активно реализуемая проблема взаимосвязи языка и культуры представляет собой одну из наиболее значимых в языкознании. Первые попытки осознания, алгоритмизации и практического решения проблемы можно увидеть в трудах В. Гумбольдта.

При этом основные положения концепции можно свести к следующему: «наличие духовной и материальной культуры, которые находят свое воплощение в языке; необходимость национального характера культуры, которые нашел свое выражение в языке посредством особого видения мира; английскому языку должна быть присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ).

ВФ языка представляет собой выражение «народного духа», его культуры; английский язык представляет собой опосредующее звено между человеком и окружающим его миром».

Концепция В. Гумбольдта основана на наличии своеобразной интерпретации в научном исследовании А.А. Потебни «Мысль и язык», в работах Ш. Балли, Ж. Вандриеза, И.А. Бодуэна де Куртэна, Р.О. Якобсона, а также других научных деятелей.

При практической реализации гипотезы лингвистической относительности Сепира-Уорфа (американская этнолингвистика) возможно выделить следующие основные положения:

1. Язык должен обуславливать способ мышления говорящего на нем народа.
2. Язык представляет собой способ познания реального мира, что напрямую должно зависеть от того, на каких языках народов мира мыслят познающие субъекты.

Имеются различные термины, которые обозначают самобытность и некие специфические черты для конкретного народа, к которым возможно отнести народный дух, национальное сознание, этническая идентичность, этническое представление (Н.А. Ерофеев), психологический склад нации (С.М. Арутюнян).

При этом самый распространенным является понятие «национальный характер». С.М. Арутюнян обращает внимание на то, что имеется «психологический склад нации», при этом он определяет данный склад как «своеобразный национальный колорит различных чувств и эмоций, а также имеющегося образа мыслей и действий. По его мнению, представленные устойчивые и национальные черты привычек и традиций, которые формируются под воздействием условий материальной жизни, особенностей исторического развития данной нации, имеют активное проявление в специфике ее национальной культуры».

Достаточно распространенным является мнение о национальном характере, в соответствии с которым имеется общая совокупность своеобразных, которые могут быть присущими только конкретному народу особенностей, на основании специфического набора общечеловеческих черт.

Основные синтаксические наименования представляют собой иерархию инвариантно-вариантного плана. В данных наименованиях можно увидеть универсальную модель «носитель атрибутивного признака – атрибутивный признак».

Наличие атрибутивного признака возможно имплицировать в однословном синтаксическом наименовании, при этом достаточно часто наблюдается его эксплицирование в виде непредикативного, а также полупредикативного и предикативного порядка.

Употребление большого количества аналогичных номинационных речевых единиц открывает недоступную словарному способу имеющегося обозначения

возможность для синтеза двух ступеней атрибуции: первичной, которая закладывается во внутренней форме наименования, устоявшегося, привычного для восприятия словоупотребления. Также оно значимо и для вторичной ступени атрибуции, которая развертывается в пространстве синтаксической номинации расчлененного (описательного) типа.

На основании этого не только реализуется существенно значимый номинационный потенциал базового знака денотата или денотативной ситуации, также имеет место обогащение наименования посредством включения в пространство номинации атрибутики, которая включает в себя маркировку авторскими интенциями.

Важную роль имеет прерогатива синтаксического способа номинации, которая позволяет с новой точки зрения взглянуть на те объективные изменения, которые происходят и в самом русском (и национальном) языке, а также в речевом поведении носителей языка, и в общей психологии мировосприятия в условиях глобализационных изменений, а также его фрагментов.

Также большую роль играет мышление, которое в настоящее время достигает достаточно высокого уровня абстрагирования и синтетического «видения» мира, а также его элементов во всей полноте их проявления.

Пространство синтаксической номинации является пространством осуществляемой атрибуции, осложнение которого может существенным образом изменить имеющееся представление на «объем» именованного.

Таким образом, при ощущении момента исчерпанности, предельности словарного способа номинации, на основании синтаксического способа обозначения, необходимо выйти в высший слой дискурса, в котором приоткрывается сложная природа лингвистического концепта и соответствующего ему фрагмента ЯКМ.

Понятным является то, что наибольший интерес способна вызвать именно номинационно-синтаксическая фиксация речевых фрагментов художественной ЯКМ. Речевая номинация образно воспринимаемого мира носит субъективный и индивидуальный характер, имеет достаточно тесную взаимосвязь с эстетическим познанием наиболее сложных и тонких нюансов не только мироощущения, но и человеческих взаимоотношений, что особенно важно в процессах глобализации.

Библиографический список

1. Давыдов А.А. Характерные особенности динамики концептосферы индивида. *Вестник ПГЛУ*. 2017.
2. Димаков С.Б. Художественная языковая картина мира: пролегомены проблемы. *Педагогика*. 2016.
3. Гасимов И.В. *Менталитет современного англичанина*. Москва: «Вук24», 2017.
4. Эйнштейн А. Мотивы научного исследования. *Собрание научных трудов: в 4-х томах*. Москва: Наука, 1967; Том 4.
5. Витгенштейн Л. *Философские работы*. Москва, 1994; Ч. 1.
6. Хайдеггер М. *Время картины мира. Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва, 1993: 41 – 63.
7. Арутюнова Н.Д. О движении, заблуждении, восхождении. *Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка*. Москва: Индрик, 2003: 3 – 12.
8. Вайсгербер Л. *Родной язык и формирование духа*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
9. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1984: 324 – 326.
10. Кусов В.Л. ЯСЦ и языковая картина мира. *ЧелГУ*. 2018; 7: 8 – 10.

References

1. Davydov A.A. *Harakternyye osobennosti dinamiki konceptosfery individa*. *Vestnik PGLU*. 2017.
2. Dimakov S.B. *Hudozhestvennaya yazykovaya kartina mira: prolegomeny problemy*. *Pedagogika*. 2016.
3. Gasimov I.V. *Mentalitet sovremennogo anglichanina*. Moskva: «Vukk24», 2017.
4. «Ejnshtejn A. Motivny nauchnogo issledovaniya. *Sobranie nauchnyh trudov: v 4-h tomah*. Moskva: Nauka, 1967; Tom 4.
5. Vitgenshtejn L. *Filosofskie raboty*. Moskva, 1994; Ch. 1.
6. Hajdegger M. *Vremya kartiny mira. Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya*. Moskva, 1993: 41 – 63.
7. Arutyunova N.D. O dvizhenii, zabluzhdenii, voshozhdenii. *Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya porjadka i besporjadka*. Moskva: Indrik, 2003: 3 – 12.
8. Vajsgerber L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
9. Gumboldt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moskva, 1984: 324 – 326.
10. Kusov V.L. *YaSC i yazykovaya kartina mira*. *ChelGU*. 2018; 7: 8 – 10.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 81

Pham Hung Viet, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Lexicography and Encyclopedia, Vietnamese Academy of Social Sciences (Hanoi, Vietnam), E-mail: info@aspirans.info

TO THE QUESTION OF THE QUANTITY OF CHINAISMS IN THE VIETNAM LANGUAGE. Ancient Vietnam for a long time was under the domination of China's northern neighbor, so that Chinese cultural heritage still and partially remain in Vietnamese culture, especially in the language. According to statistics in the past, in Vietnamese the number of Han-Vietnamese (Sino-Vietnamese) words was very large (60% of the number of Vietnamese words, according to H. Maspero, since 1912). However, using a survey of the latest Vietnamese explanatory dictionaries and Vietnamese-Russian dictionaries, the author of the article proves that the number of Han-Vietnamese words is now much lower in Vietnamese (more than 30%). The article also shows an essential distinction in the use of Han-Vietnamese words between dictionaries, literary genres, authors, and works.

Key words: hanviet (kitaizm), number of hanvietnam words, birth of hanvietnam words, vietnamese dictionary, origin of hanvietnam words.

Фам Хунг Вьет, канд. филол. наук, доц., Институт лексикографии и энциклопедии – Вьетнамская академия общественных наук, г. Ханой, E-mail: info@aspirans.info

К ВОПРОСУ КОЛИЧЕСТВА КИТАИЗМОВ ВО ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКЕ

Древний Вьетнам долгое время находился под господством северного соседа Китая, так что китайские культурные наследия до сих пор так и частично остаются во вьетнамской культуре, особенно в языке. Согласно статистическим данным в прошлом, во вьетнамском языке количество ханвьетнамских (китайско-вьетнамских) слов было очень велико (60% от количества вьетнамских слов, по словам Х. Масперо, с 1912 года). Однако, основываясь на опросе последних вьетнамских толковых словарей и вьетнамско-российских словарей, автором статьи доказывается то, что количество ханвьетнамских слов в настоящее время во вьетнамском языке намного ниже (более 30%). В статье также показано существенное в употреблении ханвьетнамских слов различие между словарями, литературными жанрами, авторами, произведениями.

Ключевые слова: ханвьет (китаизм), количество ханвьетнамских слов, рождение ханвьетнамских слов, вьетнамский словарь, происхождение ханвьетнамских слов.

Ханвьетом (китаизмом), согласно нынешнему распространенному пониманию, является слово из китайского языка во вьетнамском языке, произносимым по-ханвьетски. В процессе формирования и развития ханвьет составляет большое количество от общего количества вьетнамских слов. Но что такое «большое количество», об этом существуют разные мнения. На данный момент мы часто полагаемся на мнение Х. Масперо о том, что на долю китаизмов приходится около 60% количества вьетнамских слов, например, Ле Динь Хан сказал: «Вернемся к Масперо, заметим, что он первый человек, который ведет статистику и публикует количество ханвьетов во вьетнамском языке. Он считал, что вьетнамский язык с долей 60% ханвьетнамских слов является ветвью китайского корня» [1, с. 6]. Некоторые мнения даже предполагают, что развитие китаизмов в прошлом увеличивало количество ханвьетов, что может занимать более высокую долю.

Остается определить, на какие данные Масперо основывается подсчитывать, учитывая вышеуказанную ставку от ханвьетнамских слов во вьетнамском языке. Но результаты, проведенные Масперо, были более века назад (в 1912 г.). С развитием вьетнамского языка, особенно сильного развития после воссоединения Вьетнама (1975 г.) и реформы (1986 г.), вьетнамские слова резко изменились. Многие слова устарели, больше не используются, в то время как появилось много новых слов, вошедших в общий словарь вьетнамцев. При этом ханвьеты также не исключены. Этот класс слов присутствует во вьетнамских словарях, отражающих все области общественной жизни.

2. Вьетнамский толковый словарь – это справочник, содержащий в себе информацию, знания о вьетнамских словах; он выполняет социальную функцию. В дополнение к предоставлению слов и их использованию в общении, изучению вьетнамского языка, содействию стандартизации языка, вьетнамский толковый словарь также способствует расширению объяснения понятий, явлений – одного из важных аспектов смысла слова. В словарях отражаются знания, присущие обществу в определенное время. Это один из научных продуктов, формирующихся непосредственно под влиянием социальной культуры. И наоборот, словари также оказывают большое влияние на развитие культуры, образования, повышение знаний людей, развитие самого языка и расширение обмена между различными языковыми сообществами. Можно сказать, что хороший словарь является инструментом знаний, который способствует улучшению понимания читателей, ориентированию на правильное использование языковых стандартов, что вносит свой вклад в развитие общества. Количество слов в толковом словаре среднего объема рассматривается как общий лексикон языка.

В таблице вьетнамского словаря класс ханвьетов играет очень важную роль, поскольку он представляет собой большой класс слов, используемый во всех областях общественной жизни, особенно в сферах политики, экономики, культуры, науки, искусства и т. д.

С целью исследования количества ханвьетов во вьетнамском языке авторами была проведена статистика количества китаизмов в некоторых последних вьетнамских словарях и изучены итоги исследования в научных работах, кандидатских диссертациях, магистерских диссертациях ... При этом были получены следующие результаты.

Толковый словарь, используемый для статистики, называется Вьетнамский словарь Центра лексикографии Вьетнама (Vietlex), составленный Хоанг Фе и группой сотрудников Издательства Да Нанг, 2011 [2]. Причиной выбора данного словаря является то, что в нём ханвьеты отражаются символами Хана (иероглифами) (см. Пункт 2, стр. IX в части С. Микроструктура книги Словарь). Это словарь, вобравший в себя почти все достигнутые успехи Вьетнамского словаря, составленные Институтом филологии [3]. Представим результаты статистики:

Общее количество ханвьетов в словаре: 14933 единицы, из которых 1184 являются односложными словами, распределенными по слогам:

6	D	508	27
7	Đ	1189	68
8	E	0	0
9	Ê	0	0
10	F	0	0
11	G	352	16
12	H	1324	111
13	I	6	1
14	J	2	0
15	K	803	85
16	L	594	65
17	M	287	30
18	N	923	81
19	O	33	4
20	Ô	27	4
21	Ơ	5	1
22	P	694	58
23	Q	383	30
24	R	0	0
25	S	436	43
26	T	3820	329
27	U	59	6
28	Ư	63	8
29	V	467	26
30	W	1	0
31	X	189	17
32	Y	96	10
33	Z	0	0
СУММА:		14933	1184

По сравнению с общим количеством словарных статей данного словаря составляет 45 850 единиц, в том числе количество ханвьетнамских слов (16 117 единиц) составило 35,15%.

В кандидатской диссертации Ла Ван Тхань **Изучение характеристик ханвьетнамских двухсложных сочетаний (в сопоставлении с китайским языком)** [4], автором рассчитано, что во Вьетнамском словаре (Институт филологии, редактор Хоанг Фе) существует 10.900 ханвьетнамских двухсложных сочетаний, что составляет 27,3% от общего количества вьетнамских слов данного словаря (39.924 слов). На односложные и многосложные ханвьетнамские сочетания приходится 30, 26%.

В ходе изучения вышесказанной темы также выбран Новый толковый вьетнамско-русский словарь [5]. В этом словаре общее количество ханвьетов, объясняемых иероглифами составляет 20.067 единиц (не рассчитывая односложные слова) от 80.000 записей. Если сюда включить односложные слова, то объем ханвьетов в этом словаре составляет около 26,6%.

В кандидатской диссертации Буи Тхи Тхань Луонга **Новые вьетнамские слова (на материале с 1986 года до 2006 года)** [6] автором показано, что новый класс вьетнамских слов имеет иностранное происхождение, в числе заимствования из китайского языка составляют 46, 09%. В работе также была особенно отмечена важная роль новых ханвьетнамских терминов в развитии терминологической системы наук. С проведением исследования новых вьетнамских слов в отдельных произведениях литературы следующих авторов: Лэ Лыу, Ма Ван Ханг, Чу Лай, Нгуен Тхи Тху Хюэ, И Бан, До Хоанг Дью, Нгуен Нгок Ты, Буи Тхи, Тхань Луонг показал, что в литературных произведениях новые слова (в основном вьетнамские) составляют 75% по сравнению с 14,8% ханвьетнамских слов. Это удивительный результат, поскольку при сочетании литературные произведения доля ханвьетнамских слов настолько низкая.

3. Учитывая количество ханвьетов, рассмотренных в некоторых кандидатских работах на тему терминологии, можно сделать следующие выводы.

Таблица 1

КОЛИЧЕСТВО ХАНВЬЕТОВ В СЛОВАРЕ			
	Слог	Количество слов	Односложное слово
1	A	167	7
2	Ă	0	0
3	Â	113	11
4	B	914	53
5	C	1478	93

В диссертации **Терминология науки и техники строительства во вьетнамском языке** Ву Тхи Хуиен (2013 году) [7] тезис показывает о происхождении, в конструкции вьетнамской терминологии участвуют всего три типа происхождения: чисто-вьетнамский, ханвьетнамский и индоевропейский, в том числе термины состоят из чисто-вьетнамских слов: 72,24%, терминов по сочетанию вьетнамских и ханских намного меньше: 20,24%.

В своей кандидатской диссертации **Изучение журналистской терминологии** [8] Куак Тхи Гам говорит о том, что в истоке и единицах, составляющих журналистскую терминологию, участвуют три категории: чисто-вьетнамский, ханвьетнамский и индоевропейский, при этом составляли термины, составляемые элементами ханвьетнамскими, наибольшую долю (67,7%, по сравнению с чисто-вьетнамскими 25,3%, индоевропейскими 7%).

Кандидатская диссертация **Движение сочетания слова и значения в экономической терминологии в современном вьетнамском языке** Лэ Тхи Тью Винь (2014 года) [9] показывает, что с точки зрения происхождения существует 745/1011 ханвьетнамских слов (составляет 73,6%), 94/1011 единиц (9,3%) имеет европейское и американское происхождение; только 172/1011 единиц, принадлежащих к экономической терминологии (на 17%) являются чисто-вьетнамскими словами.

Исследование ряда магистерских и кандидатских диссертаций, проведенные опросы по использованию ханвьетнамских слов некоторых политических активистов, писателей, журналистов ... также выявили вышеуказанные результаты.

Магистерская диссертация по теме: **Использование ханвьетов в политических документах президента Хо Ши Мина** магистранта Ву Динь Туаном (2013 года) [10] вошла в обзор характеристик Ханвьет в литературе президента Хо Ши Мина. Результаты опроса показывают, что общее количество использованных ханвьетнамских слов было 3534 из 125050 слов из 25 опрошенных работ, что составляет 28,9%. Автор также показывает, что среди манифестов, призывов у президента Хо Ши Мин ханвьетнамские слова имеют наибольшее количество используемых слов.

Кандидатская диссертация на тему: **Характеристика используемых слов в работах журналиста Хуу Тхо Данг Ми Хань** [11] показывает, что в журналистской работе журналиста Хуу Тхо, самая большая доля ханвьетнамских слов (51,3%); чисто-вьетнамские составляли 43,9%, в том числе используется слова в сельскохозяйственной лексике двух типов исследований и записи; на долю индоевропейских приходилось 2,9%, равномерно распределенных в работах.

4. С целью узнать изменения (новые и устаревшие значения) ханвьетнамских слов нами проведено сравнение заглавных слов между Вьетнамским толковым словарем начала XX века с Вьетнамским толковым словарем, который опубликован недавно.

Приведём пример о сравнении заглавных слов с одним корнем *An* (安):

- В «Дай Нам Куок ам ты ви» Хуинь Тинь Палюс Куа [12] существует 21 слово: *an bài* (предопределять), *an bản* (довольствоваться бедностью), *an bang* (успокоить страну), *an biên* (успокоить границу), *an dật* (жить в мире), *an hảo* (спокойствие), *an nhân* (комфортно), *an nhân* (мирный человек), *an ổn* (спокойно), *an phận* (спокойно), *an tâm* (спокойствие), *an táng* (хоронить), *an tĩnh* (тишина), *an thân* (целый и невероятный), *an thường* (мир), *an tọa* (садиться), *an toàn* (безопасность), *an trí* (высылка), *an ủy* (мир), *an vị* (садиться).

Среди вышеприведенных заглавных слов 11 общих слов во обоих словарях: *an bài*, *an nhân*, *an phận*, *an tâm*, *an táng*, *an thân*, *an tọa*, *an toàn*, *an trí*, *an ủy*, *an vị* 9 слов как *an bản*, *an bang*, *an biên*, *an dật*, *an hảo*, *an nhân*, *an ổn*, *an*

tĩnh, *an thường* есть только в «Дай Нам Куок ам ты ви». 18 ханвьетнамских слов существует только во Вьетнамском толковом словаре Центра лексикографии Вьетнама (Vietlex), а не в «Дай Нам Куок ам ты ви»: *an bản lạc đạo* (довольствоваться бедностью с нормами морали), *an cư* (жить в покое), *an cư lạc nghiệp* (жить и работать спокойно), *an dân* (успокоить народ), *an dưỡng* (отдыхать в покое), *an đường đường* (место для отдыха), *an hưởng* (наслаждаться), *an khàng* (счастье и покой), *an lạc* (радость и покой), *an nguy* (безопасность), *an nhàn* (покой), *an ninh* (безопасность), *an phận thủ thường* (довольствоваться покоем), *an sinh* (жить в покое), *an thai* (спокойная беременность), *an thân* (успокоить), *an toàn khu* (безопасный регион), *an ủi* (утешать).

Сравнивая ещё заглавные слова с одним корнем *bát* (八), достигнуты следующие результаты:

- Во Вьетнамском толковом словаре Ассоциация по интеллектуальной и моральной формации аннаменов [13] есть 13 слов: *bát âm* (октем), *bát bửu* (8 дорог вещей Бога), *bát dật* (бát tuần) (восемьдесят лет), *bát dật* (lời múa) (название одного традиционного танца), *bát giác* (восемьугольник), *bát giác lâu* (восемьугольный домик), *bát phẩm* (восьмой чин чиновников в старом), *bát quái* (восемь триграмм), *bát sách* (карточная игра с розыгрышем и сбросом во Вьетнаме), *bát sát* (употребляемый приём в геомантии), *bát tiên* (Восемь Бессмертных), *bát tuần* (восемьдесят лет), *bát trận* (схема известной битвы в старом).

- Во Вьетнамском толковом словаре Центра лексикографии Вьетнама (Vietlex) существует 13 слов одного корня *bát* (八): *bát âm* (октем), *bát cổ* (мúa одного стихотворения), *bát cú* (8 предложений), *bát diện* (восемьгранник), *bát giác* (восемьугольник), *bát phẩm* (восьмой чин чиновников в старом), *bát quái* (восемь триграмм), *bát sách* (карточная игра с розыгрышем и сбросом во Вьетнаме), *bát tiên* (Восемь Бессмертных), *bát tiết* (восемь моментов смен времен года), *bát trân* (восемь самых вкусных блюд), *bát tuần* (восемьдесят лет), *bát vị* (восемь вкусов).

Однако, во Вьетнамском толковом словаре Центра лексикографии Вьетнама (Vietlex) отсутствует 7 слов, которые есть во Вьетнамском толковом словаре Ассоциация по интеллектуальной и моральной формации аннаменов: *bát bửu*, *bát dật* (2 слова), *bát giác lâu*, *bát sát*, *bát tuần*, *bát trận*. Вместе с тем, 6 слов: *bát cổ*, *bát cú*, *bát diện*, *bát tiết*, *bát trân*, *bát vị* присутствует только во Вьетнамском толковом словаре Центра лексикографии Вьетнама (Vietlex).

Таким образом, анализируя заглавные слова с такими корнями, как *bát* (八), *đồng* (同), *hội* (會), *hội* (會) ..., были получены подобные результаты.

5. Вышеприведенные результаты опросов позволяют сделать следующие выводы:

Подводя итоги статистики количества ханвьетнамских слов в некоторых современных вьетнамских словарях можно отметить, что большое количество ханвьетнамских слов устарели и больше не используются в современном вьетнамском языке. Кроме того, появляется небольшое количество новых ханвьетнамских слов. Эта ситуация удерживает большое количество ханвьетов во вьетнамском языке. Однако, результаты опроса некоторых недавно опубликованных вьетнамских словарей, показывают, что количество ханвьетнамских слов в современном вьетнамском популярном языке составляет более 30%.

Использование количества ханвьетнамских слов зависит от профессий, литературных жанров, авторов, произведений. Например, в области терминологии, количество ханвьетов может занимать от 20% (термин «наука о строительстве») до 70% (журналистский термин).

Библиографический список

1. Лэ Динь Хан. *Займствованная из китайского языка лексика во вьетнамском*. Изд-во Хошиминский государственный университет, 2002.
2. *Вьетнамский толковый словарь*. Центр лексикографии Вьетнама (Vietlex), Изд-во Да Нанг, 2011.
3. *Вьетнамский толковый словарь*. Институт филологии. Общ. ред. и сост. Хоанг Фе, Ханой, 2000.
4. Ла Ван Хань. *Изучение характеристик ханвьетнамских двухсложных сочетаний (в сопоставлении с китайским языком)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Институт общественных и гуманитарных наук. Ханойский государственный университет, 2010.
5. *Новый большой вьетнамско-русский словарь*. Институт языкознания – Российская академия наук и институт лексикографии и энциклопедии – Вьетнамская академия общественных наук, Изд-во Восточная литература. Москва, 2012.
6. Буи Тхи Тхань Луонг. *Новые вьетнамские слова (на материале с 1986 года до 2006 года)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вьетнамская Академия Общественных Наук, Ханой, 2006.
7. Ву Тхи Хуиен. *Терминология науки и техники строительства во вьетнамском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вьетнамская Академия Общественных Наук, Ханой, 2013.
8. Куак Тхи Гам. *Изучение журналистской терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вьетнамская Академия Общественных Наук, Ханой, 2014.
9. Лэ Тхи Тью Винь. *Движение сочетания слова и значения в экономической терминологии в современном вьетнамском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ханойский педагогический университет, 2014.
10. Ву Динь Туан. *Использование ханвьетов в политических документах президента Хо Ши Мина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тхайнгунский университет, 2013.
11. Данг Ми Хань. *Характеристика используемых слов в работах журналиста Хуу Тхо*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вьетнамская Академия Общественных Наук, Ханой, 2014.
12. Хуинь Тинь Палюс Куа. *Дай Нам Куок ам ты ви*. Изд-во Гюэ Куанг, Сайгон, 1895.
13. *Вьетнамский толковый словарь*. Ассоциация по интеллектуальной и моральной формации аннаменов. Сайгон, 1931.

References

1. L'e Din' Han. *Zaimstvovannaya iz kitajskogo yazyka leksika vo v'etnamskom*. Izd-vo Hoshiminskij gosudarstvennyj universitet, 2002.
2. *V'etnamskij tolkovyj slovar'*. Centr leksikografii V'etnama (Vietlex), Izd-vo Da Nang, 2011.
3. *V'etnamskij tolkovyj slovar'*. Institut filologii. Obsch. red. i sost. Hoang Fe, Hanoi, 2000.
4. La Van Than'. *Izuchenie harakteristik hanv'etnamskih dvuhslozhnyh sochetanij (v sopostavlenii s kitajskim yazykom)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Institut obschestvennyh i humanitarnykh nauk. Hanojskij gosudarstvennyj universitet, 2010.

5. *Novyj bol'shoy v'etnamsko-russkij slovar'*. Institut yazykoznaniya – Rossijskaya akademiya nauk i institut leksikografii i 'enciklopedii – V'etnamskaya akademiya obschestvennyh nauk. Izd-vo Vostochnaya literatura. Moskva, 2012.
6. Bui Thi Than' Luong. *Novye v'etnamskie slova (na materiale s 1986 goda do 2006 goda)* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. V'etnamskaya Akademiya Obschestvennyh Nauk, Hanoj, 2006.
7. Vu Thi Thu Huien. *Terminologiya nauki i tehniky stroitel'stva vo v'etnamskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. V'etnamskaya Akademiya Obschestvennyh Nauk, Hanoj, 2013.
8. Kuak Thi Gam. *Izuchenie zhurnal'skoy terminologii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. V'etnamskaya Akademiya Obschestvennyh Nauk, Hanoj, 2014.
9. L'e Thi T'yu Vin'. *Dvizhenie sochetaniya slova i znacheniya u 'ekonomicheskoy terminologii v sovremennom v'etnamskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Hanojskij pedagogicheskij universitet, 2014.
10. Vu Din' Tuan. *Ispol'zovanie har'etov v politicheskikh dokumentah prezidenta Ho Shi Mina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Thajnguenskij universitet, 2013.
11. Dang Mi Han'. *Harakteristika ispol'zuemyh slov v rabotah zhurnalista Huu Tho*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. V'etnamskaya Akademiya Obschestvennyh Nauk, Hanoj, 2014.
12. Huin' Tin' Palyus Kua. *Daj Nam Kuok am ty vi*. Izd-vo Gyu'e Kuang, Sajgon, 1895.
13. *V'etnamskij tolkovyj slovar'*. Associaciya po intellektual'noj i moral'noj formacii annamenov. Sajgon, 1931.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

УДК 81-2

Fefelova G.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Oil Technical University (Ufa, Russia), E-mail: ufa-ugntu@mail.ru
Saghitova A.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Oil Technical University (Ufa, Russia), E-mail: raf-82@mail.ru

THE HUMOR OF ANTHROPONYMS AS A REGULATOR OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE LANGUAGE AND CONCEPTUAL PICTURES OF THE WORLD. The article deals with the specifics of national humor, which forms the attitude to the surrounding reality of the individual recipient through the prism of the linguistic and conceptual picture of the world. By the example of anthroponyms in the stories of Anton Chekhov and novels by I. Ilf and E. Petrov "The Twelve Chairs", "The Golden Calf" actualize the problem of the specificity of usage and denotation as the acting person. The use of anthroponyms contributes to the most informative text, a vivid manifestation of the author's intentions. They are considered as a pragmatic phenomenon, with the help of which a deeper understanding of the writer's intention is possible. The semantic load and element of comic is expressed by authors in texts through names both implicitly and explicitly. The most frequent types of anthroponyms used by the authors in their works are revealed, on the basis of which it is possible to judge the role of anthroponymy in the creation of the comic in the linguistic and conceptual picture of the world in the humorous discourse. The analyzed material allows to draw conclusions that expressively colored anthroponyms have a pronounced comic orientation, allow the author to express and realize his intentions, reflecting them in the national language picture of the world.

Key words: world picture, humorous discourse, anthroponyms, precedent names, comic, A.P. Chekhov, I. Ilf and E. Petrov.

Г.Г. Фефелова, канд. пед. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: ufa-ugntu@mail.ru

А.Ф. Сагитова, канд. фил. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: raf-82@mail.ru

ЮМОР АНТРОПОНИМОВ КАК РЕГУЛЯТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКОВОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНАХ МИРА

В статье рассматривается специфика национального юмора, формирующая отношение к окружающей действительности отдельного реципиента сквозь призму языковой и концептуальной картины мира. На примере антропонимов в рассказах А.П. Чехова и романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» актуализируется проблема специфики словопотребления и его денотата как действующего лица. Использование антропонимов способствует наибольшей информативности текста, яркому проявлению авторских намерений. Они рассматриваются как феномен прагматического, с их помощью глубже понимается писательский замысел. Смысловая нагрузка и элемент комического выражается авторами в текстах через имена как имплицитно, так и эксплицитно. Выявляются наиболее частотные типы антропонимов, употребляемые авторами в своих произведениях, на основе которых можно судить о роли антропонимии при создании комического в языковой и концептуальной картине мира в юмористическом дискурсе. Проанализированный материал позволяет сделать выводы о том, что экспрессивно окрашенные антропонимы несут ярко выраженную комическую направленность, позволяют автору выразить и реализовать свои интенции, отображая их в национальной языковой картине мира.

Ключевые слова: картина мира, юмористический дискурс, антропонимы, прецедентные имена, комическое, А.П. Чехов, И. Ильф и Е. Петров.

В языке художественного текста важную роль играет функционально-эстетическая значимость антропонимов, которые представляют собой сложное семантико-прагматическое единство. Они связывают в единое целое автора, текст и реальность, способствуя тем самым созданию неделимой языковой картины мира. Достаточно часто авторы используют антропонимы в качестве акцента на указание времени, места, исторического периода, не употребляя при этом больше никакие другие описания.

В конце XX века антропонимика стала самостоятельной наукой, отделившись от ономастики. Исследованию данного вопроса посвящены публикации В.Д. Бондалетов, А.Назарова, В.А. Никонова, А.В. Суперанской, А.В. Сусловой, Б.О. Унбегауна, Ю.А. Федосюк и др. [1; 2]. Под антропонимом в современной науке понимают одно имя или совокупность имен людей; их происхождение, эволюцию, закономерности их функционирования, которые входят в раздел ономастики. Антропонимом может быть любое реальное имя собственное, которым зовется человек: имя, отчество, фамилия или вымышленное: прозвище, псевдоним, кличка. Антропонимы являются одним из средств отражения национальной культуры, подчеркивают менталитет и культурные традиции, способствуют реализации оценочных интенций писателей для достижения прагматического эффекта.

В художественных произведениях антропонимы являются неотъемлемой частью текста. Благодаря антропонимным наименованиям авторам удается развить и воплотить в тексте актуальные проблемы описываемой эпохи, воздействовать на читателя, достигнуть лингвопрагматических задач, обусловленных частотностью употребления тех или иных онимов.

В произведениях А. Чехова, И. Ильфа и Е. Петрова отражается культурное и историческое прошлое страны, художественный дискурс актуализируется путём использования онимов. Они содержат большой объем фоновой информа-

ции, которые должны быть известны образованному читателю, четко представляющему роль онимов в языковой картине мира. Образ и имя литературного героя в сознании читателя неразрывно связаны между собой. Имена не даются персонажам произвольно, так как они отражают манеру и стиль героя, авторский замысел, показывают скрытое значение происходящего, усиливают прагматическое воздействие, выражают экспрессивно-оценочное отношение к действительности [3; 4; 5].

Антропонимы, как единицы текстовой концептосферы, отражают в себе не только номинативную функцию, но и характеризующую, она помогает маркировать среду, в которой находится герой.

Из этого следует, что анализ антропонимов поможет глубже понять авторский замысел, определить роль основных стилистических функций и приемов использования антропонимических наименований в художественных текстах.

Классифицировать антропонимы в современной лингвистике можно разносторонне. Условно их можно разделить на три группы: имена собственные, которые писатель заимствовал полностью; антропонимы, у которых взята лишь звуко-графическая часть; антропонимы, целиком созданные художником слова. Использование автором антропонимов, как стилистического приема, приводит к эффекту комического в произведении.

В ранних рассказах А.П. Чехова и в романе «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова можно выделить ряд характерных особенностей антропонимов, характеризующих героев.

Экспрессивно-окрашенные, выполняющие функцию сатиры и юмора, несущие в себе негативную характеристику персонажа. Например, герой рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника» Иван Дмитриевич Червяков. Этимология фамилии в данном контексте прозрачна, она произошла от названия «червь», что в прямом значении означает «беспозвоночное, бескостное мягкотелое выт-

натурное животное», а в переносном значении оно употребляется со словом «зависть или сомнение» о затаенное, постоянно мучающем чувстве, в разговорном стиле это слово употребляют применительно к жалкому, ничтожному человеку. Фамилия отчетливо характеризует носителя, герой как червяк ползает за статским генеролом Бризжаловым, вымаливая прощение. Семантическая коннотация данной лексемы усиливает авторские интенции в описании героя, антропониим употреблен в тексте в переносном значении. Прагматическая информация, которую несет в себе антропониим «Червяков» содержит отношение автора не как к отдельной личности, а к целому ряду лиц, отражающему чинопочтение. А.П. Чехов сделал акцент в рассказе на социальную проблему через сатирическое использование антропониима как стилистического приема. Также внутренний монолог героя подчеркивает его отрицательные черты. Следовательно, поведение и речь героя полностью соотносятся с его фамилией: «Забыл, а у самого ехидство в глазах, – подумал Червяков, подозрительно поглядывая на генерала. – И говорить не хочет. Надо бы ему объяснить, что я вовсе не желал... что это закон природы, а то подумает, что я плюнуть хотел. Теперь не подумал, так после подумает!...» [6]. В национальной языковой картине лексема «червяк» ассоциируется в сознании читателя с негативным коннотативным значением, а в рассказе она подчеркивает содержательную информацию и межстрочную, скрытую, которую читатель должен увидеть самостоятельно.

В рассказе есть еще один яркий антропониим «Бризжалов», этимология которого ассоциируется с такой лексемой, как «брюзжать», что значит «находиться в раздраженном состоянии, ворчать». Онимы очень точно выписываются в контекст, являются сатирически маркированными и экспрессивно окрашенными, что вызывает комический эффект. Точность в выборе фамилий отражает идиостиль А.П. Чехова.

В романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» имена второстепенных героев повышают когнитивно-дискурсивную значимость микротекста. Так, экспрессивно-окрашенная фамилия «Грицацуева» выполняет в тексте номинативно-опознавательную функцию. Авторы не дали своей героине имени, что указывает на вспомогательное значение персонажа в романе и помогает ярче раскрыть образ главного героя. В тексте героиня Грицацуева имеет обращение «мадам Грицацуева», что подчеркивает нарочительную вежливость. Здесь также следует отметить, что авторы также обращаются к «мадам Петуховой, мадам Кузнецовой», а это в свою очередь характеризует речь представителей интеллигенции послереволюционной России. Также в контексте Грицацуева имеет еще одно обращение «моя курочка», где уменьшительно-ласкательный суффикс указывает на симпатию авторов, но в тоже время это обращение из уст главного героя звучит иронически, так как образ «курочки» ассоциируется с домом – это «домашняя птица, которая плохо летает и недалеко», в отличие от Остапа, находящегося в вечном движении и позволяющего связать себя узами брака только ради достижения своей корыстной цели. Остап не создан для создания семьи и оседлого образа жизни, но это не мешает ему восхищаться мадам Грицацуевой. Он называет «ее знойной женщиной, мечтой поэта» [7, с. 87], так как по описанию авторов – это эффектная женщина, которую невозможно не заметить: «Молодая была уже не молода. Ей было не меньше тридцати пяти лет. Природа одарила ее щедро. Тут было все: арбузные груди, нос – обухом, расписные щеки и мощный затылок» [7, с. 108]. Авторами обобщающей лексемой «все», представлена полная и исчерпывающая характеристика героини: «мечта поэта». Но у читателя возникает свои определенные ассоциации: «арбузные груди», где писатели используют сравнение с ягодой арбуз, которая известна своими впечатляющими размерами; «нос – обухом» снова сравнение, обух – тупая сторона топора. Такое сравнение взято не случайно, оно отражает авторское намерение показать предполагаемый исход ситуации. Обух ассоциируется в языковом сознании читателя с идиомой «как обухом по голове», что значит «неожиданно ошеломить кого-либо каким-либо сообщением или действием», содержит в себе ярко-выраженную экспрессивную направленность.

Если проанализировать этимологию фамилии Грицацуева, то можно выявить закодированное значение смысла. Можно предположить, что фамилия образована от имени Григорий, что в свою очередь означает «бодрствующий». Нашу героиню эта характеристика вполне оправдывает, она не дремлет, являясь вдовой не теряет надежды выйти замуж и, увидев Остапа, легко поддается его чарам. Оказавшись в статусе брошенной невесты, не теряет надежды найти жениха, и ее поиски имеют определенный успех, но не приводят к ожидаемому результату.

Сегодня фраза «мадам Грицацуева» является прецедентной [8, с. 56]. В своем словаре Л.П. Дядечко отмечает, что так говорят о «привлекательной, страстной женщине (обычно полной брюнетке)» [9, с. 256]. В иронической форме так говорят о темпераментной, эмоциональной женщине. В романе так охарактеризовал вдову Грицацуеву Бендер. Словосочетание «мечта поэта» берет свое начало из популярного романа «Ницца» А.А. Алябьева на стихи Д.Т. Ленского (перевод с французского стихотворения П.Ж. Беранже, середина XIX века). Также в творчестве В.В. Маяковского есть стихотворение с одноименным названием. По словам исследователя В.А. Никонова, «имена собственные составляют в системе лексики особую подсистему. Став фамилией (или иным именем собственным – личным именем, географическим названием и тому подобное), слово начинает жить собственной, независимой от слова-предка жизнью, может и полностью утратить с ним связь. Но абстрагирование в любых пределах вовсе

не означает отсутствие первоначального смысла, что оказывается важным моментом номинации в художественном тексте, где присутствие смыслового зерна в номинации не столько актуально по отношению к действительному источнику именования, сколько значимо в принципе» [10, стр. 68].

Можем предположить, что есть второе значение происхождения фамилии Грицацуева, которое также связано с именем Григорий, но от производной формы Грицко, характерной для украинцев, а фамилии с окончанием считаются северными, которые были занесены в Сибирь и стали сибирскими фамилиями, существует вероятность, что предок обладателя такой фамилии был переселенцем с Украины в Сибирь. Вероятно отсюда идет описание пышных форм, так как украинских женщин характеризует пышное и плотное телосложение. Таким образом, можно резюмировать, что ассоциативное восприятие антропониимов в художественном тексте является очень значимым, они помогают глубже понять идею произведения и микроконтекста, где происходит встреча читателя с персонажем [11; 12, с. 314].

Имена являются неотъемлемой частью художественного произведения и одним из важных средств создания образа и смысла. Употребление в тексте антропониимов в качестве стилистического приема обусловлено метафоризацией смысла. В романе «Двенадцать стульев» обычная фамилия Петухова с прозрачной этимологией иницирует связь героя с домашней птицей, которая поет раз в сутки, но очень громко. В переносном значении в разговорном стиле данная лексема употребляется как характеристика действия «издать пискливый звук, сорваться на высокой ноте во время пения». Мадам Петухова в контексте романа не только «говорящая фамилия», но и художественный эпитет, автор виртуозно подводит читателя к данному убеждению. Использование «птичьей» фамилии подчеркивает близость с главным героем по социальному происхождению: Воробьянинов и Петухова принадлежали к дворянскому роду.

Роль мадам Петуховой заключается в завязке романа. Пышное разноцветное оперение – это отличие петуха от куриц, также и в романе: наличие спрятанных сокровищ и полное финансовое доминирование над Воробьяниновым делает ее выше по положению в доме. Как петух издает громкий крик по утрам на рассвете, чтобы все слышали, в противоположность этому мадам Петухова на закате дня и очень тихо рассказала своему зятю о спрятанных драгоценностях. Для более яркого контраста авторы использовали антитезу. В одном микроконтексте мастерам слова удалось показать картину жизни героев: «Ипполит, – прошептала она явственно, – сидеть около меня. Я должна рассказать вам... Эпполе-эт, – прогремела она, – сегодня я видела дурной сон... Теща быстро зашевелила губами, но, вместо привычных уху Ипполита Матвеевича трубных звуков, он услышал стон, тихий, тонкий и такой жалостный, что сердце его дрогнуло» [с. 7, 17]. Стилистический прием, используемый авторами, усиливает сатирическую направленность текста.

Имя собственное является яркой художественной деталью, создающей образ персонажа. Оно выполняет характерологическую функцию и дает представление о социальной принадлежности героя. Как мастер сатирического жанра А.П. Чехов всегда подбирал фамилии разоблачающие героев. Они помогают понять мироощущение социума, погрузиться в языковую картину мира, и, соответственно, в эпоху описываемого периода. Использование антропониимов подчеркивает яркую авторскую индивидуальность.

Герой рассказа «В цирк» носит фамилию «Блесткин», которая образована от имени существительного «блестки» – светящиеся точки, искорки от отраженного света на како-либо поверхности, маленькие блестящие кружочки, которые используют для украшения одежды. Данный антропониим выбран автором ассоциативно, потому что в любую свободную минуту герой тщательно убирается, при этом сам грязный, а в циркylene порядок: «Хозяин, малый лет двадцати трех, неумытый, засаленный, но франтовато одетый, занят боркой. Убирать, в сущности, нечего, но он вспотел, работая. Там тряпкой вытрет, там пальцем скоупнет, там клопа найдет и смахнет его со стены» [13, с. 24]. В текст есть еще один герой с трехкомпонентной антропониимической моделью – Ягодоев Эраст Иванович. В данной модели происходит слияние русских и заимствованных онимов, что подчеркивает юмористическую направленность. Отчество употребляется с усеченным суффиксом -ов- (Иваныч вместо Иванович), что характерно для разговорной речи и придает персонажу негативный оттенок.

Данный антропониим выполняет не только номинативную, но и характеризующую функцию. Фамилия Ягодоев ассоциируется у читателя с положительными коннотациями, но по сюжету рассказа антропониим содержит в себе эффект обманного ожидания: описание героя и его действия вызывают отвращение: «Ягодоев садится и глядит на себя в зеркало, и видимо доволен зрелищем: в зеркале получается кривая рожа с калмыцкими губами, тупым, широким носом и с глазами на лбу... Чем к кому другому, так лучше уж к родному. И сделает лучше, и денег не возьмет. Только какой же ты жених, Макаро? Нешто ты жених? Ни денег, ни звания, ремесло пустяшное... Ты оканчивай мою голову, да тогда и плачь. Бери ножницы!» [13, с. 25] Комичность ситуации в данном рассказе выражена не только через антропониим, но и через речь персонажей.

Данный рассказ А.П. Чехова не единственный, где употребляется трехкомпонентная модель данного вида, например, «Дама с собачкой». Героиня Анна Сергеевна фон Дидерик: «Я сейчас внизу в передней узнал твою фамилию: на доске написано фон Дидерик» [14]. В рассказе используется немецкая фамилия: «Твой муж немец? – Нет, у него, кажется, дед был немец, но сам он православ-

ный». Модель построена на контрасте русского и заимствованного онима. Однако на протяжении рассказа автор называет свою героиню по имени и отчеству, а в начале ее называли по отличительному атрибуту (наличие у нее собаки) «*дама с собачкой*». Смешение культур, которое отражается в рассказах, позволило А.П. Чехову создать яркую ассоциативную семантику антропонимов у читателя, подчеркнув при этом индивидуальный стиль автора.

Частотными в рассказах являются однокомпонентные антропонимы. Например, в рассказе «*Хамелеон*» антропонимы: *Очумелов*, *Хрюкин*, *Жигалов* несут в себе ярко-выраженную негативную оценку. Происхождение всех фамилий предельно понятно и соответствующе характеризует носителей. *Очумелов* образован от глагола «*очуметь*» – потерять способность соображать, также является производным от «*чума*», что в свою очередь означает «*заразиться чумой и наводиться в безматерство*». Данное определение напрямую отражает действия героя: бешеный и непредсказуемый в своих действиях: «*По какому это случаю тут? – спрашивает Очумелов, врезываясь в толпу. – Почему тут? Это ты зачем палец?.. Кто кричал?*» [13, с. 75]. Мы видим, что поведение героя является непредсказуемым, зависит от мнения окружающих, он умело приспосабливается к ситуации. *Очумелов* – главное действующее лицо, имеет высокое социальное положение относительно других героев, он – полицейский надзиратель, но его поведение ничем не отличается от толпы. От предположений толпы кто является истинным хозяином собаки, *Очумелова* бросает то в жар, то в холод. Мы видим подтверждение тому, что антропоним соответствует образу и выполняет функцию сатиры и юмора.

В тексте представлены еще два ярких антропонима: *Хрюкин*, поступки которого отражают значение фамилии: «*Он, ваше благородие, цыгаркой ей в харю для смеха, а она – не будь дура, и тянул... Вздорный человек, ваше благородие*» и выглядит соответствующее: «*Стоит вышеписанный человек в расстегнутой жилетке и, подняв вверх правую руку, показывает толпе окровавленный палец. На полупьяном лице его как бы написано: «Ужо я сорву с тебя, шельма!», да и самый палец имеет вид знамени победы*» [13, с. 75]. Фамилия образована от глагола «*хрюкать*» – звуки, которые издает свинья, в переносном смысле имеет значение «*говорить гортанно и невнятно*». Происхождение соответствует герою, но в то же время автор подчеркивает, что он «*золотых дел мастер*». Герой выполняют в тексте социальную функцию, автор иронизирует над иерархией относительно принадлежности собаки. Это отражает следующий антропоним генерал *Жигалов* предполагаемый хозяин собаки, из-за которой и разразился конфликт, обличивший истинные лица. Фамилия *Жигалов* произошла от «*жигалов*», тот, кто поджигает других, является зачинщиком, руководитель разных игр и за-

тей, что отражает лексико-семантику и стилистическую направленность текста. Фамилии героев рассказа соответствуют описанию и статусу в социуме, лаконично вписываются в контекст, создавая при этом комический эффект [15, с. 171].

Собственные имена, слившиеся воедино с языком и стилем писателя, заполняют особую нишу в системе изобразительно-выразительных средств, отражающих истинный замысел автора. Антропонимы содержат в себе скрытую информацию, которую писатель передает через ассоциативно-коннотативные значения. По мнению О. Н. Трубачева, «Антропонимическое пространство художественного произведения... определяется законом жанра, соответствием содержанию текста, эстетической нагрузкой имени в ближайшем и широком контексте и индивидуально-неповторимыми особенностями стиля писателя» [16, с. 283].

Подтверждением вышесказанному является рассказ А. П. Чехова «*Лошадина фамилия*». В названии произведения автор сразу подчеркивает однокомпонентное использование антропонимической модели. В рассказе два главных героя: *генерал-майор Булдеев*, фамилия которого является говорящей и означает «*балда*», что идет вразрез с его положением и его *приказчик Иван Евсеевич*, которого автор не наделил фамилией, но дал имя сказочного персонажа, а *Иван* в русской сказке часто бывает глуп, что подтверждает его предложение обратиться к знахарю, фамилию которого он забыл. Не смотря на это в рассказе присутствует 42 фамилии, созданные второстепенными героями рассказа: «*Кобылин? Нет, не Кобылин. Постойте... Жеребцов нешто? Нет, и не Жеребцов. Помню, фамилия лошадиная, а какая – из головы вышибло... – Жеребятников? – Никак нет. Постойте... Кобылицин... Кобылятников... Кобелев... – Это уже собачья, а не лошадиная. Жеребчиков? – Нет, и не Жеребчиков... Лошадикин... Лошаков... Жеребкин... Все не то! – Ну, так как же я буду ему писать? Ты подумай! – Сейчас. Лошадикин... Кобылкин... Коренной... – Коренников? – спросила генеральша. – Никак нет. Пристязжин...*» [13, с. 117].

В реальности фамилия к лошади относится косвенно, в этом и заключается намерение автора. Антропонимы помогают отобразить окружающую гротескную действительность и воссоздать концептосферу писателя.

Точный выбор слова отражает художественный мир писателя, благодаря чему читатели могут воспроизводить ассоциативные связи слов, которые отражают авторскую интенцию при создании произведения и выборе антропонимов. Использование разнокомпонентных моделей антропонимов отражают языковую картину мира определенной эпохи, представляют при этом не только персонаж, но и автора. Писатели используют различные приемы сатиры и юмора для создания антропонимов.

Библиографический список

- Бондалетов В.Д. *Русская ономастика*. Москва: Просвещение, 1983.
- Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 1973.
- Сагитова А.Ф., Рахимова Э.Ф., Хайруллина Р.Х. Роль языкового сознания в моделировании мира. *Вестник Башкирского университета*. 2018; Т. 23; № 4: 1182 – 1187.
- Saghitova A.F., Suleymanova A.K., Khayrullina R.H., Ismagilova H.I., Rakhimova E.F. Linguistic Modeling as a Reflection of Language Consciousness Activity. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 9, September 2018 p. 296 – 306.
- Saghitova A., Khayrullina R., Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Vorobiov V. Language Personality in the Bilingual Context of the National Linguistic World Pictures. *Man In India*, 2017. – 97 (16): 17 – 26.
- Чехов А.П. *Смерть чиновника*. Available at: <https://library.ru/text/987/p.1/index.html>
- Ильф И., Петров Е. *Двенадцать стульев. Золотой теленок*. Романы. Записные книжки. Москва: Изд-во ЭКСМО, 2003.
- Фефелова Г.Г. Отражение прецедентности в русской языковой картине мира (на примере рассказа А. П. Чехова). *Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»*. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2018: 55 – 57.
- Дядечко Л.П. *Крылатые слова нашего времени*. Толковый словарь: Более 1000 единиц. Москва: НТ Пресс, 2008.
- Никонов В.А. *Имя и общество*. Москва: Наука, 1974.
- Фефелова Г.Г. Культурный анализ русского юмористического дискурса. *Культура, литература и гуманитарные науки народов Евразии: прошлое настоящее, будущее*. Материалы Международной научно-практической конференции. Уфа, РИЦ БашГУ, 2018: 317 – 318.
- Fefelova G.G., Fatkullina F.G., Suleimanova A.K., Abdullina A.Sh. & Akhmatyanova Z.S. (2018). The concept of "laughter" as a form of humorous discourse (using the example of the novel "12 chairs" by I. Ilf and E. Petrov). *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 9, September 2018: 307 – 316.
- Чехов А.П. *Дама с собачкой*. Available at: <https://library.ru/text/976/p.1/index.html>
- Фефелова Г.Г. Языковые средства выражения комического в юмористическом дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, в 3-х ч. 2016; № 9 (63); Ч. 2: 170 – 173.
- Трубачев О.Н. *Русская ономастика и ономастика России*. Москва: Школа-Пресс, 1994.

References

- Bondaleto V.D. *Russkaya onomastika*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
- Superanskaya A.V. *Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 1973.
- Saghitova A.F., Rahimova E.F., Hajrullina R.H. Rol yazykovogo soznaniya v modelirovani mir. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2018; T. 23; № 4: 1182 – 1187.
- Saghitova A.F., Suleymanova A.K., Khayrullina R.H., Ismagilova H.I., Rakhimova E.F. Linguistic Modeling as a Reflection of Language Consciousness Activity. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 9, September 2018 p. 296 – 306.
- Saghitova A., Khayrullina R., Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A., Vorobiov V. Language Personality in the Bilingual Context of the National Linguistic World Pictures. *Man In India*, 2017. – 97 (16): 17 – 26.
- Chehov A.P. *Smert' chinovnika*. Available at: <https://library.ru/text/987/p.1/index.html>
- Ilf I., Petrov E. *Dvenadcat' stul'ev. Zolotoy telenok*. Romany. Zapisnye knizhki. Moskva: Izd-vo 'EKSMO, 2003.
- Fefelova G.G. Otrazhenie precedentnosti v russkoj yazykovoj kartine mira (na primere rasskaza A. P. Chehova). *Sbornik izbrannykh statej po materialam nauchnykh konferencij GNIИ "Nacrazvitiye"*. Sankt-Peterburg: GNIИ "Nacrazvitiye", 2018: 55 – 57.
- Dyadechko L.P. *Krylatye slova nashego vremeni*. Tolkovyj slovar': Bolee 1000 edinic. Moskva: NT Press, 2008.
- Nikonov V.A. *Imya i obschestvo*. Moskva: Nauka, 1974.
- Fefelova G.G. Kul'turnyj analiz russkogo yumoristicheskogo diskursa. *Kul'tura, literatura i humanitarnye nauki narodov Evrazii: proshloe nastoyashee, budushee*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa, RIC BashGU, 2018: 317 – 318.
- Fefelova G.G., Fatkullina F.G., Suleimanova A.K., Abdullina A.Sh. & Akhmatyanova Z.S. (2018). The concept of "laughter" as a form of humorous discourse (using the example of the novel "12 chairs" by I. Ilf and E. Petrov). *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 9, September 2018: 307 – 316.

13. Chehov A.P. *Yumoristicheskie rasskazy*. Moskva: Pravda, 1982.
14. Chehov A.P. *Dama s sobachkoj*. Available at: <https://library.ru/text/976/p.1/index.html>
15. Fefelova G.G. Yazykovye sredstva vyrazheniya komicheskogo v yumoristicheskom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, v 3-h ch. 2016; № 9 (63); Ch. 2: 170 – 173.
16. Trubachev O.N. *Russkaya onomastika i onomastika Rossii*. Moskva: Shkola-Press, 1994.

Статья поступила в редакцию 30.01.19

УДК 81

Khrystoforova N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia),

E-mail: n_khrystoforova@mail.ru

Verkhovod A.S., senior teacher, Faculty of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: verkhovod_a@list.ru

ON THE ISSUE OF ADAPTED TEXTS AND TERMINOLOGY IN SPECIALIZED EDUCATIONAL TEXTS. Text adaptation means changes in the text that affect the areas associated with obtaining information. One of these areas is the study of foreign languages, where adaptation is associated with language simplification of texts. Learning a foreign language in non-language universities is an element of professional training of a future specialist. The material studied by students should be significant for them, correspond to their interests, level of development, including the studied foreign language, have a professional orientation, motivate for further study of a foreign language and further use of foreign sources in professional activities. Terms are an integral part of the vocabulary of the professional language and represent one of the means of expression of professional color in specialized educational texts.

Key words: adapted text, terms, educational text.

Н.И. Христофорова, канд. филол. наук, доц., факультет иностранных языков, кафедра И-11 «Иностранные языки», Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: n_khrystoforova@mail.ru

А.С. Верховод, ст. преп., факультет иностранных языков, кафедра И-11 «Иностранные языки», Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: verkhovod_a@list.ru

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ И ТЕРМИНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ

Адаптация текста – изменение текста, которое затрагивает области, связанные с получением информации. Одной из таких областей является изучение иностранных языков, здесь адаптация связана с языковым упрощением текстов. Изучение иностранного языка в неязыковых вузах является элементом профессиональной подготовки будущего специалиста. Материал, изучаемый студентами, должен быть значимым для них, соответствовать их интересам, уровню развития, в том числе изучаемого иностранного языка, иметь профессиональную направленность, мотивировать на дальнейшее изучение иностранного языка и дальнейшее использование иностранных источников в профессиональной деятельности. Термины являются неотъемлемой частью лексик профессионального языка и представляют собой одно из средств выражения профессионального колорита в специализированных учебных текстах.

Ключевые слова: адаптированный текст, термины, учебный текст.

Адаптация текста – это сложный и многогранный вид деятельности. Это не просто замена слова другим, это процесс создания нового эквивалентного текста на основе текста-источника. При адаптации учитываются факторы: уровень знаний иностранного языка студентами, которые заведомо хуже, чем знания автора, их уровень осведомленности в предмете текста, их фоновые знания. В полученном после различных изменений адаптированном (вторичном) тексте содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но описывается она иначе в зависимости от выбранного вида адаптации текста и новых условий его функционирования. их. Отметим, что автор адаптированного текста, как правило, не совпадает с автором текста-источника. Однако при всей разнице в объеме и характере необходимых сведений, общей является цель создания адаптированного текста – как можно лучше ознакомить студентов, изучающих иностранный язык, с новой информацией, помочь её пониманию. «Главное состоит в умении вычленив основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и т. п.» [1] Отметим, что довольно часто не только отдельные термины, но и тексты или высказывания являются сложными для понимания для изучающих иностранный язык.

При поступлении в вуз студенты начинают изучать специализированные предметы, в том числе связанные с историей будущей специальности, поэтому целесообразно первыми изучаемыми текстами сделать тексты, связанные с историей специальности, выдающимися исследователями. Например, это такие тексты, как «How did aeronautics begin», «Konstantin Tsiolkovsky» [2]. Это своего рода «введение в специальность» с привлечением новой лексики, в том числе терминов. Термины – неотъемлемая часть профессиональной лексики в специализированных учебных текстах. Отметим, что замена термина на описание (определение) не всегда раскрывает для читателя – студента, значение такого слова или словосочетания. Причины этого в том, что сложные и составные слова и устойчивые словосочетания нередко имеют значение, не равное сумме значений их компонентов, а значит, значение всего лексического образования в целом может остаться нераскрытым. Таким образом, термины не должны исключаться при адаптации текста.

Поэтому первые тексты, с которых студенты начинают изучение специализированной лексики, уже содержат термины (heavier-than-air craft, surface, propulsion и т. д.), но в них редки образные выражения, сложноподчиненные предложения. Кроме того, в них упоминаются известные исследователи (Newton, Goddard и др.), географические понятия (North Carolina, Kaluga и др.), названия исследовательских или образовательных учреждений (Clark University, Smithsonian Institution и др.). Однако тут ситуация может быть двоякой:

- Если понятие студентам незнакомо, информацию придётся почерпнуть из других источников. Например, из словаря или справочника.
- Если понятие студентам знакомо, оно может послужить «опорой» при чтении и понимании текста.

В последующих текстах увеличивается количество терминов при включении или упоминании в редких случаях фамилий исследователей, географических понятий, исследовательских или образовательных учреждений. Однако отметим, что в таких текстах приводятся определения терминов и даются пояснения. Происходит постепенное «погружение» в специальность, повышается осведомленность студентов в предмете текстов. Так, в тексте «Lighter-than-air aircraft» [1] уже упоминавшийся ранее термин «heavier-than-air craft» разъясняется и дополняется следующим термином «lighter-than-air aircraft», который тоже разъясняется. Происходит одновременно разъяснение и объяснение различий терминов. Обратим внимание на то, что предложения в тексте достаточно короткие, и это способствует лучшему пониманию и запоминанию терминов:

In fact, there are two types of aircraft. One is called «lighter-than-air». The other is known as «heavier-than-air». A lighter-than-air-craft is able to float. <...> A heavier-than-air craft is different. It always stays heavier than the air around it.

В ходе обучения студенты получают всё больше сведений о своей будущей специальности на родном языке, поэтому авторы текстов на иностранном языке формируют их иначе:

- В тексте задействуется много терминов, которые не всегда разъясняются, так как предполагается, что они уже известны студентам.
- Термин не разъясняется, а кратко поясняется.

Например, в тексте «Flying a modern airliner» [3] содержатся многочисленные параметры, характерные для современного авиалайнера:

In the latest airliners, colour screens have mostly superseded dials for the display of data on altitude, airspeed, position and other essentials. Предполагается, что студентам хорошо известны слова altitude, airspeed, position.

Sophisticated airports have VOR (VHF omnidirectional range transmitters) with DME (distance measuring equipment), allowing the aircrew to track their position relative to their destination. В этом предложении для лучшего понимания в скобках приводится пояснение VOR (VHF omnidirectional range transmitters) и расшифровка аббревиатуры DME (distance measuring equipment). Автор текста считает, что такого пояснения достаточно: на занятиях по специальности студент уже получил информацию, что это за оборудование, так что его следует ознакомить лишь с англоязычным вариантом терминов.

Следует отметить, что и в таких насыщенных терминами текстах мало разных выражений и сложноподчинённых продолжений, но увеличивается доля цифр, что объяснимо: это общепринятый способ указать такие параметры, как скорость, количество пассажиров, процентное соотношение, серию авиалайнера и т. д.

Дальнейшим этапом работы с текстами на занятиях будет чтение уже оригинальных текстов, так как благодаря чтению адаптированных текстов были устранены затруднения, связанные с большим объёмом информации: студенты уже владеют терминологией и научились извлекать информацию из текстов, что формирует у них интерес к чтению материалов профессиональной направленности.

Библиографический список

1. Гуль Н.В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы. *Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку*. Санкт-Петербург, 2001: 151 – 155.
2. Коротаева И.Э., Рогожина Л.А., Христофорова Н.И., Чукина О.В. *Learn about Modern Airlines in English: Узнаем о современных авиалайнерах на уроках английского языка*. Учебное пособие по английскому языку. Москва, 2013: 5 – 53.
3. Коротаева И.Э., Рогожина Л.А., Христофорова Н.И., Чукина О.В. *Aviation English: Air Transport and Operation Structure. Авиационный английский: Воздушный транспорт и инфраструктура*. Москва, 2015: 5 – 6.

References

1. Gul' N.V. Podgotovka studentov k chteniyu neadaptirovannoy literatury. *Lingvodidakticheskie problemy obucheniya inostrannomu yazyku*. Sankt-Peterburg, 2001: 151 – 155.
2. Korotaeva I.E., Rogozhina L.A., Hristoforova N.I., Chuksina O.V. *Learn about Modern Airlines in English: Uznaem o sovremennykh avialajnerah na urokah anglijskogo yazyka*. Uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku. Moskva, 2013: 5 – 53.
3. Korotaeva I.E., Rogozhina L.A., Hristoforova N.I., Chuksina O.V. *Aviation English: Air Transport and Operation Structure. Aviacionnyj anglijskij: Vozdushnyj transport i infrastruktura*. Moskva, 2015: 5 – 6.

Статья поступила в редакцию 28.12.18

УДК 81-21

Shikhaliyeva S.Sh., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading researcher of Lexicology and lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

Ganieva F.A., Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading researcher of Lexicology and lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

Dashdemirov Sh.Z., researcher, Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading researcher of Lexicology and lexicography Institute of Science (Moscow, Russia), E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

CONTENT COMPUTER PROGRAM FLEX AS DOCUMENTATION NATIONAL DICTIONARY. The article is dedicated to describing the cultural markers of the electronic dictionary. The purpose of the token description electronic dictionary is to show visitors the programmatic shell FLEX and develop cultural chronology form text tokens. In the first stage, the description text token Evangelical literature assesses the need for the target audience. The second stage is based on a text toolbar descriptions develop technical specification translations. Morfemnoe segmentation of components of an electronic dictionary is treated as a means of expressing grammar values "word * phrase * text". Marked up all sorts of information the text of the dictionary tabasaran language gives the reader an introduction to quality electronic information source. Tabasaran speakers are offered language dictionary work as a new type, which offers a combination of text tokens in electronic dictionary with articulation quality resource.

Key words: documented (national) language, electronic resources, vocabulary, text, national dictionary, computer software.

С.Х. Шихалиева, док. филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии Института языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

Ф.А. Ганиева, док. филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии Института языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

Ш.З. Дашдемиров, научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии Института языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, E-mail: sh_shikhaliyeva@mail.ru

КОНТЕНТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ FLEX КАК ДОКУМЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ¹

Статья посвящена описанию контента электронного Словаря. Цель описания контента электронного Словаря – продемонстрировать посетителям сайта программную оболочку FLEX и развить форму хронологии национального языка. Размеченный разного рода информацией текст дает возможность читателю получить приобщение к качественному источнику электронной информации. Членение компонентов электронного Словаря рассматривается как средство выражения грамматических значений «слово / словосочетание * текст». Носителям табасаранского языка предлагается лексикографический труд нового типа, в котором рассматривается сочетание ресурса электронного Словаря и текста с членением грамматических маркеров.

Ключевые слова: документированный (табасаранский) язык, электронные ресурсы, лексика, текст, национальный словарь, компьютерная программа FLEX.

Практическая ценность теории художественного перевода определяется качеством соответствующего ресурса национальной литературы и описанием текстов в компьютерной программе FLEX [1]. Описание соответствующих ресурсов литературы в базе электронного Словаря позволяет, во-первых, упорядочить памятники материальной и духовной культуры народа, во-вторых, систематизировать понятийный аппарат источника текста, благодаря которому пользователь понимает, что включить в структурированный перевод национальной литературы [2, с. 22]. Поэтому база электронного табасаранского Словаря пополняется оформлением различных публицистических и художественных текстов, созданных за последние 50 лет, в том числе и текстов, изданных в Институте перевода Библии с 1997 по 2010 годы. Первый текст «Евангелия» был издан в Стокгольме в 1997 г. («Евангелие от Марка» переводчик Б.Г.-К. Ханмагомедов, редактор М.Е. Алексеев). Второй текст «Евангелия от Луки» был издан в Москве 2000 г. переводчик Р. Азизов, редактор

М.Е. Алексеев). Всего было оформлено 1700 предложений. Количество встретившихся предикатов переводчика унифицировано объединением лексем электронного ресурса.

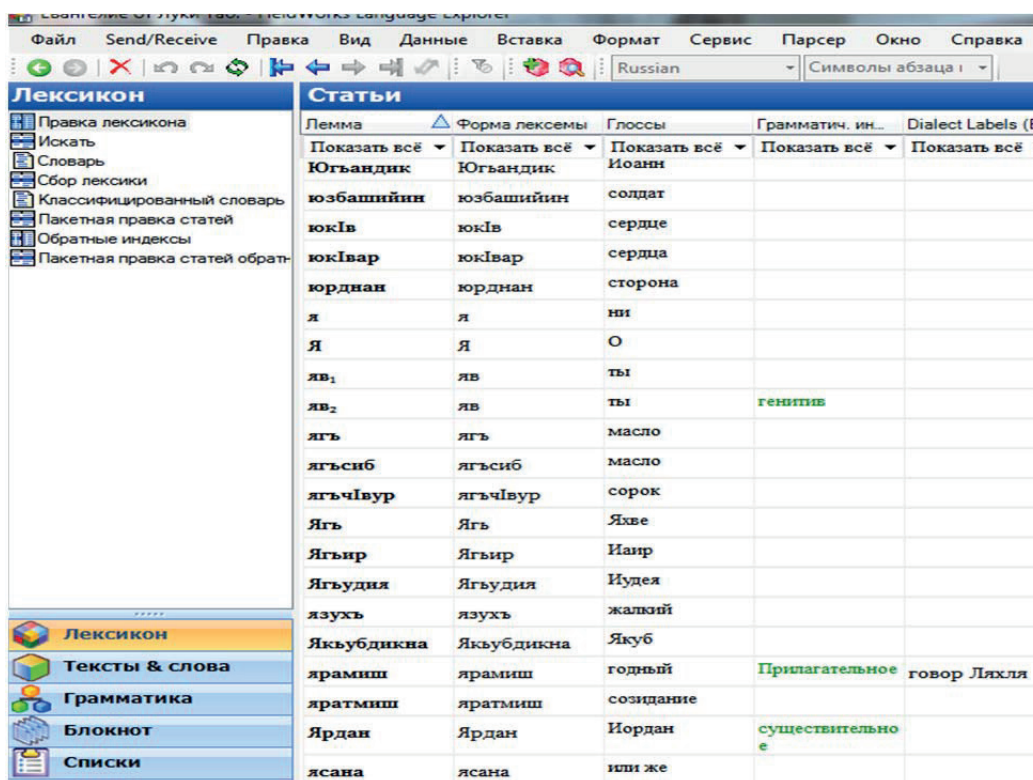
Носителям табасаранского языка впервые предлагается лексикографический труд нового типа, в котором реализовано сочетание национального текста и электронного Словаря [3]. Размеченный разного рода информацией текст включается в контент Словаря евангельской литературы, который дает возможность читателю получить приобщение к экологическому источнику художественного перевода.

Основная часть. На первом этапе описания инструментов текста оценивалась потребность целевой аудитории в ресурсе электронного Словаря. Второй этап описания инструментов текста основывался на разработке технического задания – художественный перевод и членение компонентов стереотипа национального языка [4, с. 31]. Морфемное членение компонентов культурного стерео-

¹ Национальный корпус табасаранского языка [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://www.tabasaran.webonary.org> (дата обращения: 20.01.2019).

Таблица 1

Интерфейс → Словаря



типа рассматривается как средство выражения грамматических значений «слово ↑ словосочетание * текст». См. таблицу 1.

Следующим этапом анализа функционирования предикатов переводчика стало выявление доминантных типов. Далее методом упорядочения данных текста отмечаются глоссы. Пошаговое распределение компонентов электронной информации подтверждает регистрацию словарных статей с инструментами – диалектное сообщество и диалектная личность (через файл – Upload to webonary – Submit представляются показатели распределения компонентов электронного ресурса). См. таблицу 2.

грамматических, лексических и иных категорий табасаранского языка [5]. Конвертирование Корпуса национального текста осуществляется пополнением лексикона в 2 подэтапа:

1 подэтап. **Текстуальный уровень** – систематизировать лексикон в обработке Корпус-менеджера. Основной единицей Корпус-менеджера являются словоупотребления национальных текстов, их основы (леммы) и предложения, позволяющие искать единицу по метаданным языка. Для классификации национальных текстов основным материалом запроса предикатов послужила задача: в корпусе художественных произведений найти глагол и его эквиваленты. Благодаря соз-

Таблица 2

Образец шифрования терминов,
представляющих ресурс морфологического анализа синонимов²

№	Разновидности форм синонимов с показателями «диалектное сообщество ↑ диалектная личность»	Шифрование функций синонимии как форма культурного стереотипа «просторечная ↑ книжная лексика»
1	переход деепричастия → наречие	CONV → ADV
2	переход причастия → прилагательное	PTCP → ADI
3	переход причастия → существительное	PTCP → N
4	переход прилагательного → существительное	ADI → N
5	переход глагола → существительное	V → N

Продуктивные модели культурных стереотипов двуязычного словаря различаются семантической трансформацией $N < V$ или $V > N$. Инструменты двуязычного словаря включаются в способ представления информации культурного стереотипа: $N+val$ или $V+val$; $V+ur$ или $N+ur$; NIV или VUN . Целевой и содержательный раздел документирования маркеров двуязычного словаря включает все, что касается сбора и анализа информации, необходимой для осмысления масштабов описания Корпуса электронных текстов. Такой принцип осмысления масштабов описания электронного Словаря позволяет получить объективную картину соотношения материалов различного типа (базы грамматических маркеров, лексических, текстуальных) [5, с. 12]. Основой описания материала являются конкордансы инструментальной программы FLEX. Лингвистическая разметка документа осуществляется оформлением единиц национального текста абзац + предложение + комментарий. С помощью системы автоматического поиска маркируются словоупотребления с маркерами

данию электронного корпуса стало возможным смотреть на табасаранские глаголы, с новой стороны, а именно выяснить класс, входящих в него лексем. Объем создаваемого Корпуса в принятых единицах национального текста определяется целью второго подэтапа.

2 подэтап. **Дискурсивный уровень** – описать грамматический уровень Корпуса с сегментацией национального текста. Конвертирование сегментации текста предполагается осуществить следующими операциями: разделением входного элемента (слова → существительное, глагол, прилагательное), обработка текстовых элементов (антропоним, топоним). Анализ операций выполняется в автоматическом режиме с приписыванием морфологических тэгов: часть речи → существительное, прилагательное, глагол. Описание текстовых элементов с операциями обработки глагольных классов включает и библиографические, и экстралингвистические сведения. Поиск описания текстовых элементов из разных источников производится как по словоформам, так и

² В работе используются правила глоссирования лингвистических терминов Летнего института лингвистики ([https://glossary.sil.org/term SIL](https://glossary.sil.org/term%20SIL)).

по морфологическим тэгам (оним*антропоним*часть речи→существительное, прилагательное, глагол; оним*топоним*часть речи→существительное, прилагательное, глагол).

Заключение. Концепция описания Корпуса национального текста, прежде всего, определена в задачах научного задела некоммерческой web-страницы www.tabasaran.webonary.org. В определении возлагаемых задач web-сайта включено глоссирование (2500 слов табасаранского текста с русскими переводами). Каждый элемент данных Словаря доступен как индивидуальный объект

web-страницы: любое действие пользователя (щелчок кнопкой мыши, перемещение мыши или нажатие клавиши клавиатуры) документируется как содержимое процедуры стандартного перевода. Описание web-сайта Словаря реализуется услугами творческих идей специалистов в области лингвистики. Прикладная значимость электронного корпуса Словаря определяется единственным и основным способом – описать язык художественной литературы табасаранского языка с русскими переводами и разработать web-сайт для образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Алексеев М.Е. Русские переводы Библии как основа для перевода на языки народов России. *Сборник статей в честь Марианны Беерли-Моор*. Под редакцией А.С. Десницкого и Д. Кларка. Москва: ИПБ, 2009: 9 – 19.
2. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.
3. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.
4. Шихалиева С.Х. *Словосочетания в табасаранском языке*. Махачкала: 2010.
5. Шихалиева С.Х., Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

References

1. Alekseev M.E. Russkije perevody Biblii kak osnova dlya perevoda na yazyki narodov Rossii. *Sbornik statej v chest' Marianny Beerli-Moor*. Pod redakciej A.S. Desnickogo i D. Klarka. Moskva: IPB, 2009: 9 – 19.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
3. Shihaliyeva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasarsanskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
4. Shihaliyeva S.H. *Slovosochetaniya v tabasarsanskom yazyke*. Mahachkala: 2010.
5. Shihaliyeva S.H., Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

Статья поступила 24.01.19

УДК 80

Shreider V.V., postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: victoria.shreider@mail.ru
Kukueva G.V., senior teacher, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: kupala@inbox.ru

BASE AND SECONDARY FEATURES OF THE GENRE GROUND IN TEXTS OF ESSAY FUNCTIONING IN THE INTERNET. In the article the authors distinguish the main and secondary features of the genre ground in texts of essay functioning in the Internet. The topical question is detailed consideration of an essay in the view of the problem of a virtual genre. The nuclear and provincial features, which based in the genre ground and their stability as the manifestation in the whole texts' corps, are analyzed. The object of the investigation is texts of the genre of an essay, which are represented one of the actual forms of the speech practice in Internet. The comparative analysis of features of the genre ground in texts of an essay is represented, and the base and secondary features are fixed. The work reveals one more feature of an essay in the Internet.

Key words: genre ground, features of genre ground, genre of Internet, hypertext, multimedia, synchronism.

В.В. Шрейдер, аспирант каф. филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут, E-mail: victoria.shreider@mail.ru

Г.В. Кукуева, научный руководитель, д-р фил. наук, проф. Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут, E-mail: kupala@inbox.ru

БАЗОВЫЕ И ПЕРИФЕРИЙНЫЕ ПРИЗНАКИ ЖАНРОВОГО ПОЛЯ В ТЕКСТАХ ЭССЕ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В данной статье авторы выделяют главные и вспомогательные признаки жанрового поля эссе на основе текстов, бытующих в интернет-пространстве. Актуальность исследования заключается в рассмотрении эссе с точки зрения проблематики виртуального жанроведения. Исследуются ядерные и периферийные признаки, размещенные в жанровом поле, их устойчивость в зависимости от частотности проявления во всем корпусе текстов. Объектом исследования в статье являются тексты речевого жанра эссе, представляющие собой одну из актуальных форм речевой практики в интернет-коммуникации. Представлен сравнительный анализ признаков, функционирующих в жанровом поле анализируемых текстов. В результате анализа установлено, что бытование текстов эссе в интернет-пространстве предопределяет появление такого жанрового признака, как открытость текста.

Ключевые слова: жанровое поле, признаки жанрового поля, интернет-жанр, гипертекстуальность, мультимедийность, асинхронность.

В работе использована методика полевого речевого жанра распространенным явлением и используется в разных сферах общественной жизни от бытовой до профессиональной. Изучением феномена интернет-коммуникации и ее влияния на языковую личность занимаются такие ученые, как Горошко Е.И., Щипицина Л.Ю., Компанцева Л.Ф. Формируется новая область научного знания – виртуальное жанроведение, в центре которого находятся классические жанры (рассказ, эссе, миниатюра, мемуары и др.), претерпевшие изменения в силу смены бумажного субстрата на электронный [1, с. 98], [2, с. 125], [3, с. 15], [4, с. 387], [5, с. 162], особое внимание уделяется «новым» жанрам виртуального формата: комментариям, форумам, блогам [6], а также приемам самопрезентации пишущего субъекта в текстах подобного рода [7, с. 124], [10; с. 248 – 253].

Данная работа служит продолжением публикации «Понятие жанрового поля в текстах эссе, функционирующих в интернет-пространстве». Результаты, полученные ранее, позволяют нам обратиться к описанию базовых и периферийных признаков жанрового поля интернет-жанра эссе. В предыдущей статье мы сформулировали понятие жанрового поля виртуального жанра эссе, на материале текста А.Г. Карнишина «Предсказание», представленного на сайте

«Самиздат»; рассмотрели признаки, формирующие ядро жанра. Выбор данного текста в качестве материала исследования обусловлен несколькими причинами: во-первых, жанровой этикеткой, с учетом которой текст выставляется на сайт, во-вторых, формально-содержательными и композиционными признаками, свойственными классическому эссе; в-третьих, востребованностью текстов сайта читателями (среднестатистическое количество посетителей на 05/11/2018 – 1806 чел.). Исходя из анализа данного текста, нами было установлено, что в ядро жанрового поля входят такие признаки как:

- вторичность;
- комплексность (монологический или диалогический);
- композиционность;
- стилистическая организация;
- мультимедийность;
- гипертекстуальность;
- вариативность количества коммуникантов;
- асинхронность;
- интерактивность;

- стремление к самовыражению автора.

На периферии жанрового поля эссе как интернет-жанра находятся признаки:

- устойчивость;
- тематический признак;
- завершенность;
- ограничение среднего объема текста [15].

Для получения более точных сведений об устойчивости признаков жанрового поля эссе в интернете обратимся к анализу еще двух показательных примеров. Тексты «К вопросу о смысле жизни» Нейтака А.М. от 14/07/2011 и «Здесь были люди» Омежиной И. от 21/01/2018 были взяты на сайте Журнала «Самиздат» <http://samlib.ru>. Данный сайт представляет собой российский сервер современной литературы, предназначенный для создания авторских литературных произведений. Ежедневная аудитория портала <http://samlib.ru> – порядка 13 тысяч посетителей, которые в общей сумме просматривают более 165.000 страниц.


Для анализа текста эссе «К вопросу о смысле жизни» автора Нейтак Анатолия Михайловича обозначаем его далее как Текст 1, или Т 1. Перед анализом Т1 обратимся к профайлу автора, который можно увидеть, пройдя по гиперссылке в его имени кнопкой мыши. На странице автора с левой стороны высвечивается его фотография, что свидетельствует о наличии признака мультимедийности текста. Справа от фотографии есть информация «Об авторе», где Анатолий Михайлович вкратце рассказывает о себе, размещает данные лицевого счета (см. Рис. 1).

Нейтак Анатолий Михайлович:
В жизни всё не так, как на самом деле (С.Е. Лещ)

Журнал "Самиздат": [Регистрация] [Найти] [Рейтинги] [Обсуждения] [Новинки] [Обзоры] [Помощь]

Реклама: [Прода на ZELLULOZA](#) · [Конкурсы: Киберпанк Попаданцы. 10000р участнику!](#) · [Конкурсы романов на](#)

[Авторы] [Жанры] [Произведения] Отсортировано по: [Форме] [Популярности] [Дате] [Наванию]



Об авторе:
Дабы не зас%... засорять страницу лишними данными: Телефон для живого общения (не круглосуточный, ladies & gentlemen!) -- 89091075160
Счет на Яндексе для способных поделиться с бедным автором, чья амфибиотрофная асфиксия ещё не перешла в злокачественную фазу -- 41001491698622
Webmoney: R256674686196, Z679401013775
Ну и ресурс, где размещены тексты, которых здесь, на Самиздате, нет -- <http://neolit.psu.ru/>
Начните знакомство с:

- [Порядок чтения](#) 17k Оценка: 2.68*7 "Эссе, критика и размышлизмы"
- [Читаное-перечитаное](#) 158k Оценка: 4.89*6 "Эссе, критика и размышлизмы"

- Адрес: mozhgoshmyg@gmail.com
- Родился: 02/11/1975
- Живет: Россия, Пермь
- Обновляюсь: 01/06/2018
- Объем: 15394k195
- Рейтинги: 6.76*181
- Посетителей за год: 17533
- Friends/Friend Of: 69/135

Рис. 1. Профайл автора Т1

Следует отметить, что в тексте присутствует стремление к самовыражению автора, которое проявляется в иронии «для способных поделиться с бедным автором, чья амфибиотрофная асфиксия ещё не перешла в злокачественную фазу», также в использовании устойчивого выражения *ladies&gentlemen* заменой слова знаком: «не зас%... засорять».

Ниже под рубрикой «Начните знакомство с» указаны ссылки на тексты, где автор подробно пишет о своем творчестве. И внизу, под фотографией стоят ссылки на произведения автора, что говорит о наличии признака гипертекстуальности. На странице непосредственно Текста 1 после заголовка идет краткая информация о нем (см. Рис. 2).

К вопросу о смысле жизни

Журнал "Самиздат": [Регистрация] [Найти] [Рейтинги] [Обсуждения] [Новинки] [Обзоры] [Помощь]

Реклама: [Прода на ZELLULOZA](#) · [Конкурсы: Киберпанк Попаданцы. 10000р участнику!](#) · [Конкурсы романов](#)

- Комментарий: 18, последний от 12/07/2017.
- © Copyright Нейтак Анатолий Михайлович (mozhgoshmyg@gmail.com)
- Размещен: 14/07/2011, изменен: 14/07/2011. 7k. [Статистика](#).
- [Статья: Проза, Философия](#)
- [Эссе, критика и размышлизмы](#)

Ваша оценка:

• **Аннотация:**
Статья старая, с "Неолита". Перевыложена ради того, чтобы подать реплику в одном разговоре.

Рис. 2. Информация о Т1

Аннотация и количество комментариев к тексту свидетельствуют о том, что статья не является завершенной, а скопирована для читателя в целях продолжения диалога. Можно предположить, что у данной статьи есть продолжение не только в диалоге между автором и читателем, но и написанное самим А.М. Нейтаком Об интерактивности эссе как интернет-жанра указывает электронный адрес автора, куда можно отправить письмо и пообщаться с автором лично.

Справа от информации модераторы сайта для читателей добавили новый вид деятельности – голосование, где можно дать оценку произведению: «не читать», «очень плохо», «терпимо», «нормально», «хорошо», «шедевр» и т. д. С помощью голосования, во-первых, можно узнать, ознакомился ли читатель с текстом, во-вторых, насколько текст ему понравился. Этот способ эффективен для выявления лучших произведений на сайте. Лучшие произведения и авторы всегда появляются на главной странице журнала, это помогает увидеть текст большему количеству читателей.

В тексте эссе «К вопросу о смысле жизни» речь идет о распределении человеком времени, которое ему определено, о том, что «пока бабулька нянчит внуков, готовит обеды, смотрит телевизор, по которому показывают «Дом-2» или ещё какую рекламу нижнего белья, она представляет большинство. Но та же бабулька, листающая тетрадку собственных стихов, а тем более что-то в означенной тетрадке исправляющая – явное меньшинство». Автор размышляет на тему счастья, времени и жизни, сколько счастья в жизни простого обывателя и сколько счастья в жизни искателя приключений. Текст наполнен иронией присущей автору: «Большая часть таких «тихих психов» не опасна для общества. Хотя одна из разновидностей внутренней эмиграции – это палата с мягкими стенами и трёхразовые уколы психоактивных препаратов. Ну, прыгает кто-то с парашютом. И что с того? Трогает ли за живое этот факт любительницу «Санта-Барбары»? Да ничуть – пока прыжками не начинает увлекаться её собственный муж или (о ужас!) родная дочь». Или: «Равно как

и напоминать, что удачливые бизнесмены на отдыхе редко ныряют с аквалангом, чаще всё-таки отправляются в Таиланд... а бабулька, пишущая стихи (особенно неплохие) – это и вовсе зверь, которому прямая дорога в Красную Книгу». Текст обладает признаками монологичности и вторичности, на первый план выдвигается стремление автора к самовыражению. Текст структурно упорядочен: начинается с наименования темы («Озираю орлиным оком окрестности, мы видим вокруг два типа людей»), продолжается описанием, доказательством и завершается подведением итогов («Что ж, каждому свой смысл. О счастье, как и о вкусах, не спорят.»), следовательно, текст имеет признаки четкой композиционной организации и завершенности. Но если обратиться по ссылке к

комментариям читателей, то можно отметить открытость текста, так как диалог автора и читателя на тему смысла жизни продолжается именно здесь:

• *Клеандрова Ирина Александровна (ikleandrova@mail.ru) 2011/07/14 12:22 [ответить]
Небольшая имхо-поправка:
>И счастье на этих путях ничуть не хуже (по крайней мере, не слабеет) обывательского.

Что угодно, только не счастье. Разница примерно того же порядка, как между зеленым и горячим :))

Но более адекватного термина в великом и могучем по-прежнему не нахожу...

• ***Нейтак Анатолий Михайлович** (keyson@list.ru) 2011/07/14 12:33 [ответить]

Именно.

Количество толкований слова "счастье" уступает, пожалуй, только количеству толкований слова "любовь"...

А ощущение ограниченности тезауруса родного русского – это для членов КНМ, похоже, еще один «общий пункт платформы партии».

• ***Клеандрова Ирина Александровна** (ikleandrova@mail.ru)

2011/07/14 13:31 [ответить]

>>>2.Нейтак Анатолий Михайлович

> А ощущение ограниченности тезауруса родного русского -- это для членов КНМ, похоже, ещё один «общий пункт платформы партии».

Остается только выдумать новый, более адекватный для КНМ язык. Или всерьез осваивать невербальные методы коммуникации :))

• ***Нейтак Анатолий Михайлович** (keyson@list.ru) 2011/07/14 14:06 [ответить]

>>>4.Клеандрова Ирина Александровна

>>>>2.Нейтак Анатолий Михайлович

> Остается только выдумать новый, более адекватный для КНМ язык. Или всерьез осваивать невербальные методы коммуникации :))

Ну мы ведь сошлись на том, что понятия "счастье для большинства" и "счастья для меньшинства" – это разные классы смыслов? Стало быть, можно формализовать это при помощи новых терминов. А можно общаться – заодно – помимо слов, как раньше... и как, в сущности, всегда :)

• ***Клеандрова Ирина Александровна** (ikleandrova@mail.ru) 2011/07/14 14:16 [ответить]

>>>5.Нейтак Анатолий Михайлович

>>>>4.Клеандрова Ирина Александровна

>>>>>2.Нейтак Анатолий Михайлович

>>Остается только выдумать новый, более адекватный для КНМ язык. Или всерьез осваивать невербальные методы коммуникации :))

>Ну, мы ведь сошлись на том, что понятия «счастье для большинства» и «счастья для меньшинства» -- это разные классы смыслов? Стало быть, можно формализовать это при помощи новых терминов.

- © Copyright Омежина Ирина (omegina@ya.ru)
- Размещен: 21/01/2018, изменен: 21/01/2018. 6к. Статистика
- Эссе:
- Эссе, статьи, заметки
- Иллюстрации/приложения: 1 шт.
- Скачать FB2

• Аннотация:

Читая Манфреда Бехкхерта "Железо. Факты и легенды". Несмотря на малый объем, книга оставляет много места для раздумий...

Рис. 3. Информация о Т2

А можно общаться -- заодно -- помимо слов, как раньше... и как, в сущности, всегда :)

"формализовать при помощи новых терминов" – это мы всегда и с удовольствием. Внутренний зануда млеет от невербализуемого восторга :)))

А с общением – сложно. Это "помимо" работает в своей основе спонтанно-хаотически (имхо), а это не есть гуд (имхо) :))

В комментариях, также, наглядно прослеживается использование мультимедийных смайлов – :)), которые делают диалог эмоциональным, и аббревиатур, свойственных интернет-языку: сокращение «имхо», заимствование из английского «гуд», данные аббревиатуры также свидетельствуют о неформальном стиле общения читателя с автором.

Асинхронность текста определяется с помощью времени и даты комментариев. Так, разговор с Ириной Александровной у автора проходит 14/07/2011, а разговор с пользователем Maksim состоит только 25/08/2011:

Maksim2011/08/25 19:20 [ответить]

>>>Клеандрова Ирина Александровна

> Небольшая имхо-поправка:

>>И счастье на этих путях ничуть не хуже (по крайней мере, не слабее) обывательского.

>

>Что угодно, только не счастье.

"...фантазия. Это – червь, который выгрызает черные морщины на лбу. Это – лихорадка, которая гонит вас бежать все дальше – хотя бы

это «дальше» начиналось там, где кончается счастье. Это – последняя баррикада на пути к счастью." (так сказать, в продолжение...)

Сильное. Зрелое. Глубокое. Но, как по мне, к сожалению больше всё ж "промежуточных форм" – способных "летать во снах" и оставаться "таким-каковсе", не выходя за рамки "нормы" в реале =((И еще вопрос: что хуже?..

Данный пример показывает нам, как читатель может продолжить общение не только с автором, но и другим читателем и тут же обсудить произведение и обменяться впечатлениями. Этот вывод выявляет наличие в тексте признака вариативности числа коммуникантов. Смысловое содержание комментариев указывает на утрату в тексте таких признаков как устойчивость, обладание тематикой и завершенность. Количество комментариев к тексту (18), а также вероятность их увеличения подтверждает отсутствие ограничения среднего объема текста.

Таким образом, на основе разбора Текста 1 было установлено, что в ядро жанрового поля эссе как интернет-жанра входят признаки:

- вторичность;
- комплексность (монологический или диалогический);
- композиционность;
- стилистическая организация;
- открытость;
- мультимедийность;
- гипертекстуальность;
- вариативность количества коммуникантов;
- асинхронность;
- интерактивность;
- стремление к самовыражению автора.

На периферии жанрового поля эссе в интернете также остаются следующие признаки:

- устойчивость;
- тематический признак;
- завершенность;
- ограничение среднего объема текста.

На основе анализа эссе Нейтака Анатолия Михайловича «К вопросу о смысле жизни» можно сделать вывод, что данные, полученные в ходе прошлого исследования, совпадают с данными, полученными в ходе настоящего анализа. Также, появляется новый признак, образовавшийся в ходе появления интернет-коммуникаций – открытость текста. Для подтверждения или опровержения полученных выводов обратимся к последнему тексту исследования.

Текст «Здесь были люди» Омежиной Ирины или Текст 2 (Т2) размещен на сайте Журнала «Самиздат» 21/01/2018г. На странице текста первым делом бросается в глаза черно-белая картинка (признак мультимедийности), которую при-

крепила к тексту автор, на ней изображен памятник, на котором мужчины толкают колесо. Сверху, над картинкой также размещены данные с указанием гиперссылок на профиль автора, статистику и приложение (см. рис. 3).

Ознакомившись с аннотацией, читатель может понять, о чем пойдет речь в тексте. Автор делится размышлениями о вкладе человека в развитие планеты, затем ставит в пример судьбу изобретателя, о котором прочла в книге и в конце оставляет открытым вопрос, о том, будет ли человечество полезно Земле или просто «высосет ресурсы» и вымрет. Комментариев к данному тексту на сайте нет, следовательно, можно сделать вывод, что данный текст не заинтересовал читателей и в настоящее время является завершенным, но вместе с тем и открытым, так как временные рамки в диалоге между автором и читателем не оговорены. Так, из признаков жанрового поля эссе как интернет-жанра в данном тексте присутствуют:

- вторичность;
- комплексность (монологический или диалогический);
- композиционность;
- стилистическая организация;
- мультимедийность;
- гипертекстуальность;
- стремление к самовыражению автора;
- тематический признак;
- открытость;
- завершенность;

- ограничение среднего объема текста.

На основе анализа трех текстов, опубликованных на сайте журнала «Самиздат» (<http://samlib.ru>), выявлены основные и периферийные признаки, свойственные виртуальному жанру эссе. Текст «Предсказание» А.Г. Карнишина и текст «К вопросу о смысле жизни» А.М. Нейтака имеют одинаковый набор признаков. В эссе Омежиной Ирины отсутствуют признаки вариативности количества коммуникантов и асинхронности, но присутствуют такие признаки как: завершенность, тематическое единство, ограничение среднего объема текста. Следовательно, сравнительный анализ текстов позволяет говорить о подвижности, нестатичности проявления признаков – количество коммуникантов и асинхронность. Эти признаки следует относить к периферии жанрового поля.

Итак, в ходе работы было установлено, что каркас модели эссе как интернет-жанра формируют такие признаки, как:

- вторичность;
- комплексность (монологический или диалогический);

- композиционность;
- стилистическая организация;
- мультимедийность;
- гипертекстуальность;
- открытость;
- стремление к самовыражению автора.

Вариативность модели эссе как интернет-жанра может быть обусловлена признаками:

- вариативностью количества коммуникантов;
- асинхронностью;
- интерактивностью;
- устойчивостью;
- тематическим единством;
- завершенностью;
- ограничением среднего объема текста.

Библиографический список

1. Кукуева Г.В. Автор и адресат в интернет-жанре эссе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014; 2 (21): 2.
2. Медведев С.А. Некоторые тенденции развития отношений автор-читатель в Интернет-рецензии. *Филология и человек*. 2015; 1: 124 – 130.
3. Сидорова М.Ю. *Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение*. Москва: «1989 ру», 2006; 193.
4. Чувакин А.А. Интернет-коммуникация: миниатюра в пространстве вторичных текстов. *Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сборник научных трудов*. Саратов, 2008; 8: 385 – 396.
5. Шмаков А.А. Специфика бытия текста в девиантной коммуникации в диалогических форматах интернет-коммуникации. Алтайский государственный университет. *Филология и человек*. 2014; 2: 161 – 173.
6. Шрейдер В.В. Понятие жанрового поля в текстах эссе, функционирующих в интернет-пространстве. *Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева*. Чебоксары: 2018: 216 – 223.
7. Ланских А.В. *Речевое поведение участников реалити-шоу: коммуникативные стратегии и тактики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.
8. Лутовинова О.В. *Языковая личность в виртуальном дискурсе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2013.
9. Сальникова Н.И. Типы самопрезентации в Интернет-дискурсе, обусловленные фактором канала коммуникации (на материале франкоязычных сайтов). *Вестник Иркутского государственного лингвистического ун-та. Сер. Филология*. 2010; 4: 123 – 131.
10. Трофимова Г.Н. *Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты)*: монография. Москва: Изд-во РУДН, 2008.

References

1. Kukueva G.V. Avtor i adresat v internet-zhanre `esse. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2014; 2 (21): 2.
2. Medvedev S.A. Nekotorye tendencii razvitiya otnoshenij avtor-chitatel' v Internet-recenzii. *Filologiya i chelovek*. 2015; 1: 124 – 130.
3. Sidorova M.Yu. *Internet-lingvistika: russkij yazyk. Mezlichnostnoe obschenie*. Moskva: «1989 ru», 2006; 193.
4. Chuvakin A.A. Internet-kommunikaciya: miniatyura v prostranstve vtorichnyh tekstov. *Problemy rechevoj kommunikacii: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov*. Saratov, 2008; 8: 385 – 396.
5. Shmakov A.A. Specifika bytiya teksta v deviantnoj kommunikacii v dialogicheskikh formatah internet-kommunikacii. *Altajskij gosudarstvennyj universitet. Filologiya i chelovek*. 2014; 2: 161 – 173.
6. Shrejder V.V. Ponyatie zhanrovogo polya v tekstah `esse, funkcioniruyuschih v internet-prostranstve. *Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I. Ya. Yakovleva*. Cheboksary: 2018: 216 – 223.
7. Lanskikh A.V. *Rechevoe povedenie uchastnikov realiti-shou: kommunikativnye strategii i taktiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
8. Lutovinova O.V. *Yazykovaya lichnost' v virtual'nom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2013.
9. Sal'nikova N.I. Tipy samoprezentacii v Internet-diskurse, obuslovlennye faktorom kanala kommunikacii (na materiale frankoyazychnykh sajtov). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo un-ta. Ser. Filologiya*. 2010; 4: 123 – 131.
10. Trofimova G.N. *Yazykovoj vkus internet-epohi v Rossii (funkcionirovanie russkogo yazyka v Internete: konceptual'no-suschnostnye dominanty)*: monografiya. Moskva: Izd-vo RUDN, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.01.19

УДК 81

Yusifova P.T., doctoral postgraduate, teacher, Azerbaijan University of Languages (Baku, Azerbaijan), E-mail: pustakhanim@gmail.com

SILENCE AS A MEANS OF NONVERBAL COMMUNICATION. The article describes the state of silence in English and Azerbaijani. The object of the article is silence. The study of various meanings of silence in various situations is the subject of work. The article reflects the thoughts of eminent people about silence, as well as the positive and negative meanings of silence that were identified and presented in the table. The possible use of silence in the literature has also been investigated in this article. Silence in the literature can be described in different ways. In this article, a few situations of the use of the silence were found: silence as sadness, agreement, disagreement, silence while avoiding discord, silence as a sign of kindness, keeping silence while speaking of personal affairs, silence as a result of anxiety, silence as offence, keeping silence to let the others speak, keeping silence when there is no need to speak, silence arising because of fear, contemplation, silence as to refusal to speak, silence as a result of surprise, silence as hesitation. It has been concluded that silence is an essential part of communication which can convey different meanings in different situation depending on the intention of the communicators.

Key words: culture, identification, communication, negative silence, nonverbal communication, nonverbal means, positive silence, silence as speech act, silence in context, silence in literature, silence, meaning of silence.

П.Т. Юсифова, докторант, преп. каф. грамматики английского языка, Азербайджанский университет языков, г. Баку, E-mail: pustakhanim@gmail.com

МОЛЧАНИЕ КАК СРЕДСТВО НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматривается значение молчания в английском и азербайджанском языках. Общение – это просто передача сообщения, и иногда молчание может сделать это лучше, чем любые слова. Объектом исследования в статье является молчание. Изучение различных значений молчания в различных ситуациях является предметом работы. В статье отражены мысли выдающихся людей о молчании, а также положительные и отрицательные значения молчания были идентифицированы и представлены в таблице. Возможное использование молчания в литературе также было исследовано в этой статье. В этой статье были выдвинуты несколько значений молчания в азербайджанской и английской литературе, включая значение скорби, согласия, несогласия, избегание раздора, вежливости, стыда и беспокойства, молчание во время разговора о личных темах, предоставления слушателям возможно-

сти высказаться, взаимоотношения людей друг с другом, обиды, страха, размышления, отказа говорить, удивления, колебания. Представленный материал позволяет сделать вывод, что молчание – это важная часть общения, которое может выражать различные значения в разных ситуациях в зависимости от намерения коммуникантов.

Ключевые слова: значение молчания, идентификация, коммуникация, культура, молчание, молчание в контексте, молчание в литературе, молчание как речевой акт, молчание, невербальные средства, отрицательное молчание, положительное молчание.

Наш мир полон различных шумов, и мы понимаем мир через эти шумы. Как говорил Авраам Линкольн: «Чем больше человек говорит, тем меньше его понимают» [1].

Возможно, иногда молчание важнее, чем слова. Роль молчания в нашей жизни не подлежит сомнению. На первый взгляд, молчание можно рассматривать как пустую бессмысленную паузу, хотя «молчание немислимо без речи, а речь (вербальная или невербальная) немислима без молчания» [2, с. 183].

Молчание было исследовано в разных областях, таких как лингвистика, философия, литература и т. д. Хотя молчание не может быть выражено в речи с помощью речевых звуков, оно обладает выразительностью. Как и словесная речь, молчание также служит для общения и считается одним из средств невербальной коммуникации.

Молчание возникает тогда, когда нам не нужны слова в нашей повседневной жизни. Вот почему часто используются выражения типа «у меня нет слов» (англ. short of words; аз. sözülm yoxdur.). Молчание занимает важное место среди людей в межкультурной и межличностной коммуникациях. «Человек не может не общаться. Следовательно, молчание тоже является формой общения, так как слушатели и наблюдатели придадут смысл молчанию, независимо от желания отправителя» [3, с. 29].

Было много дискуссий о том, можно ли считать молчание речевым актом или нет. По мнению Сёрла [4, с. 97], молчание должно восприниматься как косвенный речевой акт. Можем ли мы согласиться с его мнением? Попробуем доказать его мнение на примере:

Мать спрашивает сына, выполнил ли он домашнее задание. Мальчик молчит и опускает голову. В этой ситуации молчание означает «нет» и помогает понять, о чем думает мальчик. Поскольку молчание служит для общения, это можно рассматривать как речевой акт.

Молчание существует на всех языках мира, а также на азербайджанском и английском языках. Тем не менее, молчание может выражать разные эмоции в зависимости от ситуации. По мнению Савиль-Труак, молчание также возникает во время речи. Таким образом, его невозможно избежать [5, с. 12].

В Западной Африке есть пословица: «Молчание – это тоже речь». По словам китайского философа Лао Цзы «молчание – великий источник власти» [6]. Великий поэт и драматург Шекспир, написав «вечный покой – это молчание» (англ. the rest is silence) в «Гамлете», сравнивает смерть с молчанием.¹

Молчание имеет разные формы. Молчание может включать полное отсутствие речи. Например, тишина во время некоторых религиозных ритуалов. Молчание может быть темпоральным, как, например, молчание людей, слушающих речь. Сакс и др. идентифицируют различные типы молчания в разговоре. Молчание называется «паузой» (англ. a pause), если она используется за один ход, и «разрыв» (англ. a gap), если молчание возникает во время по переменного разговора. Если никто из собеседников не хочет говорить, то наступившее молчание означает прекращение разговора (англ. a lapse) [7, с. 715]. Гоффман назвал этот тип молчания «затишье» (англ. a lull) [8, с. 36].

Большинство лингвистов считают молчание одним из видов невербальных средств. Молчание может сопровождать, дополнять и заменять речь в коммуникации. Однако молчание не может быть понято, как простое отсутствие речи. На самом деле молчание скрывает в себе разные значения.

В литературе молчание имеет три вида значения: положительный, отрицательный и нейтральный [9, с. 133].

1) Положительное молчание используется для защиты уже существующих отношений и для их усиления.

2) Отрицательное молчание ухудшает и нарушает хорошие отношения.

3) Нейтральное молчание включает как положительное, так и отрицательное значение. Обычно это происходит во время размышления.

В зависимости от ситуации молчание может быть положительным или отрицательным как на английском, так и на азербайджанском языках. В отличие от Линга [9, с. 133], мы считаем более целесообразным классифицировать значения молчания на положительные и отрицательные значения молчания (см. табл. 1).

Молчание встречается и в литературе. Молчание может найти свое отражение в письменной речи с помощью слов или трех точек (...). Если молчание показано тремя точками, читатель должен сам понять, что писатель хотел передать, используя паузы в речи персонажей. Важно идентифицировать применение молчания в литературе как на английском, так и на азербайджанском языках:

¹ Shakespeare W. Hamlet. Simon and Schuster, 2004, p. 283.

² Maughan S. Painted Veil. W. Heinemann, 1934, p. 109.

³ bdullayev K. Yarımçıq əlyazma. Bakı, 2012, səh. 238.

⁴ London J. Matin Eden. The Floating Press, 2008, p. 308.

⁵ Cabbarlı C. Əsərləri, I Cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, səh. 229.

⁶ Səid Q. Əli və Nino. Bakı: Şərq-Qərb, 2006.

⁷ London J. Matin Eden. The Floating Press, 2008, p. 494.

⁸ Elçin. Seçilmiş əsərləri. Çinar-Çap nəşriyyatı, Bakı, 2005, səh. 310.

Таблица 1

Критерии о положительном и отрицательно значении молчания

Критерии		
№	Положительная молчание	Отрицательное молчание
1	Молчание как знак мышления или воображения	Молчание как признак неимения слов
2	Молчание как знак согласия	Молчание как признак отсутствия желания к разговору
3	Молчание как знак внимательного слушания	Молчание как признак недовольства
4	Молчание как признак толерантности	Молчание как знак сомнения и неопределенности
5	Молчание как знак ожидания очереди говорить	Молчание как признак скуки
6	Молчание как знак молитвы	Молчание как признак нетерпения
7	Молчание как желание избежать противоречивых вопросов	Молчание как знак гнева
8	Молчание как знак независимости от окружающих людей	Молчание как знак неуверенности
9	Молчание как признак недопущения недоразумений	Молчание как признак личных проблем
10	Молчание как признак неощущения желания говорить	
11	Молчание как знак уважения	

1) Молчание как знак скорби:

*In a moment she knew what had startled them, for as they stood there, chattering to one another, four peasants passed, quick and silent, bearing a new coffin, unpainted, and its fresh wood gleamed white in the approaching darkness.*² В этом примере молчание крестьян, несущих гроб, указывает на то, что пациент скончался.

*Qıyan Səlcuq savaş meydanında zəbun olandan sonra Basat dəyişdi, dinmədi, danışmadı, gözələrinə qan doldu, əlbisəsin geydi, dəstəsinə başına yığdı, yola düşdü.*³ Молчание Басата в этом примере связано с поражением и гибелью Гияна Сельчука.

2) Молчание как знак согласия:

*Ruth was silent. Every word she recognized as true.*⁴ В этом примере молчание Рут означает, что она согласна с тем, что было сказано.

*O məndən utanmış kimi, tez gözələrinə qaçırdı, yenidən başını aşağı salıb, baxışlarını yerdə dikdi və bir kəlmə də danışmadı. – Susmaq – razılıq əlamətidir, – deyər yarıdoğru, yarızarafat qeyd etdim.*⁵ В этом примере молчание выражает согласие.

3) Молчание как знак несогласия: *Sorusdum ki, necədir, hərbi xidmət xoşunuza gəlir, yoxsa yox? İlyas bəy susdu.*⁶ Из этого примера очевидно, что молчание Ильяс бека является выражением его недовольства военной службой.

4) Люди также могут молчать, чтобы не затягивать ситуацию или избежать раздора:

*She made no answer, and for an awkward moment they sat silent. It was because he loved her that he did not quite understand her, and she could not understand him because he was so large that he bulked beyond her horizon.*⁷ В этом примере стороны хранили молчание, чтобы не усугублять ситуацию и не портить отношения друг с другом.

– *Deməli, Ağabəyim Ağanı zorla Tehrana göndərəcəksən? Araya sükut çökdü. Və o sükuttan sonra İbrahim xanın cavabı belə oldu: – Sən ələ bilirsən mənim üreyim daşdı!*⁸ В этом примере, если бы Ибрагим Хан немедленно отпарировал в ответ, тогда он неминуемо вступил бы в спор с Туба ханум. Однако, Ибрагим Хан сперва взял себя в руки и сохранил молчание, а после выразил свое недовольство.

5) Молчание как знак вежливости или культурности:

*'I am afraid you won't leave any of it for him,' said I, timidly; after a silence during which I had hesitated as to the politeness of making the remark.*⁹ Из этого примера ясно, что причиной молчания является страх казаться невежливым.

*Bir saniyə üçün keçmiş uşağ oynaqlığı ilə onun üzərinə atılmaq, onu qusmaq, öpmək istədi, amma dayandı. Susdu. Məryəm indi oxumuş, irəliləmiş bir cəmiyyət qızı idi.*¹⁰ Из примера видно, что следуя правилам приличия Марьям предпочла взять себя в руки и сохранить молчание.

6) Молчание как знак стыда и беспокойства:

*For a few minutes he was silent, till, shaking off his embarrassment, he turned to her again, and said in the gentlest of accents...*¹¹ В этом примере автор ясно продемонстрировал то, что молчание связано с застенчивостью.

*Yürəgim yandı, qulluğu durarmısan? – dedim... dilənçi qız odlı bir ah çəkib... durardım, amma... susdu.*¹² В этом примере, Кумру не может принять работу служанки потому, что у нее отсутствует одна рука. Она предпочитает молчать вместо того, что объяснять свое положение. Это молчание указывает или на то, что она стыдится своей немощи или не может найти нужных слов для того, чтобы объяснить свое положение.

7) Молчание в разговоре на личные темы, таких как взаимоотношения людей друг с другом или об их личной жизни:

*Men who talked grossly became silent when Dorian Gray entered the room. There was something in the purity of his face that rebuked them.*¹³ Причиной молчания двух людей является грубая речь, и увидев Дориан Грей, они почувствовали вину за содеянное.

*– Dilbər, sənə nə olmuşdur? – deyə soruşdu. Dilbər dəlğin gözlerini yerə dikmiş, susurdu. Bu aralıq Dilbər in sinif yoldaşı Məryəm başını eyib: – Müəllimə Dilbəri era verirlər, – dedi.*¹⁴ В этом примере молчание Дильбер связано с ее личной жизнью.

8) Молчание как выражение обиды:

*...Nowadays people know the price of everything, and the value of nothing. – 'I am afraid I must be going,' exclaimed Lady Henry, breaking an awkward silence with her silly sudden laugh.*¹⁵ В этом примере молчание лорда Генри после его слов о том, что люди знают цену вещей, но не знают какую ценность они представляют, указывает на причину его обиды.

*...dülğər Müzəffər otağında bütün divar boyu çiyinə şal salmış yarısı balıq, yarısı da sarı saçları suda dalğalanan gözəl bir qız şəklində çəkirdi və bunun üstündə dülğər Müzəffərin arvadı Zəhra düz qırx gün əri ilə danışmadı, küssü saxladı.*¹⁶ Оказывается, что Захра не разговаривает со своим супругом потому, что она обижена. Можно понять, что эта обида связана с ревностью.

9) Молчание, как предоставление возможности собеседнику выражать свое мнение:

*After a pause of some minutes, she addressed him a second time with:—'It is your turn to say something now, Mr. Darcy.'*¹⁷ В этом примере Элизабет пытается предоставить возможность говорить господину Дарси.

*Son sualını verib Ruh susdu. Amma Karvanbaşı anladı ki, bu susmaq o susmaqdan deyil, bu dəfə Ruh ondan cavab gözləyir.*¹⁸ В этом примере молчание означает то, что Дух ждет ответа.

10) Если речь неуместна. Например, если кто-то расстроен, чаще всего молчит:

*...income of a successful author makes Mr. Butler look cheap. A best-seller will earn anywhere between fifty and a thousand hundred dollars – sometimes more, sometimes less; but, as a rule, pretty cool to those figures.' She remained silent. Her disappointment was apparent.*¹⁹ В этом примере своим молчанием Рут выражает недовольство тем, что он не сумеет зарабатывать достаточно денег.

*Dəsmal çıxarib gözlerini sildi, dəhlizə keçdi və Feyzulla evdən gedəncə bir kəlmə də danışmadı.*²⁰ В данном предложении Хаджар предпочитает хранить молчание, пока Фейзулла не уйдет, поскольку ее грустно и ее хочется плакать.

11) Молчание как признак страха:

*He felt as if his heart was beating itself to death in some empty hollow. After two or three minutes of terrible silence, Dorian turned round, and came and stood behind him, putting his hand upon his shoulder.*²¹ В этом случае причиной молчания Дориан является его страх.

*Gündüz Kərimbəyli kiçik leytenantı baxdı və Həsənzadə bu baxışlar altında ağzını yummağa məcbur oldu.*²² В этом примере молчание Гасанзаде объясняется его робкостью под взглядом Керимбейли.

12) Молчание, используемое для размышления о чем-либо:

*He was silent for a minute, casting about for the least vain glorious way in which to express himself.*²³ В этом примере можно сделать вывод о том, что он молча раздумывал, так как глагол «to cast» означает «думать».

*Ruh bir balaca sükut edib nəfəsini dərdi. Göttür-qoy edirdi elə bil, sonra qətiyyətlə belə dedi...*²⁴ В этом примере причиной молчания Духа было то, что он обдумывал свои слова прежде чем говорить.

13) Молчание как отказ говорить:

*He was in the sitting-room and she heard herself called. She did not reply.*²⁵ Здесь Китти не хочет видеть своего мужа, когда Уолтер зовет, она не отвечает.

*Salameyleyküm. – Bunu da mühüm işlər müstəntiqi dedi. Və İmaş yənə də başını tərpətdi, yəni ki, əleyküməssalam... – Əgər bu gün danışmaq fikriniz yoxdursa, mən gedim.*²⁶ Он молчал и качал головой, потому что не желал говорить. Это можно понять со второго предложения.

14) Молчание как признак удивления. Например, *Elizabeth made no answer, and took her place in the set, amazed at the dignity to which she was arrived in being allowed to stand opposite to Mr. Darcy, and reading in her neighbours' looks, their equal amazement in beholding it.*²⁷ В этом примере молчание Элизабет описывается как «made no answer». Оказывается, что молчание Элизабет является результатом ее удивления.

*Fatma xala məzəmmətlə Dişada baxıb başını buladı. Dişad heç bir şey başa düşmədisə də, Fatma xalanın tutulduğunu görüb təəccüblə susdu.*²⁸ Молчание в этом примере также является признаком удивления.

15) Молчание как признак колебания:

*'Why did you want to see her?' Kitty hesitated for a moment before answering.*²⁹ В этом предложении глагол «колебаться» означает, что Китти не решалась ответить, и поэтому молчит.

*– Niyə bəs Görükmez Təpə? – Mən marağımı saxlaya bilməyib soruşdum. Seyid Sarı bir ləhzə susdu, dinmədi.*³⁰ Молчание Саид Сары связано с его колебанием.

16) Молчание, демонстрирующее толерантность к чему-то или к кому-то: *I felt that we could not go a word further, without introducing Estella's name, which I could not endure to hear him utter; and therefore I looked stonily at the opposite wall, as if there were no one present, and forced myself to silence.*³¹ В этом примере, как бы неприятно не было Пип слышать имя Эстеллы, сохранением молчания он демонстрирует свою терпимость.

*Bütün gün orada pulemyot şaqqıldayırdı. Kimsə dedi ki, sən ölmüsən. Nino da eşitdi, amma susdu. O, zirzəmiyə getmək istəmirdi. Otağında oturub susurdu. O susurdu, pulemyotlar da şaqqıldayırdı. Qəffədən o, əlləri ilə üzünü tutdu və qışqırdı ki, bəsdir, mən artıq istəmirəm, istəmirəm.*³² Молчание Нино связано с желанием мириться с ситуацией, а также с желанием не выражать свои чувства. Но далее она не стерпела и нарушила молчание.

Итак, молчание существует во всех языках и культурах мира. Даже если молчание кажется несущественным, оно имеет скрытый смысл. Чтобы понять смысл молчания, очень важно быть частью контекста, в котором присутствует молчание. Только тогда можно понять, в чем смысл молчания. Молчание также присутствует в речи литературных персонажей. В литературе молчание описывается либо словами, либо тремя точками. В произведениях автор либо объясняет смысл молчания, либо читателям приходится угадывать, что означает молчание в определенных ситуациях. Таким образом, молчание является одним из важных средств коммуникации и способствует пониманию того, что подразумевается.

⁹ Dickens Ch. Great expectations, p. 31. <http://www.planetpdf.com/>

¹⁰ Cabbarlı C. Əsərləri, I Cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, səh. 279.

¹¹ Maugham W.S. Painted Veil. W. Heinemann, 1934, p. 164.

¹² Cabbarlı C. Əsərləri, I Cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, səh. 237.

¹³ Wild O. The Picture of Dorian Gray. Oxford University Press, 1998, p. 104.

¹⁴ Cabbarlı C. Əsərləri, I Cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, səh. 276.

¹⁵ Ostin J. Pride and Prejudice. Norton Critical Edition, 2016, p. 64.

¹⁶ Abdullayev K. Şehribazlar dərəsi. Bakı: Mütərcim, 2006, səh. 168.

¹⁷ London J. Matin Eden. The Floating Press, 2008, p. 317.

¹⁸ Anar. Əsərlər. I cild. Bakı: Nurlan, 2003, səh. 410.

¹⁹ Wild O. The Picture of Dorian Gray. Oxford University Press, 1998, p. 140.

²⁰ Elçin. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Çinar-Çap nəşriyyatı, 2005, səh. 229.

²¹ London J. Matin Eden. The Floating Press, 2008, p. 148.

²² Wild O. The Picture of Dorian Gray. Oxford University Press, 1998, p. 38.

²³ Elçin. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Çinar-Çap nəşriyyatı, 2005, səh. 102.

²⁴ Abdullayev K. Şehribazlar dərəsi. Bakı: Mütərcim, 2006, səh. 196.

²⁵ Maugham W.S. Painted Veil. W. Heinemann, 1934, p. 155.

²⁶ Elçin. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Çinar-Çap nəşriyyatı, 2005, səh. 217.

²⁷ Austen J. Pride and Prejudice. Wordsworth Editions, 1992, p. 63.

²⁸ Anar. Əsərlər, hekayələr, povestlər. I cild. Bakı, 2003, səh. 72.

²⁹ Maugham W.S. Painted Veil. W. Heinemann, 1934, p. 203.

³⁰ Abdullayev K. Şehribazlar dərəsi. Bakı: Mütərcim, 2006, səh. 121.

³¹ Dickens Ch. Great expectations, p. 634 <http://www.planetpdf.com/>

³² Said Q. Əli və Nino. Bakı: Şərq-Qərb, 2006, səh. 144.

Библиографический список

1. Willy. *Silence in Communications: 5 Reasons Why Silence Makes You a More Powerful Communicator*. Available at: <https://executivecoachingconcepts.com/silence-in-communication/>
2. Шабанова Я.В. Речевой акт «Молчание» в структуре вербальной и невербальной коммуникации. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГУ. 2007; № 7: 183 – 192.
3. Johanesen R.L. The Functions of Silence: A Plea for Communication Research. *Western Speech Journal*. 1974; 38 (1): 25 – 35.
4. Searle J.R. Indirect Speech Acts, 1975. In: Cole, Peter/ Morgan, Jerry L. (eds.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts*. New York, San Francisco, London, 59-82 (cf. Tannen D. *Silence: Anything But*, 1985. In: Tannen/Saville-Troike (eds.), 93 – 111).
5. Saville-Troike M. The place of silence in an integrated theory of communication. In: Tannen/Saville-Troike (eds.). *Perspectives on Silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985; 3 – 18.
6. Carrie Sh. *The Cultural Implications Of Silence Around The World*. Available at: <https://www.rw-3.com/blog/the-cultural-implications-of-silence-around-the-world>
7. Sacks H., Schegloff E.A., Jeff G. A Simplest Systematics for the Conversation. *Language*. 1974; 50: 696 – 735.
8. Goffman E. *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. England: Oxford, Aldine, 1967.
9. Ling W.N. 2003. Communicative Functions and Meanings of Silence: An Analysis of Cross-Cultural Views. *多元文化*. Vol. 3: 125 – 146. Available at: https://nagoya.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=6747&item_no=1&attribute_id=17&file_no=1

References

1. Willy. *Silence in Communications: 5 Reasons Why Silence Makes You a More Powerful Communicator*. Available at: <https://executivecoachingconcepts.com/silence-in-communication/>
2. Shabanova Ya.V. Rechevoj akt «Molchanie» v strukture verbal'noj i neverbal'noj kommunikacii. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. Voronezh: VGU. 2007; № 7: 183 – 192.
3. Johanesen R.L. The Functions of Silence: A Plea for Communication Research. *Western Speech Journal*. 1974; 38 (1): 25 – 35.
4. Searle J.R. Indirect Speech Acts, 1975. In: Cole, Peter/ Morgan, Jerry L. (eds.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts*. New York, San Francisco, London, 59-82 (cf. Tannen D. *Silence: Anything But*, 1985. In: Tannen/Saville-Troike (eds.), 93 – 111).
5. Saville-Troike M. The place of silence in an integrated theory of communication. In: Tannen/Saville-Troike (eds.). *Perspectives on Silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985; 3 – 18.
6. Carrie Sh. *The Cultural Implications Of Silence Around The World*. Available at: <https://www.rw-3.com/blog/the-cultural-implications-of-silence-around-the-world>
7. Sacks H., Schegloff E.A., Jeff G. A Simplest Systematics for the Conversation. *Language*. 1974; 50: 696 – 735.
8. Goffman E. *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. England: Oxford, Aldine, 1967.
9. Ling W.N. 2003. Communicative Functions and Meanings of Silence: An Analysis of Cross-Cultural Views. *多元文化*. Vol. 3: 125 – 146. Available at: https://nagoya.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=6747&item_no=1&attribute_id=17&file_no=1

Статья поступила в редакцию 26.12.18

УДК 81

Oshurmahmadova S.Sh., postgraduate of the 2nd year of study, Russian University of Peoples Friendship (Moscow, Russia),
E-mail: safina.oshurmahmadova@yandex.ru

FEATURES OF THE VOCABULARY OF DIPLOMATIC OFFICE WORK. The analysis of the vocabulary of diplomatic office work is carried out. It is stated that the features of the vocabulary of diplomatic office work consists of neutrality of tone of exposition, in the high degree of acceptance of the vocabulary diplomatic terminology and terminology of international law, and also by the standardized vocal turns. It is certain that in the vocabulary of diplomatic office work includes protocol official formulas of diplomatic courtesy, etc., which create the special key of diplomatic document. The author concludes that diplomatic documents constitute a special group of texts, which has signs of how business style and epistolary register. The combination of the language units at these levels sends a maximum of information in a concise manner, without limiting the ability to express personal opinion and use language activation tools.

Key words: vocabulary, diplomatic work, standardized speech, diplomatic terminology.

С.Ш. Ошурмаддова, аспирант 2-го года обучения, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: safina.oshurmahmadova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА

Осуществлён анализ лексики дипломатического делопроизводства. Обосновано, что особенности лексики дипломатического делопроизводства состоят в нейтральности тона изложения, в высокой степени насыщенности дипломатической терминологией и терминологией международного права, а также стандартизированными речевыми оборотами. Определено, что в состав лексики дипломатического делопроизводства входит комплиментарная лексика (протокольные официальные формулы дипломатической вежливости), которая создает особенную тональность дипломатического документа. Автор делает вывод о том, что дипломатические документы образуют особенную группу текстов, которая имеет признаки, как делового стиля, так и эпистолярного регистра. Сочетание языковых единиц этих уровней передает максимум информации в сжатой форме, не ограничивая возможность выражать личное мнение и использовать языковые средства активизаций.

Ключевые слова: лексика, дипломатическое делопроизводство, стандартизированные речевые обороты, дипломатическая терминология.

Дипломатия выделилась давно в важную сферу деятельности для нашего государства. На сегодняшний день современные тенденции международных отношений по-новому поставили вопрос о последующем развитии дипломатического делопроизводства. В научной литературе лексика дипломатического делопроизводства очерчена достаточно обстоятельно. В частности, объяснена сфера ее применения: она обслуживает правовую и административную деятельность государственных учреждений, деловые и дипломатические переговоры, взаимоотношения деловых партнеров во время официального общения и т. п. Отдельные аспекты лексики дипломатического делопроизводства рассматривались в трудах М.В. Белякова, О.В. Загоровской, К.А. Логуновой, А.А. Тимофеева, и других ученых [1 – 9]. Но нельзя считать исчерпывающим именно освещение проблематики лексических особенностей дипломатического делопроизводства, которое выполняет важную роль в современной международной жизни.

Целью статьи является комплексное изучение особенностей лексики дипломатического делопроизводства.

В качестве методов исследования используются описательный, структурный метод и метод функционально-семантического анализа, а также сопоставительный метод и коммуникативно-дискурсивный подход.

Научная новизна работы состоит в том, что был выполнен комплексный анализ особенностей лексики языка дипломатического делопроизводства как особого функционального подстиля официально-делового стиля.

Особый интерес лингвистов к лексике дипломатических документов возникает в начале 60-х годов XX века. В большинстве трудов того времени язык дипломатических документов рассматривают как составную часть официально-делового стиля. В трудах 80-х годов дипломатические документы определяют уже как разновидность официально-делового стиля языка, который функционирует в сфере административно-правовой и общественной деятельности.

Необходимость создания текста документа, как известно, детерминирована потребностями общения. Относительно лексики дипломатического делопроизводства, это может быть потребность решить текущие дела (вербальная нота), информировать о позиции государства по поводу любого вопроса (личная нота или меморандум), поддержание контакта и дружеских отношений (поздравительные письма и телеграммы). Характерным для лексики межгосударственной дипломатического делопроизводства является то, что цель даже сжатого и лаконичного текста телеграммы состоит не только в том, чтобы решить дело или передать информацию, но и в том, чтобы обязательно поддерживать контакт. В состав одного текста могут входить несколько

ко типов дискурса, которые отображают разные моменты дипломатической коммуникации.

Для лексики дипломатического делопроизводства характерен высокий уровень насыщенности лексики дипломатической терминологией и терминологией международного права, а также стандартизированными речевыми оборотами.

Специальная лексика является основным стержнем, вокруг которого строится весь документ в лексическом плане с точки зрения принадлежности к стилю. К ней можно отнести названия дипломатических учреждений, органов, процедур, должностных лиц, дипломатических документов и их частей и т. п. Доля каждого лексического слоя не одинакова. Если общеупотребительная лексика составляет большинство элементов, то специальная лексика – «дипломатический фон» документа.

Общелитературные лексические единицы, которые входят в состав лексики дипломатического делопроизводства, отличаются не только сферой функционирования, но и тем, что с помощью соответствующих прилагательных (*международный, дипломатический, государственный*) к их значению добавляется «закрепленность» за дипломатическими документами. Именно благодаря названному прилагательному (так называемым доминантам) терминологическое значение приобретают словосочетания: *международная вежливость, международные гарантии; дипломатический язык, дипломатические отношения; государственная граница, государственный иммунитет*.

На использование специальной лексики влияют и другие лексические пласты определенной стилистической окраски. Так, например, в дипломатической переписке используют высокую книжную лексику, которая придает дипломатическим документам торжественное звучание, соответственно их значимость и важность: *высокий гость, визит вежливости, великие державы, высокие договаривающиеся стороны*, и т. п. Этикетная и комплиментарная лексика также входят в указанную группу.

Кроме того, актуальными для лексики дипломатического делопроизводства являются прилагательные, которые характеризуют отношение к адресату как к человеку почтенному и уважаемому: *достопочтенный, глубокоуважаемый, многоуважаемый* и т. п.; качественные прилагательные в роли эпитетов, например, «досадный инцидент», «хорошие взаимоотношения», «глубокое уважение», «искренняя благодарность» или наречия с подобным значением: «досадно узнать», «искренне благодарны», «глубоко поражены» и т. п.

Правила международной вежливости требуют использования определенных лексических единиц, которые воспринимаются как историзмы русского языка: *Его величество, королева, принцесса* и др. [2, с. 75].

Большинство из этих протокольных формул имеет международный характер.

Стандартизированные речевые обороты возникают в результате однотипности неоднократно повторяемых ситуаций. Эти обороты требуют минимального напряжения при восприятии и ускоряют процесс заключения документа, позволяя не тратить усилия на поиски соответствующих форм высказывания.

Стандартизация во многих случаях требует пренебречь красотой высказывания для ясности и удобства оформления. Таким образом, синонимы в текстах дипломатического делопроизводства являются «лишними» средствами, а часто и просто нежелательными. Конечно, имеются в виду только те места в документах, которые нуждаются в однотипном оформлении.

Информационная часть лексики дипломатического делопроизводства применяет стилистически возвышенные, синтаксически полные структуры, которые удостоверяют подчеркнутое соблюдение протокола и норм вежливости. Особенно производительно в дипломатической переписке используются такие конструкции: *имею честь + инфинитив (имею честь сообщить, направить, просить, возразить и др.)* и *позвольте любезно + инфинитив (позвольте любезно сообщить, направить, поздравить и т. п.)* // *имею честь + инфинитив (имею честь сообщить, направить, информировать и т. д.)* и *позвольте + инфинитив (позвольте поблагодарить, направить, сообщить и т. д.)*.

На морфологическом уровне также сказываются признаки делового стиля и эпистолярного регистра. В полной мере в текстах дипломатического делопроиз-

водства отражаются такие общие черты деловой речи, как частотное использование отглагольных существительных и инфинитивных конструкций, нанизывание родительных падежей или их аналитических соответствий.

В дипломатической переписке коммуникативная ситуация представляется, как правило, с точки зрения субъекта. В таком случае используются фразы, с помощью которых передается активность определенного действия. Например: *Посольство Республики Корея в Москве удостоверяет Вам свое уважение и имеет честь обратиться к Вам с просьбой. // Протокольный отдел Министратва Иностраннх Деп свидетелствует о своем уважении Генеральному Консульству ФРГ. Особенностью употребления глаголов в текстах дипломатического делопроизводства является то, что их основное количество входит в группу глаголов, которые отмечают процесс передачи информации (*направить, переслать, получить* и т. п.) или коммуникации в целом (*пригласить, поблагодарить, сообщить, способствовать* и т. п.) [5, с. 45].*

Придерживаясь требования лаконичного, максимально сжатого изложения, в дипломатическом делопроизводстве широко пользуются **системой сокращений**. Но в отличие от всех деловых документов, дипломатические тексты не допускают никаких, казалось бы, на первый взгляд, закономерных сокращений, наподобие «и т.н.», «т. п.», «и т. д.» [7, с. 228].

Анализируя тексты дипломатического делопроизводства со стороны их формальной организации, отмечаем подобие их структуры структуре эпистолярной лексики: преамбула, центральная смысловая и заключительная части. Дальше происходит членение каждой структурной части документа на микротемы. Состав частей документа может обуславливаться как дипломатической традицией, так и традицией данной канцелярии [8, с. 85].

Многогранность языковых формул, широкая палитра разнообразных нюансов языковой этики дает возможность изменять тон дипломатического вестания от самого изысканной любезности до сдержанного вежливого недовольства с чем-то цели, от ситуации и типа документа.

Каждой разновидности текста дипломатического делопроизводства присущи свои структурные особенности и лексическое наполнение, которое определяется комплексом экстралингвистических условий формирования и коммуникативной его задачей. Наиболее широко в практике переписки между государствами и их ведомствами применяются вербальные ноты. Они, в сущности, являются формой оперативной письменной реакции на определенный факт, ситуацию или событие международной жизни, которые известны адресанту, и используются для решения неотложных потребностей. Это определяет общую стилистическую установку этой группы лексики: не только изложение информации, но и комментарии к ней [9, с. 158].

Функционально структурные особенности лексики дипломатического делопроизводства в известной мере определяются и конкретно языковыми характеристиками. Анализ лексики дипломатического делопроизводства позволяет утверждать, что влияние жанровых особенностей на тексты не имеет однородный характер.

Выводы. Для языка дипломатического делопроизводства характерны следующие черты: логичность, официальность, безэмоциональность, точность и стереотипность; языковой базой дипломатического делопроизводства является общеупотребительная лексика нейтрального пласта, которая совмещается со специальной и терминологической лексикой;

Дипломатические документы образуют особую группу текстов, которая имеет признаки, как делового стиля, так и эпистолярного регистра. Сочетание языковых единиц этих уровней передает максимум информации в сжатой форме, не ограничивая возможность выражать личное мнение и использовать языковые средства активизаций. Особенности лексики дипломатического делопроизводства обнаруживают себя в распространенных и нераспространенных языковых формулах, сформированных на непосредственной дипломатической терминологии и этикетных формулах. Термины и терминологические обороты как основная единица лексики дипломатического делопроизводства, получив официальное закрепление во многих документах, а также в специальных словарях и глоссариях, в неизменном виде переходят из текста в текст.

Библиографический список

1. Беляков М.В. Терминология дипломатии: лексикографические проблемы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012; 2: 83 – 92.
2. Загоровская О.В. Слабые и сильные инновации в дипломатической лексике русского языка. *Филологические науки*. 2013; 12-2 (30): 75 – 77.
3. Зарилова М. Язык и стиль дипломатических документов. *Вестник КГУСТА*. 2015; 2: 195 – 200.
4. Логанова К.А. Дипломатический язык как язык для специальных целей. *Филологические науки*. 2015; 7-1 (49): 124 – 126.
5. Магомедова Л.А. Лексико-стилистическая характеристика языка дипломатических документов XIX в. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Общественные и гуманитарные науки. 2008; 3: 45 – 47.
6. Пенчева А.И. Лексические заимствования в официально-деловой лексике. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: В 15 т. Составители: Н.М. Марусенко, М.С. Шишков. 2015: 214 – 219.
7. Подзолкова И.Р. Протокольная речь как вид политического дискурса. *Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук*. 2010; 9: 228 – 233.
8. Тимофеев А.А. О языке дипломатии. *Русская речь*. 2016; 2: 83 – 88.
9. Чепель Н.П. Особенности перевода международных дипломатических документов. *Научное мнение*. 2015; 5-1: 158 – 161.

References

1. Belyakov M.V. Terminologiya diplomatii: leksikograficheskie problemy. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2012; 2: 83 – 92.

2. Zagorovskaya O.V. Slabye i sil'nye innovatsii v diplomaticheskoy leksike russkogo yazyka. *Filologicheskie nauki*. 2013; 12-2 (30): 75 – 77.
3. Zaripova M. Yazyk i stil' diplomaticheskikh dokumentov. *Vestnik KGUSTA*. 2015; 2: 195 – 200.
4. Logunova K.A. Diplomatskiy yazyk kak yazyk dlya spetsial'nykh tsелей. *Filologicheskie nauki*. 2015; 7-1 (49): 124 – 126.
5. Magomedova L.A. Leksiko-stilisticheskaya harakteristika yazyka diplomaticheskikh dokumentov XIX v. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. 2008; 3: 45 – 47.
6. Pencheva A.I. Leksicheskie zaimstvovaniya v ofitsial'no-delovoy leksike. *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoy kul'tury*: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL. V 15 t. Sostaviteli: N.M. Marusenko, M.S. Shishkov. 2015: 214 – 219.
7. Podzolkova I.R. Protokol'naya rech' kak vid politicheskogo diskursa. *Aktual'nye problemy estestvennykh i gumanitarnykh nauk*. 2010; 9: 228 – 233.
8. Timofeev A.A. O yazyke diplomatii. *Russkaya rech'*. 2016; 2: 83 – 88.
9. Chepel' N.P. Osobennosti perevoda mezhdu narodnykh diplomaticheskikh dokumentov. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 5-1: 158 – 161.

Статья поступила в редакцию 05.02.19

УДК 80; 654.197

Pavlushina M.I., postgraduate, Television and Digital Communications Department, High School of Journalism and Media Communications (Kazan, Russia), E-mail: margarita.pavlushina@yandex.ru

Andreeva Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), Professor of Television and Digital Communications Department, High School of Journalism and Media Communications (Kazan, Russia), E-mail: semenandreev@mail.ru

STRATEGIES OF AESTHETIC PERCEPTION OF MEDIA TEXTS BY THE AUDIENCE. The article deals with a problem of studying the aesthetic perception of modern media texts by viewer. The work substantiates a hypothesis that an individual aesthetic installation plays an important role when an individual perceives an aesthetic object. The task of the research is to analyze and identify the factors influencing the aesthetic perception of media texts by the audience based on the results of the experiment conducted using the focus group method. The article presents experimental conclusions about the characteristics of individual and group aesthetic perception of media texts, as well as conclusions about the belonging of the recipients to a certain type of aesthetic perception, according to the method of locus of control. The article also uses methods of analysis, synthesis and comparative analysis.

Key words: media text, aesthetic analyses, television, aesthetic setting, aesthetic perception.

М.И. Павлушина, аспирант каф. телевидения и цифровых коммуникаций, Высшая школы журналистики и медиакоммуникаций, Казанский федеральный университет, г. Казань, E-mail: margarita.pavlushina@yandex.ru

Ю.В. Андреева, д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф. каф. телевидения и цифровых коммуникаций, Высшая школ журналистики и медиакоммуникаций, Казанский федеральный университет, г. Казань, E-mail: semenandreev@mail.ru

СТРАТЕГИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАТЕКСТОВ У АУДИТОРИИ

Данная статья посвящена проблеме исследования эстетического восприятия современных медиатекстов у аудитории. Обосновывается гипотеза о том, что индивидуальная эстетическая установка играет важную роль при восприятии индивидом эстетического объекта. Целью статьи является анализ и выявление факторов влияния на эстетическое восприятие медиатекстов аудиторией на базе результатов проведенного эксперимента методом фокус-групп. В статье представлены экспериментальные выводы об особенностях индивидуального и группового эстетического восприятия медиатекстов, а также выводы о принадлежности реципиентов к определенному типу эстетического восприятия, согласно методике локуса контроля. В статье также использованы методы анализа и синтеза, сравнительного анализа.

Ключевые слова: медиатекст, эстетический анализ, эстетическая установка, эстетическое восприятие, телевидение.

Контент современных телевизионных медиатекстов выступает наглядным воплощением эстетических и этических направлений, что характеризует ценностно-регулирующую функцию телевидения [1, с. 62], а различные формы медиатекстов в качестве эстетических объектов непрерывно взаимодействуют с ожиданиями аудитории, реализуют прогнозирующе-предвосхищающую функцию, предопределяют и стимулируют не только эстетические установки аудитории, ее восприятие и отношение к эстетическим объектам, но также и способность индивидов к ценностной оценке, к эстетической рефлексии. Учитывая характер восприятия аудитории, медиатекст, обладающий суггестивными особенностями, способен транслировать эстетические ценности, образы и категории и возможные социальные ориентиры. Медиатекст как феномен культуры оказывает воздействие на сознание аудитории посредством различных механизмов восприятия реципиентов: эмоционального переживания, понятия семантики и смысла текста, расшифровки логической мысли и задумки автора, интерпретации художественных, исторических смыслов, ассоциативных характеристик.

В современных текстах ТВ очевидна тенденция к увеличению популярности эстетической категории безобразного: ужасающее поведение участников телепередач, обилие сюжетов о терроризме и запугивание телезрителей в криминальных новостях, диффузия гендерной принадлежности экранных персонажей, фильмы и передачи о наркомании, убийствах, пропаганда девиантных форм поведения. Исследуя эстетические образы в телевизионных медиатекстах, видим, что категории прекрасного-безобразного в телевизионных образах транслируются в соответствии с их крайними точками, другими словами, контент медиатекстов изобилует крайне безобразными образами и категорично прекрасными (рост количества передач о моде и о внешнем виде). В своем стремлении быть крайне понятным, телевизионный медиатекст вынужден транслировать эстетические образы, относящиеся к полярным точкам категорий прекрасного-безобразного. Как видим, результатом является модификация критерия эстетичности как метакатегории, изменение вектора оценки эстетического объекта. Становится важным определить данный вектор и понять, как проистекают взаимоотношения медиатекст – аудитория? Иными словами, как аудитория воспринимает медиатекст с эстетической точки зрения? Чтобы выявить особенности восприятия аудиторией эстетических категорий прекрасного-безобразного в современных телевизионных медиатекстах, обратимся к результатам проведенного исследова-

ния методами фокус-групп, а также методами сравнительного анализа, анализа и синтеза.

Для исследования эстетического восприятия аудитории на предмет ее реакции, направленности самого акта «чтения» медиатекста, стимуляции читательского чувства, активации творческих способностей аудитории, необходимо обратиться к рецептивной эстетике. В данной парадигме взаимодействие текста и реципиента осуществляется при творческой интенции последнего. Отношения «текст – читатель» становятся диалогом смыслового содержания и контекстов, конструирующим многомерность медиатекста [2, с. 323]. Аудитория посредством эстетического восприятия запускает механизм движения элементов текста, в связи с чем у нее формируются образы, представления, смыслы, и текст становится воспринятым в качестве эстетического объекта. В. Бычков выделяет 4 этапа эстетического восприятия объекта индивидом. Эстетическая установка, как начальная фаза, представляет собой некий волевой акт человека, настроенность его на эстетическое восприятие [3]. Вторая фаза характеризуется первичными переживанием – комплексом эмоционально-психических процессов и возбуждением радостного ожидания последующего развития контакта с эстетическим объектом. Третью фазу В. Бычков определяет духовно-эстетическим этапом эстетического восприятия. Но эстетическое наслаждение и катарсис происходят, по мнению ученого, на малодоступной большинству фазе – эстетического созерцания. Целю эстетического акта, согласно Бычкову, является актуализация эстетической ценности, «жизненно необходимой человеку для полной реализации себя в мире в качестве свободной и полноценной личности» [3, с. 187]. Таким образом, осуществляя эстетическое восприятие объекта, индивид испытывает различные чувства, ощущения, эмоции. В зависимости от фазы восприятия, качества эстетического объекта, а самое главное – от изначально сформированной эстетической установки у индивида складывается то или иное впечатление от объекта. Подобную совокупность сложившихся заранее ощущений у реципиента феноменолог Г. Яусс называет «горизонтом ожидания» [4]. Производством и трансляцией медиатекста всегда предполагает наличие реципиента, «читателя». Текст вне автора – это лишь плоская речь, но как только он оказывается во власти интерпретатора, обретает как авторский контекст, так и субъективный, исследовательский, он «оживает» и становится носителем диалога, заложенного в нем изначально [4, с. 64]. Таким образом, в парадигме рецептивной эстетики в диалогических от-

ношениях реципиента и автора, субъекту отведена главная роль обозначения актуальности и содержательного смысла текста в процессе эстетического восприятия, а эстетической установке как этапу эстетического восприятия решающее место. По словам отечественного психолога С. Рубинштейна, установка индивида – это позиция, заключающаяся в определенном отношении к целям и задачам, стоящих перед ним и побуждающая готовность к действию для их осуществления [5]. Д. Узнадзе в своей работе «Экспериментальные основы психологии установок» определяет понятие установки как поведения, определяющегося «...влиянием окружающей действительности не напрямую, а прежде всего – опосредованно – через целостное отражение этой последней в субъекте деятельности, то есть через его установку. Отдельные акты поведения и вся психическая деятельность – явления вторичного происхождения» [6]. Таким образом, для того чтобы выяснить силу воздействия «горизонта ожидания», эстетической установки на аудиторию, а также определить, возможно ли оказывать влияние на её эстетическое восприятие, обратимся к изучению направленности индивида – на внешний – т.е. экстерналистский (мнение окружающих) или внутренний – т.е. интерналистский (установка) факторы. Для данного исследования был выбран метод измерения локуса контроля фокус-группы, предложенный Дж. Роттером [7]. Представленный эксперимент подразумевает изучение трансформации эстетического отношения аудитории к категориям прекрасного-безобразного в образах телевизионных медиатекстов, а также представление выводов относительно причастности респондентов к интегральному (внутреннему) и экстерналистскому (внешнему) типам локуса контроля [8]. В ходе исследования и интерпретации эмпирических данных экспериментом методом фокус-групп, были проанализированы ответы респондентов, касающиеся оценки предложенных медиатекстов.

В процессе эксперимента аудитории был предложен просмотр серии телевизионных медиатекстов, отличных между собой уровнем причастности к эстетическим категориям прекрасного-безобразного. Для данного исследования были выбраны 3 медиатекста: видеоматериал криминальной хроники новостной передачи, олицетворяющий категорию «безобразного», программа развлекательного жанра, находящаяся на стыке категорий, и модное шоу, презентующее категорию

«прекрасного». В ходе исследования респондентам было предложено оценить с эстетической точки зрения медиатексты: 1) на основе первого впечатления, 2) после обсуждения, под воздействием мнения группы, 3) после приведенных некоторых решающих доводов лидером группы. Эксперимент и его результаты позволили сделать выводы относительно вектора направленности эстетического восприятия медиатекстов аудиторией. Так изначальный просмотр выбранных медиатекстов респондентами индивидуально, вызвал у них предполагаемую реакцию: 95% восприняло «ужасный» медиатекст (криминальный сюжет) негативно, нейтрально – медиатекст, наделенный и категорией прекрасного, и категорией безобразного (развлекательное ток-шоу), позитивная и восторженная реакция респондентов сопровождала просмотр «прекрасного» медиатекста (модное шоу). Анализ эстетического восприятия респондентов медиатекстов после обсуждения в группе показал, что мнение окружающих и лидеров не играет никакой роли (1% влияния) и не отражается на отношении индивидов к просмотренному медиатексту. Исследование выявило, что, во-первых, большая часть аудитории телевизионных медиатекстов традиционно воспринимает критерии изображаемых на экране категорий прекрасного-безобразного. Во-вторых, эстетическое восприятие аудитории образов, находящихся в полярных точках представленных категорий, оказалось не подвластным влиянию внешних факторов, что указывает на действие эстетической установки у индивидов.

Как видим, индивидуальный «горизонт ожидания» аудитории, характеризующий предвосхищение эстетического опыта, играет решающую роль в восприятии эстетических категорий прекрасного-безобразного в медиатекстах и направлен внутри, на сформированные установки и ценности личности. Из чего следует, что эстетическое восприятие большей части аудитории осуществляется по интерналистскому типу. Таким образом, различные виды и форматы медиатекстов непрерывно ориентируются и взаимодействуют с эстетическими ожиданиями аудитории, тем самым реализуя прогнозирующе-предвосхищающую функцию, предопределяют и стимулируют не только эстетические установки аудитории, ее восприятие и отношение к эстетическим объектам, но также и способность индивидов к эстетической рефлексии и оценке.

Библиографический список

1. Фомичева И.Д. *Социология СМИ*. Москва: Аспект Пресс, 2007.
2. Барт Р. S/Z. Вступительная статья Г.К. Косикова, Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
3. Бычков В.В., Маньковская Н.Б. Феноменолого-рецептивные аспекты эстетического опыта. *Вестник славянских культур. Философия*. 2015; 2: 179 – 194.
4. Яусс Х.Р. *История литературы как провокация литературоведения*. Предисл. и пер. с нем. Н.А. Зоркой. Нов. лит. обозрение. Москва, 1995; 12: 34 – 84.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
6. Узнадзе Д.Н. *Экспериментальные основы психологии установки*. Москва, 1949.
7. Rotter J.B. *Internal Versus External Control of Reinforcement. A Case History of a Variable*. American Psychologist. 1990; Vol. 45; No. 4: 489 – 493.
8. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

References

1. Fomicheva I.D. *Sociologiya SMI*. Moskva: Aspekt Press, 2007.
2. Bart R. S/Z. Vstupitel'naya stat'ya G.K. Kosikova, Moskva: 'Editorial URSS, 2001.
3. Bychkov V.V., Man'kovskaya N.B. Fenomenologo-receptivnye aspekty 'esteticheskogo opyta. *Vestnik slavyanskikh kul'tur. Filosofiya*. 2015; 2: 179 – 194.
4. Yauss H.R. *Istoriya literatury kak provokatsiya literaturovedeniya*. Predisl. i per. s nem. N.A. Zorkoj. Nov. lit. obozrenie. Moskva, 1995; 12: 34 – 84.
5. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
6. Uznadze D.N. *'Eksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki*. Moskva, 1949.
7. Rotter J.B. *Internal Versus External Control of Reinforcement. A Case History of a Variable*. American Psychologist. 1990; Vol. 45; No. 4: 489 – 493.
8. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.01.19

УДК 882

Ramazanov P.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Caucasian Institute UGWU (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: Patee1@mail.ru

CATEGORY OF TIME IN THE BOOK BY R. GAMZATOV "MY DAGESTAN". The article analyzes features of the composition of R. Gamzatov's book "My Dagestan" associated with the genre originality. The category of time is considered in detail. The researcher notes the presence of the motif of time in epigraphs, in the exposition, and in the whole book. Drawing certain events, R. Gamzatov characterizes the time of the depicted events. "My Dagestan" presents both open and closed temporary images, and open images prevail. In the book Rasul Gamzatov has repeatedly resorted to cyclic time: spring and morning act as artistic time, symbolizing the beginning. The depicted time does not coincide with the real time in the work. The book presents epic, lyrical and calendar times.

Key words: motive of time, time length, past and future, open and closed temporary images, epic time, lyrical and calendar.

П.К. Рамзанова, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский институт ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: Patee1@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В КНИГЕ Р. ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»

В статье анализируются особенности композиции книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан», связанные с жанровым своеобразием. Подробно рассматривается категория времени. Автор отмечает наличие мотива времени и в эпиграфах, и в экспозиции, и во всей книге. Рисуя те или иные события, Р. Гамзатов характеризует время изображаемых событий. В книге «Мой Дагестан» представлены как открытые, так и закрытые временные образы, причем преобладают открытые образы. Расул Гамзатов в книге «Мой Дагестан» не раз прибегает к циклическому времени: весна и утро выступают в роли художественного времени, символизирующего собой начало. Изображаемое время не совпадает с реальным в произведении. В книге «Мой Дагестан» представлены эпическое время, лирическое и календарное.

Ключевые слова: мотив времени, временная протяженность, прошлое и будущее, открытые и закрытые временные образы, эпическое время, лирическое и календарное.

Книга Расула Гамзатова «Мой Дагестан» имеет жанровое своеобразие, что делает необходимым поразмышлять о своеобразии манеры повествования, композиции и сюжетостроения произведения, об особенностях изображения времени и пространства в нем.

Широко распространена позиция деления искусств на пространственные и временные, что необходимо учитывать при анализе структуры художественного произведения. Самая необходимость подобного деления зачастую обосновывается тем, что «пространство и время – это две основные формы существования материи, а всякое художественное творение обладает материальным бытием» [1, с. 55]. М.С. Каган, наиболее последовательно и обстоятельно отстаивающий необходимость и неустрашимость пространственно-временной классификации искусств, утверждает, что «как бы ни отличались друг от друга материалы живописи, скульптуры и графики, всем им присуще пространственное бытие, тогда как бытие слова и звука чисто временное, а жест и мимика живут одновременно и в пространстве, и во времени» [1, с. 55].

Расул Гамзатов решил написать книгу, у которой нет времени, о жизни, о человеке, о родине, обо всем: «Я смешаю века, а потом возьму самую суть исторических событий, самую суть народа, самую суть слова «Дагестан» [2, с. 29]. Воспоминания возвращают его к школьным годам, годам учебы в Москве, к жестоким урокам жизни, к своим ошибкам, непоправимым порой, к сомнениям и взлетам, к друзьям и обидчикам, к далеким и разным странам, где довелось побывать. Его книга «Мой Дагестан» отобразила все времена и все пространства: «Поле моей деятельности – все времена и все земли» [2, с. 186]. Писатель подчеркивает, что его произведение не имеет ни пространственным, ни временным границ. Время меняет все: «За эти годы и десятилетия расширились не только границы наших кладбищ, но и границы наших представлений о жизни и о мире» [2, с. 48].

О времени говорит писатель, и упоминания колыбельные песни матери: «Нет ни дня, и нет ни одной минуты, чтобы во мне не жила, не звучала та песня, которую над колыбелью мне пела мать» [2, с. 51].

У писателя изображаемое время не совпадает с реальным: «оно то движется быстрее, чем реальное время – в повествовании, то синхронно с ним – в диалоге, то замедляет или даже приостанавливает свой бег – в описании; оно то последовательно представляет события, в действительности протекающие одновременно, то разветвляется, то обращается вспять; оно, наконец, по-разному может быть сориентировано (или же вовсе не быть ориентировано) относительно времени повествования» [3, с. 126]. Изображаемое время в книге «Мой Дагестан» весьма разнообразно, что дает возможность Расулу Гамзатову проявить свою авторскую индивидуальность.

Авторская индивидуальность проявляется и в построении книги. Композиция книги «Мой Дагестан» имеет свои специфические особенности. Например, большая часть объема книги падает на экспозицию произведения – вся первая книга и вступление к книге второй, что составляет первые 237 страниц. И начинается первая книга с указания на время. Во втором эпиграфе к первой книге присутствуют такие образы времени, как прошлое и будущее. «В самом эпиграфе к первой книге как равновеликие звучат тема домашнего очага – личного пристанища человека, готового вступить в контакт с другими людьми, и тема единого неделимого времени – главного вершителя возмездия» [4, с. 81].

Если ты выстрелишь в прошлое из пистолета,

будущее выстрелит в тебя из пушки. *Абуталиб сказал.*

Мотив времени часто присутствует в эпиграфах к той или иной главе книги.

В эпиграфе к главе «Жанр» время выступает в новом качестве:

«Глуpec поражает криком, мудрец – поговоркой, приведенной к месту.

Весна настала – пой песню. Зима настала – сказки рассказывай» [2, с. 106].

В первой части эпиграфа время выступает в качестве, обозначающем «пору», «момент» – завершение, кульминацию какой-то житейской ситуации, имевшей предысторию. Ведь словосочетание «к месту» может быть заменено словосочетанием «ко времени». Во второй части эпиграфа время выступает как циклическое явление, в зависимости от которого находится (должна находиться) форма слова.

В самой главе «Жанр» время выступает как фактор «испытательный»: его течение, как отсеивающее сито, отделяет истинное от ложного. Мотив времени-испытателя звучит и в главе «Сюжет», в которой он развивается в метафорическом образе «ветра времени»:

«Однажды в марте над Махачкалой пролетел ураган... Но прочно и гордо стояли, крепко вцепившись в землю, старые деревья и большие дома. Все легкое и непрочное было унесено, а основательное и устойчивое осталось.

Точно так же события, чувства, мысли человека бывают такими, что их уносит даже легким ветерком времени...» [2, с. 160].

В главе «Тема», входящей в экспозицию, также определяется время, изображаемое в «Моем Дагестане»: «Иногда просят рассказать только о твоём вчерашнем дне, о старинных обрядах и обычаях, о легендах и песнях, о свадьбах и саблях, о битвах и дружбе, о железных мюридах и верных девах, о благородстве и мужестве, о крови юношей и о слезах матерей. Иногда просят рассказать только о твоём теперешнем дне. О совхозах и колхозах, о бригадирах и звеньевых, о библиотеках и театрах, о твоих трудовых подвигах. Ни о том, ни о другом, ни о вчерашнем, ни о сегодняшнем я не могу рассказать. Для меня есть один Дагестан, который прожил тысячелетие. Его прошлое, настоящее и будущее слились для меня воедино. Не могу дробить его на разные времена» [2, с. 104]. Мотив

времени в книге имеет характер единого, неделимого: «История других государств и земель давно уже написана не только кровью, но и чернилами, пером по бумаге. Не только солдатами и полководцами, но и писателями, историками» [2, с. 104].

Как мы видим, мотив времени постоянно присутствует в экспозиции произведения.

В книге «Мой Дагестан» писатель постоянно сменяет события, героев и время. «Смена событий, изменения вещей, необратимые в своей сущности процессы развития образуют содержание, формой существования, способом бытия которого выступает время» [3, с. 67]. «Мой Дагестан» не имеет временных границ: проблемы, события, изображаемые в произведении, происходят в разные исторические периоды, в разное время суток. «Время повествовательное и время реальное, как правило, не совпадают; это осознано народной мудростью уже очень давно («скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»). В XX веке возрастает свобода обращения писателей с художественным временем, возникают резкие расхождения между временем эмпирическим и художественным» [5, с. 186].

«Время как длительность, или событийное время, характеризуется такими признаками, как: а) продолжительность; б) прерывность или непрерывность; в) конечность или бесконечность; г) замкнутость или открытость» [6, с. 122].

Все события в художественном произведении характеризуются определенной временной протяженностью.

Д. С. Лихачев, размышляя о поэтике художественного времени, делает важное обобщающее замечание: «С одной стороны, время произведения может быть «закрытым», замкнутым в себе, совершающимся только в пределах сюжета, не связанным с событиями, совершающимися вне пределов произведения, с временем историческим. С другой стороны, время произведения может быть «открытым», включенным в более широкий поток времени, развивающимся на фоне точно определенной исторической эпохи. «Открытое» время произведения... предполагает наличие других событий, совершающихся одновременно за пределами произведения, его сюжета» [7, с. 238]. В книге «Мой Дагестан» представлены как открытые, так и закрытые временные образы, но преобладает открытое время. Автор показывает, как меняется мир, как меняются люди. «Вопрос о конечности или бесконечности событийного времени сводится к отмеченности начала и конца. Резкая отмеченность начала характерна, например, для многих мифов» [8, с. 260]. Говорить о времени открытом или замкнутом можно лишь учитывая, в какой мере изображаемые события связаны с общим движением исторического времени.

В книге «Мой Дагестан» Расул Гамзатов не раз прибегает к циклическому времени: весна и утро выступают в роли художественного времени, символизирующего собой начало. «Да, в Дагестан пришла весна» – констатирует поэт [2, с. 325].

«Утренняя звезда». Так называли первый дагестанский журнал. «Пришло в Дагестан утро», – отмечает он. И здесь же дается образ пространственного ряда: «открылись окна в широкий мир» [2, с. 328]. Утро всегда символизирует начало жизни, начало чего-то нового, светлого: «... горянка рано утром разжигает огонь в очаге», «уходит ночь и наступает рассвет» [2, с. 19]. Утром начинает свой путь путник, чтобы совершать добрые дела. Утро и вечер у писателя всегда идут рядом, как и в жизни человека, символизируя радость и печаль: «...он ходил по ней каждое утро и каждый вечер» [2, с. 26], «в час заката и в час востока» [2, с. 29].

Кроме того, в книге «Мой Дагестан» представлены эпическое время, лирическое и календарное. К образу времени писатель прибегает, рассказывая о своей любви, привязанности к родине. Гамзатов, став уже известным поэтом, приехал в родной аул. О времени говорит Гамзатов постоянно, повествуя о нелегком труде писателя: «Когда я работаю? В утренние или вечерние часы? Сколько времени длится мой рабочий день? Восемь или шесть, или, может быть, двенадцать, или даже больше часов?» И писатель понимает, что его работа не имеет ни временных, ни пространственных границ. «Дело в том, что я работаю всегда, пока себя помню. Во время еды и в театре; во время собраний и во время охоты; во время чаепития и на похоронах; во время езды на автомобиле и на свадьбе. Даже во сне ко мне приходят строки, образы, замыслы, а и почти готовые стихи. Значит, даже во сне продолжается мой рабочий день» [2, с. 192].

Время в книге выступает героем, с которым писатель советует не ссориться читателю. Писатель дает характеристику своему герою, неподвластному никому: «Время! Из дней складываются годы, из лет – века. Но что же такое эпоха? Складывается ли она из веков? Или из лет? Или может стать эпохой и один день? Пять месяцев стоит дерево, покрытое зеленью, но одного дня, одной ночи хватает, чтобы все листья сделали желтыми. И наоборот. Пять месяцев стоит дерево, голое и черное, как уголь. И одного теплого светлого утра хватает, чтобы оно покрылось зеленью. Одного радостного утра хватает, чтобы оно зацвело» [2, с. 92]. Писатель очень точно, используя расширенную метафору, проводит параллель между миром природы и миром человека. Есть деревья, меняющиеся в зависимости от времени, есть люди, которых меняет время, есть и деревья, и люди, не поддающиеся ничему.

Главным героем книги «Мой Дагестан» выступает лирический герой, сам Расул. В «Моем Дагестане» от лица лирического героя повествуется о родине и о себе. О том, как маленький мальчик, некогда появившийся на свет в высоко-

горном ауле Цада, открывал для себя мир. По обычаю рождение сына отмечается пулей, пробитой в потолок, дескать, «орлы, гнездящиеся в окрестных горах, должны узнать, что у них народился брат и что в Дагестане одним орлом стало больше». Расул Гамзатов, говоря о своем отце и о себе, использует временные характеристики: старость и молодость: «Я взял себе старость отца и отдал ему свою молодость» [2, с. 128]. Рассказывая о своем отце, писатель не раз использует ретроспекцию. Воспоминания возвращают его в далекое детство, где он получил первые уроки мужества и чести, доброты и мудрого жизнелюбия. От отца. От матери. Благодаря отцу первая ложь в жизни Расула сделалась последней. Настоящий горец, «обыкновенный горец» – это самая большая похвала отца. Образ матери, хранительницы очага, также предстает в ценностном ряду, где извечное, земное свое предназначение человек воспринимает нужным, обязательным, первоначальным. Уже в самом зачатке «Моего Дагестана» обозначен темп повествования. Лирический герой рассказывает в форме свободного воспоминания, перебирая «четки лет», которые хранит память и опыт, причем рассказывает «неторопливо»: «Я думаю, что сам аллах, прежде чем рассказать своим приближенным какую-нибудь забавную историю или высказать очередное нравовое учение, тоже сначала закурит, неторопливо затянется и подумает» [2, с. 8] – так в первых же словах заявлен эпический дух повествования.

Писатель дает лаконично характеристику и всем временам года: «Бурная весна, кроткая осень, жестокая зима и знойное лето проплывают мимо наших окон» [2, с. 160]. Образ зимы писатель рисует в холодных красках, это суровое время года особенно для чабанов и овец. «Однажды в Дагестан пришла лютая зима. Неожиданно выпал снег, который покрыл землю чуть ли не на метр. Овцы и ягнята остались без корма. Они начали гибнуть» [2, с. 164]. Образы времен года предстают и в ощущениях героев книги. Каждый в зависимости от своего душевного состояния видит свое время года. И, конечно же, влюбленная девушка видит весеннее утро. А ее пожилая мать позднюю осень. И тут же писатель проводит параллель со своим состоянием при написании книги «Мой Дагестан». «Так одно и то же утро для двух женщин показалось и весенним и зимним. А во мне в одном живет и то и другое: молодое и старое, цветение и снега» [2, с. 120].

В произведениях писателя очень часто изображают трагические события именно зимой. Расул Гамзатов повествует о судьбе дочери хунзахского хана Айшат. Отец выгнал ее после того, как узнал, что она влюбилась в чабана. И произошло это именно зимой. Кроме того, писатель подчеркивает, что это было ночью. «Была зимняя, холодная ночь. В стужу, по колено в снегу, под пронзительным ветром, в легком платье сочинила Айшат свою первую песню» [2, с. 184].

Образ зимы писатель рисует и во второй книге «Моего Дагестана», повествуя о традициях дагестанской молодежи. «В зимние долгие вечера собираются в чьей-нибудь сакле аульские юноши и девушки. Не пьют водку, не режут в карты, не лугают семечек, не охальничают, но играют в поэзию.

Образы календарного времени присутствуют не только в виде времен года. Писатель изображает и месяца: «В мае, когда овец из душиной, пыльной степи угоняют в зеленые, прохладные горы... Впрочем, может быть, это было в сентябре, когда овец, наоборот, с холодных уже к этому времени гор перегоняют на зимовку в более теплые степи» [2, с. 161].

В главе «О том, как зародилась эта книга, и о том, где она писалась» автор говорит о весне, времени года, символизирующем зарождение новой жизни: «Над весенним аулом пролетала весенняя птица» [2, с. 12].

Заканчивая свою первую книгу, Расул Гамзатов рисует календарные образы: лето, утро символизируют у него начало; осень, ночь – конец. И рядом с временем изображает и пространство. Время и пространство у писателя всегда идут рядом. Временная рама обозначается автором периодами циклического времени года и суток. Наступившие «осень» и «полночь» объясняются творческой паузой, ожидаемой поэтом после завершения работы над первой книгой. Разработкой мотива «отдыха-передышки» (мать говорила: «хотя бы на то время, пока упадет брошенная вверх паха»; народ знает, что «если вспахал одно поле, как бы мало оно ни было, и собираешься пахать другое поле, нужно присесть на меже и поспидеть» [2, с. 245].

Если композиционное строение первой книги «Моего Дагестана» определяется пафосом подготовки к работе над книгой, посвященной Дагестану, то композиционное строение второй книги определяется осмыслением судьбы Дагестана в трех аспектах реального времени: прошедшего, настоящего и будущего [6, с. 84]. Вторую книгу «Моего Дагестана» предваряют высказывания Шамиля и Абуталиба. Р. Гамзатов указывает время, принадлежащее этим словам. Ровно столетие разделяет высказывания двух великих людей. Писатель хочет подчеркнуть, как время поменяло жизненные ценности ориентиры дагестанского народа: «Малым народам нужны большие кинжалы». – Так сказал Шамиль в 1841 году. «Малым народам нужны большие друзья». – Так сказал Абуталиб в 1941 году [2, с. 243]. «Два тезиса, вложенные в уста двух сынов Дагестана, выступают в качестве эпиграфа ко второй книге. В них обозначается историческое время в сто лет: с 1841 по 1941. Поскольку содержание эпиграфов противоположно друг другу, происходит противопоставление: девизу войны противопоставлен девиз дружбы. И это противопоставление выявляет качественную разницу между прошлым и настоящим Дагестана» [6, с. 84].

Если, завершая первую книгу «Моего Дагестана», автор обозначил начало и конец работы рамками полугодового циклического времени (лето – осень), то в конце второй книги он пишет: «...Когда начал писать не помню. Закончил 25 сентября 1970 года», так вольно или невольно подчеркнув своеобразие своей дневниковой книги, художественное время которого не ограничивается рамками авторского биографического времени, а уходит в историческое прошлое народа.

Библиографический список

1. Кagan M.C. *Лекции по марксистско-ленинской эстетике*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1964; Ч. II.
2. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Махачкала, 1985.
3. Медриш Д.Н. *Структура художественного времени в фольклоре и литературе*. Волгоград: Перемена, 2003.
4. Алиханова А.А. Категория времени и пространства как элемент жанровой структуры книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан». *Жанры советской художественной прозы народов Дагестана*: сборник статей. Махачкала, 1987.
5. Аскин Я.Ф. *Категория будущего и принципы ее воплощения в искусстве*. Ленинград: Наука, 1974.
6. Мотылева Т.Л. О времени и пространстве в современном зарубежном романе. *Проблема ритма, художественного времени и пространства в литературе и искусстве*. Ленинград: СП, 1970.
7. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Ленинград: Изд-во «Художественная литература», 1971.
8. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва: Изд-во «Искусство», 1970.

References

1. Kagan M.S. *Lectures on Marxist-Leninist aesthetics*. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1964; Ch. II.
2. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Mahachkala, 1985.
3. Medrish D.N. *Struktura hudozhestvennogo vremeni v fol'klore i literature*. Volgograd: Peremena, 2003.
4. Alihanova A.A. Kategoriya vremeni i prostanstva kak 'element zhanrovoy struktury knigi R. Gamzatova «Moj Dagestan». *Zhanry sovetskoy hudozhestvennoy prozy narodov Dagestana*: sbornik statej. Mahachkala, 1987.
5. Askin Ya.F. *Kategoriya budushego i principy ee voploscheniya v iskusstve*. Leningrad: Nauka, 1974.
6. Motyleva T.L. O vremeni i prostanstve v sovremennom zarubezhnom romane. *Problema ritma, hudozhestvennogo vremeni i prostanstva v literature i iskusstve*. Leningrad: SP, 1970.
7. Lihachev D.S. *Po'etika drevnerusskoj literatury*. Leningrad: Izd-vo «Hudozhestvennaya literatura», 1971.
8. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Izd-vo «Iskusstvo», 1970.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 882

Ramazanov P.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Caucasian Institute UGWU (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: Patee1@mail.ru

IMAGES OF CALENDAR TIME IN THE NOVELS OF M. KHURSHILOV "SULAK-THE-WITNESS" AND AHMEDKHAN ABU-BAKAR "MANANA". The article analyzes the category of time in two historical novels by M. Khurshilov "Sulak-The-Witness" and by Abu Bakar "Manana". The image of time is of interest associated with the specifics of the genre. There are three images of time: historical, event and calendar. In the article the calendar time is analyzed in detail. The research indicates the relationship between time and events. Each temporary designation has its own symbolism. The main images of the daily time are day and night. They are represented by polar. The author emphasizes the continuity of man with nature and time. The article deals in detail with such images of time as autumn and spring and emphasizes the artistic skill of the two writers.

Key words: time category, historical novel, calendar time, syntactic parallelism, character, image, work, personality.

П.К. Рамазанова, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский институт ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: Patee1@mail.ru

ОБРАЗЫ КALENDARНОГО ВРЕМЕНИ В РОМАНАХ М. ХУРШИЛОВА «СУЛАК-СВИДЕТЕЛЬ» И АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «МАНАНА»

В статье анализируется категория времени в двух исторических романах М. Хуршилова «Сулак-свидетель» и А. Абу-Бакара «Манана». Образ времени представляет интерес, связанный со спецификой жанра. Выделяют три образа времени: историческое, событийное и календарное. В данной статье подробно анализируется именно календарное время. Указывается на взаимосвязь между временем и происходящими событиями. Каждому временному обозначению свойственна своя символика. Основными образами суточного времени выступают день и ночь. Они представлены полярно. Автор подчеркивает неразрывность человека с природой и временем. В статье подробно разбираются и такие образы времени, как осень и весна. Подчеркивается художественное мастерство писателей при изображении того или иного образа времени.

Ключевые слова: категория времени, исторический роман, календарное время, синтаксический параллелизм, персонаж, образ, произведение, личность.

Романы М. Хуршилова «Сулак-свидетель» и А. Абу-Бакара «Манана» относятся к историческим, поэтому интерес представляет категория времени в данных произведениях. В историческом романе важно передать ход времени, как происходящие события отражаются на жизни отдельных личностей и жизни всего народа; важное значение в историческом романе имеют переломные, кризисные моменты.

При анализе этих романов мы выделяем три образа времени: время историческое, время биографическое (личное время) и время календарное (в него мы включили и время суточное). Причем время выступает в этих произведениях отдельным образом, даже самостоятельным героем произведения, при этом взаимосвязанным с его персонажами.

Каждый вид времени выполняет присущие ему функции. Определенную смысловую нагрузку выполняет в рассматриваемых произведениях календарное время. «Календарное время берет свои истоки еще с фольклорных произведений. Уже тогда народ сравнивал весну с жизнью, а зима означала смерть, день – новое, радостное, ночь – страшное» [1, с. 12]. И А. Абу-Бакар, и М. Хуршилов постоянно фиксируют время изображаемых событий. Причем мы видим прямую взаимосвязь между временем и самим событием. Каждое временное обозначение имеет свой подтекст, свое символическое значение. И у М. Хуршилова, и у А. Абу-Бакара, как правило, эти символические значения совпадают.

День и ночь выступают основными образами календарного времени в романах М. Хуршилова «Сулак-свидетель» и А. Абу-Бакара «Манана». Представленные полярно день символизирует светлую полосу в жизни человека, а ночь – темную. Особенно ярко это выражено у А. Абу-Бакара. «Дни и ночи, ночи и дни... Жизнь человека складывается из чередующихся черных и белых бусинок-четок, отчитывающих дни и ночи» [2, с. 17]. Все изображаемые события в романе «Манана» делятся на «светлые» и «темные», писатель сам интерпретирует символику каждого времени, используя прием синтаксического параллелизма. Этим самым подчеркивается неразрывность человека с природой и временем.

Символом светлого, веры в лучшее выступает утро в романе М. Хуршилова «Сулак-свидетель». Утром герои и персонажи отправляются в путь в надежде на лучшее: Омар уходит в город на заработки, Юсуф – в поисках правды. Утро ассоциируется с жизнью. Именно утром возле чайханы происходит событие, являющееся завязкой в революционной борьбе, показанной в романе. «Наступило утро. Проснулся город. Оборванные, худые люди вереницами потянулись по площади к харчевням, чайным... Люди галдели, шумно спорили, будто невидимая сила тянуло каждого из них в кайману «Восток»» [3, с. 65]. С наступлением утра в романе А. Абу-Бакара «Манана» пробуждается надежда на лучшее, веры в позитивные перемены. Писатель прямо указывает, что утро XX века несло новые мысли, новые перемены. Каждое утро сулило героям новую надежду. Утром отправляются в поисках работы Жахпар со своим сыном Багадуром. Утром Багадур и маленькая девочка Манана отправляются в поисках нового дома. Утром кавказский народ начинал вершить новые дела.

Символом перемен, наступления нового, лучшего времени в романе «Манана» выступает заря. «Над Кумухом вставала заря, окрашивая небо густым багряным цветом...» [2, с. 238] – именно с этих строк начинает писатель изображение России сразу после революции. Полный надежд рассвет и в Стамбуле. «Рассвет всегда завораживает, но таких рассветов, как в Стамбуле, нигде нет... И я скажу вам, уважаемые, рассвет – это что-то волнующее, вселяющее бодрость и надежду, благодарение за прожитую, даже самую тяжкую ночь. Турки говорят, что если тяжелобольной доживает здесь до рассвета, то небо милостиво к нему и дарит еще один день на этой земле» [2, с. 272].

Утро – символ жизни и для героини романа А. Абу-Бакара: «Манана пришла в себя на следующее утро, открыла глаза, посмотрела на закопченный потолок и несколько раз глубоко вздохнула. Потом перевела взгляд на окно, откуда проникал сумеречный предутренний свет» [2, с. 389].

Но и роман «Сулак-свидетель» М. Хуршилова, и роман А. Абу-Бакара «Манана» повествуют о нелегких временах и для России, и для Дагестана. Накаленность изображаемого символизирует знойный полдень. Он выступает символом трудного, тяжелого времени. Именно с этого времени суток начинаются первые страницы романа «Сулак-свидетель». «В неподвижном воздухе знойного полдня лениво плыл освежающий аромат с Альпийских пастбищ» [3, с. 3]. В знойный

полдень получает Фатма фальшивое письмо. Природа как бы чувствует надвигающуюся беду. «Было душно и знойно. Вершину Салатаву, словно серой чалмой, затащило грозowymi тучами» [3, с. 102]. В полдень происходят и заключительные события произведения, выступающие началом долгой кровавой борьбы за свободу народа. М. Хуршилов дает открытую композицию произведения.

В романе «Манана» полдень продолжает выступать символом накаленности, трудности: именно в полдень происходят кровавые битвы, где гибнут люди, в знойный полдень совершаются злодеяния. Такие злодеяния, как кража Жахпаром и Хажи-Запиром маленькой Мананы, казнь в ауле Варачан революционера Сергея Петровича, западня в Араканском ущелье, устроенная большевикам, происходят в полдень. Как и в романе «Сулак-свидетель», последние страницы романа «Манана» рисуют последнюю битву в жаркий полдень. «Люди столкнулись в смертельной схватке. Никто никого не жалел, никто никого не щадил. Гибли люди, гибли кони... Яркое сияло солнце, ослепительно сверкали снежные вершины, и голубое небо над ущельем стало свидетелем невиданного доселе ужаса, столкновения ярости и ненависти» [2, с. 476]. Таким образом, мы отмечаем, что и у М. Хуршилова, и у А. Абу-Бакара знойный полдень символизирует начало кровавой борьбы, ожесточенных битв.

Если обратиться к образу ночи, то в народной поэзии «ночь значит горе, потому же, что темна... ночь встречается как символ гнева...» [4, с. 316]. Ночь символизирует темную полосу в жизни человека, олицетворяет неудачи, невзгоды, несчастья и смерть. Именно ночью писатель изображает преступления. В романе «Сулак-свидетель» ночь иногда выступает тихой и спокойной, но эта тишина обманчива, тишина перед катастрофой. Повествуя о горе Фатмы, узнавшей о смерти сына, о ее душевных переживаниях, писатель изображает ночь. «Звездная ночь опустилась над аулом. В притихших улицах изредка, нехотя, лаляли собаки. Хрипло перекинулись, как будто жалующаяся на горькую судьбу, ослики. Со склонов Салатаву доносилось бление овец и коз. А из сабли Фатмы, нарушая эти привычные ночные звуки, слышался не то плач, не то стоны» [3, с. 105]. Тяжело переживает смерть любимого и Меседу. Всю ночь она провела у реки Сулак. «В ночной тишине рокотали воды Сулака... Всю ночь в тоске и мучениях провела Меседу у водопада...» [3, с. 111]. Она находится в сомнениях, жить ли ей дальше. И вот природа дает знак: змея вырвалась из когтей хищника. Это вернуло Меседу к жизни – наступало утро. «Полная решимости жить и бороться, она спустилась с камня и пошла по направлению к аулу» [3, с. 111].

А. Абу-Бакар прямо говорит, что ночь – это смерть, это страшные мысли, дела и поступки людей. После совершенного злодеяния Жахпар и Запир в темную ночь убивают друг друга. Багадур убегает с маленькой девочкой от грузинов. Мальчик боялся они не пощадят его. «В скалах они провели самую страшную в своей жизни ночь, вздрагивая от воя шакалов, такого жалобного, будто не детям, а им было страшно в этом безлюдном диком месте» [2, с. 108]. Писатель при описании ночи использует эпитет «страшная». После пропажи девочки писатель говорит, что для Ахал-Цкаро наступили страшные ночи. Люди были потрясены случившимся. Все пытались найти украденную девочку.

Как было отмечено выше, ночь – это символ смерти. Ночью проходят похороны. «В сумерках с почестями, достойными героя, похоронили Сергея Петровича у дороги на самом видном месте и поставили каменное надгробие. В эту ночь аул Варачан погрузился в мертвую тишину. Даже собаки притихли, будто прислушиваясь к тягостным мыслям своих хозяев» [2, с. 171]. Ночью на развилке дорог был похоронен Мирза – первый председатель ревкома. Душманы запретили хоронить его на кладбище.

Ночью душманы совершают страшное злодеяние в Волчьем ущелье. «Черно-синее звездное небо заволокли тучи, и грязная пена тумана наполнила Волчье ущелье...» [2, с. 429]. Бандиты напали на красногвардейцев неожиданно, убили всех. Но на этом их злодеяние не закончилось. Душманы начали убивать мирных жителей, живых, собрав в мечети, подожгли.

Немаловажное значение в анализируемых произведениях имеют и такие образы календарного времени, как времена года. Каждое время года выполняет свою смысловую нагрузку. Зима и осень в романе «Сулак-свидетель» ассоциируются с тяжелым состоянием души, зима является самым тяжелым временем для горцев. С чем связаны такие ассоциации? Еще первобытный человек наблюдал, как зимой все живое «умирает», как природа погружается в сон, как замирает

жизнь на многие месяцы. О.М. Фрейденберг отмечает, что первобытный человек представляет себе, что его жизнь и жизнь природы – одно. «Все, что происходит с внешней природой, происходит и с ним» [5, с. 25]. Об этом свойстве мифологического сознания говорит и М.М. Бахтин: «Жизнь природы и человеческая жизнь... слиты... События человеческой жизни так же грандиозны, как и события природной жизни (для них одни слова, одни тона, притом отнюдь не метафорические). При этом все члены соседства (все элементы комплекса) равнодостоинны». [6, с. 360].

Еще в устном народном творчестве зима выступала тяжелой порой. В романе «Сулак-свидетель» жители аула переносят зиму сложно, Омар с Кузьмой отправляются в поисках работы в Баку. Описывая зимнюю природу аула, автор как бы передает душевное состояние простого народа, жившего в селе Салатаву.

Осень в произведении олицетворяет печальное, грустное, иногда и трагическое. Осенью было совершенно преступление. «Наступила осень с непрерывными мелкими дождями. Дул пронизывающий холодный ветер» [3, с. 117]. Юсуф находит кинжал со следами крови. Тогда он еще не знал, что этим кинжалом были убиты Камилль и Нафисат. Автор оставляет читателя в неведении, используя прием умолчания.

Весна – это пора жизни, бурления, рождения чего-то нового. Природа просыпается, оживает, так и человек. «...Буйно зацвели абрикосовые сады, зазеленели виноградники. Сорванные ветром, трепетно кружась, падали на разрыхленную землю белые и розовые лепестки. На деревьях лопались запоздалые почки. Жужжали пчелы, быстроскрылые ласточки носились над садами и виноградниками, гоняясь за мошками. Среди огромных валунов, у широкого разлившегося Сулака, паслись козы с козлятами» [3, с. 118].

В романе «Манана» А. Абу-Бакара основную смысловую нагрузку выполняют осень и весна. Осень Грузии и Дагестана писатель изображает по-разному. Осень в Алазанской долине – это прекрасное время года для крестьян, время сбора урожая. «Такая осень, как в Алазанской долине, вряд ли где еще бывает. Такой терпкий – от зрелости всего, что родит земля, – воздух, что голова кружится, такие яркие краски вокруг, что глаза болят: парча, пурпур и золото, бирюза... Нет, думается, нигде столько праздников, сколько бывает на этой благодатной земле осенью, в честь урожая винограда или пшеницы, фруктов или кукурузы. Нигде не может так радушно и откровенно торжествовать человек, как здесь. Вряд ли где услышите вы столько песен, в которых так самозабвенно воспеваются радость труда и осенняя пора. Песни эти рождены не поэтами, а вдохновенной душой народной, неотделимой от родной земли, как птица от песни» [2, с. 65]. Но эта осень принесла в семью Зураба горе. Луарсаб бросил злого семя, чудовищная затея не покидала Хажи-Запира. Он втягивает в нее и Жахпара, находящегося в безысходном положении. Поздней осенью Зураб отправляется вместе с Даудом за дочерью. Осень принесла много бед в дагестанский аул Варачан. Семья Алибека потеряла Манану, которая стала для них дочерью. В горах начинаются

открытые выступления крестьян против бесчинства властей. Погибают Тамаханум и другие жители села.

Как было отмечено ранее, осень – тяжелая пора для горцев. Нелегко им было в суровом краю, да еще в холодное время. Осень в Дагестане отличается от осени в Грузии, не раз это подчеркивает писатель в своем произведении. «Щедра была осень в Алазанской долине добрым урожаем, который собрали крестьяне с отобранных у помещиков земель, и красками, какие редки здесь даже в самую яркую пору. От такого добра и такой красоты разве могут не подобреть люди, над которыми, куда ни глянь, – бездонное, чистое, синее небо!» [2, с. 258].

Осень 1921 года в Алазании была особенная. Установилась Советская власть. «Нынешняя осень, если хорошенько присмотреться, какая-то необыкновенная, среди множества красок явно преобладает пурпур» [2, с. 470]. Кажется, что ничего не изменилось, но природа предчувствует, что должно что-то произойти. «Долина Алазании со своей древней цитаделью Грими под осенним ветром словно прислушивалась к чему то непривычному, происходящему в ней, в воздухе повсюду разлитое ожидание» [2, с. 470]. Книга заканчивается последним решительным боем.

Весна и в Дагестане и в Грузии – это время цветения, обновления, время надежд на лучшую жизнь. «Весна в горах была в разгаре. Аромат хлеба, тонкий волнующий запах цветов, золотые медальоны альпийской розы – рододендрона (говорят, мед от его цветов хмельной), мрачный нагромождения скал и убогие серые стены каменных домов» [2, с. 134]. В селе происходят перемены. Жители перестали слушаться местное управление. Весна в Дагестане приносила надежду горцам на лучшую жизнь. Весной Багадур попадает в свой родной аул Куале, где он родился. Возвращается счастье и в семью Зураба. «В Алазанской долине весна была в разгаре. Первая весна без царя. Земля будто понимая происходящее, особо щедро зеленело лугами, с нетерпением ждала крестьянских рук» [2, с. 242].

А. Абу-Бакар, как художник, тонко чувствующий все особенности природы, улавливающий все ее прелести, мастерски описывает наступление весны. «Как нежны и трепетны краски весны! Абрикос и вишня в белых одеждах, словно новобрачные, яблоня оделась в розовое, а персик вызываясь ярко-красный. Диво дивное! Так и хочется подойти, встать под ветвями и дышать, дышать, дышать...

Как щедро природа, как она радует и восхищает человека! И хотя не может она вытащить его из нужды, но дает силы надеяться и бороться» [2, с. 244].

Анализ романов «Сулак-свидетель» М. Хуршилова и «Манана» А. Абу-Бакара показывает, что для этих дагестанских писателей очень важно было передать наиболее полно и глубоко особенности исторической эпохи начала XX века. При этом постоянно присутствует связь изображаемых событий с изображаемым временем. Время влияет не только на ход исторических событий, но и на людей, на изменение их сознания. Время и герои, время и события в романах «Сулак-свидетель» М. Хуршилова и «Манана» А. Абу-Бакара – это неразделимое целое.

Библиографический список

1. Насруллаева С.Ф. *Хронотоп в ранней лирике Анны Ахматовой*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1999.
2. Абу-Бакар А. *Манана*. Москва, 1990.
3. Хуршилов М. *Сулак-свидетель*. Махачкала, 1990.
4. Потебня А. *Слово и миф*. Москва, 1989.
5. Фрейденберг О.М. *Миф и литература древности*. Москва, 1978.
6. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики: Исследование разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975.

References

1. Nasrullaeva S.F. *Hronotop v rannej lirike Anny Ahmatovoj*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1999.
2. Abu-Bakar A. *Manana*. Moskva, 1990.
3. Hurshilov M. *Sulak-svidetel'*. Mahachkala, 1990.
4. Potebnya A. *Slovo i mif*. Moskva, 1989.
5. Frejdenberg O.M. *Mif i literatura drevnosti*. Moskva, 1978.
6. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki: Issledovanie raznykh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

УДК 811.512

Sereedar N.Ch., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Head of Language and Mongolian Studies Department, Tuvan Institute of Humanities, Applied Social and Economic researches (Kyzyl, Russia), E-mail: sereedar.62@mail.ru

PHRASEOLOGICAL SENTENCES IN THE TUVAN LANGUAGE. The paper describes sentences, which are structurally and semantically inseparable. The structure may be demonstrated in a model structure. The model is illustrated in permanent and variable morphological forms. Two types of components – permanent and variable (free) – forming the structure of the phraseological sentences obtain in the model different resolution. Permanent components of the phraseological sentences in the Tuvan language are interrogative pronouns, which have lost its lexical meaning and have transformed into particles. These words in the sentence have deprived its direct purpose to be a functional component of the interrogative sentence, as well as the lexical meaning of the attribute. Permanent components cannot be marked by the nominal symbol of the parts of speech, since they have lost or significantly changed its morphological nature. The phraseological units from the provided phraseological model with the bright emotional nuance form a big stylistic layer, which is due to the figurativeness and the usage of the expressive linguistic means. Phraseological units by this phraseological model of the colloquial speech have the hint of unceremonious, joking, ironical, contemptuous style. They are widely spread in the spoken language. Being brightly expressive and emotional they are becoming more and more popular in fiction literature. Many phraseological units from the given phraseological model come from the common language (vernacular). They are usually used in colloquial language or in the fiction literature.

Key words: Tuvan language, model, phraseological sentences, permanent components, variable components.

Н.Ч. Серээдар, канд. филол. наук, вед. науч. сотр., зав. сектором языка и монголоведения, Тувинский институт гуманитарных, прикладных и социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются предложения, которые структурно и семантически неразложимые. Структуру можно представить, записать в виде модели. Модель выражается постоянными и переменными морфологическими формами. Два типа компонентов – постоянные и переменные (свободные), формирующие структуру фразеологизированного предложения, получают в модели разное представление. Постоянные компоненты фразеологизированных предложений в тувинском языке – вопросительные местоимения, которые потеряли свое лексическое значение, перешедшие в частицы. В предложениях данные слова лишены прямой функции – быть конструктивным компонентом вопросительного предложения, а также лексического значения признака. Постоянные компоненты не могут быть обозначены условными символами части речи, так как они утратили или значительно изменили свою морфологическую природу. Большой стилистический пласт составляют фразеологизмы из данной фразеологической модели с яркой эмоционально-экспрессивной окраской, которая обусловлена их образностью, использованием в них выразительных языковых средств. Фразеологизмы из данной фразеологической модели разговорного характера окрашены в фамильярные, шуточные, иронические, презрительные тона. Они очень широко распространены в устной речи. Яркие экспрессивные и эмоционально окрашенные, они получают все большую распространенность в художественной литературе. Многие фразеологизмы из данной фразеологической модели принадлежат к просторечию. Они обычно употребляются в обиходно-разговорной речи или в художественной литературе.

Ключевые слова: тувинский язык, модель, фразеологизированные предложения, постоянные компоненты, переменные компоненты.

Несмотря на достаточную разработанность проблематики фразеологизмов в российской лингвистике, фразеологические единицы в структурно-семантическом аспекте изучены недостаточно. Начало изучения синтаксических фразеологизмов (синтаксической фразеологии) относится к 60-м годам XX в. В этой связи следует назвать в первую очередь работы Н.Ю. Шведовой, Д.Н. Шмелева и А.В. Величко. Н.Ю. Шведова положила начало систематическому исследованию фразеологических конструкций как характерных синтаксических построений разговорной речи. Она выявила отличие устойчивых, фразеологизированных конструкций от построенных «свободных» структур, дала теоретическое обоснование этого разграничения и описала большое количество фразеологизированных конструкций [1; 2]. Синтаксическим фразеологизмам серьезное внимание уделяет Д.Н. Шмелев [3; 4; 5]. Он говорит о лексикализации отдельных синтаксических конструкций, имеющих фразеологический характер [6; 7]. В.А. Белашанкова рассматривает фразеологизированные структурные схемы, сравнивая их со свободными структурами [8]. Она отмечает, что такие схемы характеризуются нечеткостью синтаксических связей между компонентами; они уникальны, их значение складывается по принципу создания значения у фразеологизмов [8, там же]. А.В. Величко исследовала фразеологизированные структуры в русском языке [9; 10; 11; 12; 13].

В работах Л.Л. Иомдина объектом анализа являются конструкции малого синтаксиса, т. е. не являющиеся предложениями [14]. Он исследует синтаксические фраземы с вопросительными словами. Его интересует лингвистическая специфика двух классов фразем: с начальной позицией вопросительного слова и с вопросительным словом в конце (какой угодно, как угодно, кого попало, где придется, кто бы то ни было, с кем надо, кто хотел – мало кто, мало где, хоть кого, хоть о чем, бог знает чем).

Фразеологизированные предложения строятся по определенной структуре, как и все предложения, однако эта структура имеет фразеологизированный характер, так как связи компонентов, образующих их структуру, необъяснимы с точки зрения действующих грамматических правил и закономерностей, т. е. компоненты «связаны идиоматически» [15].

С.М. Хуболов в карачаево-балкарском языке исследовал одноместные фразеологизированные предложения [16], затем многоместные фразеологизированные предложения [17; 18]. З.П. Аглеева рассматривает в сопоставительном плане фразеологизацию сложноподчиненных предложений разноструктурных языков [19].

В результате единое понимание фразеологических единиц синтаксиса пока не выработано, имеются разные точки зрения, используются и разные термины. Фразеологизированные предложения, являясь синтаксическими единицами, имеют в своей грамматической основе отвлеченный формальный образец – структуру, по которой может быть построено большое количество конкретных высказываний. Модели с простым именным сказуемым являющиеся специализированными моделями фразеологизированных предложений. Некоторые исследователи включают их в блок фразеологизированных моделей. Такая точка зрения аргументируется фразеологизированием самой структурной схемы, имеющей типовое значение несогласия с мыслью собеседника путём контрастного противопоставления несовместимых понятий. Отрицательное значение создается самой структурой, без использования лексико-грамматических средств отрицания, и, следовательно, может рассматриваться как системное значение модели. Исследуемые предложения являются типологически устойчивыми в структурном отношении.

Структуру можно представить, записать в виде модели. Модель выражается постоянными и переменными морфологическими формами. Два типа компонентов – постоянные и переменные (свободные), формирующие структуру фразеологизированного предложения, получают в модели разное представление. Постоянные компоненты фразеологизированных предложений в тувинском языке – вопросительные местоимения, которые потеряли свое лексическое значение, перешедшие в частицы: *кым* 'кто', *чүү* 'что', *кайда* 'где', *кайын* 'откуда', *кайыын* 'откуда', *кай* 'где', *канчаар* 'как', *чеже* 'сколько', *кандыг* 'какой'. В предло-

жениях данные слова лишены прямой функции – быть конструктивным компонентом вопросительного предложения, а также лексического значения признака. Они обозначаются в модели в непосредственном виде как конкретные лексические единицы. Постоянные компоненты не могут быть обозначены условными символами части речи, так как они утратили или значительно изменили свою морфологическую природу. В предикативной функции здесь выступают местоимение *кайда*, *кайдал* в сочетании с модальными частицами *боор*, *ийик*. Такие модели обозначают характерный разговорный оттенок и имеют эмотивную окраску. Одной из самых характерных грамматических особенностей данных предложений является то, что они не допускают отрицательных конструкций.

Следует заметить, что Толковый словарь тувинского языка фиксирует обычно тех значений, которые получают слова, образующие постоянные компоненты фразеологических конструкций. В "Толковом словаре тувинского языка устойчивое словосочетание *кайда боор* дается после знака Ø. Там дано толкование данного словосочетания: *чок, чок болган* – нет, не было. Например: *Ø Уйгу кайда боор – шаада-ла чаштаан* (М.Мендуме) – Где там сон – его уже давно нет.

Слово *кайда* 'где' связано с утратой прямого лексического значения, с ослаблением лексического значения. *Ø Кым билир: билдинмес, билип алыр арга чок*. – Неизвестно. *Каш (берзек) бар-дыр?* – Сколько там волков? *Чезезин кым билир* – Кто знает сколько их (К.Кудажы) [20].

Переменные (свободные) компоненты обозначаются именами существительными в именительном и в местном падежах. Например:

Ооң ады-даа чок ийин. Черле адырыктарда ат кайда боор (С. Сүрүң-оол).

Ооң ады-даа чок ийин

Он=GEN название=POSS/3Sg=PTCL нет MODPTCL

Черле адырык=тар=да ат=Ø кай=да боор

Вообще приток=PL=LOC название=NOM где MODPTCL

(У него ведь и названия ведь нет). Вообще у притоков (рек) какое может быть название (букв. название где будет)?

Ада дугайын сагынмас төл кайдал? (Э. Донгак).

Ада дугай=ын сагын=мас төл=Ø кай=да=л

Отец=NOM о=POSS/3Sg=ACC вспомнить=NEG=PF дитя=NOM где

Где дитя, которое не вспомнит об отце? (вопрос с подтекстом, что нет такого ребенка).

В данном случае – нивелирование местоименных слов *кайда* совмещает в себе новое значение *куда*, *где*, расхопившихся в первичном значении (они являются номинаторами локативных связей, но *где* – это место, а *куда* – направление, утративших это значение и ставших лишь показателями модально-оценочных отношений, чаще всего негативных (пренебрежительного, иронического снисходительного) [см. 19]. Они (частицы, междометия, вопросительные слова) в составе фразеологизированных предложений имеют индивидуальный характер.

Фразеологизированная структура

{(N_{loc}) N_{NOM} кайда боор/ийик}

Предложение, в котором подлежащее выражено именем существительным в неопределенном падеже, сказуемое – вопросительным наречием *кайда* 'где' в сочетании с частицами *боор* (восходящей к форме причастия настоящего-будущего времени от глагола *бол* = 'быть', 'становиться'), *ийик* или с аффиксом –л, обозначает предмет (лицо, качество и т.п.) и сомнение в его наличии, его отсутствие. Например:

Кыштагда электри чыры ам-даа четпээн, сайгылаан чыры кайда боор (А.Ш.)

Кыштаг=да электри чыры=ы ам-даа четпэ=эн

Зимовка=LOC электрический свет=POSS/3Sg=NOM до сих пор дойти=PP

Сайгылаан чыры=ы кай=да бо=ор

лампа=NOM свет=POSS/3Sg=NOM где MODPTCL

До зимней стоянки электрический свет еще не дошел, электрическому свету где уж там быть (т. е. его там нет).

Кизи ууптар чүведе ооң аартыктаар чүүлү кайда ийик (Э. Донгак).

Кижик уупт=ар чүве=де ооң
 Человек=NOM поднэть=PF вещь=LOC он=GEN
 аартыкта=ар чүүл=у=Ø кай=да ийик
 обузой считать==PrP вещь=POSS/3Sg=NOM где PTCL

В том, что человек может поднэть, нет вещи, которую он считал бы тяжелой. Роль постоянных компонентов чрезвычайно велика. Именно они определяют фразеологизированный характер конструкции. Они образуют структурную рамку, модель предложения и представляют его значение, т.е. являются конструктивно и семантически образующими. Например:

Мангыр чейзең дег каралыг амытан кайда боор (К-Э. Кудажы, УХ, 234).

Мангыр чейзең дег кара=лыг амытан=Ø кай=да бо=ор

Мангыр чейзең=NOM как подозрение POSV существо=NOM где MODPTCL
 Нет такого подозрительного человека, как чейзең Мангыр.

Кыс кижиде шөөр аргамчы кайда боор (К-Э. Кудажы).

Кыс кижиде=де шөөр аргамчы=Ø кай=да бо=ор

Девушка=NOM человек=LOC тянуть=PrP аркан=NOM где PTCL

У девушки какой аркан может быть?

Данные примеры показывают, что для оформления сказуемого предложения данного типа к вопросительному наречию *кайда* может присоединиться словоформа *дээр* (форма причастия настоящего-будущего времени от глагола *де* «сказать», «говорить») (и показатели сказуемости второго лица ед.имн.числасен и *силер*). Например:

Силерниң Кызылда дег мында чагы санында азып каан сайгылгаан кайда дээр сен (А.Д.).

Си=лер=ниң Кызыл=да дег мында чагы сан=ын=да

Вы=PL=GEN Кызыл=LOC как здесь столб=NOM каждый=POSS/3Sg=LOC

аз=ып ка=ан сайгылгаан=Ø кай=да дээр=эр сен

висеть=CV AUX электрическая лампочка=NOM где говорить=PrP 2Sg

Где уж здесь может быть электрическая лампочка, которая висит на каждом столбе, как у вас в Кызыле? (вопрос с целью утверждения, что здесь нет электричества).

Следующим существенным моментом является признак семантического и функционального соответствия, который проявляется в том, что основное значение отрицания связи между субъектом и приписываемым ему признаком всегда по своему характеру является эмотивно-оценочным и тем самым позволяет говорящему адекватно выражать особое эмоциональное состояние, вызванное, как правило, потенциальной возможностью приписывания тому или другому лицу какого-либо несовместимого, по его мнению, признака. В большинстве случаев эти предложения совмещают в себе удивление и отрицание и выступают как эмоциональная реакция на неожиданный и поэтому вызывающий удивление у говорящего факт. Соответственно их основным назначением является выражение эмоционально-насыщенного отрицания свойств и качеств, которые приписываются объекту.

Возможны случаи, когда восклицательные предложения употребляются в качестве реакции на предыдущую реплику, которая и определяет их непосредственное лексическое наполнение. Языковой материал показывает, что выражение сильного эмоционального напряжения говорящего, сочетающегося с оценкой, не предполагает запрос информации у собеседника, а наоборот, подчеркивает уверенность говорящего в правильности своих оценок и часто сопровождается выражением удивления. Поэтому данные единицы построения необходимо отличать от совпадающих с ними по форме эллиптических предложений с опущенной связкой, которые могут функционировать как вопросительные в разговорной речи.

Все рассмотренные структуры могут быть квалифицированы как экспрессивные варианты модели предложений со значением отсутствия. Это подтверждается тем, что они в полной мере реализуют все важнейшие конститутивные и системообразующие свойства синтаксических моделей, составляющие необходимое условие их существования.

Самым интересным и специфическим типом фразеологизированных предложений являются двусоставные структуры с простым именным сказуемым. Отсутствие в них глагола связи является их языковой нормой. Наше исследовательское внимание было сосредоточено на наиболее ярких и распространенных моделях. Рассматриваемый тип предложения по своей семантике не отличается от предложения со сказуемым, выраженным словом *чок*, но имеет ярко выраженную экспрессивную окраску. Предложения фразеологизированной структуры ориентированы на говорящего и на адресата, поэтому они непосредственно связаны с использованием в процессе общения, коммуникации.

Фразеологизированная структура {N_{loc} N_{NOM} чеже-чеже/кандыг-кандыг чогул}

Во фразеологизированных предложениях предикат *чогул* употребляется в сочетании с удвоенными местоимениями типа *чеже-чеже* 'сколько-сколько', *кандыг-кандыг* 'какой'; кроме основного значения «отсутствие чего-либо», использование этой формы предиката сообщает высказыванию экспрессивный характер. Например:

Бистец Тываның кайы-даа булуңнарында чеже-чеже мындыг чараш чаагай черлер чогул! (Сарыг-оол, 3 т, 275).

Бис=тиң Тыва=ның кайы-даа булуң=нар=ы=н=да

Мы=GEN Тува=GEN какой=PTCL уголок=PL=POSS/3Sg=LOC

чеже-чеже мындыг чараш чаагай чер=лер=Ø чогул

сколько-сколько такой красивый прекрасный место=PL=N нету

Во всех уголках нашей Тувы каких только красивых мест нет!

Сочетание *чогул* с местоимениями *чеже-чеже* 'сколько-сколько', *кандыг-кандыг* 'какой' представляет собой экспрессивный вариант предиката отсутствия со значением 'чего только нет': {N_{loc} N_{NOM} чеже-чеже/кандыг-кандыг чогул}.

Чүглө чечекте безин чеже өң, чеже янзы чаагай чыт чогул! (Сарыг-оол, 3 т, 272)

Чүглө чечек=те безин чеже өң=Ø

только цветок=LOC даже сколько расцветка=NOM

чеже янзы чаагай чыт=Ø чогул

сколько разных прекрасный запах=NOM нету

Даже в цветке каких только нет расцветок, запахов!

Из примеров ясно, что сочетания *чогул* с такого рода местоимениями представляют собой экспрессивный вариант предиката отсутствия со значением 'чего только нет'. Когда в конце предложения ставится лично-указательное местоимение *ол'он*, 'тот' в винительном падеже, которое в данном употреблении также переходит в разряд служебного слова, усиливающего экспрессивность рассматриваемого типа предложения. Например:

Ам делегейде кандыг күрүне, кандыг аймак-сөөк кижилер чок дээр ону (Тока).

Ам делегей=де кандыг күрүне=Ø кандыг

Теперь мир=LOC какой государство=NOM какой

аймак-сөөк кижилер=Ø чок дээр ону

национальность=NOM человек=PL=NOM нет говорить=PF тот=ACC

Теперь в мире каких только государств, каких только людей, принадлежащих разным национальностям, нет.

- предикат *чогул* в сочетании с удвоенными местоимениями типа *чеже-чеже* 'сколько-сколько', *кандыг-кандыг* 'какой' сообщает высказыванию экспрессивный характер 'чего только нет':

Бистец Тываның кайы-даа булуңнарында чеже-чеже мындыг чараш чаагай черлер чогул! (Сарыг-оол).

Бис=тиң Тыва=ның кайы-даа булуң=нар=ы=н=да

Мы=GEN Тува=GEN весь=PTCL уголок=PL=POSS/3Sg=LOC

чеже-чеже мындыг чараш чаагай чер=лер=Ø чогул

Фразеологизированные модели

{N _{NOM} кайда боор /кайда ийик /кайдал}	<i>Опча-тывыш кайда боор! Оп хамык алган-чигениңни чүнүң-биле төлээр сен?</i> (С.Тока, ЧЧ, 2 т., 10) – Нет добычи (Где ее может быть). То, что ты взял (взял-съел) у меня, чем будешь расплачиваться
{N _{NOM} кай баар}	<i>Ажыл кай баар</i> (С.Тока, ЧЧ, 2 т., 62) – Куда денется работа
N _{NOM} кайда боор	<i>Кайда-даа белен ажыл кайда боор</i> (КЭК, ЧЧ, 92) – Где может быть готовой работы
N _{NOM} -даа канчаар	<i>Саванды-даа канчаар, (ооң кижээ хинчээ бар эвес, ак чалча амытан ышкажыл)</i> (КЭК, УХ) – Саванды – это же сумасшедший человек, что с ним поделаешь.
N _{Acc} N _{NOM} канчаар	
N _{NOM} Vканчаар ону	<i>Мен баргаш канчаар мен ону</i> (С.Сүрүң-оол) – Зачем мне туда ходить
N _{NOM} чүү боор	<i>Мал-маган чүү боор</i> – Что может случиться со скотом
N _{Loc} чүү боор	<i>Менде чүү боор</i> – Что может случиться со мной
N _{Loc} чүнүң N _{NOM} боор	<i>Менде чүнүң малы боор</i> (СТ, АС, 48) – Откуда у меня скот

сколько-сколько такой красивый замечательный место=PI=NOM нету
Во всех уголках нашей Тувы каких только красивых мест нет!

Таким образом, при определении понятия фразеологизированных предложений учитываются основные признаки фразеологичности, характерные для всех фразеологических единиц и определяющие их сущность. Это се-

мантическая несвобода, устойчивость и воспроизводимость. На их основании все фразеологические конструкции определяются как единицы вторичного образования, сформировавшиеся в результате семантического сдвига или переосмысления значения компонентов, характеризуются устойчивостью и воспроизводимостью

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики повторы. *Вопросы языкознания*. 1956; 2: 67 – 83.
2. Шведова Н.Ю. О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи. *Вопросы языкознания*. 1958; 2: 95 – 100.
3. Шмелев Д.Н. Экспрессивно-ироническое выражение отрицания и отрицательной оценки в современном русском языке. *Вопросы языкознания*. 1958; 6: 63 – 75.
4. Шмелев Д.Н. О некоторых особенностях употребления вопросительных местоимений и наречий в разговорной речи. *Русский язык в национальной школе*. 1959; 6: 14 – 18.
5. Шмелев Д.Н. О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке. *Вопросы языкознания*. 1960; 5: 47 – 60.
6. Шмелев Д.Н. *Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке*. Москва: Наука, 1976. 148 с. (А также: Москва: Ком книга 2006).
7. Шмелев Д.Н. *Русский язык в его функциональных разновидностях*. Москва: Наука, 1977.
8. Белошапкова В.А., Земская Е.А., Милославский И.Г., Панов М.В. *Современный русский язык*. Под ред. В.А. Белошапковой. Москва: Высшая школа, 1981.
9. Величко А.В. Специфика функционирования фразеологизированных синтаксических структур в тексте. *Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного*. Материалы IV Междунар. научно-практич. конф. 22 – 24 ноября 2007 г. МГУ имени М.В. Ломоносова, филол. факультет. Москва, 2007: 82 – 83.
10. Величко А.В. Фразеологизированные структуры русского предложения. Величко А.В., Красильникова Л.В., Кузьмина Е.А. и др. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Под ред. А.В. Величко, 3-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2009: 38 – 54.
11. Величко А.В. Синтаксические средства обыденного общения. Предложения фразеологизированной структуры. *Жизнь языка в культуре и социуме-3*: Материалы конф. Москва, 20 – 21 апреля 2012 г. Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. Москва: Изд-во «Эйдос», 2012: 234 – 236.
12. Величко А.В. Фразеологизированные предложения со значением оценки. *Русский язык за рубежом*. 2013; 2: 4 – 31.
13. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры как системное явление и их коммуникативный потенциал. *Русский язык: исторические судьбы и современность*: IV Междунар. конгресс исследователей русского языка Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филологич. фак., 18 – 21 марта 2014 г. Труды и материалы. Составители М.Л. Ремнёва, А.А. Поликарпов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2014: 596 – 597.
14. Иомдин Л.Л. Русские конструкции малого синтаксиса, образованные вопросительными местоимениями. *Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ*. Sofia, 2007; Т. 1: 117 – 126.
15. *Русская грамматика*. 1980.
16. Хуболов С.М. *Формально-семантические модели одностепенных фразеологизированных предложений в карачаево-балкарском языке*. Налчик, 1997.
17. Улаков М.З., Хуболов С.М. Семантически двукомпонентные предложения с предикатами, выраженными именными фразеологизмами в карачаево-балкарском языке. *Вестник Дагестанского научного центра РАН*. 2014; 52: 113 – 116.
18. Кучмезова И.Х., Хуболов С.М. Соматические фразеологизмы со значением отношения в карачаево-балкарском языке. *Актуальные вопросы карачаево-балкарской филологии*. Налчик, 2010: 74 – 78.
19. Аглеева З.Р. *Фразеологизированные конструкции в разноструктурных языках*. Астрахань: Астраханский университет, 2015.
20. *Толковый словарь тувинского языка*. Том II, К-С. Под редакцией Д.А. Монгуша, Новосибирск, 2011.

References

1. Shvedova N.Yu. K izucheniyu russkoj dialogicheskoy rechi. Repliki povtory. *Voprosy yazykoznanija*. 1956; 2: 67 – 83.
2. Shvedova N.Yu. O nekotoryh tipah frazeologizirovannykh konstrukcij v stroe russkoj razgovornoj rechi. *Voprosy yazykoznanija*. 1958; 2: 95 – 100.
3. Shmelev D.N. 'Ekspressivno-ironicheskoe vyrazhenie otricanija i otricateľnoj ocenki v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy yazykoznanija*. 1958; 6: 63 – 75.
4. Shmelev D.N. O nekotoryh osobennostyah upotreblenija voprositel'nykh mestoimenij i narechij v razgovornoj rechi. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1959; 6: 14 – 18.
5. Shmelev D.N. O «svyazannyh» sintaksicheskikh konstrukciyax v russkom yazyke. *Voprosy yazykoznanija*. 1960; 5: 47 – 60.
6. Shmelev D.N. *Sintaksicheskaya chlenimost' vyskazyvaniya v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1976. 148 s. (A takzhe: Moskva: Kom kniga 2006).
7. Shmelev D.N. *Russkij yazyk v ego funkcional'nykh raznovidnostyax*. Moskva: Nauka, 1977.
8. Beloshapkova V.A., Zemskaya E.A., Miloslavskij I.G., Panov M.V. *Sovremennyy russkij yazyk*. Pod red. V.A. Beloshapkovej. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
9. Velichko A.V. Specifika funkcionirovaniya frazeologizirovannykh sintaksicheskikh struktur v tekste. *Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniya v celyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Materialy IV Mezhdunar. nauchno-praktich. konf. 22 – 24 noyabrya 2007 g. MGU imeni M.V. Lomonosova, filol. fakul'tet. Moskva, 2007: 82 – 83.
10. Velichko A.V. Frazeologizirovannye struktury russkogo predlozheniya. Velichko A.V., Krasil'nikova L.V., Kuz'minova E.A. i dr. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Pod red. A.V. Velichko, 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2009: 38 – 54.
11. Velichko A.V. Sintaksicheskie sredstva obydenogo obscheniya. Predlozheniya frazeologizirovannoj struktury. *Zhizn' yazyka v kul'ture i sociume-3*: Materialy konf. Moskva, 20 – 21 aprelya 2012 g. Otв. red. E.F. Tarasov. Moskva: Izd-vo «Ejdos», 2012: 234 – 236.
12. Velichko A.V. Predlozheniya frazeologizirovannye predlozheniya so znacheniem ocenki. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2013; 2: 4 – 31.
13. Velichko A.V. Predlozheniya frazeologizirovannoj struktury kak sistemnoe yavlenie i ih kommunikativnyj potencial. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: IV Mezhdunar. kongress issledovatelej russkogo yazyka Moskva, MGU im. M.V. Lomonosova, filologich. fak., 18 – 21 marta 2014 g. Trudy i materialy. Sostaviteli M.L. Remneva, A.A. Polikarpov. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2014: 596 – 597.
14. Iomdin L.L. Russkie konstrukcii malogo sintaksisa, obrazovannye voprositel'nyimi mestoimeniyami. *Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire. XI Kongress MAPRYaL*. Sofia, 2007; Т. 1: 117 – 126.
15. *Russkaya grammatika*. 1980.
16. Hubolov S.M. *Formal'no-semanticheskie modeli odnomenitnykh frazeologizirovannykh predlozhenij v karachevo-balkarskom yazyke*. Nal'chik, 1997.
17. Ulakov M.Z., Hubolov S.M. Semanticheski dvukomponentnye predlozheniya s predikatami, vyrazhennymi imennymi frazeologizmami v karachevo-balkarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAN*. 2014; 52: 113 – 116.
18. Kuchmezova I.H., Hubolov S.M. Somaticheskie frazeologizmy so znacheniem otnosheniya v karachevo-balkarskom yazyke. *Aktual'nye voprosy karachevo-balkarskoj filologii*. Nal'chik, 2010: 74 – 78.
19. Agleeva Z.R. *Frazeologizirovannye konstrukcii v raznostrukturnykh yazykah*. Astrahan': Astrahanskij universitet, 2015.
20. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Tom II, K-S. Pod redakciej D.A. Mongusha, Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.01.19

УДК 821.512.156

Soyan A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, TuvSU (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru

THE IMAGE OF THE SMALL MOTHERLAND IN POETRY OF A. DARZHAY. In the article the image of the motherland in poetry of the unique Tuvan writer Alexander Darzhay is considered. It reveals the connection of poems with folklore. The lyrical hero in the poet's poems feels part of the small motherland, its nature. A. Darzhay expressed the idea that the village Chaa-Khol – the cradle of life, destiny. In the 90-ies of XX century, it fell into the flood zone and was moved to a new location. The mentioned historical event was reflected in many poems of the writer. In poetic lines express sadness and regret because the relatives and fellow-villager were driven to other places to live. Overall, the poems of Alexander Darzhay are rich artistic and graphic means. Tuva is a source of inspiration for the poet. Its image has a special place in the work of the writer.

Key words: image, poetry, lyrics, motherland, poem.

А.М. Соян, канд. филол. наук, доц. Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

ОБРАЗ МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИРИКЕ А. ДАРЖАЯ

В статье рассматривается образ Родины в поэзии уникального тувинского писателя Александра Даржая. В ней выявлена связь стихотворений с фольклором. Лирический герой в стихотворениях поэта чувствует себя частью малой родины, её природы. А. Даржай многогранно выразил идею о том, что село Чаа-Холь – колыбель его жизни, судьбы. В 90-х годах XX века оно попало в зону затопления и было перенесено на новое место. Упомянутое историческое событие нашло отражение во многих стихотворениях писателя. В поэтических строках выражено горестное сожаление о том, что из-за этого погребения родственников, односельчан были перенесены на другие места. В целом, стихи А. Даржая богаты художественно-изобразительными средствами. Тува – источник вдохновения поэта. Её образ занимает особое место в творчестве писателя.

Ключевые слова: образ, поэзия, лирика, Родина, стихотворение.

Народный писатель Тувы Александр Даржай, всю свою жизнь посвятивший тувинской литературе, внёс огромный вклад в её развитие. Критик Чап Чүлдүм отметил национальный колорит произведений поэта, прозаика, драматурга в статье «Ыдыктыг сагылгалар бар». В указанной работе особо выделены глубокие корни традиций тувинцев, образ сакральной тувинской земли, трепетное отношение матери к родным детям, которые отражены в поэзии А. Даржая [1, с. 87].

В материале научно-публицистического характера «Словно Бога Туву в своем сердце ношу» Эдуард Мижит и А. Филатенко подчеркнули своеобразие поэзии повелителя слов: «У каждого поэта есть самые главные, самые священные для него темы. Для Александра Даржая – это произведения, посвященные матери, родине, родному народу, любви и дружбе, чести, достоинству и совести людской... Творчество Александра Даржая многогранно и так же отзывчиво, как отзывчива душа поэта. Наряду со стихами о матери, о родине и о любви, им написано много произведений, посвященных истории родного края. Сердце поэта, как духовный камертон, оно всегда безошибочно сигнализирует о всех изменениях в жизни людей и настраивает души на восстановление гармонии бытия... «Я пишу о жизни, о любви, о родной земле, намеренное, поэтому я достиг такой популярности» – любит повторять писатель» [2].

В. Монгушем замечено, что в лирике поэта ведущее место занимают тувинский язык, народ и Родина [3, с. 135]. Они являются основным стержнем его творений.

В статье «Что тебе нужно, «если хочешь жить»? (Малая родина и космос в творчестве А. Даржая)» известный поэт Э. Мижит определил главную тему произведений писателя: «Из обширного круга тем и идей творчества А. Даржая тема, так называемой, малой родины занимает одно из главных мест. Данная тема, заявленная уже в самом начале творческого пути, проходит «красной нитью» через все его произведения, в каких-то из них занимая ведущее место, а в каких-то – уходя на задний план, но тем не менее оказывая подспудное влияние на все его произведение в целом. Тема родины, тема корней у А. Даржая всегда неразрывно сопряжена с образами матери, отца, детства, юности, первых любовных встреч и переживаний, первыми впечатлениями и открытиями» [4, с. 183].

А. Тадырова в статье «Мифологема родного края в лирике тюркских поэтов 60-70-х годов XX века (Ш.П. Шатинов, М.Р. Баинов, А.А. Даржай, Р.М. Харисов)» отметила, что «лирический герой тувинского поэта А. Даржая, как и его братья на Алтае, благословляет родную землю, считая её священной и живой» [5, с. 57].

В стихотворениях поэта встречаются названия местностей *Булун-Терек, Чаа-Хөл, Кызыл-Даг, Бижиктиг-Хая, Сүмө-Бели, Чараш-Алаак, Кужурлуу*, которые послужили истоками его вдохновения.

Лирический герой, олицетворяющий самого писателя, ощущает себя частью природы родной земли. Он сравнивается то с рысью на лиственнице, то с рыбой. В стихотворении «Бора-хөклөш-биле чугаа» («Разговор с воробьём») образ лирического героя изображен через общение с птицей. Он осознает, что их судьбы тесно переплетены между собой. У них есть одинаковая черта. Он, как и воробей, предан Родине.

Образ «отчей земли» красочно изображен в следующих строках А. Даржая:

В поисках высоких слов
В глухомань лесов
Удалялся я не раз,
Бросив отчий кров.
На хребтах Саянских гор
Слушал птичий хор
В ясный преддawnный час
У зеркал озер.

Отражалась в глубине
Высота, но мне
Не пришли тогда слова
О родной стране.
Но зато, когда потом
В поле был пустом,
Где одна ковыль-трава
Грезит о былом,
Где ни птицы, ни зверья
Не увидел я,

Прошептала слово мне
Отчая земля.

И вошло в степной глуши,
В голубой тиши
Слово о моей стране
В глубину души.

(Пер. В. Бузыкаева)

Поэт подчеркнул с помощью умело использованных тропов о том, что рождение стихов, принадлежащих его перу, тесно связано с землёй предков. По нашему мнению, подобный сюжет взят писателем из тувинского героического эпоса, где конь героя-силача подсказывает ему, как поступить в трудных ситуациях. Продемонстрируем пример:

– Как же состязаться? – стали они советоваться.

Аян-Кула:

– А что тут такого?

Ты огненно-сильным камнем – *чатом*

Наколдуешь ненастье и побежишь! –

Посоветовал, оказалось (ББ 385).

В примере приведен отрывок из тувинского героического сказания «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей», где конь Аян-Кула даёт советы главному герою.

Поэтом применен прием очеловечивания природы родной земли и в других стихотворениях. Например, лирический герой просит реку подсказать, как признаться в любви красивой девушке. Их разговор приведен в форме диалога. Река, услышав просьбу лирического героя, отзовется и советует, чтобы он выразил свои светлые чувства через песню:

– *Ынакшылым ажыдарда, чуну канчаайн,*

Ынак хемим, сүмелел! – деп дилежик мен.

– *Аян-ырга хөңнүң ажыт, оглукужуум,*

Артык сөстүң ажык чок! – деп харылаан сен (АД Чч 13).

В стихотворении «*Эе кокпам*» выражена идея о том, что и березка, и ручей, и леса, и небо Родины вдохновляют поэта.

Александр Даржай вырос в селе Булун-Терек Чаа-Хольского кожууна. Известный тувинский критик А.Калзан отметил, что в большей части произведений автора изображены его Родина, детские года, люди, которые окружали, друзья [6, с. 161].

Действительно, образ Чаа-Холя (так называются и река, и село, и кожуун) в его стихотворениях представлен по-разному.

В произведении «*Чаа-Хөл*», написанном в 1972 году, поэтом составлены образы двух рек – Чаа-Холя и Улуг-Хема (Енисей). Первая из них изображена как красивая, озорная, молодая девушка с полными щеками (*борбак чаактыг чараш кыс деа*). Она быстро течёт, как будто спешит на свидание с любимым. А Улуг-Хем (Енисей) – это молодой величавый парень, который ждёт свою любимую.

Через образ двух влюбленных автором выражена философская мысль. Чаа-Холь – это женское начало, Улуг-Хем – мужское начало.

В стихотворении «*Чаа-Хөл*», созданном в 1976 году, автор призывает всегда бережно относиться к своей малой родине, народу.

В поэтическом произведении «*Өскөн черниц сорунзаы*» лирический герой тоскует по местам, где прошло детство. Образ малой родины изображен через его воспоминания. Родные места притягивают к себе, как магнит. Река Чаа-Хөл предстанет перед читателями в образе колыбели, которая нежно качает его и ласкает. В стихотворении применена ретроспекция. Колыбель выступает символом беззаботного детства, связующим звеном между настоящим и прошлым.

В 90-х годах XX века село Чаа-Холь попало в зону затопления в ходе наводнения Саяно-Шушенского водохранилища и было перенесено на новое место. Данное историческое событие не прошло бесследно. Поэт А. Даржай написал стихотворение «Я никогда не видел моря», где выразил свою душевную боль относительно происходящего тёмной палитрой чувств:

А сегодня родительский мой Чаа-Холь
Спит на дне, причиняя мне горькую боль...
Я так верил в нетленность родимой земли,
А сегодня ее от меня увели.
И бросаю цветы со слезами в очах
На то место, где греп деревенский очаг...

Моря я не видал, темного, как опал,
Зато отчий свой дом под водой потерял.
(Пер. О. Шестинского)

По фольклорным мотивам написано поэтическое произведение «Халак, произнесенное стариком во время затопления Чаа-Хольской долины». Лирический герой рыдает, ему пришлось пережить горе из-за того, что «воды жизнь живую гробят, Чаа-Холь слышен стон», «Жуть! Степное население переносит погребенье...».

В стихотворении передано горькое сожаление о произошедшем событии через образ лирического героя – старика, который многое увидел в жизни.

У Александра Даржая немало стихотворений, посвященных Туве. В них часто встречается сакральное слово *Ие-Чер* 'Мать-Земля'. В произведении «Тува» ярко выражена гражданская позиция автора:

Ничего нет прекрасней Отчизны моей.
Для тувинца Тува всех на свете милей...
От земли до Тенгри безоблачной синевы
Ничего нет богаче и красивей Тувы.

Широка моя Родина, без края-конца.
И ладонью предстанет лишь взору глупца.

Словно Бога, Туву в своем сердце ношу, –
Величавым сравнением ничуть не грешу.

Я проклятья врага отведу от Тувы
И священной склонюсь перед ней до травы.
И опять повторяю, как молитву, слова:
«Ты прекрасна, Тува! Ты священна, Тува!»
(Пер. О. Шестинского)

Верно замечено А. Чендековой о том, что «отождествляя родную землю со своей матерью, лирический герой А. Даржая олицетворяет её с истоком бытия, прародительницей. Она ассоциируется со всем святым, воплощенном в каждой части живой природы, расположенной от земли до самого неба» [7, с. 204].

Таким образом, в лирике А. Даржая доминирует художественный образ малой родины, который берёт начало в фольклоре. Известно, что главные персонажи тувинских героических сказаний смело сражаются с врагами, не жалея себя, чтобы защитить родные места от захватчиков. Для них Родина – это священное место.

В поэтических произведениях писателя часто встречаются строки, посвященные Чаа-Холю. Родина для поэта А. Даржая – это прекрасная Тува, которая до сих пор является источником вдохновения других писателей.

Библиографический список

- Чулдум Ч.М. Ыдыктыг сагылгалар бар (А. Даржайның чогаалдарына хамаарыштыр). *Тевек*. Кызыл, 1996: 86 – 90.
- Мижит Э., Филатенко А. Словно Бога Туву в своем сердце ношу. *Новые исследования Тувы*. Available at: <http://www.tuva.asia/news/tuva/736-darjay65.html>
- Монгуш В.А. Даржайның лирикасында үш ыдык. *Улуг-Хем*. 2005; 1: 127 – 135.
- Мижит Э.Б. «Что тебе нужно, «если хочешь жить»? (Малая родина и космос в творчестве А. Даржая)». *Тува чечен чогаал: сөөлгү үеңиң шинчилелдери*. Кызыл, 2009: 182 – 190.
- Тадирова А.Б. Мифологема родного края в лирике тюркских поэтов 60 – 70-х годов XX века (Ш.П. Шатинов, М.Р. Баинов, А.А. Даржай, Р.М. Харисов). *Научное обозрение Саяно-Алтая*. 2014; 2 (6): 56 – 59.
- Калзан А.К. «Үнүм дилээш, тыппаан шаамда»... (А. Даржайның шүлүктөрүнүн чыындыларынын дугайында). *Амьдырал болгаш литература*. Кызыл, 1980: 156 – 174.
- Чендекова А.Б. Мифопоэтические образы в лирике некоторых тюркоязычных поэтов. *Актуальные вопросы алтайского языкознания: проблемы развития литературного языка, совершенствование современной орфографии*. Горно-Алтайск, 2017: 203 – 206.

References

- Chyldym Ch.M. Ydyktyg sagylgal ar bar (A. Darzhajnyñ chogaaldaryna hamaaryshlyr). *Tevek*. Kyzyl, 1996: 86 – 90.
- Mizhit 'E., Filatenko A. Slovo Boga Tuvu v svoem serdce noshu. *Novye issledovaniya Tuvy*. Available at: <http://www.tuva.asia/news/tuva/736-darjay65.html>
- Mongush V.A. Darzhajnyñ lirikasynda ysh ydyk. *Ulug-Hem*. 2005; 1: 127 – 135.
- Mizhit 'E.B. «Chto tebe nuzhno, «esli hochesh' zhit'? (Malaya rodina i kosmos v tvorchestve A. Darzhaya)». *Tuva chechen chogaal: soelgy ueñiñ shinchilelderi*. Kyzyl, 2009: 182 – 190.
- Tadyrova A.B. Mifologema rodnogo kraja v lirike tyurkskih po'etov 60 – 70-h godov XX veka (Sh.P. Shatinov, M.R. Bainov, A.A. Darzhaj, R.M. Harisov). *Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaia*. 2014; 2 (6): 56 – 59.
- Kalzan A.K. «Yñym dil'e esh, typpaan shaamda»... (A. Darzhajnyñ shylykteriniñ chyyndylarynyñ dugajynda). *Amydyral bolgash literatura*. Kyzyl, 1980: 156 – 174.
- Chendekova A.B. Mifopoeticheskie obrazy v lirike nekotoryh tyurkoyazychnyh po'etov. *Aktualnye voprosy altajskogo yazykoznanija: problemy razvitiya literaturnogo yazyka, sovershenstvovanie sovremennoj orfografii*. Gorno-Altajsk, 2017: 203 – 206.

Статья поступила в редакцию 17.01.19

УДК 81

Khademi Moghaddam M., Cand. of Sciences (Philology), University of Tarbiat Modares (Tehran, Iran), E-mail: mohsenkhademi.63@gmail.com
Nabati Sh., senior teacher of Russian language, University of Guilan (Rasht, Iran), E-mail: shnabati@guilan.ac.ir

THE PROSPECT OF COOPERATION BETWEEN THE IRANIAN PROVINCE OF GILAN AND THE ASTRAKHAN REGION OF RUSSIA IN THE CULTURAL AND SCIENTIFIC FIELDS. The history of the development of relations between Russia and Iran is a reflection of world history, which contains not only bright pages of friendly relations, but also periods of contradictions and discord. However, the centuries-old experience of diplomatic contacts, trade and economic ties, cultural cooperation, imprinted in memory, cultural traditions, brings the peoples together. The search for national identity reveals in us a lot in common, give reason to look at the experience of each and learn the best from it. Today, relations between the Islamic Republic of Iran and Russia are determined by pragmatism and allow taking into account the lessons of isolationism and considerable opportunities in a new, changing world. Despite the differences in national traditions, the peoples need each other to defend their positions in a globalizing world. After the conclusion of the Joint comprehensive action plan in 2015 and the relative reduction of sanctions against Iran, a new opportunity arose for the development of relations between the two countries. The Islamic Republic of Iran province – Gilan and the Astrakhan region of the Russian Federation can play a very important role. Today, there are trade contacts between them, exchange students, and spend days of culture.

Key words: province of Guilan, Astrakhan region, cultural and scientific fields, Iran, Russia.

М. Хадеми Моггаддам, канд. филол. наук, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран, E-mail: mohsenkhademi.63@gmail.com
Ш. Набати, канд. филол. наук, ст. преп. Гилянского университета, г. Решт, Иран, E-mail: shnabati@guilan.ac.ir

ПЕРСПЕКТИВА СОТРУДНИЧЕСТВА ИРАНСКОЙ ПРОВИНЦИИ ГИЛАН И АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ РОССИИ В КУЛЬТУРНО-НАУЧНОЙ ОБЛАСТИ

История развития взаимоотношений России и Ирана является отражением всемирной истории, в которой содержатся не только светлые страницы дружественных отношений, но и периоды противоречий и разлада. Однако многовековой опыт дипломатических контактов, торгово-экономических связей, культурного сотрудничества, запечатленный в памяти, культурных традициях, сближает наши народы. Поиски национальной самобытности выявляют в нас много общего, дают основание присмотреться к опыту каждого и перенять лучшее из него. Сегодня отношения между Исламской Республикой Иран и Россией определяются прагматизмом и позволяют учесть уроки изоляционизма и немалые возможности в новом, меняющемся мире. Несмотря на отличия в национальных традициях, наши народы нуждаются друг в друге для защиты своих позиций в глобализирующемся мире. После заключения Совместного всеобъемлющего плана действий в 2015 г. и относительного сокращения санкций против Ирана, возникла новая возможность для развития отношений между двумя странами. Безусловно, при этом провинция Гилян Исламской республики Иран и Астраханская область Российской Федерации могут играть очень важную роль. Сегодня между ними существуют торговые контакты, обмениваются студентами, и проводят дни культуры.

Ключевые слова: провинция Гилян, Астраханская область, культурно-научная область, Иран, Россия.

death. Their worship to the spirit master of fire, represented in the female image *От инези*, the Khakass people, as before, express in the form of good wishes – *алгас*. The article gives the examples of the use of good wishes, mainly when at the time family and domestic rituals, when worshipping the spirit of fire, ask for good health and a happy destiny for newborn, love, prosperity and a strong union for newlyweds, good life in another world for the dead. The study, made by the authors shows, that the worship of fire is one of the most stable cults, on which depends the life of the particular person, individual family, clan and the Khakass people as a whole.

Key words: Khakass folklore, spirit of fire, family domestic rituals, customs, wishes.

Ю.И. Чаптыкова, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора фольклора, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yulya-hakasiya@mail.ru

Л.В. Челтыгмашева, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора литературы, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: cheltygmasheva@mail.ru

КУЛЬТ ОГНЯ У СОВРЕМЕННЫХ ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 2016, 2018 ГГ.)

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-012-00695/18-«а».

В статье на основе анализа текстов, записанных во время фольклорных экспедиций в сёла Аскизского, Бейского и Таштыпского районов Республики Хакасия, раскрывается роль культа огня в жизни современных хакасов. Выявлено, что к древнему антропоморфному образу духа огня хакасы продолжают обращаться на всех этапах жизненного пути человека – от рождения до самой смерти. Своё почитание духу-хозяину огня, выраженному в женском образе *От инези*, хакасы, как и прежде, выражают в форме благопожелания-*алгас*. В статье приведены примеры использования благопожеланий, в основном, при проведении семейно-бытовых обрядов, когда, поклоняясь духу огня, просят крепкого здоровья и счастливой судьбы для новорождённого, любви, достатка и крепкого союза для молодоженов, благополучной жизни в ином мире для усопших и т. д. Исследование, проведённое авторами статьи, показывает, что почитание огня остаётся одним из наиболее устойчивых культов, от которого зависит жизнь конкретного человека, отдельной семьи, рода и всего хакасского народа в целом.

Ключевые слова: хакасский фольклор, дух огня, семейно-бытовой обряд, обычаи, благопожелания.

В 2016 и 2018 г. сотрудниками Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории были проведены фольклорные экспедиции в Таштыпский, Аскизский и Бейский районы Республики Хакасия, т.е. в районы относительно компактного проживания хакасов. По данным В.П. Кривоногова, исследователя современных этнических процессов среди хакасов, к началу XXI века доля хакасов в Аскизском, Таштыпском и Бейском районах составила 47,5%, 22,4% и 20,3% соответственно, в остальных пяти районах республики доля хакасов не превышает и 12% [1, с. 32]. В семьях, социальных, образовательных, культурных и других учреждениях именно этих районов пока ещё слышна хакасская речь, пока ещё сохраняется естественная языковая среда, но в условиях ухудшения общей в республике ситуации с хакасским языком есть вероятность снижения и здесь уровня владения родным языком и роста числа русскоязычных хакасов. Носители и знатоки фольклора – это люди, в основном, преклонного возраста, а молодое поколение хакасов плохо знает родной язык – всё это негативно сказывается на традиции передачи фольклорного наследия. Успеть записать от них фольклорный материал, выявить новые варианты ранее записанных текстов с последующим их введением в научный оборот – одна из актуальных задач современности, связанных с проблемой сохранения жанров традиционного фольклора. С целью фиксации и анализа состояния хакасского фольклора на современном этапе были организованы экспедиции в 2016 г. в Таштыпский и Аскизский районы, в 2018 г. – в Бейский район Республики Хакасия. В ходе экспедиций были зафиксированы рассказы об истории рода, о быте семьи, воспоминания об отдельных представителях рода (о сильных, хитрых, умных и мудрых людях, хайджи-исполнителях героических сказаний), об особенностях проведения свадебных традиций, поверья, табу, поговорки, а также фрагменты текстов, сопровождавших обряд кормления духа огня.

Цель данной работы – исследование самого главного и важного культа в традиционных мифологических представлениях хакасов – культа огня. Продуктивным здесь является на основе компаративистского анализа сопровождающих обряд поклонения огню ритуальных действий, словесных текстов, описанных в работах этнографов и фольклористов прошлого столетия, и материалов экспедиций 2016 и 2018 г., выявление места культа огня в мифологической системе хакасов, особенностей современного бытования, степени сохранности фольклорных жанров, связанных с образом хозяина огня.

Как и у многих народов, у хакасов огонь, как источник тепла и света, выступает символом жизни, и, как разрушительная сила, выполняет функцию освобождения от скверны и нечисти. Он занимает центральное место в проведении семейно-бытовых обрядов: свадебного, похоронного, обряда, связанного с рождением ребёнка. Согласно анимистическим представлениям хакасов, огонь имеет духа-хозяина, который олицетворяется в антропоморфном женском образе *От инези* (Мать огня). В изданной в 1958 г. монографии «Культура и быт хакасов в свете исторических связей с русским народом (XVIII–XIX вв.)» этнограф К.М. Патачаков среди обрядов, проводимых хакасами с целью доброго расположения к себе духов-хозяев различных стихий, первым называет обряд, связанный с культом огня. Он писал: «Дух огня (от *инези* – мать огня) представлялся в образе седой старушки» [2, с. 95]. При поклонении ему подносили угощение: подбрасывали в огонь кусочки мяса, сала, кашицы. В этнографической науке вопросы, связанные с изучением происхождения культа огня, семантики огня, очага, рассматривали также В.Я. Бутанаев [3], В.А. Бурнаков [4].

Своё почитание духу-хозяину огня люди выражали в форме благопожелания-*алгас*. В конце XIX в. *алгас* имел весьма сложную структуру. Судя по тексту «Благословение духа (покровительницы) огня», записанному известным тюркологом Н.Ф. Катановым 18 июля 1892 года в улусе Усть-Камыштинский Минусинского округа, обращаясь к хозяйке огня, в зачине посредством эпитетов и богатой метафоры шаман описывал её внешний облик и благодетель: «Ты, огонь, – наша мать, имеющая 30 зубов! Ты – наша теща, имеющая 40 зубов! Ты заботишься об нас днём, стережешь нас ночью! Стоишь во главе уходящих и в конце приходящих! <...> В сумерки ты играешь, распустивши волосы, подобно молодой девице! <...> В светлые вечера ты принимаешь образ малого дитяти! ... Ты – покровитель чёрных голов (т.е. татар) и защита пасомых стад!» [5, с. 563]. Антропоморфный образ *От ине* создаётся через описание её 60 кос, рассыпанных по спине и шее, 50 кос, рассыпанных по плечам и шее, деталей и украшений её одеяния из светлого шелка: 9 белых и красных ленточек, царской кольчуги, котей разных соболей. Далее указывается принадлежность её к божественному пантеону, повествуется о мифологическом сотворении Богом Огня, вместе с ним и мира, о том, как огонь появился вместе «с торчащими всюду горами», «пернатыми птицами», «крепкими скалами», «чёрной сталью», «белой березою» [5, с. 564]. После перечисления подношений («белый холощенный ягненок, имеющий чёрные щеки», «кропят белым молоком белой коровы, (с призыванием) драгоценного имени светлой луны!») у хозяйки огня просили добра, достатка для своего рода, здоровых потомков: «Подобно матери, ты дай (людям) поиграть у тебя на правой руке, и покорми их правой грудью! Верёвки колыбели (детей твоих, т.е. людей) да будут крепки и да умножатся старшие и младшие братья (т.е. мужчины)! Да будут прочны верёвки (твоих детей) и да умножатся старшие и младшие сестры (т.е. женщины)» [5, с. 564].

В конце XX – начале XXI века в мифологическом сознании хакасов дух огня представлялся в разных женских образах. В статье В.Я. Бутанаева отмечалось, что облик *От ине*, меняется в зависимости от времени суток и фазы луны: вечером она красная дева, носящая шелковые одежды, ранним утром – женщина в возрасте в грубой одежде, в новолуние – прекрасная дева, в ущербном месяце – глубокая старуха [3, с. 26]. В.А. Бурнаков писал, что хозяйка огня показывалась в образе то белой, красивой, обнажённой женщины, то полной женщины в пёстром, иногда чёрном, платье и платке, то седовласой старушки [4, с. 53]. Если в полевых материалах В.Я. Бутанаева и В.А. Бурнакова зафиксировано разное представление об образе *От ине*, то опрошенные нами информанты не дали какого-либо внешнего описания Матери огня, но они все одинаково говорили о том, что духом огня, однозначно, является женщина. По словам жительницы с. Койбалы Бейского района Аграфены Николаевны Качелоровой (1955 г.р.), «*От инези* кизёк той. Ол чит нимес, ол улуг арах илчи» («*От инези* на человека похож. Это не молодая, а более пожилая женщина») [6].

В настоящее время благословение духа (покровителя) огня произносится в усечённом варианте. Большинство опрошенных нами во время экспедиций информантов отмечают, что ни одно значимое событие не обходится без кормления духа огня. Поклоняясь духу-хозяйке огня, хакасы произносят начальные слова благословения, к примеру, жительница с. Отты Аскизского района Татьяна Марковна Побызаква (1958 г.р.) говорит: «Отыс тистиг от иче, хырых тистиг хыс иче!» («Имеющая тридцать зубов мать огонь, имеющая сорок зубов дева матери!») [7]. Но, в основном, современные хакасы *От инези* поклоняются без метафорически богатого образного её описания и восхваления. Подбросив в огонь кусочки пищи,

обратившись к духу огня со словами «От инезі» («Мать огня»), переходят к т. н. просительной части обряда, в которой и спрашивают добра, достатка, здоровья, удачи для себя и своего рода, при этом сложная центральная часть текста опускается.

От А.Н. Качелоровой записали следующее благопожелание духу-хозяйке От-Ине: «От Инезі азыран, хозыякынаң пыласпа, астабин чөр!» («Дух-хозяйка Огня покушай, не отбирай у хозяйки, ходи всегда сытой!») [6]. При этом у них есть существенное отличие при жертвоприношении От Ине: они сжигают кусочек ткани. Это делается с целью отблагодарить духа-хозяйку огня и в качестве подарка преподнести одежду. При этом произносятся: «Чылаас чөрбе, тонанчыгы чөр!» («Не ходи раздетой, дарим тебе одежду!») [6]. Записанные от А.Н. Качелоровой благопожелания ещё раз свидетельствуют о том, что дух огня имеет антропоморфный облик. Хакасы переносят на объект поклонения физические и психические качества человека, поэтому к От ине они обращаются как к живому существу, беспокоятся о том, чтобы она не была голодной и раздетой.

Устное народное творчество свидетельствует о том, что вера в могущество огня до сих пор не утратила свою силу. О сохранности данного почтительного отношения к хозяйке огня свидетельствуют и записанные нами варианты весьма известных мифологических рассказов о двух духах-хозяевах огня. Так, при сборе полевого материала летом 2016 года в Таштыпском районе Республики Хакасия были запечатлены мифологические рассказы про двух духов-хозяев огня. В селе Нижний Матур Галина Никитична Штыгашева (1943 г.р.), дочь ясно-видящего Н.С. Кузургашева, обладавшего способностью общаться с хозяевами гор и рек, рассказывала, что духов-хозяев имеют и дом, и хлеб, и надворные постройки. Дух-хозяин дома требует, чтоб печь всегда была побелена, в доме был идеальный порядок.

Галина Никитична поведала рассказ о двух духах-хозяевах огня: «Мой отец поехал в гости в соседнюю деревню, ему приснился сон, где хозяйка огня в красивом красном облачении пришла в гости к своей соседке. Пришедшая от соседей была худой, измождённой и жалуетесь другой: «Мои хозяйка хоть и богатые, меня совсем не кормят, обижает, не буду у них больше жить». На следующий день отец узнал, что соседское подворье сгорело» [7]. Всё подчинено главной задаче быличек – доказать, утвердить, подкрепить то или иное верование. Поэтому быличка всегда носит характер свидетельского показания: рассказчик либо сообщает о пережитом им самим случае, либо ссылается на авторитет того лица, от которого он об этом случае слышал.

Другой вариант был записан от одной из самых пожилых информантов Елены Алексеевны Султрековой 1929 г.р. из с. Чиланы Таштыпского района. Она вспомнила легенду о двух духах огня, которую рассказывала вкратце: «Всегда кормлю хозяйку огня, говорят, было такое дело: одному человеку приснилось, что сидят две старушки. Одна говорит: «Хозяин меня хорошо угощает». Другая: «Меня очень плохо кормит», – и подожгла дом своего хозяина» [7].

Очаг, как обиталище духа-хозяйки огня От ине, в традиционном жилище хакасов – юрте – занимал центральное важное место, являясь семантическим ядром, организующим пространство юрты и жизнь семьи в нём. В настоящее время хакасы так же, как и раньше, верят, что благополучие, благосостояние семьи зависит от того, как они почитают духа огня. Как показали экспедиции 2016 и 2018 годов, при каждом важном событии в жизни человека, семьи, рода проводится обряд задобривания духа огня, на котором произносились благопожелания-алгас. Все информанты отмечают, что, когда новорожденного впервые приводят в дом, обязательно совершают обряд поклонения огню. По словам жительницы с. Усть-Чуль Аскизского района Виктории Николаевны Томочаковой (1964 г.р.), родители с ребёнком на руках и хозяйка дома вместе три раза кланяются перед очагом. Хозяйка дома подкидывает в огонь кусочки хлеба, намазанные сметаной или маслом, талкан (национальный продукт, приготовленный из мелко смолотого обжаренного ячменя или пшеницы), пызылах (домашний сыр) и др., приговарывая: «От ине, мин сини азырапча. Наа палаа пу турада истіг ползын! Хазых, часкалыг паза таланныг өссін!» («Хозяйка огня, я тебя кормлю. Пусть новорожденному будет хорошо в этом доме! Пусть он растёт здоровым, счастливым и удачливым!») [7]. Просит у хозяйки огня здоровья и благополучия для ребёнка, чтобы она его оберегала, помогала ему.

Таким же образом обряд поклонения духу огня проводят в Бейском районе. Как говорит А.Н. Качелорова из с. Хойбал, «От инезіне пазырбалбаанда, пала ічезінең хада төрге иртірінчөбс. От инезіне пазырпаза, ол ічезінің сүдін может пылазып аларға» («Не поклонившись От ине, ребёнок и его мама не могут пройти в дом. Если От ине не поклонится, то она может у матери отнять молоко») [6]. Считается, что при несоблюдении обряда поклонения От ине у матери новорожденного может исчезнуть молоко. Сама Аграфена Николаевна, когда после выписки из роддома внука впервые ввели в её дом, совершая обряд, говорила такой текст: «От инезі! Хызым палалыг килді. Кирдім чуртыма. Азыран. Паламның сүдін тартыбалба позырача. Паламның, хызымның, сүдін тарта. Сүттіг ползын, палазын азыразын, палазына читсен» («Мать-огни! Моя дочь с дитём пришла. Я их в свой дом впустила. Поешь, Молоко моего ребёнка, моей дочери себе не забирай. Пусть у неё молоко будет, пусть ребёнка своего кормит, пусть молока достаточно будет!») [6]. Завершая обряд, Аграфена Николаевна на лбу ребёнка сажает мажет крест. Следует отметить, во время экспедиций были записаны варианты того,

чем мажут младенца в конце обряда поклонения От инезі: в селах Таштыпского района, три раза поклонившись перед печкой, новорожденного мажут сажей или мукой, в Аскизском районе используют масло или сметану. Информантка Нина Михайловна Бутанаква 1962 г.р. из села Матур Таштыпского района, раскрывая семантику данного обряда, говорит: «Кікіг паланы унаң крестіңчелер, ах сагыстыг ползын тіп» («Маленького ребёнка мукой мажут, чтоб он вырос добрым, светлым, чистым человеком!») [7]. По словам другого информанта из с. Нижние Сирь Таштыпского района, Прасковьи Павловны Тодояковой (1936 г.р.), «девочек мажут мукой, потому что в жизни им придётся работать с мукой, мальчиков – сажеей, поскольку им предстоит выполнять тяжёлую мужскую работу на поле» [7]. Раиса Григорьевна Тюдешева (1951 г.р.) из с. Верх-Тёя Аскизского района рассказывала: «Пала кирзе, отха пазырчаң, хайханаң хамахты сүртчөң, ахсына теертчөң» («Когда ребёнка вводят, поклоняются огню, маслом мажут лоб, язык») [7]. А.Н. Качелорова сажеей ставит метку, чтобы уберечь ребёнка от глаза: «Таң-малапчалар. Палага чабал харах көрбөзін. Кізілер көрерге килчелер» («Делают отметку. Чтоб на ребёнка дурной глаз не падал, ведь люди приходят, смотрят») [6]. Известно, что являясь обитателем духа огня, очаг, как и сам огонь, особо почитается хакасами. Всё, что связано с ним, имеет сакральное значение, в том числе и сажа. Поэтому в знак того, что От инезі благословила ребёнка, приняла его в этот дом, что здесь ему будет комфортно, мажут сажеей. Начерченный сажеей крест приобретает символическое значение: он выполняет функцию оберега от дурного глаза.

У хакасов поклонение духу-хозяйке огня издавна считается одним из важных элементов свадебного обряда. Традиционно на свадьбах пелись специальные тахпакы-благословения, проводились ритуальное зажигание очага и обряд «кормления» От ине. По рассказам информантов, огонь в очаге, как символ зарождения новой семьи, зажигается во время проведения обряда «сас тойы» («пир волос»), на котором невесте заплетают две женские косы «тулун». Здесь обряд поклонения духу огня совершается таким же образом, как в случае, когда в дом впервые вводят младенца. В доме жениха родители с молодыми три раза кланяются перед очагом, кормят огонь кусочками мяса, хлеба, намазанные сметаной или маслом, талканом, пызылахом и др. При этом произносятся, как говорит Анисья Павловна Тохтобина (1937 г.р.) из с. Таштып, следующие слова: «От инезі, чурт инезі, азырапча сірерні! Пісөң хада амбазырача, пісөң хада азырача!» Читтерге (аттарын адапчалар) ползырача, оларны көріңер!» («Хозяйка огня, Хозяйка дома! С нами пригубите, с нами отведайте! Будьте благосклонны к молодым (называются имена молодых), присматривайте за ними!») [7]. Молодые обычно говорят благопожелание-алгас: «Хазых чуртаңар! Тураа толдыра пала ползын! Хазаага толдыра мал турзын! Удур-төдір пілізін, ынаг польнаң! Пастарың агарганча, тістерің саргалганча, чарылыспын хада чуртаңар!» («Будьте здоровы! Пусть дом будет полон детей! Пусть в загоне будет много скота! Будьте дружны, понимайте друг друга! До посеждения волос, до пожелтения зубов живите вместе неразлучно!») [7]. Огонь выполняет функцию сакрально-смыслового наполнения свадебного ритуала: испрашивая у духа огня его доброго расположения к создающейся семье, родители жениха представляют От ине невестку, считается, что таким образом она входит в род мужа, становится «своей» в его доме.

Значима роль огня и в проведении похоронного обряда и поминок по усопшим. Фольклористы отмечают: «Посредником между миром людей и миром духов предков считается погребальный огонь, которому отводится важное место в ритуальных практиках народов Сибири» [8, с. 7]. Хакасы, провожая человека в иной мир, также обращаются к архаическому культу огня. А. Качелорова рассказывала о том, как сама делает жертвоприношение: «Когда сама кормлю От Ине, я заранее готовлю четыре кусочка сала, если нет сала, беру хлеб, можно и четыре кусочка мяса. При этом говорю: «От Инезі азыран, покойница Зоянаң пыласпа» («Отведай пищи От Ине, у покойницы Зои не отбирай»). Когда кусочки пищи сгорят полностью, начинаем кормить покойницу, ведь они также питаются посредством дыма от сгораемой пищи. Дома также четыре кусочка готовлю. Когда приедут гости, также жертвоприношение делаем водкой. Только не надо наливать её прямо на огонь, необходимо аккуратно с краю. Видимо, дух-хозяйка сердилась, что прямо в лицо ей налили. Когда в печке затрещит, всегда кормлю От Ине приговаривая: «Пісөң пыласпа, хозыякың азырапча, тох чөр!» («У нас не забирай, хозяйка тебя угощает, ходи сытой!»). Дух-хозяйка Огня защищает нас, наше жилище от пожара, поэтому всегда необходимо заботиться о ней» [6].

По традиции для умершего на отдельном столе ставили чашку, куда приходившие на похороны клали угощение для покойного, при этом говорили: «Мыннаң чічөң, мыннаң азыранчаң пол партырың» («Отсюда питающимся, отсюда кормящимся стал») [7]. По словам Н.Н. Тюмерековой из села Верх-Таштып, угощение кладут, обращаясь со словами к покойному: «Мин (позының адын адапча) килдім, тулуп салчам. Астабин, сусабин анда чөр, той-пай сал андагыларнаң хада» («Я (называет своё имя) пришел к тебе, кладу тебе тулуп (угощение). Будь там сытым, пир-той справляй с находящимися там») [7]. Как отмечают информанты, в потустороннем мире умерший «угощение» получает через «хуюх» – запах от сжигаемой на костре пищи. Подобным образом покойника кормят до 40 дней каждое утро в 8-9 часов. После заката солнца кормить нельзя, тогда к трапезе присоединяются юзюты (потусторонние черные силы). Вера в возможность существования души человека после смерти в ином мире определила появле-

ние похоронных обрядов, обеспечивающих благополучный переход покойного в «другой» мир.

Светлана Гавриловна Кичеева (1958 г.р.) из с. Верх-Тёя Аскизского района, поминая умерших, проводит следующее: «От ичечект азырапчам, парыбысхан кизиперн адапчам» («Хозяюшку огня кормлю, называя имена умерших родственников») [7]. Василий Васильевич Тюкеев 1948 г.р. из с. Малый Монок Бейского района говорит: «От инезне паза улугларга парыбысхан алыңча чоохтанарга кирек» («От ине и ушедшим старшим обращаются отдельно») [6]. Судя по материалам, записанным во время фольклорных экспедиций, сначала необходимо накормить хозяйку огня, поблагодарить её за возможность пообщаться с душами близких, потом кормить усопшего. Считается, что «угощение» умершего осуществляется посредством запаха («хуюх») от сжигаемой на огне пищи.

Как отмечают информанты, нужно всегда проявлять уважение к духу огня. «От – улуг ниме ол» («Огонь – он важен»), – говорит Владимир Аверьянович Кичеев (1926 г.р.) из с. Отты Аскизского района [7]. В прежние времена у хакасов было принято ежедневно «кормить» От инези. Никита Николаевич Карачаков (1943 г.р.) из с. Маткетчик Бейского района вспоминает: «Ичем обед саянча, азырапчан саянча, от тастаачаң. Улугун дее полбаз, куннүң сай» («Моя мама каждый день в обед кормила огонь. Даже если не было праздника, каждый день») [6]. Обедать за стол садились только после того, как в огонь подкидывали немного из того, что готовили себе, причём огонь «кормить» разрешалось только днём. Кормление огня не проводилось после захода солнца, поскольку считалось, что ночью властвуют нечистые силы. Хакасы до сих пор придерживаются этой традиции. Как говорит Надежда Никифоровна Боргоякова (1958 г.р.) из с. Верх-Тёя Аскизского района, «Күн хон парза, отха тастатпинчалар, хараскы нимелер сыхлапчалар» («после захода солнца огонь не кормят, так как тёмные силы выходят») [7].

Если раньше кормление огня входило в число повседневных ритуально-обрядовых действий, то современные хакасы проводят данный обряд по какому-либо поводу. Причиной для проведения обряда кормления От ине является, как выше уже отмечалось, рождение ребёнка. Огню поклонялись на свадьбах, похоронах, поминках. В ходе экспедиции в Бейский район летом 2018 г. было записано несколько примет, связанных с духом Огня, от Клавдии Сергеевны Чебодаевой 1959 г.р. из с. Куйбышево, известного в республике учителя родного языка, таппачы, поэт-песенника. Она рассказывала: «Кормлю огонь раз-два раза в месяц, когда какие-нибудь знаменательные события бывают. Моя мама при кормлении всегда говорила: «Пыласпаңар, сарыспаңар!» («Не отнимайте друг у друга, не спорьте!»). Когда кормишь огонь, необходимо называть имя духа, к которому ты обращаешься» [2018]. Она рассказала, что её предки были зажиточными хакасами, держали много скота, при забое которого всегда проводили обряд «оор пус». Мама Клавдии Сергеевны, чтобы скот хорошо держался и множился, постоянно делала жертвоприношение. При этом проговаривала: «Пусть скотина водится, богатство моего деда пусть мне достанется!». К.С. Чебодаева, продолжая традиции своих предков, до сих пор проводит обряд «оор пус». При забое скота в большом казане варят мясо и осердые забитого животного. После того, как все сварится, в деревянную посуду (типси) кладут печень, легкие и часть грудки (не разрезая на куски), затем необходимо пройти по движению солнца три раза. Духи местности питаются посредством горячего пара, поднимавшегося от мясных даров. Клавдия Сергеевна сообщает, что неправильно угощать духов местности водкой, при жертвоприношении нужно использовать чай с молоком. Обычая поклонения хозяйке огня при забое скота продолжают придерживаться и в других районах Хакасии. А.Н. Бутанаева из с. М-Сей Таштыпского района говорит, что хозяин дома, проводя ритуал с просьбой о духа огня прироста домашних животных, обычно произносит: «Мыннаң даа артых мал ползын! Хазых ползын!

Малдаң артых мал турзын!» («Лучше этого пусть скотина плодится! Здоровый пусть будет! Лучше этой скотины пусть скот стоит!») [7].

Огонь кормят, когда корова отелится. В таких случаях, по словам Ксении Константиновны Сагалаковой (1939 г.р.) из с. Усть-Кындырла Бейского района, От инези «кормят» молозивом и просят у неё, чтобы у коровы было много молока. Также Ксения Константиновна к Мать-огню обращается в случаях болезни. Подбрасывая кусочки пищи в огонь, она просит у От ине содействия в исцелении себя или кого-нибудь из родных и близких: «От инези! Агырчам, агыриим позыт!» («Мать-огонь! Я болею. Помоги мне, освободи от болезни!») [7]. По её словам, обряд кормления огня лучше всего проводить в новолуние.

Хакасы кормят От ине, когда огонь в печи начинает трещать. Считается, что таким образом о себе даёт знать проголодавшаяся Мать-огонь, поэтому следует немедленно подкинуть в огонь пищу. С.Г. Кичеева из с. Верх-Тёя Аскизского района отмечает: «От тырли туссоң, От инези астап парган тіп тастапчыбыс» («Как огонь в печи засвищет, зная, что От ине есть хочет, сразу же стараюсь покормить его») [7]. В противном случае дух огня может обидеться и в наказание хозяев вызвать пожар, навлечь болезни, беду на домохозяев.

Интересный случай, связанный с культом огня, рассказал старейшина рода Капсаргиных Егор Егорович из Бейского района Республики Хакасия [6]. Один русский парень стал вести себя очень странно, бросил учёбу в университете, расстался с любимой девушкой. Обеспокоенная мать спрашивает у него: «Что с тобой происходит?». Но молодой человек не смог объяснить причину происходящих с ним перемен. Он рассказал, что ему приснился странный сон, в котором незнакомые люди в национальной одежде на хакасском языке о чём-то его просили. Родители парня были русскими, он не знал хакасского языка. При помощи словаря он перевёл услышанные слова и понял, что люди из сна просили, чтобы он совершил обряд кормления духа огня, что после этого пока ещё закрытая для него дорога откроется. Оказалось, что у молодого человека бабушка была хакаской, возможно, имела шаманские корни. И действительно, после того, как парень сделал то, о чем просили духи через бабушку, жизнь его изменилась в лучшую сторону. Так, не подозревавшему о своих хакасских корнях молодому человеку его предки, сказав провести обряд кормления духа огня, помогли выйти из сложной жизненной ситуации. Данный случай говорит о том, что связь между поколениями существует всегда: покинув этот мир, старики продолжают оберегать молодых, а потомки должны знать и чтить своих предков, сохранять и соблюдать традиции своего народа. Здесь дух огня, к которому обратился юноша, символизирует связь поколений, непрерывность течения жизни.

Таким образом, изложенный в данной статье материал фольклорных экспедиций в районы Республики Хакасии позволяет говорить о том, что сознание современных хакасов продолжает считать огонь живым существом. Дух огня, представленный в женском образе От инези, воздействует на многие сферы жизни народа, поэтому, чтобы задобрить её, проводят обряд кормления огня, на котором произносятся благопожелания-алгас. С течением времени несколько изменилась форма обращения к духу огня: в настоящее время семейно-бытовые обряды и хакасские национальные праздники Тун Пайрам, Чыл Пазы, Уртун тойы и др. сопровождаются ритуалом кормления От инези без пренебрежения метафорически богатого образного её описания и восхваления, но всё с тем же глубоким чувством уважения и почитания. Несомненно, дух-хозяйка огня От инези у современных хакасов считается главным духом, от которого зависит счастье, достаток и благополучие семьи, рода и всего этноса, преемственность поколений, сохранность культурных традиций и народных обычаев.

Библиографический список

1. Кривоногов В.П. *Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы*. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 2011.
2. Патачаков К.М. *Культура и быт хакасов в свете исторических связей с русским народом (XVIII – XIX вв.)*. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1958.
3. Бутанаев В.Я. Культ огня у хакасов. *Этнографическое обозрение*. 1998; 3: 25 – 35.
4. Бурнаков В.А. *Духи среднего мира в традиционном мировоззрении хакасов*. Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 2006.
5. *Образцы народной литературы тюркских племён, изданные В.В. Радловым*. Ч. IX: Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов: тексты, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым. Санкт-Петербург, 1907.
6. Материалы фольклорной экспедиции в Бейский район Республики Хакасия. 2018 г. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф-1, оп. 2, д. 2161.
7. Материалы фольклорной экспедиции 2016 г. «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения». *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф-1, оп. 2, д. 2120.
8. Дмитриева Л.В. Семейный огонь и культ домашнего очага в фольклоре коренных народов Сибири. *Сибирский филологический журнал*. 2013; 2: 5 – 13.

References

1. Krivonogov V.P. *Hakasy v nachale XXI veka: sovremennyye etnicheskiye processy*. Abakan: Hakasskoye kn. izd-vo, 2011.
2. Patachakov K.M. *Kul'tura i byt hakasov v svete istoricheskikh svyazey s russkim narodom (XVIII – XIX vv.)*. Abakan: Hakasskoye kn. izd-vo, 1958.
3. Butanaev V.Ya. Kul't ognya u hakasov. *Etnograficheskoye obozreniye*. 1998; 3: 25 – 35.
4. Burnakov V.A. *Duhi srednego mira v traditsionnom mirovozzrenii hakasov*. Novosibirsk: Izd-vo Instituta arheologii i etnografii SO RAN, 2006.
5. *Obrazcy narodnoy literatury tyurkskikh plemen, izdannyye V.V. Radlovym*. Ch. IX: Narechiya uryanhajcev (sojotov), abakanskikh tatar i karagasov: teksty, sobrannyye i perevedennyye N.F. Katanovym. Sankt-Peterburg, 1907.
6. Materialy fol'klornoj 'ekspedicii v Bejskij rajon Respubliki Hakasiya. 2018 g. *Rukopisnyj fond HakNIJYaLI*. F-1, op. 2, d. 2161.
7. Materialy fol'klornoj 'ekspedicii 2016 g. «Hakasskij fol'klor: sovremennoe sostoyanie i problemy sohraneniya». *Rukopisnyj fond HakNIJYaLI*. F-1, op. 2, d. 2120.
8. Dmitrieva L.V. *Semejnyj ogon' i kul't domashnego ochaga v fol'klоре korennykh narodov Sibiri*. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2013; 2: 5 – 13.

Статья поступила в редакцию 06.12.18

УДК 392

Chaptykova Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Folklore, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

Cheltygmasheva L.V., Cand. of Sciences (Philology), lead researcher, Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheva@mail.ru

MODERN STATE OF FAMILY-DAILY CEREMONY FOLKLORE OF KHAKASS PEOPLE. The article attempts to evaluate the modern state of the family-daily ceremony folklore of the Khakass people. The work is based on the analysis of the empirical material of complex folk-ethnographic expeditions in the districts of the Republic of Khakassia. Much attention is paid to the actively functioning genres of ritual folklore, such as good wishes, blessing, tahpah blessing. The work justifies the idea that at present time the genres of family and everyday ritual folklore continue to exist as an organic part of the traditional folk rites: wedding, funeral, ceremony of worship to the spirit of fire *Om inezhi*, ceremony on the birth of child, bonds cutting. The authors conclude that ritual poetry is an integral tradition of Khakass people, one of the ethnic characteristics that has preserved in the context of modern globalization reality.

Key words: folklore, family-daily ceremony folklore, customs, rituals, wishes, blessings.

Ю.И. Чаптыкова, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора фольклора, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

Л.В. Челтыгмашева, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора литературы, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: cheltygmasheva@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙНО-БЫТОВОГО ОБЯДОВОГО ФОЛЬКЛОРА ХАКАСОВ

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-012-00695\18-«а».

В данной статье предпринята попытка оценить современное состояние семейно-бытового обрядового фольклора хакасов. В основу работы положен анализ эмпирического материала комплексных фольклорно-этнографических экспедиций по районам Республики Хакасия. Значительное внимание уделено активно функционирующим жанрам обрядового фольклора, как благопожелание, благословение, тахпах-благословение. Обосновывается мысль о том, что в настоящее время жанры семейно-бытового обрядового фольклора продолжают бытовать как органическая часть традиционных народных обрядов: свадебного, похоронного, обряда поклонения духу-хозяйке огня От инези, обряда по случаю рождения ребёнка, обряда разрезания пут. Авторы приходят к выводу о том, что обрядовая поэзия является составляющей традиционной культуры хакасов, одной из этнических характеристик, которая сохранилась в условиях современной глобализационной действительности.

Ключевые слова: фольклор, семейно-бытовой обрядовый фольклор, обычаи, обряды, благопожелания, благословения.

Современные тенденции в этносоциальных процессах характеризуются, в одной стороны, всеобщей унификацией, утратой её компонентов. С другой стороны, народы стремятся к сохранению своей этнокультурной идентичности, но в измененной форме, трансформировавшись с учётом духовных ценностей народа и современных требований жизни.

Обрядовый фольклор хакасов в большей мере изучался в историко-этнографическом аспекте. С позиций филологической науки обрядовая поэзия хакасов практически ещё не подвергалась отдельному исследованию, хотя при проведении обрядов, как известно, важная роль отводится словесному оформлению, часто имеющему поэтическую форму. О существовании у хакасов богатой обрядовой поэзии говорит собранный известным тюркологом Н.Ф. Катановым в конце XIX – начале XX века материал, изданный в IX томе «Образцов народной литературы тюркских племен» в 1907 году [1]. В последующие годы обрядовый фольклор записывался в ходе фольклорных экспедиций сотрудниками Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, созданного в 1944 г. Последние экспедиции в сёла и аалы республики были проведены в 2016 и 2018 г. Тогда в Аскизском, Таштыпском и Бейском районах наряду с различными жанрами устного народного творчества (мифами, легендами, быличками, чашушками, тахпахами) был собран материал и по семейно-обрядовому фольклору. Целью данной работы является изучение современного состояния семейно-бытового обрядового фольклора хакасов на основе анализа данных последних полевых исследований. Необходимость обращения к данной теме вызвана отсутствием нового фактологического материала, лингвистических и культурологических сведений об элементах обрядовых действий, бытующих в разных районах республики.

У хакасов каждый важный момент в жизни человека сопровождается проведением определённых обрядовых действий, начиная с рождения. По словам информантов, когда новорожденного впервые вводят в дом, обязательно совершают обряд поклонения огню. После того, как родители с ребёнком вместе с хозяевами дома три раза поклонились огню, покормив огонь, хозяйка дома произносит благопожелание, испрашивая у хозяйки огня крепкого здоровья и счастливой судьбы для ребёнка: «От ине, мин сини азырапча. Наа палаа пу турада истиг ползын! Хазых, часкалыг паза таланныг бссин!» («Хозяйка огня, я тебя кормлю. Пусть новорожденному будет хорошо в этом доме! Пусть он растёт здоровым, счастливым и удачливым!») [2]. После поклонения духу-хозяйке огня От инези в сёлах Аскизского района детское темя мажут сметаной, Таштыпского района – сажей или мукой, Бейского – сажей или сметаной. Первый в жизни человека праздник в сёлах Верх-Таштыпского и Матурского поселений называется «Тун кудеш», в остальных населённых пунктах Таштыпского района, а также в Аскизском и Бейском районе – «Пала той» («Праздник в честь новорожденного»). В аале Койбалы Бейского района информантка сообщила, что когда ново-

рожденного вносят в дом, мать с ребёнком кланяется огню четыре раза, хозяйка проводит обряд кормления огня [3]. Без обряда матери с ребенком нельзя пройти в дом, если не проведёшь данный ритуал, может молоко матери пропасть. Отличительной особенностью обрядовых действий является то, что в Бейском районе при проведении обряда кормления духа-хозяйки огня молодая мать с новорожденным кланяются четыре раза, а в Аскизском и Таштыпском районах – нечётное число раз.

Особое значение уделялось порогу дома, не разрешалось наступать на него, сидеть на нём, что было связано с обычаем захоронением под ним «последа» или «детского места» (плаценты, где в течение всей беременности растёт ребёнок). Процесс захоронения последа Н.Ф. Катановым в отчёте о поездке, совершённой с 15 мая по 1 сентября 1896 года в Минусинский округ Енисейской губернии, описан следующим образом: «Мешочек ребёнка закапывают в ямку. Её выкапывает повитуха. (Затем) берет чашку с мучной кашей и ложкой кладет (кашу на землю) возле ямки (как жертва духу домашнего очага). Повитуха кормит мешочек мучной кашей и спрашивает родильницу: «Право ли или лево?» Эта женщина отвечает: «право!» (Так) спрашивает до 3 раз. Спросивши таким образом, она закапывает мешочек на этом месте» [4, с. 64 – 65].

Современные хакасы верят, что послед охраняет плод в утробе матери, от него зависит будущее здоровье и судьба ребёнка. А.П. Тохтобина из села Таштып рассказала: «Нам старшие говорили, что к порогу надо относиться с уважением, так как под ним захоронен «послед». Поэтому, чтобы ребёнок рос счастливым, на нём нельзя было сидеть и стоять» [2].

Следующим содержательным периодом в жизни ребёнка является период его первых шагов и стрижки волос. Когда ребёнок начинал ходить, совершали обряд «тузах кизери» («разрезания пут»): перед ногами мальчика на земле ножом чертили крест, девочки – ножницами. Затем троекратно имитировали разрезание верёвок, будто бы опутавших ноги ребёнка, три раза бросали нож или ножницы между ногами и благословляли: «Азахтарың чүгүрик ползын, поэң чапчаң пол!» («Пусть ноги твои будут бегучие, а сам будь ловким, проворным!») [2]. Обряд «разрезания пут» бытует в современной обыденности хакасов и является одним из сохранившихся элементов семейной обрядности. Исследователи по этому поводу отмечали: «Подобные обряды знаменовали вступление ребёнка на дорогу жизни. Образ жизни-пути имел, вероятно, универсальный характер. В тюркской традиции он занимал особое место» [5, с. 136].

Информанты описали ряд обычаев, связанных со свадебным обрядом, например, в населённых пунктах Таштыпского района обливание водой из ковша молодых при проведении обряда «сас тойы» («пир волос»). Традиционно на «сас тойы» приводят невесту в дом жениха, расплетают девичьи косички («сүрмес») и заплетают две женские косы («тулун»). В данном случае, как писала С.К. Кулумаева, косички являются «показателем девичества», а две косы – «показате-

лем того, что она с данного момента становится женщиной и хозяйкой чурта» [6, с. 209]. Н.Н. Тюмерекова из села Верх-Таштып о своём «сас тое» рассказала: «После того, как мне заплели косы, брат Моисея (жениха) вылил на наши головы по ковшу холодной водой, благословляя: «Чуртастарың пик ползың! Чарылыспас полыңар!» («Пусть ваш брак будет крепким! Будьте неразлучными!»). Я думаю, водой поливают, чтобы семья была крепкая, как не разлей вода» [2]. По нашим наблюдениям, данная традиция существует только у жителей Верх-Таштыпского и Матурского поселений Таштыпского района, основное население которых – шорцы.

При полевом исследовании в Бейском районе Республики Хакасия было выявлено, что элементы проведения «сас тойы» сохранились и у жителей данной местности. От А.Н. Качелоровой удалось нам записать благословление, исполняемое при заплетении кос невесты: «При проведении «сас тойы» на жениха с невестой обязательно наряжают в хакасскую одежду. Невесту заводят в отдельную комнату. У жениха отряхивают клоп волос, вплетают в волосы невесты, косы заплетают вовнутрь. При этом поют песни, благословляют: «Хахан даа хазых полыуар, чурттарыуа толдыра пала-парха ползың, хазааа толдыра мал-хус ползың! (Будьте всегда здоровыми, пусть дом будет полон детьми-внуками, хлев полон скотом, птицей)» [3].

В традиционном сознании порой образ невесты напрямую соотносится с нечистой силой. Для нейтрализации этой опасности невеста или, как её ещё называют хакасы «наа пала» (досл. «новый ребёнок»), в процессе проведения определённых обрядовых действий, в том числе и почитания огня, на некоторое время изолировалась от общества. Всё это имело символическое значение, воплощая собой идею смерти и последующего возрождения. Как отмечает В.А. Бураков, «невеста как представитель чужого рода посредством цикла обрядов должна была умереть (для отцовского рода) и возродиться в родовом сообществе супруга в качестве его нового, хотя и не совсем полноправного члена» [7, с. 179]. Информант Карачаков Никита Николаевич 1943 г.р. из аала Маткечик Бейского района рассказал о том, что видел, когда делали «сас той» брату: невесту привезли, она брыкалась, не хотела, чтоб ей заплетали косы, но её привязали к табуретке и с соблюдением всех обрядов всё-таки заплели косы. После этого, она не могла уже убежать. Невеста была дочерью дяди Егора из того же аала. Будущему свату, когда он пришел за ней, пели:

Сірерні мында – сыыт, сыыт,
Пістіу анда – той, той. –
У вас тут – плач, плач,
У нас там – той, той.

Дядя Егор говорит: «Приведите дочку, хочу её спросить». Когда привели дочь, спрашивает: «Ты согласна выйти за него замуж или нет?». Та отвечает: «Согласна, согласна». Так, нам записать короткую песню, исполняемую сватьей отцу невесты, и слова отца, пришедшего «сергінхи», т. е. в погоню за своей дочерью. Удостоверившись в согласии дочери на брак, отец мирно уходил домой, после этого засылали сватов к родителям невесты.

Если родственники не хотели отдавать девушку за данный род, отправлялись сергінхи, чтобы вернуть похищенную. В таких случаях могли произойти драки, даже убийства. К.С. Чебодаева, информант из аала Куйбышево Бейского района, рассказала о несчастном случае, произошедшем в соседней деревне: «Так, один раз сергінхи были сильно озлоблены, забрав невесту, силой бросили её на оседленного коня прямо на железные элементы седла: у девушки случился разрыв внутренних органов, и она погибла» [3]. Но обычно обряд карамчения заканчивался благополучно, создавались счастливые семьи. Несмотря на единичные случаи похищения девушки без её согласия, основным видом заключения брака, как видно по записанным материалам, был обычай умыкания невесты по её согласию. По рассказам информантов, данная традиция повсеместно бытует и сегодня.

Следующим за «сас тойы» этапом в свадебной обрядности является «мировая», когда родственники жениха едут договариваться с родителями невесты. Как рассказывали опрошенные, обычно делают два «мировых». Первая называется «кічиг чарас» – малая мировая, на которой частенько встречали кнотом. Некоторые наши собеседники, например, П.П. Тодоякова из села Нижние Сиры, данный обряд называют «хамхы чаразы» («мировая с кнотом») [2]. Следующий приезд носит название «улуғ чарас» – большая мировая. На ней окончательно решался вопрос о дате проведения свадьбы. Считалось, что если «чарас» был в текущем году, то и свадьбу надо справлять в этом году: «чыл азырбасха», т. е. дотянуть до следующего года считалось плохой приметой.

В ходе свадебной церемонии проводился специальный обряд «кенге-айиа пазыртханы» («поклонение солнцу и луне»). Этот ритуал почитания молодожёнами солнца отмечен в трудах Е.К. Яковлева, Н.А. Кострова и др. исследователей. Одним из первых его зафиксировал Г.Ф. Миллер. Исследователь сообщал: «Свахи отправляются к невесте, заплетают ей волосы в две косы, надевают сегодек и затем ведут её к отцу жениха. Она при этом идет согнувшись, опираясь на спину одной из своих свах и ещё закрывает голову платком, чтобы свекор не мог её видеть. Когда она приходит к юрте свекра, там снаружи перед дверью бывает разостлан войлок; она на нём, рядом со свахой, трижды кланяется на восход солнца. А когда она появляется перед свёкром, то снова кланяется трижды ему и точно также свекрови. Свекор желает ей счастья, призывает её ко всему доброму и одаряет какой-либо скотиной» [8]. При этом автор, ссылаясь на материалы вос-

токоведа И.Н. Березина, заостряет внимание на сходстве описанного обрядового действия хакасов с религиозными воззрениями иранцев. Н. Костров в этой связи пишет, что сам обряд «разительно напоминает то уважение, которое в Персии питают женщины к солнцу ... и донны женщины приписывают таинственную силу солнечному свету и думают, что с помощью известных заклинаний и обрядов, солнечный луч может развить плодородие в не имеющей детей замужней женщине» [9, с. 31]. По мнению известного фольклориста В.Е. Майногашевой, «древне-иранское влияние на тюркоязычных предков хакасов, очевидно, отличалось постоянством в течение целого тысячелетия и охватывало не только материальную культуру, но и народно-поэтическое творчество» [10, с. 99].

В конце XIX века во время свадебной церемонии проводился обряд «кенге-айиа пазыртханы» («поклонение солнцу и луне»). С образом солнца связывалась идея плодородия, обилия и богатства. Сегодня обряд «поклонение солнцу и луне» упоминается лишь некоторыми информантами. На традиционных хакаских свадьбах обычно проводят только обряд поклонения огню.

«Раньше на свадьбах обязательно были ряженные кони, были посаженные мать с отцом. Проводили обряд поклонения огню в алачахе, при этом головы молодожёнам прикрывали платком. Посаженные родители обязательно должны быть супругами, они вместе с молодыми кланялись огню. Платком укрываются лишь жених с невестой», – рассказывает житель аала Хойбал А.Н. Качелорова [3]. По словам З.М. Чаптыковой из с. Куйбышево Бейского района, старшая невестка, проводя обряд поклонения огню, три раза кланяясь, приговаривает: «Прай ниме чаксы ползың, хазых чурт ползың, андаг-мындаг ниме полбазың!» («Пусть у вас будет всё хорошо, пусть чурт ваш будет благополучным, несчастья проходят стороной!») [3].

А.Н. Качелорова вспоминая, как раньше справляли свадьбу, рассказывает: «Как-то на трёх наряженных лошадях поехали в Аскизский район, повезли тірјін (вино и продукты, приготовленные для поездки к родственникам). Это было лет 30 назад. Кони накрыты плюшем, звенят бубенцы. Сначала проходит свадьба парня, потом везут тірјін. Родственники невесты канатом перекрывают дорогу, требуют выкуп. Пропускают лишь тогда, когда дадут выкуп. Приехавшие гости садятся за приготовленные столы, гости невесты пока не садятся за стол, угощая гостей жениха. Родственники жениха обязательно везут гостинцы (тулуп): 4 ящика вина, мясо, еду. Существует также вид взаимопомощи «стол кідіреті», когда гостей приглашают к себе брат, дядя невесты» [3]. Традиционно на свадьбах пелись специальные тахпахы-благословения, проводились ритуальное зажигание очага и кормление «хозяйки огня». У «хозяйки огня» просили благословения: «От инезі, чурт инезі, азырапчам сірерні! Пісең хада амзабызыңар, пісең хада азырыңар! Чийтерге (аттарын адапчалар) пользыңар, опарны кōріңер!» («Хозяйка огня, хозяйка дома! С нами пригубите, с нами отведайте! Будьте благосклонны к молодым (называются имена молодых), присматривайте за ними!») [2]. На свадьбе молодым обычно говорят благожелание-алғас: «Хазых чуртаңар! Тураа толдыра пала ползың! Хазаага толдыра мал турзың! Удур-тōдір пілізін, ынағ польңар! Пастарың ағарғанча, тістерің сарғалғанча, чарылыспин хада чуртаңар!» («Будьте здоровы! Пусть дом будет полон детей! Пусть в загоне будет много скота! Будьте дружны, понимайте друг друга! До посеждения волос, до пожелтения зубов живите вместе неразлучно!») [5]. Свадебную процессию украшали такие игровые моменты как перекрытие дороги перед новобрачными и выкуп за возможность пройти дальше, проверка жениха на трудолюбие.

В традиционной культуре хакасов воззрения о смерти являются одним из основных детерминантов жизненных ценностей и ориентиров в поведении людей. Обязательным в одевании покойного являлось использование ношенной одежды, отрезались пуговицы, проводился обряд разрезания верхней одежды. Дед Т.М. Побызаков из Аскизского района говорил: «Сōбікті чазабаңаң» («Покойника нельзя наряжать») [2]. Отрезанные пуговицы позже передавались детям покойного со словами «талааны палаларына халзың» («пусть его счастье останется детям»), т. е. чтобы счастье, дарованное судьбой покойному, не ушло вместе с ним в «иной» мир, а осталось с его детьми.

По традиции для умершего на отдельном столе ставили чашку, куда пришедшие на похороны клали угощение для покойного, при этом говорили: «Мынаң чічең, мынаң азыраңаң пол партырзың» («Отсюда питающимся, отсюда кормящимся стал») [2]. По словам Н.Н. Тюмерековой из села Верх-Таштып, угощение кладут, обращаясь со словами к покойному: «Мин (позының адын адапча) килдім, тулуп салчам. Астабин, сухсабин анда чōр, той-пай сал андағыларнаң хада» («Я (называет своё имя) пришел к тебе, кладу тебе тулуп (угощение). Будь там сытым, пир-той справляй с находящимися там») [2].

В каждом районе обряды, проводимые на похоронах и поминках, различаются. Как рассказывает А.Н. Качелорова из Бейского района, она не раз ездила в Аскизский район провожать в «последний путь» родственников. Там порядок проведения обрядовых действий отличается от их местных обычаев. В Аскизском районе поминальный стол на кладбище накрывают при покойном, т. е. до того, как его похоронят. Пищу, собранную пришедшими прощаться с покойным, кладут в огонь для последней тризны. Здесь, в аале Койбалы Бейского района, огонь разводят и проводят обряд кормления после того, как покойного похоронят. Сжигают три чашки еды, сначала кормит супруг или же супруга, потом дети. А.Н. Качелорова говорит: «Одной рукой берёшь, в разные стороны кладёшь, немного оставляешь в ладони, всё нельзя класть. Так и кормим, хозяйку огня кормим вначале, проговаривая: «Сегодня день поминовения (имя усопшего/

успошей, например, Зоя), дух Огня прими угощение, у Зои не отбирай». Когда проводят обряд кормления духа покойного, произносят: «Я тебя Зоя угощаю, не ходи там голодной» [3]. Обязательным моментом является то, что перед тем, как кормить духа умершего, сначала проводят обряд почитания огня, кормят хозяйку огня От-ине.

На поминках, в двадцать дней, сорок дней надо готовить по три чашки еды и ими кормить покойника. Первое кормление проходит в шесть утра, когда солнце всходит, а две чашки сжигаются потом, т.е. на кладбище. На полгода две чашки сжигают: одну чашку еды дома при проведении обряда кормления, вторую – на кладбище. На годовщину сжигают одну чашку, т.е. кормление происходит только на кладбище, поскольку дома уже не проводится обряд кормления. Тогда и заканчиваются все мероприятия, связанные с обрядом кормления, почитания покойного. Чашку, с которой кормили покойного, оставляют там, на могилке или же отдают на память родственникам. Если чашку, обычно бывает железная, оставляют на месте, то отсекают камнем (хыйых идерге «таснау ояа саапча»), чашка тогда якобы становится предметом потустороннего мира.

Как отмечают информанты, когда человек умирает, то на похороны обязательно колят скотину («хыйыхтапчалар»). На сороковину голову барана, быка варят, мясо убирают, оставляя только череп. Его кидают в сторону захода солнца.

А.Н. Качелорова о некоторых особенностях проведения похорон в Бейском районе так рассказывает: «На похоронах не всю пищу, приготовленную для по-

койного, забирают на кладбище. После возвращения с кладбища оставленную еду кидают в сторону восхода солнца, приговаривая: «Писсер паза айманма, пистеу саринзар пахлаба, палалар саринзар кјрбе, пала-пархалары хазых ползын» («Больше к нам не возвращайся, больше не гляди в нашу сторону, в сторону детей-внуков не смотри, пусть дети-внуки твои будут здоровы») [3]. После годовщины, ходят на кладбище только на Радоницу. Для умерших это праздник, они высматривают, смотрят на ту дорогу, по которой везли его хоронить, туда и смотрят, ждут. Вера в возможность существования души человека после смерти в ином мире определила появление похоронных обрядов, обеспечивающих благополучный переход покойного в «другой» мир.

Таким образом, в данной работе в качестве исследовательской задачи на основе анализа материала экспедиций 2016 и 2018 г. была определена попытка изучения современного состояния жанров семейно-обрядового фольклора. По словам информантов из Таштыпского, Аскизского и Бейского районов, при проведении свадебного, похоронного и др. обрядов хакасы произносят благословения, благопожелания («алғас сөстері»), спрашивая здоровье, благополучие, достаток, удачу для себя, своей семьи и рода. Именно обрядовая поэзия, передаваясь из поколения в поколение, донесла до нас бесценные свидетельства народного восприятия, взгляды предков на природу и попытки воздействовать на нее силой слова. Она является составляющей традиционной культуры, одной из этнических характеристик, которая сохранилась до наших дней и бытует наряду с явлениями современной цивилизации.

Библиографический список

1. *Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым*. Ч. IX: Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов: тексты, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым. Санкт-Петербург, 1907.
2. Материалы фольклорной экспедиции 2016 г. «Хакаский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения». *Рукописный фонд ХаКНИИЯЛИ*. Ф-1; оп. 2; д. 2120.
3. Материалы фольклорной экспедиции в Бейский район Республики Хакасия. 2018 г. *Рукописный фонд ХаКНИИЯЛИ*. Ф-1, оп. 2, д. 2161.
4. Катанов Н.Ф. *Отчет о поездке, совершенной с 15 мая по 1 сентября 1896 года в Минусинский округ Енисейской губернии*. Казань: Типо-литография Императорского Казанского университета, 1897.
5. Львова Э.Л., Октябрьская И.В., Сагалаев А.М., Усманова М.С. *Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Человек. Общество*. Новосибирск: Наука. Сиб. Отд-ние, 1989.
6. Кулумаева С.К. Материалы Н.Ф. Катанова по свадебному обряду хакасов. *Научное наследие Н.Ф. Катанова и современное востоковедение. Материалы Международной научной конференции*. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2003: 182 – 185.
7. Бурнаков В.А. Ткань в ритуальной практике хакасов. *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. 2012; Том 11; вып. 5: Археология и этнография: 175 – 186.
8. Миллер Г.Ф. *Описание сибирских народов*. Москва, 2009.
9. Костров Н.А. *Кизильские татары*. Казань, 1853.
10. Майнагашева В.Е. *Хакаский героический эпос алыптыг нымалар: поиски исторических реалий и периодизация (избранные труды)*. Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2015.

References

1. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskich plemen, izdannye V. Radlovym*. Ch. IX: Narechiya uryanhajcev (sojotov), abakanskih tatar i karagasov: teksty, sobrannye i perevedennyye N.F. Katanovym. Sankt-Peterburg, 1907.
2. Materialy fol'klornoj `ekspedicii 2016 g. «Hakasskij fol'klor: sovremennoe sostoyanie i problemy sohraneniya». *Rukopisnyj fond HakNIYALI*. F-1; op. 2; d. 2120.
3. Materialy fol'klornoj `ekspedicii v Bejskij rajon Respubliki Hakasiya. 2018 g. *Rukopisnyj fond HakNIYALI*. F-1, op. 2, d. 2161.
4. Katanov N.F. *Otchet o poezdke, sovershennoj s 15 maya po 1 sentyabrya 1896 goda v Minusinskij okrug Enisejskoj gubernii*. Kazan': Tipo-litografiya Imperatorskogo Kazanskogo universiteta, 1897.
5. L'ova `E.L., Oktyabr'skaya I.V., Sagalaev A.M., Usmanova M.S. *Tradicionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoj Sibiri. Chelovek. Obschestvo*. Novosibirsk: Nauka. Sib. Otd-nie, 1989.
6. Kulumaeva S.K. Materialy N.F. Katanova po svadebnomu obryadu hakasov. *Nauchnoe nasledie N.F. Katanova i sovremennoe vostokovedenie. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Abakan: Izd-vo HGU im. N. F. Katanova, 2003: 182 – 185.
7. Burnakov V.A. Tkan' v ritual'noj praktike hakasov. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya*. 2012; Tom 11; vyp. 5: Arheologiya i `etnografiya: 175 – 186.
8. Miller G.F. *Opisanie sibirskih narodov*. Moskva, 2009.
9. Kostrov N.A. *Kizil'skie tatory*. Kazan', 1853.
10. Majnagasheva V.E. *Hakasskij geroicheskij `epos alyptyr nymah: poiski istoricheskikh realij i periodizaciya (izbrannyye trudy)*. Abakan: ООО «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2015.

Статья поступила в редакцию 10.12.18

УДК 82

Shatalova N.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru
Shatalova L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Medical Institute of the People's Friendship University (Moscow, Russia),
 E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

MEANS OF OBJECTIFYING THE HISTORICAL CONTEXT IN MILITARY PROSE: FACT, DOCUMENT, FICTION. The article explores one of the ways of presenting reality in a literary text – documenting and analyzing the means of objectifying the historical context in military prose on a specific text material of the novel by V.O. Bogomolov "The Moment of Truth". It is stated that the historical truth of events, their maximum reliability, accuracy and brevity of the chronotope is achieved by the organic inclusion of real and fictional military documents in the text of the novel. This technique allows structuring the artistic time and space of the novel, deepening the drama and tension of the depicted military events with a minimal degree of adaptation by the author of real documents. Stylistic duality of military documentation, its importance for the creation of a meaningful and linguistic capacity in the presentation of the "philosophy of war" is noted. Military documents (fictitious and real) are the actual basis of the associative and subtext content of the novel. The work determines artistic expressive functions of military-business speech in the language characteristic of the characters of the novel.

Key words: text, military discourse, means of objectifying historical context, polyphonic narrative, informative and analytical genres, types of military documentation, military professional speech.

Н.С. Шатапова, д-р пед. наук, проф. каф. РКИ, Институт международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет, E-mail: shatalova59@mail.ru
Л.С. Шатапова, канд. филол. наук, доц. каф. рус. языка, Медицинского института, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ВОЕННОЙ ПРОЗЕ: ФАКТ, ДОКУМЕНТ, ВЫМЫСЕЛ

В статье исследуется один из способов представления действительности в художественном тексте – документализация, а также анализируются средства объективации исторического контекста в военной прозе на конкретном текстовом материале романа В.О. Богомолова «Момент истины». Констатируется, что историческая правда событий, их максимальная достоверность, точность и краткость хронотопа достигается писателем органическим включением в текст романа реальных и вымышленных военных документов. Этот приём позволяет структурировать художественное время и пространство романа, углубить драматизм и напряжённость изображаемых военных событий при минимальной степени адаптации автором реальных документов. Отмечается стилистическая двуплановость военной документации, её значимость для создания содержательной и языковой ёмкости в представлении «философии войны». Военные документы (вымышленные и реальные) являются фактической основой ассоциативного и подтекстового содержания романа. Также в статье определяются художественно-выразительные функции военно-деловой речи в языковой характеристике героев романа.

Ключевые слова: текст, военный дискурс, средства объективации исторического контекста, полифоническое повествование, информативно-аналитические жанры, типы военной документации, военно-профессиональная речь.

Военная проза 60-80-х гг. – явление в русской литературе 20 века значительное и многогранное – представлена талантом таких писателей, как А. Адамович, В. Астафьев, Г. Бакланов, В. Богомолов, Ю. Бондарев, В. Быков, Б. Васильев, К. Воробьев, Д. Гранин, В. Гроссман, Э. Казакевич, В. Некрасов. Созданный ими континуум описания Великой Отечественной войны – это многомерность художественных миров, в них осмысливается и раскрывается страшная трагедия народа, который смог выжить и остаться человеческим, пронести веру в победу и победить через все тяготы военного ада и смерти. Можно также говорить о том, что открытия и достижения в плане содержательном сопровождались обновлением художественных средств на самых различных уровнях (от лексики до структурно-жанровых сложных форм), с помощью которых авторское понимание человека под властью обстоятельств военного времени получило наиболее точное своё воплощение. Уточним, что эта новая точка видения исторической правды о Великой Отечественной войне, самой природы человека, существующего в экстремальных ситуациях боевых действий или лишений тыловой жизни, предопределила прежде всего новый тип повествования, способного воплотить различные субъективные планы актуализации исторического контекста как на уровне всего художественного текста в целом, так и фрагментарно [1; 2].

В данном плане несомненный интерес для современных исследователей представляет анализ особенностей полифонического повествования в романе «Момент истины» («В августе сорок четвертого...») В. Богомолова, которое, с одной стороны, отличается многообразием форм взаимодействия голосов автора, персонажей и текстов военно-делового дискурса как объективной, фактологической составляющей описания происходящего. С другой – воссоздаёт определённый ракурс мировосприятия войны как тяжелого профессионального труда, требующего от человека неимоверных усилий, сцементированных торжеством ума, мужества, умением воевать и противостоять жестокому и беспощадному врагу.

Объективация исторического контекста, максимальная достоверность, точность и краткость художественного изображения войны как интеллектуально напряженной, эмоционально тяжелой, смертельно опасной работы достигается писателем органическим включением в текст романа реальных и минимально художественно адаптированных вымышленных военно-информационных и военно-деловых документов административно-канцелярского типа.

Подчеркнём, что они, собственно, являются текстовыми и языковыми средствами актуализации исторического контекста в самом повествовании. Их генерализующее начало как исторически конкретного и объективного текста оперативных сводок, служебных записок, записок ВЧ, спецсообщений, шифротелеграмм, розыскных ориентировок, воинских приказов, докладов военных должностных лиц, служебных писем, протоколов, удостоверений, медицинских заключений, водительских прав, справок, накладных, финансовых счетов, квитанций и т. д. мастерски использовано автором в художественном времени и пространстве романа как композиционный элемент, определяющий содержание 23 глав (из 99) с повторяющимся заголовком «Оперативные документы».

Функционально-стилевая маркированность данных текстов (лексико-фразеологическая, словообразовательная, грамматическая, правописная и графическая) по типу военного дискурса суммарно отражает особенности языковых форм легитимации аксиологических установок, обусловленных временными и историческими рамками существующей идеологии; репрезентации жёсткой модели статусно-ролевых отношений субординационного характера; психологического контроля; императивности нормы и т. п. [3]. Уточним, что В. Богомолов стремится к минимальной адаптации военных документов в художественном тексте. Сохраняя их содержание, структуру и стилистику, он опускает лишь некоторые элементы графического оформления: степень секретности, резолюции должностных лиц, служебные пометки, номера документов, даты, в некоторых случаях заменяет имена конкретных субъектов и объектов военной дискурса вымышленными [4].

Функционально-стилевая маркированность представленных в этих главах текстов (лексико-фразеологическая, словообразовательная, грамматическая, правописная и графическая) по типу военного дискурса суммарно отражает особенности языковых форм легитимации аксиологических установок, обусловленных временными и историческими рамками существующей идеологии; репрезентации жёсткой модели статусно-ролевых отношений субординационного ха-

рактера; психологического контроля; императивности нормы и т. п. Их «типовая», социально детерминированная речевая организация, объективируя мировоззренческие, интеллектуальные и эмоциональные интенции военных профессионалов, не только определяет степень точности воссоздания исторического контекста, но и становится той своеобразной когнитивно-целостной призмой, сквозь которую преломляются восприятие и оценка образов героев романа, пафос и драматизм их поступков и действий [3].

Эксплицитно в главах «Оперативные документы» нет авторского комментария, но имплицитность оценок создаёт ассоциативное историческое и морально-этическое поле, глубокий подтекст, что непосредственно отражается на судьбах героев, влияет на характер их поступков, составляет ежедневную суть жизни на войне, определяет образ мыслей, рассуждений, формирует мировоззрение, создаёт достоверное понятие «философии войны».

Стилистическая двуплановость военного текста в этом художественном произведении создаётся, с одной стороны, воспроизведением исторически фоновых реалий времени, и военный документ информирует о сложившейся оперативной обстановке в районе боевых действий, определяет перспективы последующих событий. При этом за его содержанием угадывается трагизм истории войны, нелицеприятный анализ, жесткий и трезвый, неудачи военного управления, стратегия и тактика тех военных действий и операций. С другой стороны, военный документ является отражением и результатом неимоверно тяжелой, опасной, подчас грязной, профессиональной работы, военной жизни с её повседневными и ежечасными заботами каждого, объясняет напряжённое взаимодействие героев романа, их поступки и действия. Все это вместе взятое подчёркивает общую героическую тональность, драматизм повествования о личностно воспринимаемом чувстве ответственности героев романа перед временем, историей, Отечеством: «Военная контрразведка – это огромная тяжелая работа ... четвертый год по пятнадцать-восемнадцать часов в сутки – от передовой и на всем протяжении оперативных тылов ... Огромная соленая работа и кровь...» [5, с. 206].

Сдержанность, предельная достоверность, убедительность, лаконизм военного документа в тексте романа наполняет содержанием и объясняет авторскую позицию и позицию его героев: «Никто за нас это не сделает ...». Отсюда и целесообразность использования военных документов с их резкой категоричностью и приказной императивностью, объективностью и внутренней напряжённостью передачи информации, выверенной чёткостью и экономностью использования языковых средств, присущих военной деловой речи [4]. Отметим, например, концентрацию императивных форм глагола и отглагольных имен существительных в шифротелеграммах:

ШИФРОТЕЛЕГРАММА

«Срочно!»

Быстрову

На № ... от 15.08.44 г.

Допросом военнопленных остаточной группы **установите**, выходила ли рация группы в эфир до 13 августа. Если выходила, то где, когда и при каких обстоятельствах. Особый интерес для нас представляют любые сведения о шифре или коде и о режиме радиопередачи.

Также **выясните**, занималась ли группа во время передвижения сбором разведывательных данных, велось ли ими наблюдение за железными и шоссейными дорогами.

Военнопленных Найна и Штоббе незамедлительно **эвакуируйте** в Лиду, отдел контрразведки авиакорпуса, для проведения следственного эксперимента с целью установления точного места выхода радиции в эфир и воспроизведения обстановки и обстоятельств передачи.

Егоров [5, с. 66 – 67].

Лаконизм шифротелеграмм, в которых актуализируются важные условия и обстоятельства военных операций и действий, их конкретика переданы различными языковыми средствами, но обращает на себя внимание особенность употребления синтаксических конструкций, почти всегда с обратным порядком слов и частотностью простых предложений с обстоятельствами условия, причины, цели, следствия, сложноподчиненных предложений с придаточными частями с тем же значением. Например:

ШИФРОТЕЛЕГРАММА

«Весьма срочно!»

Егорову

Из Москвы 16.08.44 г.

Сообщая **дешифровку перехвата** по делу «Неман», предлагаю принять активные меры к **розыску и задержанию** агентов и незамедлительному **пресечению** работы передатчика.

Судя по тексту, вы имеете дело с крупной квалифицированной резидентурой, действующей с **заданием** оперативной **разведки** в тылах вашего и сопредельных фронтов. Очевидно **наблюдение** за железной дорогой на линии Гродно – Белосток (через Гродно) и Вильнюс – Брест (через Лиду – Мосты – Волковыск) ...

... О ходе **розыска** и всех проводимых Вами мероприятиях докладывайте ежедневно.

Приложение – упомянутое.

Колыбанов [5, с. 75].

СПЕЦСООБЩЕНИЕ

«Срочно!»

Егорову

Сегодня, 15.08.44 г. На рассвете оперативно-войсковой группой отдела контрразведки армии был скрытно окружен хутор Залески (18 км северо-западнее города Лиды) с **целью изъятия** подпольной радиостанции АК и ареста **содержателей** передатчика Святковских Витольда и Янины, выявленных нами по связям с отрядом «Разгнер» [5, с. 77].

В Богомолов использует информативно-констатирующий и анализирующий характер содержания оперативных сводок и спецсообщений, служебных записок, чтобы акцентировать внимание читателя на первостепенности и важности информации, активного её освоения в обратной связи, как руководства к действию: адресант (1) @адресат (2) «адресант (1, 2) – адресат (1,2). Среди языковых средств, которые служат созданию данной тональности произведения, доминируют наречия, предложно-падежные формы имен существительных, их клишированные словосочетания: **беспрекословно, немедленно, срочно, без малейшего промедления, неукоснительно, достоверно, все возможное, все без исключения, с соблюдением всех мер предосторожности, согласно отданных распоряжений, категорически, ни на минуту, ответственно, незамедлительно, с крайней осторожностью, незамедлительное пресечение, под личный контроль, полностью, экстренно, концентрированно, оперативно, особенно тщательно, под вашу личную ответственность, чрезвычайно срочно, особой важности, недопустимо, в наискратчайший срок, неотлучно, подробно, впредь до особого указания, самые активные меры.** В качестве примера приведем следующий военный документ:

СЛУЖЕБНАЯ ЗАПИСКА

«Весьма срочно! Особой важности!»

Ковалеву, Ткаченко

Под вашу личную ответственность находящиеся под погрузкой в Челябинске, Горьком и Свердловске, **подлежащие особому контролю** отдела оперативных перевозок **литерные** шеллоны серии «К» №№ 2762, 1374 и 1781 (танковая техника рассыпью) **впредь до особого указания** должны быть **задержаны на станциях** отправления.

Исполнение **проконтролируйте лично и немедленно** доложите.

Основание: Распоряжение Ставки ВГК.

Карпоносов [5, с. 371, 372].

Органично включенные автором типы военных документов при анализе их стиливых и стилистических функций требуют корректности в оценке таких характеристик как «безличность», «субъективная нейтральность». Общее мнение о том, что в текстах военных документов отсутствует экспрессивная оценка, нам представляется неточным. Анализ речевой организации военных документов в романе «Момент истины» показывает, что здесь присутствует особый ценностный аспект значения языковых выражений, который может быть интерпретирован в отношениях: субъект оценки считает, что объект оценки не нейтрален: 1) присутствует конкретная личностно-предметная соотносительность оценки; 2) присутствует обобщенно-предметная соотносительность оценки. В военном документе сообщение о предмете речи (объективно-модальное значение) может быть связано и с субъективной, экспрессивной оценкой (субъектно-модальное значение). Это не рефлекторная, мгновенная реакция говорящего/пишущего о предмете военного документа, а результат целенаправленно продуманной реакции и контактного действия, побуждающего адресата к оценке, подчеркивающего интенсивность проявления действия, важную для адресанта, часто в сочетании с семантическим конкретизатором – наречием, предложно-падежной формой с квалифицирующей экспрессивной оценкой интенсивности. Сравним, например, употребление: **воздух!** (особой важности, вне всякой очередности):

«**Воздух!**» ... **Чрезвычайное сообщение...** Передано вам **вслед из Управления...**; «**Есть свежее разъяснение, что не следует злоупотреблять **литерными** «Срочно!» и «Весьма срочно!». Применять их надлежит лишь в **экстренных случаях**»»; «**По имеющимся у нас данным в тылах фронта действуют следующие подпольные организации польского эмигрантского «правительства» в Лондоне ...»**; «**Как установлено лондонским центром польского подполья дана директива о проведении активной подрывной деятельности****

496

...»; «**Согласно показаниям арестованным участникам «ГЛА», кроме осуществления жестокого террора ... литовское подполье имеет задание ... незамедлительно передавать добытые сведения ...»**; «**Представляется вероятным, что передачи ведутся агентами, оставленными противником при отступлении или же переброшенными в тылы фронта**»; «**Не исключено, однако, что рация с позывными КАО используется одной из подпольных групп Армии Крайовой**»; «**Также не исключено, что передачи ведутся одной из остаточных групп немцев**».

Представляется, что такой тип экспрессивной оценки можно квалифицировать как оценку контактного действия.

Особым композиционным приемом в романе «Момент истины» является персонализированность глав: 1. Алехин, Таманцев, Блинов; 3. Чистильщик*, старший лейтенант Таманцев по прозвищу Скорохват; 5. Чистильщик-стажер, гвардии лейтенант Андрей Блинов; 6. Старший группы капитан Алехин Павел Васильевич; 7. Гвардии лейтенант Блинов; 38. Подполковник Поляков; 46. Начальник управления генерал Егоров; 63. Поляков и Никольский; 68. Помощник коменданта; 71. Алехин, Егоров и др.; 94. Ориентировка 1943 по розыску Мищенко; 95. Бабушка приехала! Но в этих главах так много общего, герои романа предстают как профессиональные военные, которых «официально в документах именовали **оперативно-розыскной группой**», поэтому их речь, с одной стороны, отражает особенности речевого общения в данной профессиональной среде, с другой – сугубо индивидуальна, но дискурсивно обусловлена и описательно значима в плане раскрытия доминантных личностных качеств героя.

В изображении военных дней и ночей, забот, повседневной жизни на войне, когда человек 15-18 часов в сутки находился при исполнении служебных обязанностей и воинского долга, во многих эпизодах логически и с художественных позиций В. Богомоловым предопределено использование лексических, словообразовательных, грамматических, стилистических ресурсов военного делового стиля в речи героев «Момента истины», то есть воспроизводится стилистика различных форм военных документов, но чаще всего используются приказ, донесение, ориентировка. Например:

«Историческое место! – фыркнул Таманцев.

– Помолчи! – строго сказал Алехин и лицо его стало официальным. – **Слушайте приказ!** ... Будем **осматривать** лес, – повысив голос, твердо повторил Алехин. – **Смотрите, запоминайте** свои участки ... **Начинаем от этого квадрата** – здесь **смотреть** особенно **тщательно!** – и **двигаемся** к периферии. **Поиски вести** до девятнадцати ноль-ноль. **Оставаться** в лесу **позже – запрещать!** ... **Погоны, пилотки снять, документы оставить, оружие на виду не держать ... Прислушайтесь!**» [5, с. 317].

В. Богомолов и далее будет использовать стилистику приказа – формы общей (при употреблении инфинитива и императивной формы) категоричности:

«**Накатайте протектор и сфотографируйте**, – поворачиваясь к старшему лейтенанту, приказал Поляков. – **Необходимо не менее шести снимков** восемнадцать на двадцать четыре.

– У нас нет фотографа, – спокойно и вроде бы даже с облегчением доложил старший лейтенант.

– Это меня не интересует, – жестким, неожиданным для его добродушно-интеллигентской внешности отрезал Поляков, – **организуем!** Снимки **должны быть готовы** к восемнадцати часам ... Второе: **возьмите** **десяток** **топковых бойцов** и **вместе со старшиной** **немедля отправляйтесь** в **Заболотье**» [5, с. 126].

Лаконизм текста приказа подчеркивает эксплицитно и имплицитно уместный контраст поведения и человеческих эмоций. Только что шел непринужденный разговор и мог «фыркнуть» Таманцев, но ситуация приказа меняет форму не только речевых отношений, но и придает всей окружающей обстановке тональность официальности, напряженности, понимания сугубой серьезности момента: «**лицо его (Алехина) стало официальным**», «**повысив голос, твердо повторил Алехин**», Таманцев уже не «спросил», а «осведомился»; Поляков «отрезал».

Также можно констатировать, что все военные документы являются фактической основой ассоциативного и подтекстового содержания романа [6]. В этом плане показательна «жизненная правда» эмоциональной и профессиональной реакции героев романа Богомолова в отношении содержательной информации военных документов. Ср., например:

«...**Москве не укажешь, они сами себе начальники. А из нас душу вынут. Это уже как пить дать. Старая песенка – умри, но сделай!**...» [5, с. 16];

«... Поляков посмотрел в текст. – «...предлагаю **принять активные меры**...Обращаю Ваше внимание... Обеспечьте **докладывайте**...». – Да, из этого шубу не сошьешь, – **возвращая листок с текстом, сказал Таманцев**» [5, с. 79];

«...**Давай я сам позвоню – хоть генералу, хоть в Москву, хоть куда... Плевал я на субординацию!**» [5, с. 73].

Значимо в этом плане и использование в романе текстов протоколов: «В протоколах значились **весьма стереотипные вопросы и почти одни и те же** **словами фиксировались ответы последственных** ... Но **стереотипность** **вопросов отражала страшную ситуацию предательства и преступления**» [5, с. 38]. На жесткую протокольную форму накладываются глубокие социально-общественные ассоциации и подтекст, в редких случаях в них прорывается

поток авторских оценок «*каратели, убийцы, мародеры*», «... *арестован за измену Родине*». Война рождала не только героев, но и порождала предателей.

Второй план изображения также характерен и для описания ситуаций хранения и ведения военного делопроизводства: «*Дело Павловского-старшего выглядело точно так же как другие: сероватая папка, постановление об аресте, протоколы допросов и далее неподшитые военные документы*» [5, с. 38].

Несмотря на то, что речь персонажей В. Богомолова насыщена языковыми средствами военной деловой речи, она стилистически контрастна и собственно является полуофициальной, разговорной с элементами военных клише, терминологии и профессиональных жаргонизмов, а также экспрессивного грубого просторечия. В силу этого, такая речь воспринимается как воплощение настоящего, не искусственного, а действительно существующего русского военного дискурса повседневности военных действий и потому вызывает чувство реальности происходящего. Ср., например:

«... – *Вот смотрите. – Майор, достав из сейфа, разложил на столе план Лиды с обозначением частей и соединений, дислоцированных в районе города. – Сложность города в том, что окраины города закреплены за частями. Это их районы расквартирования. ... В Северном городке и в Южном, – он показал пальцем на карте, – свои комендатуры. А мы осуществляем только общий надзор. Учелы у них аховые, и проверить по-настоящему – дьявольски трудно!*» [5, с. 345];

«*Я знал, что к розыску и проверке привлечены тысячи людей, задействованы многие сотни оперативных групп, и хорошо представлял, что сейчас творится в полосе двух фронтов от передовой и на всю глубину оперативных тылов. Предельный режим...*» [5, с. 356];

«*Проверяя и оценивая документы, он должен был мысленно прокачать установочные данные всех троих и признаки их словесных портретов по тысячам розовых ориентировок*», «*Елатомцев Алексей... Качай его, качай!*» [5, с. 341];

«*Так... Фиксируй лицо! Документов у них достаточно... И никаких вазомоторов, никакой вегетатики!*» [5, с. 368];

«*Выскочив в первое мновение из кустов, я сразу же метнулся влево, чтобы расширить сектор охвата, положить амбалу и «лейтенанту» подсветку на глаза, а также деблокировать директрису*» [5, с. 407];

«*Не проинструктировал!*» – *ничего себе справедливость...* Да я язык обмозолил, растолковывал все, как пригодишам!.. Но не стану же я капать на Фомченко и Лужнова!» [5, с. 248];

«*Кому разъяснить, кому?!! – оглушающе загремел в трубке грубоватый голос генерал-полковника. – Заткните им глотку!!! Выбейте хотя бы ядро группы, возьмите рацию! Сегодня же! «Все концы»!.. Не до жиру... Это личное приказание, понимаете, личное! И категорическое!.. Никакие отсрочки невозможны...*» [5, с. 213];

«*Тут могло быть два реальных решения: сбить его подсечкой или же оглушить ударом в голову. Имея в виду оперативную обстановку здесь, на поляне, и то, что нам предстояло, я выбрал второе: наддав, сократил дистанцию и, как только пальцы его оказались в кобуре, взлетел над ним в прыжке и*

свержу ударил его рукояткой нагана правее макушки, вполсилы, с расчетом кратковременного рауша» [5, с. 411].

Как уже было сказано выше, средством объективации исторического контекста в романе также являются военные документы административно-канцелярского типа. Уточним, что кроме данной функции, они участвуют в раскрытии характера персонажа. Так, в главе 80. «Алехин» проверка документов представлена в напряженной, логически выверенной внутренней речи героев. В Богомолов в особо синтаксически организованном тексте (90 % текста составляют номинативные предложения) передает всю гамму мыслей и чувств, реакций, оценок, тонкость и сложность профессионального анализа военных документов, что дополнительно подчеркивается мастерским использованием лексического повтора:

«*Удостоверение личности ... Фактура обложки ... Конфигурация ... Наименование ... Шрифт тиснения ... Звездочка ... Реквизит содержания ... Особые знаки ... удостоверительные ... Шрифты текста ... серия ... номер ... Фотокарточка ... Голова ... губы ... подбородок ... соответствуют ... Печать гербовая ... Оттиски ... совмещаются ... Подпись командира части ... натуральна ... Гвардии майор ... Карпенко ... Дата ... Чернила ... Мастика штемпельная ... Фактура бумаги ... Подпись ...*

Предъявитель сего ... Чубаров ... Николай Петрович ... состоит на действительной военной службе ... Недобрый у него взгляд, очень даже недобрый ... Присвоение воинских званий ... старший лейтенант ... Приказ ... номер ... ноль тридцать девять ... от двадцать седьмого января ... сорок четвертого года ... Печать гербовая ... Подпись командира части ... натуральна ... Чернила ... Мастика ... Служебное положение ... Штатная должность ... командир стрелковой роты ... Назначен ... Приказ ... Номер ... ноль четыреста двадцать семь ... от ... пятого ноября сорок третьего года ... Печать гербовая ... Подпись командира части ... натуральна ... Печать ... Мастика ... Скрепка ... Награды и особые права ... Орден Красная Звезда ... Медаль «За отвагу» ... Родился ... девятьсот тринадцатого года ... Уроженец ... Калуги ... Состав семьи ... Близких родственников нет ... Призван ... Иманским райвоенкоматом ... Приморского края ... в июне сорок первого года ... Разрешено ношение оружия ... Личная подпись ... натуральна ... Печать гербовая ... Подпись командира части ... Гвардии майор ... Карпенко ... Натуральна ... Предыдущей ... соответствует ... Чернила ... Мастика ... Ажур!

А ножны с финкой на левом бедре ... Левша? Не факт ... Командировочное предписание ... Точка вместо запятой ... Особые знаки ... удостоверительные ...» [5, с. 342, 343].

Таким образом, военная документация и военная деловая речь в романе «Момент истины» выступают как средства объективации исторического контекста и представлены семантически емким и выразительным пластом русской речи, а информативное содержание ее актуализировано В. Богомоловым в многообразных художественных целях: структурирования художественного времени и пространства романа, углубления драматизма и напряженности изображаемых военных событий и представления «философии войны», повышения ассоциативности художественной детали, реализации художественно-выразительного потенциала военной речи для характеристики героев романа.

Библиографический список

1. Палиевский В.П. Документ в современной литературе. *Литература и теория*. Москва, 1978: 150 – 173.
2. Колобаев П.А. Формы повествования в военной прозе В.О. Богомолова: Язык художественной литературы. *Русская речь*. 2010; 6.
3. Шаталова Н.С. *Функционально-системное описание военной речи*. Москва, ВА МО РФ, 2006.
4. Шаталова Л.С. *Русский язык: Информационно-аналитические жанры военной речи*. Москва, 2006.
5. Богомолов В. *Момент истины (В августе сорок четвертого ...)*. Роман. Ташкент, Узбекистан, 1986.
6. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 1981.

References

1. Palievskij V.P. Dokument v sovremennoj literature. *Literatura i teoriya*. Moskva, 1978: 150 – 173.
2. Kolobaeв P.A. Formy povestvovaniya v voennoj proze V.O. Bogomolova: Yazyk hudozhestvennoj literatury. *Russkaya rech'*. 2010; 6.
3. Shatalova N.S. *Funkcional'no-sistemnoe opisanie voennoj rechi*. Moskva, VA MO RF, 2006.
4. Shatalova L.S. *Russkij yazyk: Informacionno-analiticheskie zhanry voennoj rechi*. Moskva, 2006.
5. Bogomolov V. *Moment istiny (V avguste sorok chetvertogo ...)*. Roman. Tashkent, Uzbekistan, 1986.
6. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 10.12.18

УДК 82

Sukhikh O.S., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, senior lecturer, Department of Russian Literature, Institute of Philology and Journalism, N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ruslitxx@list.ru

“NEKRASOV'S QUESTION” BY SASHA CHERNY. Sasha Cherny's poem “Who Lives Well in Emigration” is considered as an artistic rethinking of the poem by N.A. Nekrasov “Who Lives Well in Russia?”. The purpose of the study is to identify the similarities and differences of the concept of happiness in both works. The similarity of the plot-compositional structure of the works is noted, the role of the motives of the path and the search in their construction is comprehended. At the same time, the difference in the very formulation of the question in two works is considered: if Nekrasov's characters look for a person who would enjoy life, then the characters of Sasha Cherny want to find a person who hasn't dropped his hand, trying to “cling” to life and not lose heart. There is a difference in the search results: Nekrasov's characters are on the way to realizing the basics of happiness, everything is still ahead, the characters of Sasha Cherny, on the contrary, feel hopeless, their happiness has already been lost along with their homeland.

Key words: N.A. Nekrasov, Sasha Cherny, emigration, homeland, happiness, way, motive.

О.С. Сухих, д-р филол. наук, доц., доц. каф. русской литературы, Институт филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: ruslitxx@list.ru

«НЕКРАСОВСКИЙ ВОПРОС» САШИ ЧЁРНОГО

Рассматривается поэма Саши Чёрного «Кому в эмиграции жить хорошо» как художественное переосмысление поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Целью исследования становится выявление сходств и различий концепции счастья в обоих произведениях. Отмечается сходство сюжетно-композиционной структуры произведений, осмысливается роль мотивов пути и поиска в их построении. При этом рассматривается различие в самой постановке вопроса в двух произведениях: если некрасовские герои ищут человека, который радовался бы жизни, то герои Саши Чёрного хотят найти человека, не опустившего руки, старающегося «уцепиться» за жизнь и не унывать. Отмечается и различие результатов поиска: если некрасовские герои на пути к осознанию сущности счастья, у них ещё всё впереди, то персонажи Саши Чёрного, наоборот, чувствуют бесперспективность, их счастье уже утрачено вместе с родиной.

Ключевые слова: Н.А. Некрасов, Саша Чёрный, эмиграция, родина, счастье, путь, мотив.

Для филологии конца XX – начала XXI в. творческое наследие Саши Чёрного – это богатый материал для изучения, начинающий активно входить в научный оборот. Ведётся исследование поэтики его лирики, авторского стиля [1; 2; 3]. Современные учёные анализируют эпистолярное наследие Саши Чёрного [4], традиции А.К. Толстого [5], Н.В. Гоголя [6] в его произведениях. В данной работе мы обратимся к рассмотрению поэмы Саши Чёрного «Кому в эмиграции жить хорошо» в контексте некрасовских традиций – к проблеме, которая пока не стала предметом всестороннего филологического исследования: обычно в обзорах жизни и творчества Саши Чёрного лишь говорится о тематике и общей идее этого произведения [7; 8; 9].

Поэма «Кому в эмиграции жить хорошо» была написана в 1931-1932 годах. «На новый лад построенный, взъерошенный, непрошенный некрасовский вопрос» [10] возникает в сознании героев уже не на российской бесконечной дороге, а в Париже, «в кавказском ресторанчике» – упоминание таких пространственных координат усиливает ощущение вненационального характера вопроса, не случайно герои называют эмиграцию «цыганской пёстрой нацией» [10].

Разворачивая картину эмигрантской жизни, Саша Чёрный использует некрасовский принцип: объединяет мотивы пути и поиска; персонажи проходят определённый путь в поисках ответа на занимающий их вопрос – этим определяется сюжетно-композиционная структура произведения. В поэме «Кому в эмиграции жить хорошо» перед нами нанизывание эпизодов, в каждом из которых рассматривается какой-либо «кандидат» в счастливые. Автор биографического исследования о Саше Чёрном В. Миленко предполагает, что, по крайней мере, за некоторыми из этих персонажей стоят реальные личности: «“Кому в эмиграции жить хорошо” – это коллекция человеческих документов, добывая которые, автор явно интервьюировал соотечественников <...> Некоторые персонажи поэмы легко узнаваемы: в четвертой главе мы встречаемся со старушкой-экономкой из усадьбы в Гресси, а в пятой – с доктором Унковским, вернувшимся из Африки» [11, с. 338].

Герои – как у Некрасова, так и у Саши Чёрного – проводят своего рода социологический опрос. В поэме Саши Чёрного вопрос о счастливом человеке, поставленный журналистами Козловым, Поповым и Львовым, вышел за рамки российской действительности и звучит вроде бы иначе, чем у Некрасова:

Кому-де в эмиграции
В цыганской пестрой нации
Живется хорошо? [10] –

вроде бы вопрос этот касается не России как таковой. Но с Россией он связан всё же непосредственно, поскольку речь идёт о тех людях, которые являются её частью, хотя и оказались уже «цыганской пестрой нацией», вынужденные кочевать по свету, чем они все близки автору, которому пришлось «стать вечным скитальцем, но далеко не по доброй воле» [9].

При этом с самого начала у героев-журналистов есть сомнение в перспективах поисков: первые двое высказываются иронически, третий же сразу даёт исчерпывающий ответ:

Козлов сказал: «Наборщику»,
Попов решил: «Конторщику»,
А Львов, икнувши в бороду,
Отрезал: «Ни-ко-му» [10].

И всё же герои решают это проверить, ставят цель – найти
Не то чтобы счастливого,
Но бодрого и цепкого
Живого земляка [10].

Если сопоставить завязку действия в произведении Саши Чёрного и в поэме Некрасова, то, пожалуй, сразу же можно отметить: сама по себе цель журналистов-эмигрантов **ущербна** по сравнению с целью некрасовских героев, которые стремились найти того, «кому живётся весело, выгодно на Руси» [12]. Вспомним, что согласно словарю «вольготно» – значит «легко и свободно, без каких-либо ограничений, привольно» [13, с. 207]. Герои поэмы «Кому на Руси жить хорошо» искали человека, который бы чувствовал радость жизни, свободу, воодушевление; они искали того, кому в духовном смысле было бы «свободно» и «привольно», то есть кто ощущал бы перспективу, лёгкость и вольность движения вперёд. Журналисты в эмиграции априори не надеются найти подобного,

даже не ставят вопроса о таком счастье. Как говорит самый пессимистичный из журналистов – Львов, «искать жар-птицу в погребе – занятие бесплодное» [10]. Вместо «приволья» и радости внимание акцентируется на другом – на умении выжить, «уцепиться» хоть за какие-то возможности.

Исходя из своего понимания жизни, персонажи Некрасова и Саши Чёрного называют и «кандидатов» в счастливые. В сознании некрасовских героев в начале поисков, как известно, выстраивалась социальная иерархия: помещик, чиновник, купец, министр, царь. При этом перечислении «кандидатов» в счастливые возникает впечатление градации, своеобразного подъёма по социальной лестнице, а за счёт этого создаётся и ощущение **эмоционального подъёма**. В тексте Саши Чёрного, наоборот, чувствуется **эмоциональный спад**, поскольку сначала называются два предполагаемых «счастливицы» – и то иронически, а потом вообще констатируется полное отсутствие реальных «кандидатов».

Итак, у Некрасова путь странников первоначально связан с поисками счастливого человека согласно социальной иерархии – в поэме же Саши Чёрного герои решают «по кругу эмигрантскому пройтись с карандашом» [10], то есть, определённого принципа отбора у них нет. Когда они называют наборщика и конторщика, то это явная ирония, поэтому впоследствии ни наборщик, ни конторщик не осмысливаются в поэме в качестве возможных «счастливых» («заданные, но нереализованные сюжетные возможности» [14] – это ещё один момент, объединяющий произведения Саши Чёрного и Н.А. Некрасова в отношении сюжетно-композиционной структуры). Тем не менее, перед читателем проходит целая череда участников «социологического опроса».

Вначале на пути журналистов оказывается маляр Фаддей Созонтович, бывший приват-доцент ботаники. Разговор с этим персонажем становится своеобразной моделью большинства дальнейших «интервью»: выясняется, что герой, пока ещё способный хоть как-то выжить в эмиграции, всё равно несчастен и чувствует полную бесперспективность по двум основным причинам. Это, с одной стороны, **утрата** прежнего жизненного уклада, статуса, укоренённости в родном быте и, с другой стороны, **неустроенность** или даже безнадёжность в материальном отношении. Впоследствии в большинстве «интервью» реализуется именно этот инвариант, предполагающий множество конкретных вариантов.

Например, одной из первых участниц «соцопроса» становится «почтенная русская пифия» – гадалка Варвара Теософенко. На вопрос о своём счастье она отвечает: «Глумитесь, что ли, соколы?» [10]. В рассказе о её эмигрантской жизни возникает, кроме проблем бедности и эмигрантской неустроенности, ещё и тема чужого страдания, которое усугубляет собственные переживания героини. Кроме того, что она сама вынуждена заниматься гадаaniem не от хорошей жизни (к тому же люди обеднели, «клиенты все послынули» [10], и гадалке приходится зарабатывать вязанием), она ещё и обречена то и дело выслушивать рассказы о чужом горе и сломанных судьбах, что не прибавляет ей оптимизма. Тот же характер имеют истории многих персонажей: массажистки Галкиной, крутящейся как белка в колесе, портного Арона Давыдовича, перелицовывающего уже перелицованные брюки для бедного студента, и т.п.

Далее журналисты посещают хозяйку усадьбы-фермы Агафью Тимофеевну, и здесь перед нами другая «вариация на тему», потому что на первый взгляд у героини вроде бы в финансовом плане дела идут относительно успешно:

Мои испанки-курочки,
Могу сказать, не хвастаясь,
Известны всем вокруг.
Пером, как уголь, черные,
Дородны, как боярыни,
Штаны на ножках – с муфтой, –
Не куры, а орлы... [10].

Но она вынуждена постоянно и тяжело работать, всё отдавать подопечным, довольствоваться небольшой прибылью, не имея отдыха: «ни именин, ни праздников» [10], жизнь её превращается в бессмысленный круговорот. Агафья Тимофеевна делает вывод:

«В усадьбе этой, милые,
Конечно, есть счастливые,
Да только уж не я...» –
«А кто?» – привстав над креслицем.

Спросил Козлов стремительно,
«Да, куры, куры, батюшка!
Живут в тепле и в сытости,
Без горя и забот...
Не я ль при них поденщица?
Не я ль за них уборщица?
А им, вальяжным барыням,
Всего лишь и хлопот –
Знай с петухом амурничай,
Да яйца от безделия
По всем углам неси...» [10].

В самом имени героини можно увидеть отсылку к образу некрасовской Матрёны Тимофеевны Корчагиной, которая сказала странникам, что «не дело – между бабами счастливую искать» [12, с. 191]. «Ключи от счастья женского <...> заброшены, потеряны» [12, с. 193]. Как у некрасовской героини, так и у Агафьи Тимофеевны вроде бы внешне жизнь «устроена», окружающим может даже казаться, что обе счастливы (у Некрасова, например, все считают Матрёну счастливой). Но субъективно обе глубоко несчастны, поскольку измучены и тяжёлой работой, и жизненными обстоятельствами. Агафья Тимофеевна лишь горько иронизирует по поводу счастья, противопоставляя себе, несчастной, собственных счастливых кур. Параллель этому эпизоду можно обнаружить в 7 главе, где в шофёрском кабачке пьют за некоего счастливого Ваську:

За Ваську! Ишь, как жмурится...
Счастливец... Эк ведь клюнуло!
И пенсии не надобно,
Как у Христа за пазухой
Теперь ты будешь жить [10].

Когда же журналисты подходят узнать, в чём счастье Василия, оказывается, что это котёнок, которого подобрал в лесу один из шоферов и везёт жене, чтобы она чувствовала себя дома не так одиноко.

Далее журналисты – в гостях у тётушки Козлова Веры Павловны. В этой главе раскрывается несколько **иная модификация** эмигрантского несчастья, связанная прежде всего с **тоской по России** (в дальнейшем она будет всё более актуализироваться). Персонажи слушают ещё одного гостя – российского доктора, приехавшего из Африки, который рассказывает свою тамошнюю жизнь. На первый взгляд она может быть названа благополучной: врача чтут, приносят ему дары, отводят лучшее жильё и т.д. Рассказ о почёте, сытости, о велосипедных прогулках, охоте и отдыхе в гамаке можно понять как ироническую отсылку к снам Веры Павловны в романе Чернышевского: это тоже своего рода «хрустальный дворец» благополучия, который благодаря монологу доктора создаётся в воображении Веры Павловны и журналистов. Но если у Чернышевского действительно была вера в это благополучное и светлое будущее, которое рисовалось ему хрустально-прозрачным и чистым, то у Саши Чёрного эта вера писателя-предшественника трансформируется в полный пессимизм и потому становится поводом для горькой иронии. Ведь, кроме благополучия и почёта, есть и другая сторона жизни русского доктора в Африке – одиночество, оторванность от всего родного:

Как вам сказать, сударыня...
В подводном царстве сказочном
Был счастлив ли Садко?
Без русского без берега
Какое, к черту, счастье!
Все дальше он, все мглистое, –
О чем тут говорить...
Как сын в лесу таинственном,
Один я там торчу, –
При всем благополучии,
За два-три года в Африке
Лишь раз от попууга я
Добился русских слов... [10].

Как и в некрасовской концепции, внешнее благополучие жизни ещё не даёт счастья. Нужны душевный комфорт, гармония человека с собой, радость, а это невозможно в том мире, который является хотя и благополучным, но чужим.

И у Некрасова, и у Саши Чёрного герои-искатели начинают с того, что ставят перед собой **ложные задачи** и потом приходят к их **пересмотру**. Некрасовские странники не могут сформулировать точно, в чём счастье, но сам перечень их кандидатов в счастливые говорит о том, что они связывают счастье с обеспеченностью и высоким социальным статусом, – впоследствии они постепенно понимают, что это ещё не даёт человеку настоящей радости и морального удовлетворения. Журналисты у Саши Чёрного сначала ставят перед собой задачу найти человека, который хорошо «устроился» в эмиграции, но потом убеждаются, что это ещё не является достаточным условием жизни не только счастливой, но хотя бы просто нормальной.

Сон Козлова, племянника Веры Павловны, представляет собой ещё одну отсылку к снам Веры Павловны у Чернышевского, но отсылку, так сказать, обратную: в романе Чернышевского дан сон о счастье, а у Саши Чёрного – сон о несчастьях, смысл которого в том, чтобы показать неустроенную, тяжёлую и

бесперспективную жизнь большей части эмиграции. Иван Петрович пять лет грузит руду на алюминиевых шахтах, кто-то безымянный «слоняется» ночным сторожем, бывший учитель – на цементной фабрике: «Душа моя цементная оцепенела, съёжилась...» [10], и ему не хочется даже мысленно возвращаться в благополучное прошлое, потому что это слишком тяжело. Ещё один значимый персонаж – кок на пароходе. И у него, как у доктора, гостя Веры Павловны, жизнь вроде бы сытая, но он тоскует по русскому языку, по русскому человеку.

С другой стороны, в этом фрагменте поэмы, безусловно, можно увидеть отсылку к некрасовской главе «Счастливые». Если некрасовские «счастливые» производят тяжёлое впечатление тем, что даже не осознают своего «несчастного» положения, то персонажи поэмы Саши Чёрного всё осознают, чувствуют и понимают, потому что им есть с чем сравнивать. Их образы дышат горечью и болью именно потому, что все они представляют собой воплощённое ощущение **потери**, причём невозвратимой. В том же духе выдержано письмо, полученное героями из Рима от бывшего харьковского нотариуса, больного старика, который чувствует себя «пасынком» на чужбине, у которого нет работы, нет рядом родной души, нет надежды на лучшее, а есть лишь сны – в них он на родине, со старыми знакомыми, но эти сны лишь растрavляют душу, наполняя её горечью:

Настой полыни беженской
Стоградусною горечью
Дымился над письмом... [10].

В целом психологическое состояние эмигрантского сообщества иносказательно отражено в эпизоде с журналистом Львовым, который получает по почте чек от берлинского издателя, а потом выясняется, что чек предназначен не ему, и герой чувствует себя так, как будто он выудил «заместо карпа жирного размокнувший... башмак» [10]. Это **символическая картина обманутых ожиданий**, которая даёт представление о тяжёлом разочаровании русской эмиграции первой волны.

Каков же **результат** поисков журналистов Козлова, Попова и Львова? Есть люди, уцепившиеся за возможность хоть как-то прожить в эмиграции, – такие как Агафья Тимофеевна или Арон Давыдович. Но нет того человека, который был бы действительно бодр душой и радовался жизни. И главная причина этого – сама по себе невозможность вернуться на родину, к прошлому.

В финале поэмы герои соглашаются, что счастлив лишь младенец Мишка, но его счастье в том, что он **неотягчён бременем осознания жизни**, и, конечно, период этого детского, ничем не замутнённого счастья очень ограничен. Не случайно в поэме несколько раз возникает **тема счастья животных**, которые являются частью естественного, природного мира, живущего непосредственными ощущениями, без осознания бытия. Ребёнок в этом смысле – такое же «природное» существо. Некрасовский Гриша Добросклонов счастлив именно потому, что ему **открылся смысл жизни, он осознал своё предназначение, увидел свой путь**, а в поэме Саши Чёрного счастье связано, наоборот, с тем, что для ребёнка сама жизнь – радость, **без всякой цели и смысла** и он пока **собственного пути не видит и бытия не осознаёт**.

Некрасовская концепция обретения счастья связана с борьбой за высокие цели, за народные интересы. **Концепция счастья у Саши Чёрного** связана прежде всего с родиной. Как отмечает в своём исследовании Н.А. Тиботкина, в эмигрантской лирике Саши Чёрного мотивная оппозиция «родина – чужбина» становится определяющей, организующей и обуславливает возникновение всех остальных периферийных мотивов: мотив памяти печали/тоски, детства» [2].

Если некрасовские крестьяне **изначально находились в социально униженном положении**, то герои Саши Чёрного в большинстве случаев уже в эмиграции **оказались в таком положении**. Они несчастны именно в сравнении с тем, что имели в прошлом. Для некрасовских странников и их собратьев счастье **ещё впереди** – для героев Саши Чёрного оно **уже позади**. Некрасовские персонажи только ещё находятся в пути к истинному счастью, поскольку не понимают пока, в чём оно заключается, а встретив счастливого человека, они пока ещё не могут осознать сути его мировосприятия, иначе их цель была бы достигнута: «Быть бы нашим странникам под родною крышею, / Если б знать могли они, что творилось с Гришею» [12, с. 244] (кроме того, по мнению Е.В. Сажениной, «о счастье, которое «творилось с Гришею», странствующие мужики не могут узнать, так как они требуют счастья рассказанного, «воплощённого». Счастье Гриши не воплощаемо, так как выражено опять-таки не в эпической, а в лирической, песенной форме» [15, с. 47]. Это душевный настрой, экзистенциальная радость героя, не выраженная пока в некой рационалистической форме, не воплощённая ещё в событиях и фактах). Герои же Саши Чёрного несчастливы потому, что их счастье уже утрачено, невозвратимо.

Сопоставление произведений разных эпох приводит к мысли о том, что ситуация, в которой оказались представители первой волны эмиграции, является по своей сути едва ли не более трагичной, чем положение крестьянства в XIX веке. В эмиграции в годы революции и гражданской войны оказались люди, которые не хотели покидать свою страну, но не видели иного выхода, для них этот шаг был вынужденным – отсюда и ощущение бесперспективности и несчастья в отрыве от родины. Эти мотивы можно увидеть в творчестве практически каждого из представителей эмиграции первой волны.

Библиографический список

1. Афанасьева Е.А. «Сатиры и лирика» Саши Чёрного как метажанр. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Оренбург, 2013. Available at: <http://cheloveknauka.com/satiry-i-lirika-sashi-chernogo-kak-metazhanr>
2. Тиботкина Н.А. *Мотивная структура лирики Саши Чёрного*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2010. Available at: <http://cheloveknauka.com/motivnaya-struktura-liriki-sashi-chernogo>
3. Рыбальченко О.И. *Особенности функционирования оценок-прагмем в идиостиле Саши Чёрного*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-otsenok-pragmem-v-idiostile-sashi-chernogo>
4. Желтова Н.Ю., Орлова Е.В., Егорова Н.С. *Письма Саши Чёрного к Дону Аминадо (А.П. Шполянскому)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pisma-sashi-chernogo-k-donu-aminado-a-p-shpolyanskomu>
5. Михеичева Е.А. Традиции А.К. Толстого-сатирика в творчестве Саши Чёрного. *Вестник Брянского университета*. 2017; 3: 144 – 151.
6. Жиркова М.А. *Гоголевские мотивы и образы в рассказе Саши Чёрного «Иллинойский богач»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gogolevskie-motivy-i-obrazy-v-rasskaze-sashi-chyornogo-illinoyskiy-bogach>
7. *Русское зарубежье. Великие соотечественники: 100 судеб русской эмиграции в XX веке*. Москва: Яуза-каталог, 2018.
8. Кудряц Е.В. *Светлый образ Саши Чёрного. Журнал «Самиздат»*. Available at: http://samlib.ru/k/kudrjac_e_w/4urny.shtml
9. Иванов А. Русский ковчег. *Муза Саши Чёрного в эмиграции*. Available at: <http://cherny-sasha.lit-info.ru/cherny-sasha/articles/ivanov-russkij-kovcheg.htm>
10. Саша Чёрный. *Кому в эмиграции жить хорошо*. Available at: <http://cherny-sasha.lit-info.ru/cherny-sasha/poemy/komu-v-emigracii-zhit-horoshho/komu-v-emigracii-zhit-horoshho.htm>
11. Миленко В. *Саша Чёрный: Печальный рыцарь смеха*. Москва: Молодая гвардия, 2014.
12. Некрасов Н.А. Кому на Руси жить хорошо. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Правда, 1979. Т. 3: 5 – 244.
13. *Словарь русского языка в 4 тт.* Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1985; Т. 1: 207.
14. Саженина Е.В. *Сюжет путешествия и его модификации в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhet-puteshestviya-i-ego-modifikatsii-v-poeme-n-a-nekrasova-komu-na-rusi-zhit-horoshho>
15. Саженина Е.В. Лирическая событийность в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». *Вестник Томского государственного университета*. 2014; 385: 42 – 49.

References

1. Afanas'eva E.A. «*Satiry i lirika*» Sashi Chernogo kak metazhanr. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Orenburg, 2013. Available at: <http://cheloveknauka.com/satiry-i-lirika-sashi-chernogo-kak-metazhanr>
2. Tibotkina N.A. *Motivnaya struktura liriki Sashi Chernogo*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2010. Available at: <http://cheloveknauka.com/motivnaya-struktura-liriki-sashi-chernogo>
3. Rybal'chenko O.I. *Osobennosti funkcionirovaniya ocenok-pragmem v idiosstile Sashi Chernogo*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-otsenok-pragmem-v-idiostile-sashi-chernogo>
4. Zheltova N.Yu., Orlova E.V., Egorova N.S. *Pis'ma Sashi Chernogo k Donu Aminado (A.P. Shpolyanskomu)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pisma-sashi-chernogo-k-donu-aminado-a-p-shpolyanskomu>
5. Miheicheva E.A. Tradicii A.K. Tolstogo-satirika v tvorchestve Sashi Chernogo. *Vestnik Bryanskogo universiteta*. 2017; 3: 144 – 151.
6. Zhirkova M.A. *Gogolevskie motivy i obrazy v rasskaze Sashi Chernogo «Illinoyskiy bogach»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gogolevskie-motivy-i-obrazy-v-rasskaze-sashi-chyornogo-illinoyskiy-bogach>
7. *Russkoe zarubezh'e. Velikie sootchestvenniki: 100 sudeb russkoj `emigracii v HH veke*. Moskva: Yauza-katalog, 2018.
8. Kudryac E.V. *Svetlyj obraz Sashi Chernogo. Zhurnal «Samizdat»*. Available at: http://samlib.ru/k/kudrjac_e_w/4urny.shtml
9. Ivanov A. Russkij kovcheg. *Muza Sashi Chernogo v `emigracii*. Available at: <http://cherny-sasha.lit-info.ru/cherny-sasha/articles/ivanov-russkij-kovcheg.htm>
10. Sasha Chernyj. *Komu v `emigracii zhit` horoshho*. Available at: <http://cherny-sasha.lit-info.ru/cherny-sasha/poemy/komu-v-emigracii-zhit-horoshho/komu-v-emigracii-zhit-horoshho.htm>
11. Milenko V. *Sasha Chernyj: Pechal'nyj rytsar' smeha*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2014.
12. Nekrasov N.A. *Komu na Rusi zhit` horoshho. Sbranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Pravda, 1979. T. 3: 5 – 244.
13. *Slovar' russkogo yazyka v 4 tt.* Pod red. A.P. Evgen'evoy. Moskva: Russkij yazyk, 1985; T. 1: 207.
14. Sazhenina E.V. *Syuzhet puteshestviya i ego modifikacii v po'eme N.A. Nekrasova «Komu na Rusi zhit` horoshho»*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhet-puteshestviya-i-ego-modifikatsii-v-poeme-n-a-nekrasova-komu-na-rusi-zhit-horoshho>
15. Sazhenina E.V. *Liricheskaya sobytijnost' v po'eme N.A. Nekrasova «Komu na Rusi zhit` horoshho»*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 385: 42 – 49.

Статья поступила в редакцию 27.01.19

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	32	ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ.....	70
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		В.А. Гончарова, Г.С. Абрамова СОЦИАЛИЗАЦИЯ В МЕГАПОЛИСЕ: ВЫЗОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ?.....	34	Ф.Б. Саутиева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	74
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		А.В. Дубаков ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ВУЗА ...	37	Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн ФИЗИЧЕСКОЕ И ДУХОВНОЕ ЗДОРОВЬЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	76
А.Д. Аветисян, А.А. Рясков, Г.Г. Жигалова ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ	5	Л.В. Бабошкина, Е.В. Дыкусова СИНОНИМИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	39	Н.С. Алипулатова, А.Д. Магомедова, Ф.Э. Эсетов, А.М. Магомедгаджиева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	78
Г.А. Азизова, Л.М. Гаджихамедова, Э.А. Пирмагомедова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	6	И.И. Дьяков, И.В. Жуплей, С.В. Пушкареев, С.А. Калинин АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ СТРУКТУР В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	43	П.П. Андросов, В.К. Пельменёв РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ).....	79
Н.Г. Айварова, А.В. Миронов ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА	8	В.П. Иванов, Б.К. Калыбек УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВЛИЯНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕЧЕНИЙ ДЕСТРУКТИВНОГО ТОЛКА НА ЛИЧНЫЙ СОСТАВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ ЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	45	Р.А. Байбаков СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ 82 НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МОРСКОМ ВУЗЕ	82
Н.Э. Алибулатова, С.З. Умариева ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10	М.Ю. Карелина, Н.В. Атаманенко, Т.Ю. Черепнина ВЛИЯНИЕ «УНИВЕРСИТЕТСКИХ СУББОТ» НА ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	47	Н.И. Белоцерковец, И.В. Чупаха СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Н.И. Белоцерковец, Ж.О. Каневская ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	11	Э.М. Киселева, В.Ю. Абрамова, С.В. Бахвалова САМОСТЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	49	Ф.Ф. Григорян ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИРЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	87
Г.С. Бережная, Н.В. Самсонова, Д.А. Ковачев ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СПОРТИВНОЙ МЕДИАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СПОРТИВНЫХ ФЕДЕРАЦИЙ	13	А.Н. Кулибеков ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИРУЮЩИЕ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЮ СЕТЕВЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ.....	52	М.Ж. Жилгильдинова ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ.....	89
О.Н. Лихачева, О.Б. Шилов К ВОПРОСУ ОБ УЛУЧШЕНИИ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНОГО СЕКТОРА	16	Г.К. Магомедов, Ш.Ю. Шихшабеков, Ш.З. Ибрагимов ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УШУ	54	А.Д. Кариев ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: УЧЁТ НАПРАВЛЕННОСТИ	90
О.Н. Лихачева, Ю.В. Королева ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	17	В.В. Марюхина КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	55	А.Ч. Кодоева УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ.....	92
Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, Л.Г. Ибрагимов, М.А. Лукина ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕХАНИЗМА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ	19	С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева, М.В. Мишаева РОЛЬ САМОСТЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	57	В.В. Коробкова СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРМСКОГО КРАЯ).....	93
Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, Н.Б. Ларионова, О.Л. Леонтьева НЕГАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ СИНГУЛЯРНОСТИ	21	О.А. Некипелова, Н.Ю. Киселева КРИТЕРИИ И УРОВНИ СТЕПЕНИ РАЗВИТОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ	59	О.Н. Лихачева, Ю.В. Королева, Е.В. Тымчук РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	95
А.А. Везеничева, Т.В. Константинова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНИКА НА УРОКЕ.....	24	Т.В. Поданёва ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	62	С.А. Маеврин, Д.В. Суслов, Н.В. Ярославцева ДИНАМИКА ТЕНДЕНЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СТАНОВЛЕНИЕ ЕГО СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ.....	97
М.Г. Мухидинов, Дж.Дж. Гаджиев, М.М. Абдуразаков, Н.В. Гусева ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	26	О.И. Рукавишников, В.С. Рукавишников АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ЖЕСТОВ В ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ, КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	65	В.В. Манджиева, Н.В. Кукаева, Б.А. Хайчиева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....	99
Д.И. Гасанова, З.И. Алиханов, Л.И. Демирова РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	29	С.А. Магомедова, Н.Т. Магдиева, С.Д. Мусаева, Н.А. Салаватова ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....	67	Г.И. Михайлова ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	102
Ю.Н. Егорова, Е.В. Синкина, Т.А. Зотова, Ю.А. Генварева ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА		В.А. Сапронов УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ У		С.В. Михайлова, И.А. Погребная ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ.....	103

О.С. Стефаненко, Н.А. Рачковская ИСТОРИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ105	Е.Н. Бойко, Е.Д. Никитина, М.К. Логачева ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ (НА ПРИМЕРЕ СИУ РАНХИГС)138	В.А. Якименко, А.С. Зёлко ПАТРИСТИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК НАПРАВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ177
А.А. Сафонов ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АНТИСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ109	Н.В. Пахомова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА КУРСАНТОВ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ140	Л.И. Аббасова ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ178
С.Т. Светланова ЗНАЧЕНИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПАРТИИ В КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРТЕПИАНО111	М.Н. Попова ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ142	О.В. Записных ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА180
М. Сельмурзаева ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО112	А.А. Раджабов АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ УЧИТЕЛЯ144	Н.С. Амамбаева ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ182
Т.К. Солодухина, В.И. Солодухин ВКЛАД ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ГАРМОНИЗАЦИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ114	И.Р. Сташкевич, С.В. Савельева, И.Х. Валеева О ФОРМИРОВАНИИ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» В ВОЕННОМ ВУЗЕ146	Т.С. Амучиева О РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ НЕСТАНДАРТНЫХ УРАВНЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ184
Е.Ю. Авксентьева, Ю.А. Сентерев БЮДЖЕТНЫЙ ХОСТИНГ НА ПЛАТФОРМЕ RASPBERRY PI ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ116	А.В. Сурцев МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКА ПРАВООПОРЯДКА148	Ж.М. Барахоева, Е.М.-Б. Алиева ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ187
М.Р. Бекова РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА118	А.В. Тадтаева, Ю.Р. Исакова, Н.К. Гассиева О ДОСТИЖЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ150	Г.В. Барчукова, Е.Е. Жигун, А.Н. Мизин ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕФИЗИКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ189
М.П. Дебердеев, Л.Ф. Безверхая ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ЗВЕНЕ «ЛИЧНОСТЬ – ГРУППА»120	А.М. Тарханова, Р.Х. Казаков ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС И ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ КАК ИСТОЧНИКИ И ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА153	С.В. Бобрышов ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗНАЧИМОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР192
Л.Д. Духаева ВОЗМОЖНОСТИ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ У УЧИТЕЛЯ КУЛЬТУРЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА122	С.В. Тетина ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИТИИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ155	О.А. Арутюнян, Ж.В. Богатырева, Ю.И. Голотина ДИАЛОГ КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ194
А.В. Качалов ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА124	Г.В. Токмазов, С.И. Панькина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ158	И.Ф. Борисова, И.Л. Саввина МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ)195
Я.П. Кривко ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В КОНЦЕ 40-Х – НАЧАЛЕ 50-Х ГОДОВ XX ВЕКА В ШКОЛАХ ЛУГАНЩИНЫ126	Л.И. Трубникова, С.В. Клочкова, И.Ю. Романова ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА161	А.С. Варламов ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПЕТЕНТНОГО ИНСТРУКТОРА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ198
А.М. Магомедгаджиева, Н.С. Алипулатова, А.Д. Магомедова, Р.А. Умаров ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ129	М.И. Черепанова, А.Н. Домашев ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ164	Е.Г. Коротких, Н.В. Носенко ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ201
Е.А. Митрохин ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ131	Е.Ф. Черняк, М.В. Черняк, С.С. Шалашов ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ПРАЗДНИЧНЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ОТКРЫТОГО ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА «ГРАНИ МАСТЕРСТВА»)166	Л.В. Левицкая, А.А. Емельянович, С.В. Коваль СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ204
В.А. Морозов, С.В. Калинин, А.А. Левченко ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАЧ В СЛУЖЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ОВД РОССИИ135	Чжан Шаньчжи КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЧАСТЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)168	Н.Ю. Литвинова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ206
З.С. Муциева СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ ГИМНАЗИИ И МЕСТО ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ136	Д.М. Бирюков, С.Ф. Куц, Е.Ф. Шангина ЗОНА СЦЕНИЧЕСКОГО МОЛЧАНИЯ – КОМПОНЕНТ АКТЁРСКОЙ И РЕЖИССЁРСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ171	С.А. Лысиченкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ209
	Е.М. Шастина, Т.Ф. Бородина, О.В. Шатунова, А.М. Борисов, Г.Н. Божкова ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА174	В.Ш. Монгуш, Ш.С. Монгуш, А.Б. Ооржак, Л.К. Монгуш ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА211

Г.В. Муравьев КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ МОРСКОГО ВУЗА.....	Ю.В. Сорокопуд ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК».....	КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА).....
212	245	272
О.Б. Мышляева АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОЛОРИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ И ДИЗАЙНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ОБЛАСТИ ЦВЕТОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДЫ.....	О.А. Кириллова, М.Ю. Пермьякова КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	П.Д. Гаджиева, М.А. Курбанов МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОРМАТИВНО- ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ.....
214	246	276
О.Ю. Ольшванг ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	Н.А. Новикова, Г.А. Романова, И.В. Сульдинова НЕСТАНДАРТНЫЕ ПЛОЩАДКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ.....	Э.Р. Гузиева, М.Р. Магомедалиева ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ – РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
216	248	277
О.Ю. Ольшванг ЛАТИНСКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	У.Г. Чавыкина, М.С. Симонян ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	М.Ж. Зангиева РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....
219	250	278
Е.В. Помазанова, Н.П. Клушина ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР.....	И.А. Чемерилова, Е.К. Иванова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ- МЕНЕДЖМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	Н.И. Иванова, Л.А. Филимонюк РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....
221	252	279
Л.П. Вишневская, М.В. Тимченко ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФЕНОМЕН НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПУТЬ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПОНИМАНИЮ.....	И.В. Эдиев ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ.....	В.А. Тариева, И.Б. Кокаева ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
223	255	281
Н.Г. Гашаров, Х.М. Махмудов, Д.М. Нурмагомедов, Н.Г. Магомедов, А.А. Омарова ЭКСПЕРИМЕНТЫ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	Д.В. Уланов РОЛЬ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВОСПИТАНИИ БДИТЕЛЬНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ.....	Н.М. Александрова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....
225	256	283
Н.Ч. Дамба ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА.....	И.Б. Горбунова, И.О. Товпич, О.С. Якимчук ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАТИКИ, ЛИНГВИСТИКИ И ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	Е.И. Васильева, Ю.И. Уколова ВЛИЯНИЕ ПРАВИЛ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....
227	258	285
Х.Х. Джовтханова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.....	И.Б. Горбунова, Е. Хайнер МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА.....	И.К. Дракина АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА.....
228	260	288
А.А. Ефимов, В.В. Евдошенко, Е.В. Шумкова ВАЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ.....	И.Б. Горбунова, М.И. Карпец МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: «ORGANUM DE ROETICA NOVA» В ФОРМИРОВАНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ И В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	Н.Г. Кузнецов ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (АКАДЕМИЯ), КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ.....
230	262	290
А.А. Ефимов, В.В. Евдошенко, Е.В. Шумкова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД РОССИИ.....	П.Д. Гаджиева, М.А. Курбанов ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	И.И. Куракина К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ НАУЧНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА КАК ЧАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАСТЕРОВ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВВ.
231	264	291
Ю.В. Жегульская, С.В. Савкина ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО БИБЛИОТЕКАРЯ.....	Р.М. Абдулгалимов, М.К. Гусейнов, А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	М.А. Ларионова НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....
232	266	293
Л.Т. Зембатова ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ.....	П.Д. Абдурахманова, Д.М. Мурзаева, З.М. Рамазанова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	С.В. Лебедев РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИЗДЕЛИЙ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ.....
239	268	295
О.И. Игнатова ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	М.М. Асильдерова ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН.....	А.А. Николаева, И.А. Безина МОДЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАСТЕРСТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....
240	270	298
П.В. Исупов РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОФОРМИРОВАНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	А.А. Вендина, К.А. Киричек МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРОГРАММЕ GEOGEBRA.....	О.В. Озерова, В.М. Наумов БОГОРОДСКАЯ ИГРУШКА КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ.....
242		300
Г.А. Романова СПОРТИВНЫЕ ПРАЗДНИКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ.....		
244		

П.Е. Серов СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ.....	303	Н.Н. Уварова, Т.А. Лигновская ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	331	ЦИКЛА, ВЫСТУПАЮЩЕЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	367
А.Л. Уткин ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	304	И.И. Ушатикова РЕАЛИЗАЦИЯ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	333	Е.Ю. Воякина, Т.В. Мордовина, В.В. Зайцева МЕТАФОРИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ОНИМА С КОННОТАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ.....	369
О.М. Коломиец, М.Г. Голубчикова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	306	И.Ф. Файзуллин ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МАССОВОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	335	Т.И. Гаджихмедов ЛЕКСИКА КАЙТАГСКОГО ДИАЛЕКТА КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА.....	371
Н.А. Ризаева, О.М. Коломиец, В.Н. Николенько, В.А. Кудряшова, М.В. Оганесян, А.В. Шумак, А.А. Болотская ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА».....	309	Е.В. Гадзина ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ МЕТОДОМ СВОБОДНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ.....	337	Л.Р. Газизуллина СЛОЖНОСТЬ И ЧИТАБЕЛЬНОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	372
Р.А. Кучмезов СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ УСТАНАВЛИВАТЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С НАСЕЛЕНИЕМ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ.....	311	Э.С. Шихматова ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.....	339	Б.Н. Исакова ИДИОМЫ С КОМПОНЕНТОМ СОМАТИЗМОМ ‘РУКА’ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ.....	374
В.В. Лезина, М.М. Керимов РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	312	Д.Д. Донева, Ф.Х. Киргуева ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МУНИЦИПАЛЬНЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ: ПРОБЛЕМАТИКА.....	341	А.С. Казакова ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ АСПЕКТУАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ.....	376
В.В. Лезина, Т.А. Плиева НАУЧНАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ АКЦЕНТАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	314	Г.М. Магомедов, М.И. Магомедов, С.И. Омарова, К.Р. Керимов СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛОКАТИВНЫХ ПАДЕЖЕЙ В АВАРСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	384	Н.А. Каменева ОБРАЗОВАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	378
Н.А. Лобачева СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РАМКАХ КУРСА «РИТОРИКА».....	315	А.П. Васильева АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЯДРА ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА.....	351	З.Е. Каскаракова, Р.П. Абдина, П.Е. Белоглазов, А.С. Кызласов К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФИТОНИМОВ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ.....	380
В.С. Макеева, Е.А. Широкова, М.А. Щеголева О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ФИТНЕСА В ПРОГРАММЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	318	Ю.И. Детинко, А.В. Тарасенко АКЦИЯ «WORD OF THE YEAR»: ОПЫТ КОРПУСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО СЛОВА ГОДА 2013 SELFIE).....	353	О.И. Лукина ГИПОНИМИЯ ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	382
Н.И. Медведева, Р.Х. Цечоева ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	321	О.Ю. Дигтяр ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ.....	356	Д.М. Магомедов СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ИНФИНИТНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....	386
Н.Х. Нурмагомедова, М.А. Кацеев СПОСОБНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПОВЫШЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	323	С.С. Иванов, С.Б. Жулидов, М.В. Золотова ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПАРОНИМИЧЕСКОЙ АТТРАКЦИИ, ОГОВОРОВ, МАЛАПРОПРИЗМОВ.....	358	М.Ш. Мустафаева ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ СТАТУСНЫХ ОБРАЩЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	389
И.В. Охременко ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	324	С.А. Алиева, Н.Э. Гаджихмедов ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЙ К ЛИЦУ В РУССКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА).....	360	Н.Ю. Чучалина СУБСТРАТНЫЕ ТОПОНИМЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ.....	391
С.А. Пронкина КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ: «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ».....	326	П.М. Габидуллаева КЛАССИФИКАЦИЯ ПОСЛОВИЦ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ ПО ПРИЗНАКУ ОТЛИЧИЯ ОТ СВОБОДНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ.....	363	А.М. Николаева, Ю.А. Слепцова УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В ЯКУТСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ В.С. ЯКОВЛЕВА- ДАЛАНА «ТЫГЫН ДАРХАН».....	393
Е.Е. Рукавишников ПРОГНОЗИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО КАК МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	328	О.И. Денисова ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВИАЦИОННО-КОСМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	364	А.А. Омаров ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА СОМАТИЗМА «ГРУДЬ» В ДАРГИНСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ.....	395
Ю.В. Сорокопуд ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	330	Ван Шуэй ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ СУТОЧНОГО		М.В. Покотыло ВНУТРЕННИЕ НАУЧНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....	397
				Р.К. Расулов ПЕРФОРМАТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ САКРАЛЬНОГО ДИСКУРСА В ТЮРКСКОМ ЭПОСЕ «КИТАБИ-ДЕДЕ КОРКУТ».....	399
				Д.А. Рамазанова, С.С. Кислицкая, Х.М. Хасбулатова ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....	401
				Алавидаде Фарзанэ Садат, Салими Абдолмалеки Косар ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТОМ.....	403

Сиями Эйдак Халида НЕУДАЧИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОЙ РЕЧИ ИРАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ.....	405	А.Л. Кошелева ИСТОРИОСОФИЯ И ЭТНОМИР В ЭПИЧЕСКИХ РОМАНТИЧЕСКИХ ПОЭМАХ ХАКАССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ М. КИЛЬНИЧАКОВА И М. БАИНОВА.....	433	Н.И. Христофорова, А.С. Верховод К ВОПРОСУ ОБ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ И ТЕРМИНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ.....	466
А.О. Стеблецова, И.И. Торубарова НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ: ПОСТ-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ СТАТЬИ.....	407	М.М. Курбанов ЭВОЛЮЦИЯ МОТИВА ЕДИНОБОРСТВА В ЭПИЧЕСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ ТАБАСАРАНОВ.....	437	С.Х. Шихалиева, Ф.А. Ганиева, Ш.З. Даидемиров КОНТЕНТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ FLEX КАК ДОКУМЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ.....	467
А.В. Тарыма ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЭКЗОТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	409	Э.М. Курбанова, У.З. Каратова ХАРАКТЕРЫ И КОНФЛИКТ В ПОВЕСТЯХ УМУРАХИЛ ШАПИЕВОЙ.....	439	В.В. Шрейдер, Г.В. Кукуева БАЗОВЫЕ И ПЕРИФЕРИЙНЫЕ ПРИЗНАКИ ЖАНРОВОГО ПОЛЯ В ТЕКСТАХ ЭССЕ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ИНТЕРНЕТ- ПРОСТРАНСТВЕ.....	469
Р.Е. Тельпов СЛОВА СЕВЕРЯНЕ И ЮЖАНЕ КАК МАРКЕРЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	411	А.М. Маликова, А.Т. Макулбеков ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ УБЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ.....	440	П.Т. Юсифова МОЛЧАНИЕ КАК СРЕДСТВО НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	472
Л.М. Тетакаева, Р.Н. Абдулаева КОРРЕЛЯЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КУМЫКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....	414	П.М. Махмудова НОМИНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРОЗВИЩ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	442	С.Ш. Ошурмахмадова ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА.....	475
О.В. Томберг ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ АНТИЦЕННОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗАХ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ.....	416	Т.И. Мурадханова, Я.М. Саидова, С.М. Адамова СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ.....	443	М.И. Павлушина, Ю.В. Андреева СТРАТЕГИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАТЕКСТОВ У АУДИТОРИИ.....	477
Э.Э. Тундула АССОЦИАТИВНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА.....	419	А.М. Муртазалиев, Ф.Х. Мухамедова, М.Н. Набигулаева КНИГА Р. ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН» НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА.....	445	П.К. Рамазанова КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В КНИГЕ Р. ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН».....	478
Н.С. Тимченко, Е.М. Бетенькова, С.В. Миронова, С.А. Тимченко ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕКА И «БОГОУБИЙЦЫ» В ТЕКСТАХ Ф.М. ДОСТОВЕВСКОГО.....	420	З.Ш. Никатуева СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОМОФОРМ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....	448	П.К. Рамазанова ОБРАЗЫ КАЛЕНДАРНОГО ВРЕМЕНИ В РОМАНАХ М. ХУРШИЛОВА «СУЛАК- СВИДЕТЕЛЬ» И АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА «МАНАНА».....	480
Н.А. Волкова, О.А. Галкина ПОЭТИКА ЛЮБВИ В ПОВЕСТИ Е.Г. ГУЩИНА «КРАСНЫЕ ЛИСЫ».....	423	З.С. Омарова СУБСТАНТИВНАЯ МЕТАФОРА В ЭЛЕГИЯХ И СОНЕТАХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА.....	450	Н.Ч. Серээдар ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	482
М.А. Дубова, Н.А. Ларина ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛИ МИРА В РАССКАЗЕ В.Я. БРЮСОВА « БЕМОЛЬ».....	425	И.А. Бедарева «ОЙРОТИЯ» ПЕТРА ГОРДИЕНКО: СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО И РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА.....	452	А.М. Солян ОБРАЗ МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИРИКЕ А. ДАРЖАЯ.....	485
О.И. Иванова АЛЛЮЗИВНЫЙ КОД В РОМАНЕ А. ГЕЛАСИМОВА «ХОЛОД».....	427	И.А. Бедарева ФОЛЬКЛОРНЫЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ГОРНОГО АЛТАЯ XX ВЕКА.....	454	М. Хадеми Могаддам, Ш. Набати ПЕРСПЕКТИВА СОТРУДНИЧЕСТВА ИРАНСКОЙ ПРОВИНЦИИ ГИЛЯНА И АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ РОССИИ В КУЛЬТУРНО-НАУЧНОЙ ОБЛАСТИ.....	487
Ю.А. Изумрудов К ВОПРОСУ ОБ ЭПИГРАФЕ К «БЛОКОВСКОЙ» МИСТИФИКАЦИИ БОРИСА САДОВСКОГО «СОЛДАТСКАЯ СКАЗКА».....	428	О.А. Анурова МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ЕЁ РОЛЬ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА.....	455	Ю.И. Чаптыкова, Л.В. Челтыгмашева КУЛЬТ ОГНЯ У СОВРЕМЕННЫХ ХАКАСОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 2016, 2018 ГГ.).....	488
Р.Т. Исмаилова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССОВ КУБАЧИНСКОГО ЯЗЫКА С ДИАЛЕКТАМИ И ГОВОРАМИ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	430	З.И. Беглярова ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СФЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА.....	457	Ю.И. Чаптыкова, Л.В. Челтыгмашева СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙНО- БЫТОВОГО ОБРЯДОВОГО ФОЛЬКЛОРА ХАКАСОВ.....	492
Ю.В. Ким ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО РОМАНА 1950-Х ГГ. НА МАТЕРИАЛЕ «НАСТАВНИКОВ» Ч.П. СНОУ И «КАРТИНОК ИЗ ЗАВЕДЕНИЯ» РЭНДАЛЛА ДЖАРРЕЛЛА.....	432	Фам Хунг Вьет К ВОПРОСУ КОЛИЧЕСТВА КИТАИЗМОВ ВО ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКЕ.....	460	Н.С. Шаталова, Л.С. Шаталова СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ВОЕННОЙ ПРОЗЕ: ФАКТ, ДОКУМЕНТ, ВЫМЫСЕЛ.....	494
		Г.Г. Фефелова, А.Ф. Сагитова ЮМОР АНТРОПОНИМОВ КАК РЕГУЛЯТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКОВОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНАХ МИРА.....	463	О.С. Сухих «НЕКРАСОВСКИЙ ВОПРОС» САШИ ЧЕРНОГО.....	497

ALPHABETICAL INDEX	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
PEDAGOGICAL STUDIES	
Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. SEPARATE ASPECTS OF COMPETENCE-ORIENTED TRAINING OF INVESTIGATORS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE SYSTEM OF THE MIA OF RUSSIA	5
Azizova G.A., Gadzhiahmedova L.M., Pirmagomedova E.A. PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF TEENAGERS' PERCEPTION OF SAFETY IN THE SYSTEM OF INFORMATIZATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES	6
Ayvarova N.G., Mironov A.V. CHILDREN SOCIALIZATION AND UPBRINGING FEATURES AMONG INDIGENOUS MINORITIES OF THE NORTH	8
Alibulatova N.E., Umarieva S.Z. FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION	10
Belotserkovets N.I., Kanevskaya Zh.O. THE FORMATION OF THE REFLEXIVE SKILLS OF THE YOUNGER STUDENT IN CLASSES OF NATURAL ENVIRONMENT	11
Berezhnaya G.S., Samsonova N.V., Kovachev D.A. PROGRAM OF FORMATION OF COMPETENCE IN SPORTS MEDIATION OF HEADS OF SPORTS FEDERATIONS	13
Likhacheva O.N., Shilovich O.B. ON A QUESTION ABOUT THE IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PERCEPTION OF ACADEMIC MATERIAL AMONG STUDENTS WITH REFERENCE TO A HUMANITARIAN COMPONENT	16
Likhacheva O.N., Koroleva Yu.V. PERSONALITY IN MODERN ACADEMIC CONDITIONS OF HIGH SCHOOL	17
Vahitov D.R., Grinevetskaya T.N., Ibragimov L.G., Lukina M.A. THE TRANSFORMATION OF THE DECISION-MAKING MECHANISM AS THE BASIS OF POLITICAL SINGULARITY	19
Vahitov D.R., Grinevetskaya T.N., Larionova N.B., Leontyeva O.L. NEGATIVE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE IN THE CONTEXT OF CULTURAL SINGULARITY	21
Vezenicheva A.A., Konstantinova T.V. PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF GEOGRAPHY FOR THE USE OF THE TEXTBOOK IN THE CLASSROOM	24
Muhidinov M.G., Gadjev D.D., Abdurazakov M.M., Guseva N.V. FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCES IN STUDENTS IN CONDITIONS OF INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX	26
Gasanova D.I., Alihanova Z.I., Demirova L.I. REFLECTIVE DIARY IN TEACHING STUDENTS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS	29
Egorova Yu.N., Sinkina E.V., Zotova T.A., Genvareva Yu.A. FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE ENGINEERING OF THE WAYS OF COMMUNICATION IN THE STUDY OF GENERAL EDUCATIONAL DISCIPLINES	32
Goncharova V.A., Abramova G.S. GETTING SOCIALIZED IN A CITY: CHALLENGING PEDAGOGICAL EDUCATION?	34
Dubakov A.V. THE FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETITIVENESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE FRAME OF SCIENTIFIC LABORATORY OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT	37
Baboshkina L.V., Dykusova E.V. SYNONYMS IN THE MEDICAL TERMINOLOGY	39
Dyakov I.I., Zhupley I.V., Pushkarev S.V., Kalinsky S.A. CURRENT TRENDS IN THE PROCESS OF FORMING OF MARKETING STRUCTURES IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS	43
Ivanov V.P., Kalybek B.K. CONDITIONS OF OVERCOMING THE INFLUENCE OF RELIGIOUS SECTS DESTRUCTIVE SENSE TO PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN	45
Karelina M.Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T.Yu. THE INFLUENCE OF "UNIVERSITY SATURDAYS" ON THE FORMATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF ADOLESCENTS	47
Kiseleva E.M., Abramova V.Y., Bahvalova S.V. INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY AS THE KEY CONDITION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HEALTH AND SAFETY	49
Kulibekov A.N. FACTORS DETERMINING THE PREPARATION OF FUTURE MASTERS TO ORGANIZATION AND USE OF NETWORK TRAINING COURSES	52
Magomedov G.K., Shikhshabekov Sh.Yu., Ibragimova Sh.Z. SPIRITUAL AND PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF WUSHU TRAINING	54
Maryukhina V.V. THE COMPARATIVE APPROACH IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL RESEARCH	55
Mutaeva S.I., Aliyeva D.M.-S., Mishaeva M.V. THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL	57
Nekipelova O.A., Kiseleva N.Yu. CRITERIA AND LEVELS OF THE DEGREE OF DEVELOPMENT OF RESEARCH QUALITIES OF STUDENTS IN AN ECOLOGICAL CAMP	59
Podanyova T.V. MORAL AND SPIRITUAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN	62
Rukavishnikov O.I., Rukavishnikov V.S. THE RELEVANCE OF TEACHING SIGN LANGUAGE IN TRAINING OF THE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES, CADETS AND LISTENERS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS FOR OFFICIAL ACTIVITIES	65
Magomedova S.A., Magdyeva N.T., Musayeva S.D., Salavatova N.A. EDUCATION AS A FACTOR FOR HEALTH FORMATION AND INCREASING THE QUALITY OF LIFE OF MODERN STUDENTS	67
Sapronov V.A. THE CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF LEADERSHIP AMONG STUDENTS OF UNIVERSITIES OF MODERN LEARNING TOOLS	70
Sautieva F.B. THEORETICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION	74
Abramenko N.Yu., Fishbein M.H. PHYSICAL AND SPIRITUAL HEALTH: THE AXIOLOGICAL ASPECT	76
Alipulatova N.S., Magomedova A.D., Esetov F.E., Magomedgadjeva A.M. USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES LIKE MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS	78
Androsov P.P., Pelmenev V.K. THE ROLE OF NATIONAL SPORTS FOR DEVELOPMENT STUDENT SPORTS IN THE REPUBLIC OF SAHA (YAKUTIA)	79
Baibakov R.A. THE ESSENTIAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE CADETS IN THE LEARNING PROCESS AT MARITIME COLLEGE	82
Belotserkovets N.I., Chupaha I.V. PLOT-ROLE GAME AS A MEANS OF THE FORMATION OF THE HUMANISTIC DIRECTION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	84
Grigoryan F.F. EDUCATIONAL EXCHANGE AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL SELF LEARNERS	87
Zhilgildinova M.Zh. PRACTICE-ORIENTED ACTIVITY OF STUDENTS IN PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT	89
Kariyev A.D. PRESENTATION OF THE SUBJECTIVITY OF THE PERSON: ACCOUNTING THE DIRECTION	90
Kodoeva A.Ch. MANAGEMENT OF ADAPTATION OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION	92
Korobkova V.V. THE SYSTEM OF TRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SPHERE TO WORK WITH THE FAMILY IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE (WITH REFERENCE TO PERM REGION)	93
Likhacheva O.N., Koroleva Yu.V., Timchuk E.V. REGIONAL COMPONENT AS ONE OF THE ASPECTS OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY WITH REGARD TO A FOREIGN LANGUAGE	95
Mavrin S.A., Suslov D.V., Yaroslavtseva N.V. DYNAMICS OF TRENDS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND THE FORMATION OF ITS MODERN PARADIGM	97
Manjjeva V.V., Kukaeva N.V., Haicheeva B.A. PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF MID-CAREER PROFESSIONALS	99
Mihaylova G.I. SELF-STUDY ORGANIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF POSTGRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES	102
Mikhailova S.V., Pogrebnyaya I.A. THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK AS A WAY OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING FUTURE BACHELORS	103
Stefanenko O.S., Rachkovskaya N.A. HISTORICALLY DETERMINED SPECIFICS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FAR EAST OF RUSSIA	105
Safonov A.A. THE MAIN DIRECTIONS OF WORK ON THE PREVENTION OF ANTI-SOCIAL BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN	109
Svetlanova S.T. THE VALUE OF THE PIANO PART IN CHAMBER AND VOCAL MUSIC AT PIANO LESSONS	111

Selmurzaeva M. THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF TEACHER'S COMMUNICATION IN THE LIGHT OF REQUIREMENTS OF GEF NOO.....	112	Surtsev A.V. MODELING OF THE PROCESS OF FORMING A POSITIVE IMAGE OF AN EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES AS A PROTECTOR OF THE LAW ORDER.....	148	Barahoeva J.M., Aliyeva E.M.-B. PROBLEM-BASED TEACHING AS A MEANS OF INCREASING THE CREATIVE ABILITIES OF PUPILS AT PRIMARY SCHOOL.....	187
Solodukhina T.K., Solodukhin V.I. CONTRIBUTION OF ETHNOCULTURAL ASSOCIATIONS TO HARMONIZATION OF INTERNATIONAL RELATIONS IN RUSSIA.....	114	Tadtaeva A.V., Isakova Yu.R., Gassieva N.K. ABOUT POSITIVE RESULT ACHIEVEMENTS IN FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' STUDENTS.....	150	Barchukova G.V., Zhigun E.E., Mizin A.N. THE ORGANIZATION AND THE RESULTS OF A STUDY ON THE INFLUENCE OF TABLE TENNIS LESSONS ON PHYSICAL STATE OF STUDENTS OF NON-SPORT UNIVERSITIES.....	189
Avksenteva E.Yu., Senterev Yu.A. BUDGET HOSTING ON THE RASPBERRY PI PLATFORM FOR HOSTING ELECTRONIC COURSES FOR EDUCATIONAL PROGRAMS.....	116	Tarhanova A.M., Kazakov R.H. LECTURE COURSE AND PRACTICAL COURSE ON PROBLEM SOLVING AS SOURCES AND FACTORS OF ORGANIZATION AND SELF-ORGANIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....	153	Bobryshov S.V. THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE IMPORTANCE OF SOCIAL INTERACTION IN THE PREPARATION OF FUTURE MEDICAL SISTERS.....	192
Bekova M.R. REFLECTIVE POSITION OF THE TEACHER- PSYCHOLOGIST AS A PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	118	Tetina S.V. THE POSSIBILITY OF SUBJECT OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN THE DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING.....	155	Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V., Golotina Yu.I. DIALOGUE OF CULTURES IN MODERN EDUCATION.....	194
Deberdeev M.P., Bezverhaya L.F. THE SPECIFICS OF STUDENT'S ROLE REFLECTION IN THE "PERSONALITY-GROUP" DIDACTIC LINK.....	120	Tokmazov G.V., Pankina S.I. THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF MATHEMATICAL MODELS BASED ON INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS.....	158	Borisova I.F., Savvina I.L. INTERCULTURAL COMPETENCE FORMING MODEL OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY OF THE NON-LINGUISTIC STUDENTS WHO STUDY JAPANESE LANGUAGE AND CULTURE.....	195
Duhaeva L.D. OPPORTUNITIES OF SELF-LEARNING ORGANIZATION IN DEVELOPING CULTURE OF TEACHER TO CONCEPTUALIZE PROFESSIONAL EXPERIENCE.....	122	Trubnikova L.I., Klochkova S.V., Romanova I.Yu. TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE CREATIVEACTIVITIES IN CONDITIONS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	161	Varlamov A.S. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE COMPETENT INSTRUCTOR MANUFACTURING PRACTICES IN THE INFORMATION ENVIRONMENT OF ACADEMIC COUNSELING.....	198
Kachalov A.V. PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE VALUES OF UNIVERSITY STUDENTS.....	124	Cherepanova M.I., Domashev A.N. THE DYNAMICS OF LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS AT A UNIVERSITY.....	164	Korotkih E.G., Nosenko N.V. PROBLEM-MODULAR TRAINING AS A WAY TO BUILD FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES AT THE MA COURSE LEVEL.....	201
Kryvko Ya.P. FEATURES OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION IN THE LATE 40S – EARLY 50S OF THE TWENTIETH CENTURY IN SCHOOLS OF LUGANSK REGION.....	126	Chernyak E.F., Chernyak M.V., Shalashov S.S. TECHNOLOGIES OF ORGANIZATION OF CREATIVE PROJECTS IN THE FIELD OF FESTIVE FORMS OF CULTURE (WITH REGARD TO THE OPEN ALL-RUSSIAN COMPETITION "FACETS OF SKILL").....	166	Levitskaya L.V., Emelyanovich A.A., Koval S.V. SOCIOLLY-HUMANISTIC ASPECTS OF CURRENT TRENDS IN HIGHER EDUCATION.....	204
Magomedgadjeva A.M., Alipulatova N.S., Magomedova A.D., Umarov R.A. THE USAGE OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF LISTENING SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	129	Zhang Shanzhi COGNITIVE COMPONENT AS AN IMPORTANT PART OF ANTHROPOLOGICALLY ORIENTED LINGUODIDACTICS (INITIAL STAGE OF EDUCATION).....	168	Litvinova N.Yu. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUBJECTIVE PERSONAL WELFARE.....	206
Mitrokhin E.A. PHYSICAL EDUCATION IN MIXED GROUPS AS A FORM OF IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION AND THE CONDITION OF INTEGRATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES.....	131	Biriukov D.M., Kuts S.F., Shangina E.F. THE ZONE OF STAGE SILENCE – AN ELEMENT OF AN ACTOR'S AND A DIRECTOR'S EXPRESSIVENESS.....	171	Lysichenkova S.A. USE OF ART-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	209
Morozov V.A., Kalinin S.V., Levchenko A.A. FORMING READINESS OF POLICE STAFF TO IMPLEMENTATION OF TASKS IN THE SERVICE TEAM OF ATS RUSSIA.....	135	Shastina E.M., Borodina T.F., Shatunova O.V., Borisov A.M., Bozhkova G.N. FICTION POTENTIAL IN READING LITERACY FORMATION OF A FUTURE TEACHER.....	174	Mongush V.Sh., Mongush Sh.S., Oorzhak A.B., Mongush L.K. TEACHING CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE.....	211
Mutsieva Z.S. MODERN REQUIREMENTS FOR A GYMNASIUM TEACHER AND THE PLACE OF ETHNOGRAPHIC CULTURE IN ITS PROFESSIONAL ACTIVITY.....	136	Yakimenko V.A., Zelko A.S. PATRIOTIC GROUP AS A DIRECTION OF CIVIC EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	177	Muravev G.V. COMPLEX SUPPORT OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CADETS OF THE MARITIME.....	212
Boyko E.N., Nikitina E.D., Logacheva M.K. INTERNET TECHNOLOGIES AS MODERN LEARNING TOOLS IN HIGHER SCHOOL: PRACTICE (ON THE EXAMPLE OF SIM RANEPa).....	138	Abbasova L.I. FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	178	Myshlyayeva O.B. ACTUAL PROBLEMS OF COLOR TRAINING OF ARTISTS AND DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF COLOR AND THE ENVIRONMENT ORGANIZATION.....	214
Pakhomova N.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVITY IN CADETS DURING THEIR INDEPENDENT WORK.....	140	Zapisnykh O.V. CHARACTERISTICS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE DISCURSIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT LINGUISTIC UNIVERSITY.....	180	Olshvang O.Yu. PROFESSIONAL-ORIENTED LEARNING FOR FOREIGN LANGUAGES: HISTORICAL ASPECT.....	216
Popova M.N. FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS IN A REGIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	142	Amambaeva N.S. THE EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN LOCAL UNIVERSITIES AND EMPLOYERS IN TRAINING PROCESS OF BACHELORS OF SOCIAL AND CULTURAL SPHERE.....	182	Olshvang O.Yu. LATIN AND FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITY: CULTUROLOGICAL ASPECT.....	219
Radjabov A.A. ACTUAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CAREER OF A TEACHER.....	144	Amuchieva T.S. ON SOLUTION OF SOME NON-STANDARD EQUATIONS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS.....	184	Pomazanova E.V., Klushina N.P. INDIVIDUAL CREATIVE APPROACH AND ITS METHODOLOGICAL SIGNIFICANCE IN THE TRAINING OF FUTURE NURSES.....	221
Stashkevich I.R., Savelyeva S.V., Valeeva I.Kh. UPON THE FORMATION OF A TEACHING ENVIRONMENT IN THE DISCIPLINE INFORMATICS IN A MILITARY UNIVERSITY.....	146			Vishnevskaya L.P., Timchenko M.V. FOREIGN LANGUAGE AS A PHENOMENON OF NATIONAL CULTURE AND THE PATH TO INTERCULTURAL UNDERSTANDING.....	223
				Gasharov N.G., Mahmudov H.M., Nurmagomedov D.M., Magomedov N.G., Omarova A.A. EXPERIMENTS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS.....	225

Damba N.Ch. SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT IN THE COURSE OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN OF ADVANCED AGE227	Gorbunova I.B., Hellene Hiner MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES: MUSICAL EDUCATION IN DIGITAL AGE SCHOOL260	Kurakina I.I. TO THE QUESTION ABOUT THE HISTORY OF THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF FOLK ART AS PART OF ARTISTIC CULTURE AND THE FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF XIX-XX CENTURIES291
Dzhovtkhanova Kh.Kh. THE USE OF THE EFFECTIVE PRINCIPLES AND TECHNIQUES TO ENHANCE INFORMATION LITERACY OF ELDERLY PEOPLE228	Gorbunova I.B., Karpets M.I. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: THE "ORGANUM DE POETICA NOVA" FOR FORMATION OF VIRTUAL VALUES IN CREATIVE WORK AND MUSIC EDUCATION262	Larionova M.A. SOME ASPECTS OF TEACHER PROFESSIONALISM IN CORRECTIONAL DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER... 293
Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova E.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LISTENER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MIA OF RUSSIA230	Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. LEGAL EDUCATION AND LEGAL EDUCATION AS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE YOUNGER GENERATION264	Lebedev S.V. THE REALIZATION OF PRODUCTS OF NATIONAL ART CRAFTS295
Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova E.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LISTENER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MIA OF RUSSIA231	Abdulgalimov R.M., Guseinov M.K., Kasimov A.K., Abdulgalimova G.N. PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE MODERN UNIVERSITY266	Nikolaeva A.A., Basina I.A. THE CONTENT MODEL LEARNING THE SKILL OF EMBROIDERY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION298
Zhegulskaya Yu.V., Savkina S.V. THE IMPORTANCE OF COMPETENCE IN THE AREA OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN MODERN LIBRARIANS EDUCATION232	Abdurakhmanova P.D., Murzaeva D.M., Ramazanov Z.M. THE USE OF MODERN APPROACHES IN ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF THE PRIMARY CLASSES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE268	Ozerova O.V., Naumov V.M. BOGORODSKAYA TOY AS A NATIONAL CULTURAL PHENOMENON300
Zembatova L.T. IMPROVING THE QUALITY OF PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION BASED ON THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS FOR STUDENTS239	Asilderova M.M. FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROTECTION OF LARGE FAMILIES IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN270	Serov P.E. THE MAINTENANCE AND A TECHNIQUE OF TRAINING OF PAINTING ON THE BASIS OF TRADITIONS OF A DOMESTIC ART SCHOOL303
Ignatova O.I. THE STAGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TEACHING ACTIVITIES240	Vendina A.A., Kirichek K.A. MATHEMATICAL EXPERIMENT IN THE PROGRAM OF GEOGEBRA AS ONE OF THE FORMS OF IMPLEMENTATION OF THE INTERACTIVE TEACHING METHOD (ON THE EXAMPLE OF PREPARING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL)272	Utkin A.L. TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING OF ANATOMY FOR ARTISTS IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ARTS304
Isupov P.V. RESULTS OF STUDYING THE FORMATION OF EMOTIONAL REGULATION OF MEDICAL COLLEGE TEACHERS242	Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. TECHNIQUE OF THE USE OF NORMATIVE – LEGAL DOCUMENTS IN IMPROVING THE LEGAL CULTURE OF PUPILS276	Kolomiets O.M., Golubchikova M.G. CONCEPTUAL PROVISIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS306
Romanova G.A. SPORTS HOLIDAYS: TEACHING POTENTIAL AND MOTIVATION OF PARTICIPATION244	Guzueva E.R., Magomedalieva M.R. THE POSSIBILITIES OF INTERNET RESOURCES IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS277	Rizaeva N.A., Kolomiets O.M., Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Oganessian M.V., Shumak A.V., Bolotskaya A.A. DIAGNOSIS AND FORMATION OF FUTURE PHYSICIANS MOTIVATION IN STUDYING THE DISCIPLINE OF HUMAN ANATOMY309
Sorokopud Yu.V. PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PERSONALITY AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF MODERN PROFESSIONALS OF "MAN – MAN" IN THE WORK245	Zangieva M.Zh. THE EDUCATIONAL ACTIVITIES AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS DURING PRACTICE278	Kuchmezev R.A. STRUCTURE OF THE ABILITY OF THE POLICE TO ESTABLISH RELIABLE RELATIONSHIPS WITH THE POPULATION OF DIFFERENT CATEGORIES311
Kirilova O.A., Permyakova M.Yu. CASE-TECHNOLOGY AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN246	Ivanova N.I., Filimonov L.A. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SPACE279	Lezina V.V., Kerimov M.M. DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF SCIENTIFIC OUTLOOK OF STUDENTS312
Novikova N.A., Romanova G.A., Suldikova I.V. CUSTOM PLAYGROUNDS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF CREATIVE PROJECTS248	Tarieva V.A., Kokaeva I.B. DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL281	Lezina V.V., Plieva T.A. RESEARCH AND ARTISTIC ACCENTUATION OF DEVELOPING WORLD VIEW OF STUDENTS314
Chavykina U.G., Simonyan M.S. THE USE OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN ORGANIZING THE INTERACTION OF SOCIO- CULTURAL INSTITUTIONS IN THE PREVENTION OF CHILD NEGLECT250	Alexandrova N.M. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DIDACTICS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ART283	Lobacheva N.A. IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE COURSE ON RHETORIC315
Chemerilova I.A., Ivanova E.K. THE USE OF TECHNOLOGY OF TIME MANAGEMENT IN THE FORMATION OF SELF- ORGANIZATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS252	Vasilieva E.I., Ukolova Yu.I. THE INFLUENCE OF THE RULES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AND APPLICATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING ART SUBJECTS ON EFFECTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION285	Makeeva V.S., Shirokova E.A., Shchogoleva M.A. POSSIBILITIES OF FITNESS TECHNOLOGIES USAGE IN THE PROGRAM OF SUBJECTIVE WELL- BEING OF UNIVERSITY STUDENTS318
Ediev I.V. THE VALUE OF FOLK CRAFTS IN THE DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC CULTURE OF STUDENTS255	Drakina I.K. ACTUALIZATION OF PROBLEMS OF FORMATION OF REGIONAL SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PUBLIC ASSESSMENT OF QUALITY288	Medvedeva N.I., Tsechoyeva R.H. THE IMPACT OF THE IDENTITY CRISIS ON MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS321
Ulanov D.V. THE ROLE OF HUMAN RESOURCES IN THE EDUCATION OF VIGILANCE IN THE MILITARY STRATEGIC MISSILE FORCES256	Kuznetsov N.G. THE TRAINING OF THE FUTURE CHURCH- HISTORICAL PAINTING STUDENTS AT THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS (ACADEMY) AS THE SIGNIFICANT FACTOR OF THE RUSSIAN CULTURAL TRADITION PRESERVATION290	Nurmagomedova N.Kh., Katsiev M.A. THE ABILITY OF A TEACHER TO INCREASE INFORMATION LITERACY OF STUDENTS323
Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. THE WAY OF INTEGRATION OF INFORMATION, LINGUISTIC AND ARTISTIC MILIEUX OF EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION WITH THE USE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES258		Okhremenko I.V. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF STATE EDUCATIONAL STANDARDS324
		Pronkina S.A. CONTROL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS IN THE AREAS OF TRAINING 44.03.01 PEDAGOGICAL EDUCATION PROFILE: THE DISCIPLINE OF PHYSICAL CULTURE AT THE PROFILE OF "BASICS OF SPORTS TRAINING" ...326

Rukavishnikova E.E. FORECASTING THE FUTURE AS THE MECHANISM OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF STUDENTS.....328	Denisova O.I. SPECIFICS OF FUNCTIONING OF AVIATION AND SPACE TERMINOLOGY IN MODERN GERMAN364	Alavizadeh Farzaneh Sadat, Salimi Abdolmaleki Kosar PROBLEMS OF LEARNING PERSIAN LANGUAGE BY RUSSIANS.....403
Sorokopud Yu.V. PSYCHO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES THAT DETERMINE THE SUCCESS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY330	Wang Shuai THE SCOPE AND CONTENT OF THE LEXICAL- SEMANTIC GROUP OF NAMES OF ASTRONOMICAL PHENOMENA OF THE DIURNAL CYCLE, SERVING AS A SUBJECT OF STUDY, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....367	Siyami Eidlak Khalida FAILURES OF USING APPLICATIONS IN RUSSIAN SPEECH BY IRANIAN STUDENTS405
Uvarova N.N., Lignovskaya T.A. APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF POLICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY331	Voyakina E.Yu., Mordovina T.V., Zaitseva V.V. THE METAPHORICAL CONTENT OF ONYM WITH CONNOTATIVE MEANING369	Stebletsova A.O., Torubarova I.I. SOME FEATURES OF TRANSLATION OF A MEDICAL TEXT: POST-TRANSLATION ANALYSIS OF THE RESEARCH ARTICLE.....407
Ushatikova I.I. THE IMPLEMENTATION OF THE EVENT APPROACH IN THE MANAGEMENT OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS.....333	Gadzhikhmedov T.I. VOCABULARY OF THE KAYTAG DIALECT OF THE KUMYK LANGUAGE.....371	Taryma A.V. POLYFUNCTIONALITY OF EXOTISMS IN A LITERARY TEXT409
Faizullin I.F. THE USE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF MASS STUDENT SPORT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES.....335	Gazizulina L.R. COMPLEXITY AND READABILITY AS CRITERIA FOR THE ASSESSMENT OF ACADEMIC TEXT IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....372	Telpov R.E. THE RUSSIAN WORDS СЕВЕРЯНЕ AND ЮЖАКЕ AS MARKERS OF REGIONAL IDENTITY IN THE TEXTS OF REGIONAL MEDIA.....411
Gadzina E.V. FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF DESIGN STUDENTS WITH THE HELP OF A METHOD OF FREE CONSTRUCTION OUT OF PAPER.....337	Isakova B.N. SOMATISM "HAND" AS THE COMPONENT OF IDIOMS IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES374	Tetakayeva L.M., Abdulaeva R.N. CORRELATION OF GRAMMATICAL AND SEMANTIC COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KUMYK AND ENGLISH LANGUAGES414
Shikhmatova E.S. ORGANIZATION AND STAGES OF DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN SOCIAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN IN CRIMEA IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES.....339	Kazakova A.S. PECULIARITIES OF EXPRESSION OF THE SEMANTICS OF ASPECT IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES376	Tomberg O.V. THE SPECIFICS OF REFLECTING ANTI-VALUE SEMANTICS IN ARTISTIC IMAGES OF OLD ENGLISH POETIC LINGUOCULTURE.....416
Donev D.D., Kirgueva F.Kh. FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE MUNICIPAL AND STATE MANAGERS: PROBLEMATICS.....341	Kameneva N.A. FORMATION OF NEOLOGISMS IN ENGLISH COMPUTER TERMINOLOGY.....378	Tunduma E.E. ASSOCIATIVE REPRESENTATION OF CIVIL AND ETHNOREGIONAL IDENTITY OF THE RESIDENTS OF THE REPUBLIC OF TYVA.....419
Alexeev I.E., Malysheva N.V., Sorova I.N. SOME SPECIFICS OF YAKUT ORPHOEPICS: PERCEPTUAL ASPECT.....345	Kaskarakova Z.Ye., Abdina R.P., Beloglazov P.Ye., Kyzlasov A.S. ON THE QUESTION OF RESEARCH HISTORY IN PHYTONYMS IN THE KHAKASS LANGUAGE380	Timchenko N.S., Betenkova E.M., Vironova S.V., Timchenko S.A. EXISTENTIAL MODEL OF MAN AND "DECIDE" IN F.M.DOSTOYEVSKY'S TEXTS420
Aroonoast Parit LANGUAGE EXPLICATION OF THE CONCEPTS OF "ARTIFICIAL INTELLIGENCE" AND "MORALITY" IN THE MODERN RUSSIAN MEDIA (FUNCTIONAL AND SEMANTIC ASPECT)347	Lukina O.I. HYPONYMY OF PHONETIC TERMS IN THE FRENCH LANGUAGE.....382	Volkova N.A., Galkina O.A. LOVE POETICS IN THE STORY "THE RED FOXES" BY E.G. GUSHCHIN.....423
Vasilyeva A.P. ANALYSIS OF THE CORE STRUCTURE OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF YAKUT351	Magomedov D.M., Magomedov M.I., Omarova S.I., Kerimov K.R. SEMANTIC STRUCTURE OF LOCATIVE CASES IN AVAR AND LEZGIN LANGUAGES.....384	Dubova M.A., Larina N.A. SPATIAL PARAMETERS OF THE PICTURE OF THE WORLD IN THE STORY "BEMOL" BY V.YA. BRYUSOV425
Detinko I.I., Tarasenko A.V. "WORD OF THE YEAR": THE EXPERIENCE OF CORPUS RESEARCH (ON THE MATERIAL OF THE BRITISH AND AMERICAN WORD OF THE YEAR 2013 SELFIE).....353	Magomedov D.M. THE STRUCTURAL TYPES OF NON-FINITE CONSTRUCTIONS IN DAGESTANIAN LANGUAGES386	Ivanova O.I. ALLUSIVE CODE IN THE NOVEL "INTO THE THICKENING FOG" BY A.GELASIMOV427
Digtyar O.Yu. THE PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING EDUCATION WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL.....356	Mustafaeva M.Sh. ETIQUETTE FORMS OF STATUS ADDRESSES IN THE ENGLISH AND TABASARAN LANGUAGES ...389	Izumrudov Yu.A. TO THE ISSUE OF THE EPIGRAPH TO BLOK'S MYSTIFICATION "THE SOLDIER'S TALE" WRITTEN BY BORIS SADOVSKOY428
Ivanov S.S., Zhulidov S.B., Zolotova M.V. PSYCHOLINGUISTIC NATURE OF PARONYMIC ATTRACTION, TONGUE-SLIPS, MALAPROPISMS358	Chuchalina N.Yu. SUBSTRATE TOPONYMS OF WESTERN SIBERIA.....391	Ismailova R.T. COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICAL-SEMANTIC CLASSES IN THE KUBACHI LANGUAGE WITH DIALECTS AND DIALECTS OF THE DARGWA LANGUAGE.....430
Aliева S.A., Gadzhikhmedov N.E. FEATURES OF APPEALS TO THE FACE IN RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF TERMS OF PARISM)360	Nikolaeva A.M., Sekova Yu.A. OBSOLETE WORDS IN THE YAKUT HISTORICAL NOVEL "TYGYN DARKHAN" BY V.S. YAKOVLEV- DALAN393	Kim Yu.V. ZOOMORPHIC METAPHORS AS AN ELEMENT OF SPATIAL POETICS IN ANGLO- AMERICAN ACADEMIC NOVEL OF THE 1950S: C.P. SNOW'S THE MASTERS AND RANDALL JARRELL'S PICTURES FROM AN INSTITUTION: A COMEDY432
Gabibullaeva P.M. CLASSIFICATION OF PROVERBS OF DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES ON THE BASIS OF DIFFERENCES FROM FREE SENTENCES.....363	Omarov A.A. PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF SOMATISM "CHEST" IN THE DARGIN AND THE ARABIC LANGUAGES.....395	Kosheleva A.L. HISTORIOSOPHY AND ETHNIC WORLD IN EPIC ROMANTIC POEMS OF KHAKASS WRITERS M. KILCHICHAKOV AND M. BAINOV433
	Pokotylo M.V. INTERNAL SCIENTIFIC COMMUNICATIONS IN RUSSIA: PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS397	Kurbanov M.M. THE EVOLUTION OF THE SINGLE BATTLE THEME IN THE TABASARAN EPIC FOLKLORE437
	Rasulov R.K. PERFORMATIVE SPEECH GENRE OF SACRAL DISCOURSE IN THE TURKISH EPOS "KITABI-DEDE KORKUT"399	Kurbanova E.M., Caratuva U.Z. CHARACTERS AND CONFLICT IN NOVELS UMURAHIL SHAPIEVA439
	Ramazanova D.A., Kisliitskaya S.S., Khasbulatova H.M. FEATURES OF THE USE OF ARTISTIC AND EXPRESSIVE MEANS IN M. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA"401	Malikova A.M., Makulbekov A.T. VERBAL METHODS OF PERSUASION AS A MEANS OF PREVENTING AND RESOLVING CONFLICT SITUATIONS440

Makhmudova P.M. NOMINATIVE MODELS OF NICKNAMES IN MODERN ENGLISH442	Beglyarova Z.I. LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN THE SPHERE OF THE ENGLISH NATIONAL LANGUAGE WORLD PICTURE457	Ramazanova P.K. CATEGORY OF TIME IN THE BOOK BY R. GAMZATOV "MY DAGESTAN".....478
Muradkhanova T.I., Saidova Ya.M., Adamova S.M. STRUCTURE AND CONTENT OF THE NOTION "CONCEPT" IN MODERN LINGUODIDACTICS.....443	Pham Hung Viet TO THE QUESTION OF THE QUANTITY OF CHINAISMS IN THE VIETNAM LANGUAGE460	Ramazanova P.K. IMAGES OF CALENDAR TIME IN THE NOVELS OF M. KHURSHILOV "SULAK-THE-WITNESS" AND AHMEDKHAN ABU-BAKAR "MANANA"480
Murtazaliev A.M., Mukhamedova F.Kh., Nabigulaeva M.N. THE BOOK BY R. GAMZATOV "MY DAGESTAN" IN THE TURKISH LANGUAGE: THE PROBLEM OF ADEQUACY OF LITERARY TRANSLATION445	Fefelova G.G., Saghitova A.F. THE HUMOR OF ANTHROPONYMS AS A REGULATOR OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE LANGUAGE AND CONCEPTUAL PICTURES OF THE WORLD463	Sereedar N.Ch PHRASEOLOGICAL SENTENCES IN THE TUVAN LANGUAGE.....482
Nikatueva Z.Sh. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HOMOFORMS OF THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES448	Khristoforova N.I., Verkhovod A.S. ON THE ISSUE OF ADAPTED TEXTS AND TERMINOLOGY IN SPECIALIZED EDUCATIONAL TEXTS466	Soyan A.M. THE IMAGE OF THE SMALL MOTHERLAND IN POETRY OF A. DARZHAY485
Omarova Z.S. THE MEANS OF EXAGGERATION IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV450	Shikhalieva S.Sh., Ganieva F.A., Dashdemirov Sh.Z. CONTENT COMPUTER PROGRAM FLEX AS DOCUMENTATION NATIONAL DICTIONARY467	Khademi Moghaddam M., Nabati Sh. THE PROSPECT OF COOPERATION BETWEEN THE IRANIAN PROVINCE OF GILAN AND THE ASTRAKHAN REGION OF RUSSIA IN THE CULTURAL AND SCIENTIFIC FIELDS487
Bedariova I.A. PETER GORDIENKO'S "OIROTIA": HOW TO USE THE ALTAI AND RUSSIAN FOLKLORE452	Shreider V.V., Kukueva G.V. BASE AND SECONDARY FEATURES OF THE GENRE GROUND IN TEXTS OF ESSAY FUNCTIONING IN THE INTERNET.....469	Chaptykova Yu.I., Cheltygmasheva L.V. MODERN KHAKASS CULT OF FIRE (ON THE MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS IN 2016, 2018)488
Bedariova I.A. FOLKLORE AND MYTHOLOGICAL IMAGES IN THE RUSSIAN LITERATURE OF GORNY ALTAI OF THE XX CENTURY.....454	Yusifova P.T. SILENCE AS A MEANS OF NONVERBAL COMMUNICATION.....472	Chaptykova Yu.I., Cheltygmasheva L.V. MODERN STATE OF FAMILY-DAILY CEREMONY FOLKROLE OF KHAKASS PEOPLE492
Anurova O.A. THE INTERDISCIPLINARITY AND ITS ROLE FOR AVIATION-TECHNICAL TRANSLATION ADEQUACY.....455	Oshurmahmadova S.Sh. FEATURES OF THE VOCABULARY OF DIPLOMATIC OFFICE WORK475	Shatalova N.S., Shatalova L.S. MEANS OF OBJECTIFYING THE HISTORICAL CONTEXT IN MILITARY PROSE: FACT, DOCUMENT, FICTION494
	Pavlushina M.I., Andreeva Yu.V. STRATEGIES OF AESTHETIC PERCEPTION OF MEDIA TEXTS BY THE AUDIENCE.....477	Sukhikh O.S. "NEKRASOV'S QUESTION" BY SASHA CHERNY497

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 МГТУ 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 ЛУКЪЯНЕНКО** – 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 педагогики 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 ИПОПОЛИТОВИЧ 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 түгел. 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 бюджетного 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 заверяется 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).